

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

**Raquel Stela de Sá**

**A OFICINA COMO FERRAMENTA EDUCATIVA:  
DO CORPO DISCIPLINAR AO CORPO VIBRÁTIL  
Uma Abordagem Libertária Contemporânea**

**Tese de Doutorado**

Florianópolis  
2002

**Raquel Stela de Sá**

**A OFICINA COMO FERRAMENTA EDUCATIVA:  
DO CORPO DISCIPLINAR AO CORPO VIBRÁTIL**

**Uma Abordagem Libertária Contemporânea**

Este exemplar corresponde à redação da Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC como requisito parcial para a obtenção do grau de DOUTOR EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – área de concentração Ergonomia.

**Orientador: Francisco Antônio Pereira Fialho  
Co-Orientadora: Maria Oly Pey**

Florianópolis

24 de julho de 2002

*SÁ, Raquel Stela de. A Oficina Como Ferramenta Educativa: Do Corpo Disciplinar ao Corpo Vibrátil - Uma Abordagem Libertária Contemporânea. Florianópolis: UFSC, 2002 (Tese de Doutorado em Engenharia de Produção – Ergonomia/UFSC).*

**Raquel Stela de Sá**

**A OFICINA COMO FERRAMENTA EDUCATIVA:  
DO CORPO DISCIPLINAR AO CORPO VIBRÁTIL**  
**Uma Abordagem Libertária Contemporânea**

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Doutor em Engenharia de Produção no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC.

Florianópolis, 24 de julho de 2002

**Banca Examinadora**

\_\_\_\_\_  
Dr. Francisco Antônio P. Fialho

\_\_\_\_\_  
Dra. Maria Oly Pey

\_\_\_\_\_  
Dr. Edson Passetti

\_\_\_\_\_  
Dr. Alejandro Martins

\_\_\_\_\_  
Dr. Norberto Dalabrida

\_\_\_\_\_  
Dr. Elenor Kunz

*Morre lentamente quem se transforma em escravo do hábito,  
repetindo todos os dias os mesmos trajetos, quem não muda de marca, não arrisca  
vestir uma cor nova e não fala com quem não conhece.  
Morre lentamente quem faz da televisão seu guru.  
Morre lentamente quem evita uma paixão,  
quem prefere o negro ao invés do branco  
e os pingos nos iis a um redemoinho de emoções,  
exatamente a que resgata o brilho nos olhos,  
o sorriso nos lábios e coração aos tropeços.  
Morre lentamente quem não vira a mesa quando está infeliz no trabalho,  
Quem não arrisca o certo pelo incerto, para ir atrás de um sonho.  
Morre lentamente quem não se permite, pelo menos uma vez na vida,  
ouvir conselhos sensatos.  
Morre lentamente quem não viaja, não lê, quem não ouve música,  
quem não encontra graça em si mesmo.  
Morre lentamente quem passa os dias queixando-se da sua má sorte,  
ou da chuva incessante.  
Morre lentamente quem destrói seu amor próprio,  
quem não se deixa ajudar.  
Morre lentamente quem abandona um projeto antes de iniciá-lo,  
nunca pergunta sobre um assunto que desconhece  
e nem responde quando lhe perguntam sobre algo que sabe.  
Evitemos a morte em suaves porções,  
recordando sempre que estar vivo exige um esforço muito maior  
que o simples ar que respiramos.  
Somente com infinita paciência  
consequiremos a verdadeira felicidade.*

**Pablo Neruda**

## AGRADECIMENTOS

A Francisco Antônio Fialho por sua orientação e sua atitude de confiança;  
A Maria Oly Pey pela oportunidade de convivência durante todos estes anos;  
A Maria Aparecida Basso pela interlocução e a força nesta etapa tão difícil da vida;  
A Maria Cecília de M. Mocker pela contribuição nas correções e sugestões;  
Aos amigos do NAT que me ensinaram muito sobre oficinas e convivencialidade;  
A Banca Examinadora que aceitou prontamente o convite, mostrando caminhos que  
contribuíram em muito para esta pesquisa;  
A Foucault que me ensinou a enfrentar os desafios da vida;  
A meus irmãos, cunhados e cunhadas pelo incentivo;  
As pessoas que participaram das oficinas por me ensinarem ao aprender;  
Aos meus amigos do CDS/UFSC que aceitaram as minhas diferenças;  
Ao meu pai que já partiu a muito tempo e que sempre me incentivou a estudar;  
A minha mãe que não entendia porque eu precisava estudar tanto e que partiu para  
outro plano a poucos dias me deixando muita saudade;  
Ao meu querido companheiro Walmir Matos por me fazer acreditar que nunca é  
tarde demais para ser feliz;  
Aos meus filhos Felipe, Mariana e Fábio que são a razão da minha vida:  
a vocês todos dedico este trabalho.

## RESUMO

Raquel Stela de Sá. A Oficina como Ferramenta Educativa: do Corpo Disciplinar ao Corpo Vibrátil - Uma Abordagem Libertária Contemporânea. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC, Florianópolis.

As questões aqui apresentadas, extraídas de minhas vivências e dos estudos e observações, despertaram o meu interesse por esta investigação que tem como objeto de estudo os discursos e as práticas sobre o corpo, a partir de uma abordagem libertária contemporânea. Tal estudo tem como objetivo fazer uma reflexão acerca da história dos discursos e práticas sociais sobre o corpo na sociedade disciplinar e na sociedade de controle, desenvolvendo uma pesquisa educativa com oficinas. Procura discutir questões ligadas à sociedade disciplinar e de controle, na compreensão de *Michel Foucault*, *Gilles Deleuze* e *Félix Guattari*, abordando aspectos arqueológicos, genealógicos e analíticos e, por último, a instituição escolar e seus mecanismos disciplinares e de controle. Aborda questões relativas ao pensamento e ações libertárias, assim como também a compreensão do que vem a ser educação libertária. Discute a sociologia dos discursos e práticas sobre o corpo, abordando o corpo-individual, o corpo-espécie, o corpo-espetáculo, o corpo-consumista, o corpo-virtual e o corpo-híbrido, discutindo as novas formas de socialidade emergentes no ciberespaço como algo a ser redesenhado pelas novas tecnologias. Trata, também, da situação do contexto de uma pesquisa desenvolvida a partir de um grupo de autoformação, onde desenvolve-se oficinas como modalidade educativa. Aborda a minha história de vida num grupo de convivência e autoformação, assim como também o relato de experiências realizadas com a oficina do “*corpo e movimento*”, onde trabalho como oficinaira, percebendo os limites e as possibilidades do corpo se expressar. Por último, procura perceber como pode se estabelecer novos espaços de liberdade para o corpo em termos de lidar com os novos riscos, impasses e responsabilidades que essa liberdade provoca.

**Palavras chaves:** Discursos, corpo, libertária, oficina.

## ABSTRACT

Raquel Stela de Sá. Workshop as an educative tool: from the disciplinary body to the vibratile body. A libertarian contemporary approach, 2002. Thesis (Doctorate in Production Engineering). UFSC's Postgraduation Program in Production Engineering. Florianópolis.

The present subjects were extracted from my experiences, studies and observations and they aroused me on going through a libertarian and contemporary investigation about the of the Body Speeches and Practices. The investigation's objective is to think about the history of the Body Speeches and Practices in a disciplinary society and in a controlling society as well developing an educational research with workshops. The subjects are connected to the disciplinary and controlling societies in Michel Foucault, Gilles Deleuze and Félix Guattari's understanding, approaching archeological, genealogical and analytical aspects and at last the thesis deals with the educational institution and its disciplinary and controlling mechanisms. This investigation approaches subjects related to free thoughts and actions and it also explains what libertarian education is in fact. This thesis discusses the Sociology of the Body Speeches and Practices dealing with the individual, the genre, the spectacle, the consumer, the virtual and the hybrid bodies treating the new cyberspace sociality ways as something to be redrew by new technologies. It also deals with the context of this research based upon educational workshops of self-developing groups. The investigation approaches my life experience with self-developing and sociability groups and it brings a report of accomplished experiences with a "body and movement" workshop as well where I work noticing the body expressions' limits and possibilities. At last it tries to perceive how to establish new freedom spaces for the body dealing with new risks, dilemmas and responsibilities that this freedom challenges.

**Key words:** Speech, body, libertarian, workshop.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUZINDO O PROBLEMA.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I - A SOCIEDADE DISCIPLINAR E DE CONTROLE.....</b>	<b>22</b>
1.1. A Arqueologia: Como os Saberes Aparecem e se Transformam.....	22
1.2 A Genealogia: as Formas de Dispositivos de Poder na Gênese das Ciências Humanas e Sociais.....	31
1.3 Governamentalidade: o Encontro entre as Técnicas de Dominação exercidas sobre os Outros e as Técnicas de Si.....	34
1.4 O que Significa Pensar?.....	48
1.5 A Pedagogia como Discurso da Educação e a Escola como Máquina de Disciplinamento.....	58
<b>CAPÍTULO II - A SOCIEDADE LIBERTÁRIA .....</b>	<b>74</b>
2.1 O Pensamento Libertário Contemporâneo.....	74
2.2 Limites e Possibilidades de Práticas Pedagógicas Libertárias.....	85
<b>CAPÍTULO III – AS RELAÇÕES DE PODER E SABER SOBRE O CORPO.....</b>	<b>97</b>
3.1 O Corpo-Individual.....	97
3.2 O Corpo-Espécie.....	105
3.3 O Corpo-Espetáculo.....	110
3.4 O Corpo-Consumista.....	119
3.5 O Corpo-Virtual.....	130
3.6 O Corpo-Híbrido.....	140

<b>CAPÍTULO IV - O CONTEXTO DA PESQUISA: DO GRUPO DE AUTOFORMAÇÃO À PRODUÇÃO DE OFICINAS COMO FERRAMENTA EDUCATIVA.....</b>	<b>146</b>
4.1 A Experiência no Grupo de Autoformação.....	146
4.2 Limites e Possibilidades da Pedagogia Freiriana na Universidade e na Escola: Experiências.....	158
4.3 O Encontro com os Integrantes do Núcleo de Alfabetização Técnica.....	169
4.4 A Estratégia de Ação nas Oficinas.....	175
4.5 O Oficineiro: seus Princípios e suas Preocupações.....	181
4.6 A Experiência da Oficina do Corpo e Movimento: Desconstruindo o Disciplinamento.....	185
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>207</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>214</b>

## INTRODUZINDO O PROBLEMA

De certa forma, a vida urbana tem procurado produzir agrupamentos específicos, com a finalidade de compartilhar a paixão, os sentimentos, as informações e os diversos tipos de saberes que podem conduzir a movimentos instituintes. É para esta realidade que voltarei o meu olhar. É deste lugar e do trabalho que desenvolvi/desenvolvo junto a grupos de autoformação, onde busco resgatar a história na lembrança, nos registros e nas emoções, que vou tentar trazê-la mais viva neste momento.

Para me reportar a esta história, vou pensar a história como problema, vou utilizar experiências minhas vividas com os estudantes, assim como também com o grupo de autoformação, durante muitos anos que atuei como professora na Universidade, tentando desenvolver novas formas de ensinar e apreender, buscando a segurança na insegurança da curiosidade de conhecer. Experiências estas que apresentaram dificuldades muito grandes quando resolvemos nos desprender de programas “conteudistas” estabelecidos pela Instituição Universitária.

Ao tentar falar da prática vivida neste contexto, vou procurar trazer à memória as pessoas que comigo compartilharam destas experiências. Uma história que pretende mostrar as buscas de um grupo que viveu alegrias e tristezas, dúvidas, acertos, desacertos, tentativas e esperanças e que, ao mesmo tempo, enfrentou as dificuldades de conviver com o risco por não se adaptar à lógica instituída, ou seja, por pensar uma outra política de verdade. Embora, inicialmente, as questões que se apresentavam fossem pouco precisas, indefinidas, provocadoras de um turbilhão de idéias, elas foram se transformando em algo que cada vez mais ia se mostrando relevante, no meu caso, a **questão do corpo**.

Pelas reflexões que, ao mesmo tempo, foram se distanciando de um local instituído para um instituinte, é que vou compreendendo melhor essa história, com o objetivo de refazê-la nesta tese.

Foi a partir dos estudos realizados inicialmente com um grupo de autoformação na Universidade Federal de Santa Catarina e das práticas que aconteciam em investigações com as contribuições que Paulo Freire, que começamos a perceber os limites e as possibilidades de trabalhar no âmbito *escolarizado* e no *não escolarizado*. Partindo das experiências desenvolvidas nas instituições escolares com os temas geradores propostos por Paulo Freire<sup>1</sup>, começamos a perceber que esta ferramenta não correspondia às nossas e às expectativas dos alunos com quem trabalhávamos. É um começo para mim como para as outras pessoas do grupo. Sabemos que toda e qualquer ferramenta é substituível, tão logo se invente uma outra mais coerente com aquilo que acreditamos. A teoria de Paulo Freire entra nas nossas vidas como uma “ferramenta” que serve para desenvolver práticas dialógicas e problematizadoras. No entanto, esta ferramenta é deixada de lado assim que fomos nos deparando com outros autores que davam conta de responder melhor os questionamentos que encontrávamos em nossas experiências. Entre estes autores, podemos citar o universo dos libertários como *Joyeux, Backunin, Bookchin, Read*. Quase simultaneamente, procurávamos aprender *Foucault, Guattari, Deleuze, Illich, Úria e Varela*.

Todavia, não se trata aqui de privilegiar o pensamento libertário, mas de trazê-lo ao cenário das discussões, reflexões e possibilidades de iniciativas que o recuperem na sociedade contemporânea. O que sentíamos, é que os modos de agir dos libertários permitia-nos refletir sobre as ações instituintes, tornando-se um campo fértil para as nossas investidas em termos de investigação educativa. Este pensamento nos fazia compreender a relatividade da necessidade de notas e exames, mostrando-nos que era possível um tipo de educação não-classificatória, evitando prêmios e castigos. Fazia-nos refletir sobre a prática da democracia direta.

Buscávamos romper com os mecanismos de condicionamento, procurando promover situações convivenciais nas quais pudessem circular diversos tipos de saberes, autorias, criatividade, auto-realização, solidariedade, liberdade, possibilitando, cada vez mais, a autonomia das pessoas com quem trabalhávamos.

---

<sup>1</sup> É preciso que fique claro que ela aparece aqui como uma “trajetória de vida” e que a sua escolha teórica não tem parentesco algum com a teoria que utilizamos na pesquisa como um todo.

Para o pequeno grupo de autoformação que começava a sentir o desejo de instituir sua própria caminhada, havia já um fragmento de história que dava condições para pensar e fazer coisas de natureza diferenciada, com uma outra lógica, sem a necessidade de seguir modelos e fórmulas. Guiados por uma certa intuição, nos preocupávamos com as relações convivenciais, com o estar junto, sendo impulsionados a buscar aqueles que pensavam e agiam de forma semelhante. Tudo era assunto para todos, tornando cada um indispensável na vida do grupo. Um grupo que talvez possamos chamar, hoje, daquilo que Illich chama de grupo de “convivencialidade” ao qual vamos nos reportar ao longo do trabalho. Possibilidades instituintes passaram a se instaurar, à medida que nas nossas práticas educativas nos dispúnhamos a construir espaços de liberdade enquanto estudávamos. Então, pouco a pouco, foi se delineando uma outra modalidade de trabalho educativo, não mais subordinada às relações institucionalizadas dos ambientes escolares, mas baseada no próprio “*pensar-fazer-sentir-pedagógico*”, que chamamos de **oficina como modalidade educativa**, a qual vamos abordar no último capítulo desta tese. Uma modalidade que coloca em prática uma outra forma de orientação de pesquisa. Uma outra lógica de entender o conhecimento. Uma produção de saber que procura se diferenciar do até então presente, buscando as conexões entre diferentes realidades, diferentes dimensões.

A vontade de saber sempre aguçou, neste grupo de autoformação, o interesse por leituras “condenadas” pela racionalidade científica, aceita pacificamente em nosso meio acadêmico. O que nos interessava ler, não era apenas o que os autores defendiam, as teorias pensadas por eles, mas também as suas vidas, as suas ações no seio da sociedade.

Esta pesquisa-ensino, que chamamos de “*oficina como ferramenta educativa*”, apontava-nos o cotidiano de um tipo de educação com características **não-disciplinar, auto-organizacional e dialógica**, sinalizando para a prática de movimentos corporais, manuais, intelectuais, profissionais, artísticos, valorizados por igual. Objetivávamos com a oficina, dar conta de que o saber produzido mantivesse, na medida do possível, essas três características.

O que visávamos, através de nossos múltiplos sistemas de modalidades e, sobretudo, de responsabilidade em relação a nós mesmos e aos outros, era fazer com que os indivíduos e os grupos se reapropriassem do sentido de sua existência em uma perspectiva ético-estética e não mais tecnocrática. Tratava-se de conduzir

simultaneamente modos de sentir-fazer que favorecessem uma tomada de responsabilidade coletiva e fundada em uma re-singularização da relação com o trabalho e a existência pessoal.

Minha formação educacional foi, por muito tempo, baseada numa perspectiva autoritária e bastante funcionalista, num conhecimento que se dava separado da experiência vivida: conhecimento este que não expandia a vida, mas que, ao contrário, a empobrecia.

Meu interesse, em especial, pela temática relativa as relações de poder e saber sobre o corpo e a produção da subjetividade, se confunde com a minha formação em Educação Física, assim como também pela ação pedagógica como professora desta área em escolas públicas e na Universidade.

Tanto minha infância como minha juventude se desenvolveram em ambientes autoritários, principalmente no que se refere à escola, já que estudei a minha vida inteira em colégio religioso. Talvez, por isto mesmo, sempre fui contra todas as formas de imposição que me impediam de ser livre. Sendo assim, sigo enfrentando tudo o que impede o desenvolvimento de minha liberdade e dos demais. Sempre acreditei que qualquer pessoa deveria ser tratada com respeito em suas diferenças, em sua identidade, em suas metas, em seus sentimentos, em seus acertos e em seus erros. Sempre lutei por uma educação não autoritária e autoformadora, quando nem mesmo conhecia o pensamento libertário.

Ao iniciar o Mestrado em Educação, à medida que fui convivendo com as pessoas nos grupos de autoformação, vindas de várias áreas e de diversos lugares e que também produziam oficinas, passei cada vez mais a questionar a área que atuava, assim como também a instituição escolar e seus mecanismos disciplinares. E, por ter trabalhado muitos anos com questões relativas ao aspecto lúdico no Curso de Licenciatura em Educação Física, muito cedo iniciou o meu questionamento sobre a forma como se trabalhava com esta disciplina na escola, ou seja, a sua forma técnica e autoritária.

Minha paixão pelo *estudo do corpo*, moveu-se sempre na direção de superar os limites dos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Acredito que o estudo da ludicidade, do jogo, do lazer, do prazer, do desejo, contribuiu, em muito, para que buscasse cada vez mais compreender o tema *corporeidade*. Para mim, pensar o corpo é pensar suas performances, seus limites, numa visão que o contemple como um dos elementos constitutivos do universo onde se produzem as

subjetividades. A partir desta compreensão, procurei realizar investigações sobre algumas das ambições de governá-lo e organizá-lo conforme interesses individuais e coletivos. O problema, para mim é, então, recolocar a questão do corpo, orientando o olhar e munindo-se das ferramentas necessárias para enfrentar os desafios.

A prática da Educação Física que, inicialmente, era para mim apenas mais uma “*atividade*” para dar conta de um conteúdo escolar, foi se ampliando e, com ela, a necessidade de buscar informações com profissionais da Filosofia, da Antropologia, da Psicologia, da História, da Sociologia, nas experiências de vida das pessoas e nas minhas relações com os outros. Sentia a necessidade de trabalhar um tipo de expressão corporal, cujos fluxos do corpo aparecessem com todos os seus desdobramentos. Precisava buscar, na gênese dos discursos sobre o corpo, o seu submetimento às formas de poder e como é construída a subjetividade dos indivíduos a partir disto.

Foi, então, que descobri o canal de trabalho que buscava, a oficina do corpo, a partir do qual foi possível fazer uma crítica ao modo como temos vivido. Junto, fui integrando pensamentos de autores utilizados como “ferramenta” a serviço da criação de sentido, que se tornaram fontes de recursos não só para minha vida profissional, como também para a minha vida pessoal. Um dos autores mais utilizados foi Michel Foucault.

Referindo-se à escolha de autores e, em especial, a Foucault, Deleuze<sup>2</sup> diz o seguinte:

*Quando as pessoas seguem Foucault, quando têm paixão por ele, é porque têm algo a fazer com ele, em seu próprio trabalho, na sua existência autônoma. Não é apenas uma questão de compreensão ou de acordo intelectuais, mas de intensidade, de ressonância, de acorde musical.*

O referencial com que passamos a dialogar foi, na sua maioria, o *libertário*, exigindo de nós iniciativas educacionais diferenciadas. Quando fomos estudando estes autores, fomos percebendo níveis de aprofundamento de estudá-los. Primeiro o nível do entendimento e da possibilidade de expor, reproduzir, explicar o que eles trabalharam e viveram. Outro nível, foi o de trabalhar com pesquisa utilizando as suas “ferramentas”, como por exemplo, aquelas utilizadas por Michel Foucault (arqueologia, genealogia e governabilidade) sentindo e metabolizando um olhar sobre a vida, sobre

---

<sup>2</sup> DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p. 108.

as instituições, sobre o governo sobre si e sobre os outros. Este é um outro domínio do “conhecer”, é um experimentar que procurei desenvolver nesta pesquisa. Para isto, usei “flashes” autobiográficos, descrevendo a trajetória de tudo aquilo que ao longo de mais ou menos treze anos vivi com o grupo de autoformação. Uma trajetória que é ao mesmo tempo um problema existencial, um problema central de “vida”. Contar esta história foi um exercício muito dificultoso de “alinhar”. Não pelo anos que se passaram, mas pela força que tem algumas lembranças da vida que ficaram muito perto da gente. Procuo contar a experiência viva do meu objeto de estudo, tal como ele vai aparecendo no momento em que escrevo, como parte de meu próprio corpo. Nendo sentido, sinto esta tese como um pedaço do meu corpo que é partilhado, que é um caminho inverso daquele adotado pela ciência que fala normalmente de coisas objetivas.

Falar sobre coisas de fora é mais fácil, mas falar sobre as coisas de dentro é muito difícil, pois exige ficar fora de si mesmo, para ver-se, como alguém diferente. Normalmente nas teses não se faz isto. Com freqüência elas não partem de interlocuções que acontecem num grupo, são ao contrário exercícios de isolamento e de silêncio. O discurso aparece separado da experiência vivida, precisa ser objetivo, impessoal, indefinido, não pode ser na primeira pessoa, não pode expandir a vida.

Em vez de conceituarmos temas referentes à Educação Física como jogos, ginástica, dança, corpo, esporte, lazer, preferimos nos perguntar, neste estudo, como os discursos de verdade, as relações de força e as relações dos seres humanos consigo mesmos foram ganhando importância e naturalidade ao longo do tempo no que se refere ao corpo. Discursos e práticas sociais investidos de poder e de processos de subjetivação que mostram um vasto território de marcas históricas inscritas no corpo. Nos perguntamos: até que ponto nossos corpos não são corpos que nos disseram que temos? Corpos disciplinados e controlados, inventados pelos discursos de verdade e pelas relações de força que acabam seqüestrando a substância dos corpos reais.

As questões aqui apresentadas, extraídas de minhas vivências e dos estudos e observações daquilo que me circunda, despertaram o meu interesse por esta pesquisa que tem como objeto de estudo a “oficina do corpo e movimento” como ferramenta educativa, numa abordagem libertária contemporânea. Tal estudo, tem como objetivo desenvolver uma problematização acerca da formação dos saberes, os sistemas de poder que regulam os discursos e as práticas sociais sobre o corpo,

utilizando como ferramenta educativa a “oficina do corpo e movimento”, procurando estabelecer novos espaços de liberdade em termos de lidar com os riscos, impasses e responsabilidades que essa liberdade provoca.

A oficina é tomada aqui como ação educativa em si, e não como conteúdo ou meio para produzir aulas mais interessantes, nem como estratégia didática adaptável à escola. Sendo assim, ela procura abrir-se como campo de pesquisa em educação autônoma que acontece por meio da modalidade educativa. É, portanto, um trabalho que acima de tudo está preocupado em produzir um outro tipo de subjetividade, uma outra *atitude* que permita aos participantes compreender como foram constituídos, libertando-se das cadeias das disciplinas e do disciplinamento. Uma atitude, que não se caracteriza por enfrentar frontalmente os poderes, mas por usar todas as formas que, de uma maneira ou de outra, se contraponham à normalização e à domesticação que resultam das ordens impostas.

Ao longo do trabalho procurei perceber como são definidas as condições nas quais problematizamos as questões relativas ao corpo, com o objetivo de saber o que faz com que as pessoas pensem como pensam, refletindo sobre o que estamos fazendo de nós mesmos. Busquei, também, questionar a formação dos saberes, os sistemas de poder que regulam os discursos e as práticas sociais, interrogando sobre as condições que permitem as pessoas refletirem sobre o que fazem.

Em termos de caminhos de investigação para a tese, procurei inspiração na abordagem de estudo de Michel Foucault. Este autor explica que quando faz suas pesquisas não utiliza de um método específico para domínios diferentes, ao contrário, diz que é um mesmo campo de objetos, um domínio de objetos que tenta isolar utilizando instrumentos que encontra ou cria, no mesmo momento em que está fazendo a pesquisa, sem privilegiar de modo algum o problema do método.

Para esta pesquisa utilizamos os três domínios distintos de análise que Foucault utiliza para as suas pesquisas, ou seja:

- o primeiro domínio refere-se à compreensão da questão do conhecimento que é abordado com base numa *arqueologia* do saber. Uma espécie de teoria para uma história do saber empírico;
- o segundo domínio é aquele que discute os dispositivos de poder, com base numa *genealogia* que vai permitir compreender as formas da problematização, sua dimensão genealógica, sua formação a partir das práticas e suas modificações;

- o último e terceiro domínio, refere-se àquilo que ele chama de *governamentalidade* ou *subjetividade*, que seria perceber como acontecem as relações do sujeito consigo mesmo, com base numa analítica (ética e estética).

Nem a arqueologia, nem a genealogia, nem a governamentalidade têm por objetivo fundar uma ciência, construir uma teoria ou se constituir como sistema. O programa que elas formulam é o de realizar análises fragmentárias e transformáveis. Esses conjuntos práticos que Foucault estuda decorrem de três grandes domínios: o das relações de domínio sobre as coisas, o das relações de ação sobre os outros, o das relações consigo mesmo. O que não quer dizer que esses três domínios sejam completamente estranhos uns aos outros. Eles aparecem de forma cada vez mais ampla nos diversos tipos de sociedade, no entanto, não se substituem.

Na verdade, o que Foucault procurou estudar foi uma ontologia de nós mesmos, não como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; mas concebendo-a como uma **atitude**, uma via filosófica dos limites que nos são colocados, mostrando que, de certa forma, é possível uma ultrapassagem destes limites. Ele não analisa o saber em termos de conhecimento; nem a positividade em termos de racionalidade; nem a formação discursiva em termos de ciência. Acredita, sim, que seja necessário distinguir com cuidado os domínios científicos e os territórios arqueológicos.

Para ele, enquanto a história das idéias encontra o ponto de equilíbrio de sua análise no elemento do *conhecimento*, a arqueologia encontra o ponto de equilíbrio de sua análise no *saber*. Fazendo a crítica ao cientificismo racionalista, à noção de sujeito universal e ao poder nas suas formas jurídicas, Foucault opera um deslocamento no campo dos saberes a partir do qual elabora e pensa suas problemáticas. Neste sentido, o seu trabalho teórico não se preocupa com a disciplina interpretativa, tendo por base sua própria experiência, ou seja, as relações que ocorrem à sua volta. Ele diz que entre a *ciência* e a *experiência* há o saber. O saber determina o espaço onde podem separar-se e situar-se a ciência e a experiência, uma em relação à outra.

Sendo assim, ele não busca definir a história das idéias, mas os próprios discursos em suas especificidades, enquanto práticas que obedecem a regras. Seu procedimento habitual é de tomar como objeto de investigação, não a ciência, mas o saber, ou seja, a multiplicidade de discursos existentes, sem nenhuma preocupação com as hierarquias entre eles. É no campo do saber com o conjunto de relações

que o atravessam, que ele realiza a análise dessas condições de aparecimento – no nível dos conjuntos discursivos e do jogo das positivities.<sup>3</sup>

Ao longo de suas obras, Foucault traçou o modo pelo qual a sociedade capitalista em formação excluiu alguns tipos de sujeitos, tais como: os loucos, as mulheres, as feiticeiras, os magos e alguns escritores. Ele explica que a unidade dos discursos sobre estes sujeitos não está fundamentada na existência do objeto ou na constituição de um horizonte único de objetividade; é o conjunto das regras que torna possível o aparecimento de uma série de medidas discriminatórias, o aparecimento de um conjunto de práticas codificadas em receitas. Procura descrever a dispersão desses mecanismos, aprendendo os interstícios que os separam, medindo as distâncias que reinam entre eles e formulando sua lei.

A partir de questões como estas, suas pesquisas procuram questionar, por exemplo: como se pôde formar, no século XIX, um certo saber do homem, da individualidade, do indivíduo normal ou anormal, dentro ou fora da regra? Para ter estas respostas, Foucault procurou fazer a constituição histórica de um *sujeito de conhecimento* através de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais. Neste sentido, então, talvez possamos dizer que a filosofia de Foucault é uma ontologia histórica, centrada na seguinte questão: “*o que significa pensar?*”

Posta esta situação e na perspectiva do aprofundamento dos estudos, busco, para além da pesquisa bibliográfica, um tipo de estudo auto-biográfico, onde trabalho como problema a história de vida.

Por um lado, esta tese, que é a expressão da pesquisa bibliográfica e, ao mesmo tempo, empírica, me permitiu, através de observação direta e de depoimentos, possibilitar inferências e conclusões sobre a realidade vivida com grupos diferenciados nas oficinas, procurando estabelecer novos espaços de liberdade. Por outro lado, não houve preocupação de minha parte em coletar dados para depois interpretar, pois o que me interessava era experimentar<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996.

<sup>4</sup> Referindo-se a este aspecto, Foucault nos elerta para não nos preocuparmos em interpretar, mas sim em experimentar. Deleuze também compactua com ele neste pensamento, quando diz que não há nenhuma questão de interpretação: “... *os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que convêm a você ou não, que passam ou não passam (...)* Não há nada a compreender, nada a interpretar” (DELEUZE, Gilles. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1977, p. 10).

É a partir destas questões que vou pensar o corpo, suas mutações, inclinando-me mais por uma perspectiva do caos, da desordem organizadora, da anarquia, do inacabado, em busca de uma abordagem libertária.

Inspirando-me nas problemáticas abordadas principalmente por Michel Foucault, procurei dividir o trabalho em quatro partes aparentemente distintas e independentes, precedida de uma introdução e complementada pelas considerações finais. A introdução procura situar o tema, o objetivo, as ferramentas metodológicas e o problema de pesquisa, a partir de minha história de vida, desenvolvendo um determinado percurso de trabalho, sobre o qual agora discorro:

No primeiro capítulo, procuro debater a sociedade disciplinar e de controle, na compreensão de *Michel Foucault*, *Gilles Deleuze* e *Félix Guattari*, abordando questões relativas à arqueologia como construção e formação dos diferentes saberes, nas suas combinações do visível e enunciável; a genealogia e as formas de dispositivos de poder, na gênese das Ciências Humanas; a governamentalidade e o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os indivíduos e os outros, o que significa pensar e, por último, a instituição escolar na sociedade disciplinar e de controle.

No segundo capítulo, abordo questões relativas ao pensamento libertário contemporâneo, assim como também uma reflexão acerca dos limites e possibilidades da educação libertária.

No terceiro capítulo, discuto as relações de saber e poder sobre o corpo, abordando o corpo-individual da sociedade disciplinar, o corpo-espécie da sociedade de controle, o corpo-espetáculo, o corpo-consumista, o corpo-virtual e o corpo-híbrido, procurando compreender as novas formas de socialidade emergentes no ciberespaço, como algo a ser redesenhado pelas novas tecnologias, onde é necessário problematizar o lugar do artificial e do natural, tendo no “*cyborg*” um dos “mitos” extremos da cibercultura.

O quarto capítulo trata da situação do contexto de uma pesquisa desenvolvida num grupo de autoformação, que produz oficinas de várias áreas do saber como modalidade educativa, constituindo-se, a meu ver, em um dos dispositivos possíveis de viabilização de mutação no que se refere à educação. Neste capítulo, abordo a minha história de vida num grupo de convivencialidade, iniciando com relatos de experiências realizadas com a pedagogia freiriana na universidade e em escolas públicas. Em seguida, apresento como foi o trajeto do encontro com os Integrantes

do NAT, a estratégia de ação que utilizávamos/utilizamos nas oficinas e, por último, discuto a experiência da oficina do “corpo e movimento”, desconstruindo o disciplinamento, onde trabalho comoicineira, percebendo os limites do corpo e suas possibilidades de significar.

Nas considerações finais, procuro mostrar que apesar de vivermos nesta teia microfísica de poderes, existem também os espaços de liberdade para o corpo na sociedade contemporânea que acontecem numa luta que faz parte do próprio jogo de nossa existência.

Através deste percurso, pretendo demonstrar que a “Oficina do Corpo e Movimento” pode constituir-se numa modalidade educativa não-disciplinar, auto-organizacional e dialógica.

O desejo é de acenar com um caminho, buscando interlocutores que sigam as mesmas trilhas ou outras paralelas, acreditando que é possível fazer as coisas diferentemente do que se faz, “vivendo a vida como obra de arte”, como tão bem ensinou Foucault.

## CAPÍTULO I

### A SOCIEDADE DISCIPLINAR E DE CONTROLE

#### 1.1 A Arqueologia: Como os Saberes Aparecem e se Transformam

##### *Depois da Paisagem*

*Levas teus olhos por este caminho  
que ultrapassa os limites  
daquelas coisas exatas  
que ficaram na outra margem; a gravura  
da paisagem que agora vê  
na objetiva moldura  
é a imagem codificada  
de uma outra figura  
bem mais subjetiva  
a paisagem da paisagem  
e mesmo que não pareça  
ela está bem aqui  
refletida na pintura  
de tua cega retina  
é por aqui que se começa a viagem  
(Milton Rauber)*

Foucault inicia sempre seus estudos partindo de problemas específicos, de problematizações acerca de determinados temas e das práticas sociais que têm origem em combates atuais de sua sociedade e de seu tempo. A sua proposta é fazer um debate no nível do conjunto de saberes de uma época, que seria uma rede de formações discursivas utilizadas em uma direção diferenciada, descrevendo-a em um outro feixe de relações. Tal análise seria feita não na direção de uma teoria do conhecimento, mas no sentido do que poderia se chamar de ética. Em vez de analisar o saber na direção das idéias, analisa-o na direção dos comportamentos, das lutas, dos conflitos, das decisões e das táticas. O discurso pelo qual as pessoas se fazem perguntas, respondem umas às outras, ou seja, a estratégia do

discurso de uns em relação aos outros, as táticas empregadas para chegar a verdade. Seu objetivo não é o estudo da linguagem, mas do *arquivo*, ou seja, da existência acumulada dos discursos. O que ele chama de arqueologia é a análise do discurso em sua modalidade de *arquivo*<sup>5</sup>.

Ele quis fazer um trabalho de historiador, mostrando o funcionamento simultâneo desses discursos e as transformações que davam conta de suas mudanças visíveis. Para ele, os discursos devem ser tratados como conjunto de acontecimentos discursivos, sendo assim, possuem uma materialidade, possuem seu lugar e consistem na relação, coexistência, dispersão, acaso, descontinuidade, recorte, acumulação que se produzem como efeito de e em uma dispersão material. Como materialidade, os discursos criam realidade, transformam e recriam o mundo constantemente. Eles não são feitos para que se acredite neles, mas *para obedecer e fazer obedecer*.

Falar para o autor é exercer um poder, é arriscar seu poder, é arriscar conseguir ou perder tudo. A linguagem para ele *dá ordens à vida*; a vida não fala, ela escuta, aguarda. A unidade elementar da linguagem – o enunciado – é a palavra de ordem. Frases muito curtas, por exemplo, estabelecem regras, comandam a vida e são inseparáveis dos empreendimentos ou das grandes realizações, tais como: “sim”; “vamos”, “pronto”. Sendo assim, uma regra de gramática é um marcador de poder, antes de ser um marcador sintático.

Para Foucault o que precisamos fazer, em termos de resistência não é apenas inverter a ordem das palavras, mas sim “*amassar*” toda a mecânica das frases com as quais estamos habituados a conviver. “*Amassar*” as regras gramaticais do jogo da língua, para dela extrair outras possibilidades de expressão, que são também outras maneiras de viver.”<sup>6</sup> Trata-se de fazer aparecer o conjunto de condições que regem, em um determinado momento histórico, o surgimento dos enunciados, sua conversão, os laços estabelecidos entre eles, a maneira pela qual os agrupamos em conjuntos, o papel que eles exercem, a maneira pela qual são investidos nas práticas sociais, os princípios segundo os quais eles circulam são esquecidos,

---

<sup>5</sup> FOUCAULT chama de arquivo o jogo das regras que, em uma cultura, determina o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de acontecimentos e de coisas. São essas regras, postas em ação por uma prática discursiva em um momento dado que explicam que tal coisa seja vista (ou omitida).

<sup>6</sup> DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Devenir-intense, devenir-animal, devenir-imperceptible. In: Mille Plateaux. Capitalisme et Achizophrénie. Paris: Minuit, 1980.

destruídos ou reativados. Em resumo: trata-se de perceber o discurso no sistema de sua institucionalização.

Foucault trata o discurso como sendo uma prática que tem sua eficácia, seus resultados, que produz alguma coisa na sociedade, destinado a ter um efeito, obedecendo a uma estratégia. Critica a história global por estar ainda presa a uma noção temporal contínua.<sup>7</sup> Seu objetivo é aprofundar inter-relações conceituais capazes de situar os saberes constitutivos das ciências humanas, sem pretender articular as formações discursivas com as práticas sociais. Consiste em descrever a constituição das ciências humanas a partir de uma inter-relação de saberes, do estabelecimento de uma rede conceitual que lhes cria o espaço de existência.<sup>8</sup>

Para o autor, a **arqueologia** é uma espécie de atividade histórico-política que procura responder **como** os saberes aparecem e se transformam. É a luta, o combate, o resultado do combate e, conseqüentemente, o risco e o acaso que vão dar lugar ao conhecimento. É somente nessas relações de luta e poder que compreenderemos em que consiste para ele o conhecimento. Um conhecimento que é uma ordem do resultado, do acontecimento, do efeito que pode ser colocado sob o signo do conhecer. Ele explica que por trás de todo o saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder.

O poder político, por exemplo, não está ausente do saber. Ele é tramado com o saber. O melhor exemplo disso está na escrita, quando na sociedade disciplinar encerra-se o debate público, a oralidade (que existia entre os gregos), e inicia-se o advento da sociedade alfabetizada.

Illich<sup>9</sup> classifica a estrutura mental em relação a três mundos: o da sociedade oral, o da sociedade escrita e, finalmente, o da sociedade cibernética. Segundo este autor, na oralidade as regras são extremamente consensuais, porque as trocas se fazem ao vivo. A representação é pública, os códigos utilizados são de domínio público.

É necessário que se compreenda que as culturas primitivas, por terem sido uma cultura oral, possuíam uma determinada ecologia cognitiva diferenciada dos homens do século XX. Sendo assim, não podemos considerar que os membros de

---

<sup>7</sup> DOSSE, François. História do Estruturalismo: o Campo do Signo. 1945-1996. V.1. São Paulo: Editora UNICAMP, 1993.

<sup>8</sup> FOUCAULT, Michel. As Palavras e as Coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

<sup>9</sup> ILLICH, Ivan. Na Ilha do Alfabeto. In: ILLICH, Ivan et al. Educação e Liberdade. São Paulo: Imaginário, 1990.

uma sociedade sem escrita (e, portanto, sem escolas) fossem “irracionais”, simplesmente. Eles utilizaram as melhores estratégias de codificação que estavam à sua disposição para compreender o mundo, exatamente com fazemos atualmente.<sup>10</sup>

A memória do oralista geralmente aparece em cantos, danças, nos gestos de inúmeras habilidades técnicas. Nas sociedades arcaicas, o homem era o seu corpo, isto é, o corpo era uma unidade vivida que não estava separada da existência, tampouco se distinguia da vida em conjunto. As vivências corporais como a dança, a música, os rituais das pinturas corporais se separaram só tardiamente, a partir da tradição racional, quando o corpo passa a ser um obstáculo à emancipação da alma, colocando-o num plano objetual.

Numa situação de fala há o corpo falando, há a voz, o rosto da pessoa que fala e o corpo de quem ouve. A voz vibra pelo corpo inteiro. Nessa oralidade, incluem-se também os gestos, a cor, os cheiros, enfim, tudo o que pode ser visto e percebido. Os sons da fala numa sociedade oral são globais, são signos inteiros, glóbulos sonoros que são utilizados para que se diga o que se vê, o que se sente, o que se pensa. Eles são contínuos, ininterruptos; seus silêncios são pausas altamente significantes e cessam por vontade do falante ou do ouvinte.<sup>11</sup>

A interação das palavras constrói redes de significação transitórias na mente de um ouvinte. Quando ouvimos uma palavra, isto ativa imediatamente em minha mente uma rede de outras palavras, de conceitos, de modelos, mas também de imagens, sons, odores, sensações proprioceptivas, lembranças, afetos. Nada é transmitido sem que seja observado, escutado, repetido, imitado pelas próprias pessoas ou pela comunidade. Nas sociedades orais, a palavra é a metáfora fundamental da representação do “Eu”, e ela é cheia de sentido<sup>12</sup> e significado dados pelo indivíduo.

Os efeitos das imagens e sons nas pessoas que não são alfabetizadas, ligam-se às produções por muitos fios, principalmente pelo seu realismo e pela sucessividade no tempo. As imagens e os sons, por mais fantasiosas que sejam, são sempre reais, estão sendo vistas como no mundo real. A sua relação com a imaginação é direta e global, quase sem mediação, semelhante à situação de fala

---

<sup>10</sup> GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

<sup>11</sup> ALMEIDA, Milton. *Imagens e Sons. A Nova Cultura Oral*. São Paulo: Cortez, 1994.

<sup>12</sup> Compreender o que é efeito de sentidos, neste contexto, é reconhecer que ele não está alocado em nenhum lugar, ele vai se produzindo nas relações entre indivíduos pelas múltiplas formações discursivas.

(oral). Sendo assim, é muito diferente da imaginação reflexiva, mediada pela palavra escrita e pela sintaxe de um texto literário.

Na Ilha do Alfabeto Illich<sup>13</sup> explica que:

*Neste tipo de cultura, entre um e outro silêncio, pode haver uma sílaba ou uma frase, mas não o nosso átomo, a palavra. Os sons são alados, e voam antes mesmo que se possa acabar de pronunciá-los. A idéia de fixar estes eventos numa linha, mumificá-los em vista de uma ressurreição futura, é inconcebível. Por isso, numa cultura oral, a memória não pode ser concebida como um arquivo ou uma tabuinha de cera. Solicitado pelo som da lira, o bardo não busca a palavra certa: uma expressão tirada em forma casual do repertório tradicional move sua língua em um ritmo apropriado ao canto.*

A transição da mente oral, para a mente alfabetizada, dá-se nos séculos V e VI a.c., com o aparecimento da literatura e da ciência grega, graças à invenção do alfabeto. O discurso escrito revelará o sentido que o intérprete lhe deseja atribuir, embora haja uma relação de sentido entre a palavra e o seu sentido original. Sendo assim, as formas de conhecer, de pensar, de sentir são grandemente condicionadas pela época, cultura e circunstâncias, isto é, elas dependem fundamentalmente dos discursos proferidos e das práticas sociais vividas pelos membros de uma determinada coletividade.

A literalidade produz o indivíduo alfabetizado, mas, muito mais do que isso, produz **uma mentalidade** que atinge alfabetizados e não alfabetizados. Nas sociedades letradas, a memória do *sentido* cede espaço à memória do *texto* e à proliferação dos documentos escritos. Portanto, ao contrário de universalizar a informação, gesta uma profunda *marginalização* para todos aqueles que, em pertencendo à sociedade letrada, não dominam os seus códigos. “*Em uma sociedade alfabetizada o juramento perde o valor em relação ao manuscrito. Não conta mais a memória, mas o registro*”<sup>14</sup>.

Petit<sup>15</sup>, analisando a passagem da humanidade da cultura oral para a cultura escrita, informa que, ainda que a escrita já fosse conhecida das sociedades, é só na transição da Idade Média para a Idade Moderna, no século XVI, que ela passa a se constituir em instrumento de legitimação e de transmissão da cultura. Para ele, esta troca ocorre por interesse da burguesia emergente em identificar-se

<sup>13</sup> ILLICH, Ivan. Na Ilha do Alfabeto. In: ILLICH, Ivan et al. Educação e Liberdade. São Paulo: Imaginário, 1990, p 21.

<sup>14</sup> Id. *ibid.*, p. 28.

com as “classes maquinais”. O ponto de identificação dava-se justamente porque ambos utilizavam “as mãos”: uma na produção material da sociedade e a outra na produção da escrita.

No século XVII, a capacidade de assinar o nome estava correlacionada com a atividade econômica e com a condição social dos diferentes grupos. A diferenciação do acesso à escrita, sem dúvida, determinou grandes variações no processo de privatização que caracterizou a era moderna.

A relação popular com a escrita não se restringia à leitura apenas ouvida, ela penetrava na intimidade de um grande número de pessoas sob a forma de impressos, associada a momentos importantes da vida familiar ou pessoal. Era uma das práticas constitutivas da intimidade individual, remetendo o leitor a si mesmo, a seus pensamentos ou às suas emoções, na solidão e no recolhimento. Neste sentido, ela passou a ter uma enorme influência no comportamento das pessoas.

Saber ler e escrever permitiu novos modos de relações com os outros e com os poderes. Sua difusão suscitou sociabilidades inéditas e, ao mesmo tempo, serviu de base para a construção do Estado moderno, que apostou na escrita como uma nova maneira de proferir a “justiça” e de “dirigir” a sociedade. Desde suas origens, a escrita esteve associada a esse jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza as relações sociais. Através da escrita, o poder estatal comandou tanto os signos quanto os homens, fixando-os em uma função, designando-os para um território, ordenando-os sobre uma superfície unificada.

Através dos anais, arquivos administrativos, leis, regulamentos e contas, o Estado tentou, de todas as maneiras, congelar, programar, represar ou estocar seu futuro e seu passado.<sup>16</sup> Sem a escrita, não há datas nem arquivos, não há listas de observações, tabelas de números, não há códigos legislados, nem sistemas filosóficos e muito menos críticas destes sistemas.

A escrita permitiu, assim, uma situação prática de comunicação radicalmente nova. Pela primeira vez, os discursos podiam ser separados das circunstâncias particulares em que foram produzidos. A comunicação puramente escrita eliminou a mediação humana no contexto. A separação do emissor e do receptor, a impossibilidade de interagir no contexto para construir um hipertexto comum foram os principais obstáculos da comunicação escrita. O texto encontra-se isolado das

---

<sup>15</sup> PETITAT, André. *Produção da Escola, Produção da Sociedade*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1995.

<sup>16</sup> GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

condições particulares de sua criação e recepção.<sup>17</sup> Separando as mensagens das situações onde os discursos são usados e produzidos, suscita a ambição teórica e as pretensões à universalidade.

A história é um efeito da escrita. O saber está lá, disponível, estocado, acabado, consultável, comparável. A partir daí os especialistas teriam uma verdade independente dos sujeitos que a comunicam. Neste sentido, a verdade deixa de ser apenas aquilo que é útil no dia-a-dia, o que nutre e constitui as pessoas como seres humanos dentro de uma comunidade, para tornar-se objeto suscetível de análise e exame.

A sociedade letrada está assentada sobre o documento, sobre a escrita, que é a expressão do privado. Conforme Le Goff,<sup>18</sup> o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado. É um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Portanto, o documento é uma coisa que fica, que dura. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro determinada imagem de si próprias. O uso do documento escrito pela sociedade possibilitou a expropriação privada do conhecimento público. O saber público, o saber comunitário, ao ser codificado na escrita, tornou-se um saber hermético, que passa a constituir uma ciência dominada só por uns poucos iniciados.

O documento escrito, portanto, é característica da mente alfabetizada, que é individualizada. Ela requer e permite a posse, a retenção, a guarda da informação, do conhecimento que possibilita o domínio, a subjugação, o poder. A decodificação da escrita contida no documento, exige um ritual que foge do âmbito da celebração pública e cai no âmbito do privado. Neste sentido, o documento constituiu-se, num instrumento de poder nas mãos de quem detém o código capaz de decifrá-lo e, por isso, de exercer a dominação.

Como podemos ver, a escrita estabelece hierarquias, limita a possibilidade de respostas, institui a desigualdade entre os homens, possui a presunção de sabedoria. Ribeiro<sup>19</sup> exemplifica muito bem isto, referindo-se à visita de Lévi-Strauss a uma tribo indígena do Brasil, Mato Grosso, nos anos 30. Ele diz que este estudioso fez uma revelação bastante interessante sobre o poder da escrita, contando a

---

<sup>17</sup> Id. *ibid.*

<sup>18</sup> LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

<sup>19</sup> RIBEIRO, Renato Janine. O Fim do Mito da Inocência. In: *Caderno MAIS*. Jornal Folha de São Paulo, de 3 de dezembro de 1995.

seguinte história: estava entre os *nhambiquaras* e um cacique ambicioso quis servir de seu intermediário na entrega dos presentes que ele iria dar aos índios. Durante a entrega, este cacique, segurando uma folha de papel em branco, fingiu ler nela o nome de cada índio com o respectivo presente. Explica o autor, que essa foi a célebre “*lição de escrita*” que um selvagem analfabeto deu a um dos grandes antropólogos do século. O cacique atuou como um “homem branco,” utilizando a escrita e fazendo entrar em cena as relações de poder e saber, a começar pela desigualdade e dominação.

Com o aparecimento da impressão, surgem novas habilidades de recombinação e de associações numa rede de textos, mais extensa e disponível do que no tempo dos manuscritos. A imprensa permitiu que as variantes de um texto fossem facilmente comparadas, colocando à disposição traduções, dicionários. A crítica histórica e filosófica começou a ser exercida, inclusive sobre livros sagrados. Com a impressão, o tema do progresso adquiriu uma nova importância. No lugar de cópias raras, passou-se a dispor de edições melhoradas.

Sem o ambiente cognitivo fornecido pela impressão, sem a possibilidade de comparar com certeza séries de números, sem mapas celestes uniformes e detalhados, a astronomia e a cosmologia, sem dúvida, jamais teriam passado do mundo fechado ao mundo aberto.

Na época dos manuscritos, mesmo que o autor fosse um bom desenhista, era no mínimo arriscado transmitir graficamente a estrutura de uma flor, a curva de uma costa ou qualquer elemento da anatomia humana, porque depois de duas ou três gerações, a imagem obtida não se parecia nem um pouco com a original. A impressão transforma esta situação. A arte do desenhista pode ser colocada a serviço de um conhecimento rigoroso das formas. Os mapas geográficos são cada vez mais confiáveis e os tratados de geometria elaborados sem erro, são acompanhados por figuras claras.

A arqueologia seria, portanto, um método próprio da análise dos discursos locais orais e escritos, uma espécie de empreendimento para “*desassujeitar*” os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de resistência, de oposição, de luta contra os saberes unitários, formais, científicos. É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a arqueologia trava o combate. Não é, portanto, uma mudança de conteúdo (refutação de erros), nem tampouco uma alteração da forma teórica (renovação de paradigma). O que está em

questão, para Foucault, é o que rege os enunciados e a forma como estes se regem entre si para constituir em um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente, ou seja, é compreender que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos.

Foucault<sup>20</sup> explica que as questões que se precisa formular para chegar a uma compreensão arqueológica são as seguintes:

*Quais tipos de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem ser esse saber uma ciência? Qual sujeito falante, qual sujeito discorrente, qual sujeito de experiência e de saber vocês querem minimizar quando dizem: eu, que faço esse discurso, faço um discurso científico e sou cientista?*

Para o autor, as formações discursivas têm suas regras, construindo redes de significação transitórias na subjetividade das pessoas. Quando uma nova formação aparece, com novas regras, nunca é de um só golpe, numa frase ou numa criação, mas em “fragmentos”, com a sobrevivência, o deslocamento, a reativação de antigos elementos que subsistem sob as novas regras. São elas que, ao mesmo tempo, liberam e restringem o campo e as condições de funcionamento do discurso. Sendo assim, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar ou em qualquer tempo. Existem, diríamos assim, regras de uso do discurso que estão afetadas à questão da *autoría*, do *lugar* de que se fala e *onde* se fala, *com quem* se fala, *quando* se fala. Conforme Foucault<sup>21</sup>, “...ninguém entra na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”.

Imaginava-se, inicialmente, que as regras e os princípios que regulavam a formação de conceitos estavam no próprio sujeito, e este os extravasava no processo enunciatório. A subjetividade dos indivíduos seria, assim, a matriz geradora de idéias, conceitos, valores. Segundo Foucault, o que acontece é totalmente o contrário, ou seja, é o discurso que constitui a fonte do sentido e o lugar da dispersão do sujeito. Ele cita como exemplo o discurso médico do século XIX que é determinado por um feixe de relações, em constante jogo e orientado pelo “status” do médico, pela ocupação do seu lugar institucional, assim como pelo seu posicionamento como sujeito que percebe, observa, descreve, enfim, *prescreve o que deve ser feito*.

---

<sup>20</sup> FOUCAULT, Michel. Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.15.

<sup>21</sup> FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p. 37.

A verdade não existe fora do poder ou sem poder. Ela é produzida no mundo graças às múltiplas coerções e nele produz efeitos de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros.

## 1.2 A Genealogia: as Formas de Dispositivos de Poder na Gênese das Ciências Humanas e Sociais

*Tudo tem, todos temos, rosto e marcas. O cão e a serpente e a gaivota e você e eu, quem vive e quem viveu e todos os que caminham, se arrastam ou voam: todos temos rosto e marcas. Os maias acreditam nisso. E acreditam que as marcas, invisíveis, são mais rosto que o rosto visível. Pela marca conhecem você.*<sup>22</sup>

A partir da compreensão das relações de saber, nas suas primeiras obras, Foucault veio indicar, nas obras seguintes, as formas de dispositivos de poder que estiveram na gênese das Ciências Humanas e, nas suas últimas obras, refere-se ao nascimento das Ciências Sociais. Podemos dizer que, a análise genealógica realizada por ele, tem como ponto de partida a questão do **porquê**. Segundo Deleuze<sup>23</sup>, o propósito de Foucault não foi o de analisar os fenômenos de poder, nem de lançar as bases de uma análise deste tipo, mas antes, produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura. Ele procurou mostrar que muitas coisas que fazem parte da paisagem do mundo - e que as pessoas acreditam que são universais - não são senão o resultado de alguns “*apriorés*” históricos muito precisos. Que aquilo que muitas vezes se aceita como verdade, como evidência, são temas construídos durante certo momento da história - o que ele chama de acontecimentos<sup>24</sup> - e que, portanto, pode ser criticado e destruído.

Aparece o hospital como aparelho de examinar da medicina moderna; a escola examinatória, como nascimento da pedagogia científica; a prisão, como a formação de um saber clínico sobre os condenados. Tais formas de análise deram origem à invenção de algumas disciplinas tais como: *Sociologia, Psicologia, Puericultura, Psicopatologia, Criminologia, Psicanálise, Pedagogia*, entre outras.

<sup>22</sup> GALEANO, Eduardo. As palavras Andantes. Porto Alegre, L&PM, 1994, p. 91.

<sup>23</sup> DELEUZE, Gilles. In: MACHADO, Roberto. Deleuze e a Filosofia. Rio de Janeiro, Graal, 1990.

<sup>24</sup> Para Foucault o acontecimento não é decisão, tratado, mas uma relação de forças que esse inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se amplia e se

Conforme Foucault no fundo das prisões, das escolas, das igrejas, das fábricas, dos orfanatos, dos asilos, dos quartéis, dos hospitais, nasceriam certas práticas de poder que se constituiriam em forma de exame, disciplina, biografia, confissão, convicções, transmutando-se em procedimentos constituintes das Ciências Humanas.

O autor explica que, a partir desse entendimento de poder e desses mecanismos disciplinares, se pode constituir uma genealogia das relações poder-saber, trazendo até o presente, até o mais cotidiano dos gestos educativos atuais, o seu passado constitutivo que até hoje nos forma. Nestas instituições, as relações de poder disciplinar funcionam através de mecanismos, de técnicas, que visam dar uma ordem à multiplicidade “difusa”, “confusa” dos grandes coletivos que elas administram. Através de uma força coletiva “disciplinada”, os indivíduos mantêm o aparelho funcionando como é, pela combinação de suas diferenças úteis. Uma força disciplinada que não surge de uma hora para outra, como também não tem um local de origem específico. A “*invenção*” dessa nova “*anatomia política*” não deve ser compreendida como uma descoberta súbita e sim como uma multiplicidade de pequenos processos de origens diferentes, de localizações esparsas, que se repetem, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. A tecnologia disciplinar se preocupa em olhar novos objetos, isto é, aquilo que à primeira vista parece insignificante, coisas pequenas, detalhes.

A disciplina, por exemplo, produz, a partir do poder que exerce sobre os corpos, uma individualidade celular, orgânica, genética e combinatória, através da construção de quadros, da prescrição de programas, da imposição de exercícios e da organização de táticas e técnicas.

*... a técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas. Dirigindo o comportamento para um estado terminal, o exercício permite uma perpétua caracterização do indivíduo seja em relação a esse termo, seja em relação aos outros indivíduos, seja em relação a um tipo de percurso. Assim, realiza, na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma quantificação. (...) serve para economizar o tempo da vida, para acumulá-lo de uma maneira útil, e para exercer o poder sobre os homens por meio do tempo assim arrumado. O exercício, transformado em elemento de uma tecnologia*

*política do corpo e da duração, (...) tende para uma sujeição que nunca terminou de se completar*<sup>25</sup>.

Numa perspectiva foucaultiana, não se deve pensar em dispositivos e respectivas tecnologias disciplinares como invenções negativas, intencionais, cruéis, desumanas, repressivas, conspirativas. Ao contrário, dispositivos e tecnologias disciplinares devem ser pensados em suas positivities, dado que são produtivos, polivalentes, criadores de práticas e instituições, produtores até mesmo do sujeito. Trata-se de pensar as tecnologias disciplinares para além das oposições liberação e repressão, corpo natural e corpo artificial, não para negá-las, mas para analisá-las onde elas sempre estiveram: no curso da história, sendo portanto datáveis, provisórias, plurais e, sobretudo, estreitamente interligadas.<sup>26</sup>

O que Foucault vai descobrindo ao longo de suas investigações, é que o poder não pára de questionar; não pára de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa.

Os corpos<sup>27</sup> os tempos e os espaços se esquadrinham, desdobram-se em partes, se reconstituem combinados e codificados por força dessa nova tecnologia política. O valor deste corpo provém, na composição das forças, do lugar que ocupa, do intervalo que cobre, da regularidade e da ordem que orientam seus deslocamentos. O poder se caracteriza pela distribuição ordenada dos indivíduos no *espaço* físico em que se encontram e esta distribuição é realizada através de táticas combinadas tais como: a utilização da cerca, o quadriculamento do espaço interno, as localizações funcionais, a formação de quadros vivos. Um exemplo disto, é o **Panóptico**<sup>28</sup> pela fórmula “*ver sem ser visto*.” Ao dar este exemplo, Foucault está justamente nos alertando sobre a importância da vigilância hierárquica, controle e correção como “dispositivos” que agem pelo efeito de uma visibilidade geral ou pelo jogo do olhar. É preciso que se pense no panóptico quando se tem em mente prisões, manicômios, hospitais ou escolas. Os métodos de vigilância cerceiam toda e qualquer manifestação corporal e ritualizam a disciplina até que a sentinela se

<sup>25</sup> FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1993, p.145-6.

<sup>26</sup> Id. *ibid*.

<sup>27</sup> Como a questão referente ao corpo é a que mais me interessa nesta pesquisa, a abordaremos num capítulo a parte (capítulo III).

<sup>28</sup> Para Foucault, o Panóptico era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Na torre central havia um vigilante que conseguia ver tudo sem que ninguém pudesse vê-lo. Para Bentham essa arquitetura podia ser utilizada por uma série de instituições para examinar, vigiar e punir. (FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996, p. 87).

instale simbolicamente dentro do vigiado. O panóptico penetra nas entranhas dos vigiados, fazendo com que poucos tenham coragem de **transgredir**.

Conforme Foucault<sup>29</sup> o poder disciplinar se caracteriza também pela distribuição ordenada das atividades dos indivíduos num *tempo* controlável. Essa distribuição se faz com táticas combinadas tais como: “o *horário, a elaboração temporal do ato, a utilização exaustiva do tempo*”.

Por meio da tática de vigiar, a sociedade disciplinar estabelece a padronização, determinando o que é positivo ou negativo nos comportamentos por comparação e classificação, inscrevendo nos corpos características, valores, estágios nos quais se busca, o tempo todo, o ponto de referência.

O espaço trabalhado pela disciplina informa sobre os indivíduos não só pelas “visibilidades” que organiza, mas também pelo que o próprio espaço consegue registrar como informação codificada. Se cada um sabe o seu lugar, é porque conhece as codificações espaciais, a elas se submete e delas busca dados sobre si. O objetivo central disto tudo é referir esses corpos a “modelos” que vão fixando neles um certo tipo de subjetividade, fabricando diferenças que os fazem reconhecíveis para manejá-los. É, desta forma, que vai sendo criada, através dos discursos de verdade, a maior fabricação das disciplinas: uma classe social, uma sexualidade, uma idade cronológica, leis e normas a cumprir, um pertencimento afetivo, entre outros. São esses os instrumentos de que o poder se serve para docilizar os corpos, isto é, para fazer, de cada um, um “sujeito-sujeitado”.

### **1.3 Governamentalidade: O Encontro entre as Técnicas de Dominação exercidas sobre os Outros e as Técnicas de Si**

*Filhos de ninguém e donos de nada, os que são nenhuns, os que não são, embora sejam, que não falam idiomas, falam dialetos, que não praticam religiões, praticam superstição, que não fazem arte, fazem artesanato, que não são seres humanos, são recursos humanos, que não têm cultura, tem folclore, que não tem cara, tem braço, que não tem nome, tem número, que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local, os ninguéns, que custam menos que as balas que os matam.*<sup>30</sup>

<sup>29</sup> FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1993, p.130.

<sup>30</sup> GALEANO, Eduardo. As palavras andantes. Porto Alegre, L&PM, 1994.

Foucault salienta que governar é fazer obedecer, a nível individual e coletivo, bem como construir subjetividades. Diz que na idade Clássica o governo fazia-se pelo direito soberano de “*matar e/ou deixar viver*”. Na Idade Moderna, acontece uma ruptura que significará o direito disciplinar de “*fazer viver e/ou deixar morrer*”. Na Idade Contemporânea, a nova ruptura pode ser enunciada como o direito regulador de “*deixar morrer ou matar para fazer viver*” (aparecendo ao mesmo tempo os genocídios e a fabricação de novas formas de vida).

Neste estudo me detive apenas nas duas últimas formas de governo que acontecem na sociedade disciplinar e de controle.

Conforme Foucault<sup>31</sup> as formas de poder sobre a vida dos homens que se estabeleceram desde o século XVIII são exercidas por duas modalidades de tecnologias de poder: as disciplinas, como anatomia política do corpo humano, agindo sobre o âmbito espaço-tempo da ordem social, da reclusão e das instituições, a qual nos referimos anteriormente; e a biopolítica, como técnica de si<sup>32</sup> que se exerce sobre o conjunto de habitantes do Estado, sobre o corpo-espécie, que trataremos neste tópico. Foucault e Deleuze buscam as possibilidades de constituição de novas formas de subjetividade em um presente que se marca pela passagem de uma “sociedade disciplinar” para uma “sociedade de controle”.

Foucault<sup>33</sup> explica que o diagrama de poder abandonou o modelo da soberania para fornecer em seguida, um modelo disciplinar preocupado com a saúde individual, tornando-se biopoder, biopolítica, que tem como responsabilidade a saúde da população, a gestão da vida. É a vida que surge como novo objeto de poder na sociedade de controle. Uma vida que está pautada na raça, no espaço vital e de sobrevivência de uma população que se julga melhor, considerando seu inimigo como um agente infeccioso, uma espécie de perigo biológico.

A partir daí, passa-se de uma arte de disciplinar, a qual os princípios estavam ligados às virtudes tradicionais (sabedoria, justiça, liberalidade, respeito às leis divinas e aos costumes humanos) ou às habilidades comuns (prudência, decisões refletidas, cuidado em se rodear dos melhores conselheiros), a uma arte de governar, a qual a racionalidade tem seus princípios e seu domínio de aplicação específico no Estado. Passa-se do olhar disciplinar do panóptico, para uma

---

<sup>31</sup> FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade 1. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

<sup>32</sup> Id. *ibid.*

<sup>33</sup> Id. *ibid.*

multiplicidade de olhares controladores. O autor explica que estando as subjetividades já construídas, o panóptico disciplinar já não se faz necessário, o que se faz necessário é a regulação, a organização das populações. Estas visibilidades foram se alterando, mostrando uma série de circunstâncias arquitetônicas como sistema aberto de todo tipo, representadas pela **onda, pela hélice**, que é um elemento móvel, em mobilidade.

Hoje, as comunidades estão preocupadas com a segurança pública, todos controlam tudo. Não é uma questão de ódio, mas uma questão de segurança. Estes “múltiplos olhares” ajudam a controlar a segurança; todos se acham “responsáveis”, todos desejam ser “policiais”. São pessoas organizadas que verificam, prestam atenção, observam para “delatar”. Para que isto funcione, existe um elemento fundamental na sociedade de controle que é a denúncia. A denúncia, o ato de delatar é uma constante, por exemplo, na instituição escolar. Ser delator, parece ser um dos grandes aprendizados da escolarização e da sociedade contemporânea. É um ato considerado muito comum entre os escolarizados. Se alguém está perturbando, avise. Se alguém não fez as tarefas avise. Se alguém não está produzindo, denuncie. Se conhece um criminoso denuncie, delate. Se as pessoas conhecem alguém diferente, suspeito, alguém que está fugindo à norma, mostre, avise, delate, individualize.. O que acontece é que, por um lado, relaxa-se o direito de matar individualmente e, por outro, se produz um discurso de que “quanto mais mates” ou “quanto mais deixes morrer”, mais viverás.

Neste contexto, mudar a regra do então presente, como nos ensina Foucault, é não delatar, é não obedecer a norma, pois a norma é exatamente esta: expor à morte, multiplicar o risco de morte para alguns, expulsar, desprezar, para favorecer a outros. Se não houver a denúncia, se as pessoas se perderem “*anonimamente*” no meio das outras, não há como funcionar a sociedade de controle.

A raça (o racismo) é a condição de aceitabilidade do direito de matar em uma sociedade de normalização. Onde se exerce o biopoder, o *racismo* é indispensável. Este racismo está longe de ser simples desprezo ou ódio de uma raça sobre outra; ele é ligado diretamente à tecnologia de poder: se o poder de normalização quer exercer o antigo direito soberano de matar, tem que passar pelo racismo.<sup>34</sup> Quando Foucault refere-se a “matar”, ele não está pensando apenas no assassinato direto,

---

<sup>34</sup> FOUCAULT, Michel. Genealogia do Racismo. Madrid: La Piqueta, 1992.

mas também em tudo que pode ser morte indireta, ou seja, no fato de expor as pessoas à morte ou de multiplicar para alguns o risco de morte, ou simplesmente a morte política, a expulsão. O que inscreve o racismo nos mecanismos do Estado é precisamente a energia do biopoder. É o racismo que diz quem “deve morrer” e quem “deve viver”, qualifica as raças (boas/ruins), mostra diferenças entre grupos, produz uma censura biológica. Essas são as funções do racismo: “fazer cortes” dentro do biológico e permitir uma relação cruel, mas efetiva, de matar alguns para promover “a vida de outros”. Estabelece-se, enfim, a *medicalização* da população.

A medicina vai ter a função de higienizar a população, adquirindo o aspecto de campanha de aprendizado de “higiene” e de “medicalização”. Agora, a população não é a simples soma de indivíduos que habitam um território, nem um conjunto de braços destinados ao trabalho. A preocupação não é apenas com a disciplina do “gênero humano” (indivíduo) mas, também, com o controle da “espécie humana” (população). É, em relação a estes fenômenos, que a biopolítica vai introduzir não somente instituições de assistência (que já existem) mas, também, mecanismos sutis, racionais tais como seguros, poupanças, seguridade, reprodução, natalidade, morbidade. É disso que a biopolítica vai extrair seu saber e definir o seu campo de intervenção de seu poder.

Para gerir a população, é necessário, portanto, entre outras coisas, uma política de saúde que seja suscetível de diminuir a mortalidade infantil, de prevenir as epidemias e de fazer baixar a taxa de endemia, de intervir nas condições de vida para modificá-las e lhes impor normas (no que diz respeito à alimentação, ao habitat ou à arrumação das cidades) e de assegurar os equipamentos médicos suficientes.

De acordo com Foucault<sup>35</sup> as preocupações agora são com os fenômenos específicos tais como: população-riqueza, população-capacidade de trabalho, natalidade, morbidade, fecundidade, duração de vida, estado de saúde, frequência das doenças e formas de alimentação e habitação.

Foucault estuda esta arte de governar, no entanto, sua intenção não é tratar do problema da formação do Estado e sim pensar que tipo de racionalidade implica, ter como exercício o poder do Estado. Ele está preocupado em estudar as relações entre racionalidade e poder não em termos de Estado centralizado, mas em termos

---

<sup>35</sup> FOUCAULT, Michel. In: SANTOS, José V. Tavares dos. Michel Foucault: Um pensador das Redes de Poderes e das Lutas Sociais. In: Revista Educação, Subjetividade & Poder. v. 3 (mar.-jul. 1996) Porto Alegre: Núcleo de Estudos sobre Subjetividade, Poder e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Ijuí: UNIJUÍ/NESPE, 1996.

de dominação, orientadas para os indivíduos e a população em geral, destinadas a “governá-los” de maneira contínua e permanente. A “razão de Estado” é a nova matriz de racionalidade. A razão de Estado, fora das teorias que a tem justificado e formulado, toma forma dentro de dois conjuntos de saber e de tecnologias políticas: uma tecnologia “diplomático-militar,” que consiste em assegurar e desenvolver as forças de Estado por um sistema de alianças e pela organização de um aparelho armado, e outra, que constitui a “polícia”, com o conjunto de meios necessários para fazer crescer as forças de Estado.

Governar, para Foucault, é sempre um difícil e versátil equilíbrio, com conflitos e complementariedades entre as técnicas que asseguram a produção da subjetividade e os processos através da qual o sujeito é constituído e modificado por si mesmo. Em vez de se perguntar sobre a identidade das pessoas, ele faz a seguinte pergunta: **como foi possível as coisas chegarem a ser como são?**

*Mostrar as determinações do que somos é mostrar o que há que fazer. Porque somos mais livres do que cremos, e não porque estejamos menos determinados, senão porque há muitas coisas com as quais podemos romper para fazer da liberdade um problema estratégico, para criar liberdade. Para liberar-nos de nós mesmos.<sup>36</sup>*

O autor acredita que, a partir do momento em que os indivíduos destruam o conceito de Estado como poder soberano, abrem-se perspectivas de analisar redes de poderes relacionais, ou seja, há possibilidade de pensar os poderes e os contrapoderes, as práticas de resistência e as lutas sociais, assim como os múltiplos focos de resistência. Pensar as possibilidades de resistência, para ele, supõe a prática inovadora, a **prática da diferença** que abordarei no item 1.4.

Na sociedade de controle, a resistência geralmente aparece na forma do que Deleuze chama de “*anonimato*” ou “*vacúolo de silêncio*”, através dos espaços de liberdade que são criados através da constituição de novas subjetividades.

Foucault<sup>37</sup> diz que é preciso fazer uma análise crítica das técnicas de governo por meio das quais o indivíduo se objetiva como sujeito (ponto de contato entre a tecnologia política dos indivíduos e as técnicas de si mesmo). Ele dirá, ainda, que houve uma inversão entre a hierarquia dos princípios da antigüidade “*preocupa-te de ti mesmo*” e “*conhece-te a ti mesmo*”. De acordo com suas investigações, na

<sup>36</sup> FOUCAULT, Michel apud HENZ, Alexandre de Oliveira. Acerca do Cuidado: Algumas Inferências a partir de Martin Heidegger e Michel Foucault. In: Revista Educação, Subjetividade & Poder. v. 3 (mar.-jul. 1996) Porto Alegre: Núcleo de Estudos sobre Subjetividade, Poder e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Ijuí: UNIJUÍ/NESPE, 1996, p. 20.

cultura greco-romana o conhecimento de si se colocava como conseqüência da preocupação por si. No mundo moderno o conhecimento de si constitui o princípio fundamental.

Esclarece, ele que a história da sexualidade, por exemplo, é o estudo da obrigação de dizer a verdade acerca de si mesmo, através de acompanhamento singular entre a proibição de fazer e a obrigação de dizer. Relatando as suas experiências com pesquisa, ele nos provoca o seguinte questionamento: *como o fato de nos tornarmos um sujeito de conhecimento foi-se fazendo possível, desejável, indispensável a nós mesmos?*

Foucault foi buscar nos textos clássicos o relato de inúmeras técnicas de si, descobrindo que as práticas relativas ao “cuidado de si mesmo” diziam respeito à necessidade que o homem tinha de discursos verdadeiros para dirigir-lhe a vida. Ele descobre que, para os gregos, o discurso não existia como verdade, mas como uma *voz interior* que deveria ser fixado em cada um, alcançado através de diferentes práticas tais como os exercícios de memorização, de escrita, de leitura e reflexão, de meditação sobre a vida e a morte, sobre a doença e o sofrimento, de histórias exemplares de vida.

O tema da *ética e da estética* grega que Foucault aborda em suas obras, “*História da Sexualidade II*” e “*História da Sexualidade III*”, é fundamental para a compreensão do que ele chama de cultivo de si: “*cultiva-te a ti mesmo*”. Para ele, há sempre uma discursividade sobre o que fazer de si mesmo, que passa por uma revelação do “si”. O cuidado de si de hoje é bastante diferente daquele utilizado pelos gregos: esse cuidado tinha como objetivo construir um “si” e criar a si mesmos e suas vidas como “*obra de arte*”.

A partir do cristianismo, temos o discurso inverso: trata-se agora de “decifrar a si mesmo” e “renunciar ao si”, para não contrariar a vontade de Deus, proliferando-se os mecanismos de registros, denúncias, queixas, confissão, inquérito, interrogatório.

Nas suas buscas de informações sobre a vida dos gregos, Foucault foi descobrindo que eles usavam os exercícios como meditação (melete) - que se caracterizava por exercícios imaginários do pensamento - através da forma intelectual e ginástica (gymnasia) - e consistia em treinarem-se a si mesmos em uma situação real, induzida artificialmente. Para eles, o exame de consciência tinha

---

<sup>37</sup> FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del Yo*. 2 ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991, p. 55.

a ver com purificação (espécie de juízo final). A regra era um método para fazer algo corretamente, *sem julgar* o que havia ocorrido no passado.

Quando Foucault se refere à “*História da Sexualidade*”, na verdade trata de perceber a sexualidade como um modo de experiência historicamente singular, na qual o sujeito é objetivado para si mesmo e para os outros, através de certos procedimentos de “governo”. Para este autor, existe uma diferença significativa entre as proibições sobre a sexualidade e as demais proibições que está continuamente relacionada com a obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo. Para que isto ocorra, se utiliza normalmente de dois eixos básicos, tais como: a *confissão*, que desempenha um papel importante nas instituições penais e religiosas em todo o tipo de falta; e a *conduta sexual*, como tarefa de analisar o próprio desejo sexual, submetida a regras muito estritas de segredo, decência, modéstia, vinculada à proibição verbal e à obrigação de dizer a verdade.

Para os gregos, a moralidade consistia menos em amar a virtude ou em habituar-se com ela, do que em ter a energia de resistir ao vício. A base do indivíduo para eles era, pois, uma “força de resistência”. O ideal grego de autodomínio, de autonomia, estava ligado a vontade de exercer também um poder sobre a vida pública (ninguém é digno de governar se não sabe se governar).

Para eles, além das atividades do calendário religioso, haviam outros prazeres que nada tinham de sagrado, que consistiam nos banhos públicos e nos espetáculos (teatro, corridas de carros no circo, lutas de gladiadores ou de caçadores de feras na arena). Atletas, atores e gladiadores eram estrelas; o teatro ditava a moda: o povo cantava as canções de sucesso que ouvira em cena. Nestes locais, os homens livres, escravos, mulheres, crianças, todos tinham acesso aos espetáculos e banhos. O banho não era uma prática de higiene, e sim um prazer complexo, como a praia é hoje entre nós.

Há, também entre eles, uma indiferença com relação à nudez. Essa sociedade não está presa à generalização implícita da vergonha sexual. O papel dos banhos públicos, como ponto de reunião da vida cívica, faz da nudez entre os pares e diante dos inferiores, uma experiência cotidiana inevitável. A postura do homem nu ou vestido, é a verdadeira marca de sua condição. Considera-se o corpo como o indicador mais sensível e evidente de um comportamento correto, e o controle harmonioso deste corpo pelos métodos gregos tradicionais (exercícios, regime alimentar e banhos) constitui sua mais íntima garantia.

Preocupações similares determinam as atitudes frente às relações sexuais. Não se estabelece distinção entre amor homossexual e amor heterossexual; o prazer físico é visto pelos gregos como uma continuidade subjacente entre os dois. O prazer sexual, enquanto tal, não coloca nenhum problema para o moralista da classe superior, em compensação, o que importa é o efeito que tal prazer pode exercer sobre o comportamento público e as relações sociais do homem. Ou seja, a vergonha que pode estar ligada a uma relação homossexual reside apenas no contágio moral que pode levar um homem de classe superior, a submeter-se a uma posição passiva. O receio dos mesmos refere-se, portanto, apenas à sujeição social do indivíduo.

Foucault se preocupa em saber como foram produzidos os textos que lemos, de onde falavam aqueles que dizem o que deve ser feito e, principalmente, como *isso vai nos fazendo ser o que somos*. O que ele explica, é que esses textos são, em geral, produzidos a partir da confissão que os próprios sujeitos fazem de sua vida íntima, dos seus desejos, dos seus pecados. São textos dos que se confessam e dos que interpretam as confissões a partir de um certo campo de conhecimento. Trata-se de estudar a construção do sujeito como objeto para si mesmo: a formação de procedimentos pelo qual o sujeito é induzido a observar-se a si mesmo, analisar-se, decifrar-se, reconhecer-se como um domínio de saber possível.

Na verdade, o objetivo de Foucault é trazer uma história das diferentes maneiras de como nossa cultura (os seres humanos) tem desenvolvido um saber acerca de si mesmo através da *Economia, Biologia, Psiquiatria, Medicina, Penologia, etc.* É analisar as chamadas ciências com os seus “jogos de verdade” específicos, relacionados com as técnicas que os homens utilizam para entender-se a si mesmos.

Na sociedade de controle, é preciso analisar as liberações e as sujeições dos indivíduos que acontecem por meio de uma educação permanente e dispersa; analisar o tempo todo as forças ultra rápidas de controle que vêm aos poucos substituindo as formas disciplinares que ocorriam anteriormente nos ambientes fechados. Para que possamos compreender melhor esta relação de saber-poder e produção de subjetividade, vamos descrever alguns fragmentos do livro “1984: o Controle do Futuro”. Este livro é uma ficção política em que George Orwell faz uma projeção (em 1949) do que seria o mundo em 1984, se o Socialismo (o bloco socialista, URSS e seus aliados da Segunda Guerra Mundial) viesse a governar os

destinos da humanidade. Tudo dependeria de um só Partido (o Partido do Grande Irmão), as pessoas seriam permanentemente vigiadas por um circuito interno de TV ligado à central do Partido que controlaria não só a vida presente, mas também o passado e o futuro das pessoas. “Quem controla o passado, controla o futuro; quem controla o presente controla o passado.”<sup>38</sup> O registro do passado só existe na memória dos homens.

O’Brian, um dos personagens da história que representa o Partido, diz que o seu Partido controla os registros e, conseqüentemente, a memória dos homens. Esses, por sua vez, trabalhariam para sustentar a minoria mandante ligada ao Partido em troca de pequenas "esmolas", como uma ração controlada de comida, segurança de vida, muito trabalho e quase nenhuma liberdade individual, tudo regido pelos olhos televisivos do Grande Irmão, com o qual é proibido trocar idéias ou divergir delas, sob pena de cometer um "crime de pensamento".

O’Brian diz para Winston, um dos personagens do filme torturado constantemente, que o ato de submissão é o preço da sanidade. Que a mente disciplinada (do partido que é coletivo e imortal) pode enxergar melhor a realidade. Portanto, é preciso que ele se humilhe antes que recobre o juízo.

O’Brian lembra ainda Winston que a

*obediência não é o suficiente. A não ser que uma pessoa esteja sofrendo, como você pode ter certeza que ela está obedecendo à sua vontade e não à dela? O poder está em infringir dor e humilhação. O poder está em rasgar mentes humanas em pedaços e colocá-las juntas de volta em novas formas escolhidas por você mesmo. Você começa a enxergar agora o tipo de mundo que estamos criando? (...) Não haverá lealdade, a não ser lealdade ao partido. Não haverá amor, a não ser amor ao Grande Irmão. Não haverá riso, apenas o riso de triunfo sobre um inimigo derrotado. Não haverá arte, literatura ou ciência. Quando formos onipotentes, já não haverá mais necessidade de ciência. Não haverá distinção entre a beleza e a falta dela. Não haverá mais curiosidade, nem alegria no processo da vida. Todos os prazeres competitivos serão destruídos. Mas sempre -- não se esqueça disso, Winston -- sempre haverá a intoxicação do poder, sempre aumentando e sempre crescendo sutilmente. Sempre, a cada momento, haverá o tremor da vitória, a sensação de pisar num inimigo que já está sem esperança. Se você quer uma imagem do futuro, imagine uma bota pisando num rosto humano -- para sempre.*<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Falas do filme.

<sup>39</sup> Falas do filme.

O'Brian pergunta a Winston se ele conhece os motivos pelos quais os indivíduos são trazidos ao Partido. Winston responde: *“para obrigá-las a confessar ou para puni-las”*. O'Brian lhe responde que não é essa a intenção do Partido. Que a intenção *“não é apenas para extrair uma confissão, nem para punir, mas para curar”!* *Para salvar as pessoas da loucura! Que todos que saiam deste lugar “curados”*.

Nesse sentido, o Partido não se interessa pelos atos físicos e sim pelos pensamentos. *“Não apenas destruimos nossos inimigos; nós os modificamos”*. *Procuramos eliminar as pessoas da história: “nenhum nome, nenhum registro, nenhuma lembrança na mente”*. Aniquilamos tanto o passado como o futuro. Eles acharão que nunca existiram.

*Não nos contentamos apenas com uma obediência negativa, é preciso que os indivíduos se rendam por sua livre e espontânea vontade, ou seja, convertemo-lo, capturamos-lhe a mente, damo-lhe nova forma. Tornamo-lo um dos nossos antes de matá-lo. Nem mesmo no momento da morte é permitido um desvio, tornando o cérebro perfeito antes que ele morra<sup>40</sup>.*

Agora a ordem não é mais “não faça”, nem “faça”, mas “tu és”. O'Brian lhe diz que o que aconteceu neste lugar vai durar para sempre, não há mais volta, não é possível mais recuperar.

*Nunca mais poderás sentir sensações humanas comuns. Tudo estará morto dentro de ti. Nunca mais serás capaz de amor ou amizade, ou alegria de viver, riso, curiosidade, coragem ou integridade. Serás oco. Havemos de te espremer, te deixar vazio, e então saberemos como te encher<sup>41</sup>.*

Orwell, mostrou claramente neste filme, que o totalitarismo passa pela linguagem e pela memória. Na sociedade imaginada por ele, a história-narrativa é incessantemente remanejada em função das exigências do momento. A tortura, é um meio de governo: mais do que confissão, ela busca informações que permitem a perpetuação do poder, o qual confia a tarefa a quem faça os serviços sujos, pensando salvaguardar dessa maneira sua respeitabilidade. Pelos rumores que se espalham, a tortura impede que os potenciais contestadores da “ordem” ousem qualquer desvio. O homem desembarca na lua, cria o coração artificial, aumenta em várias décadas a expectativa de vida, mas inventa também modos de torturar, de

---

<sup>40</sup> Falas do filme.

<sup>41</sup> Falas do filme.

destruir a psique, de “*desorientar*” seu próximo, cada vez mais sofisticados e eficientes, que na maioria das vezes nem deixam vestígios<sup>42</sup>.

Passetti<sup>43</sup> explica que a grande contradição no reaparecimento do suplício, não mais como espetáculo público mas como tragédia privada, é que ocorre no interior da sociedade de controle, onde a soberania não se encontra legitimada apenas no Estado. Ela se realiza a partir da governabilidade, estruturada na tríade “*soberania-disciplina-segurança*”, objetivando o controle da população. Foucault nos mostra que há três critérios básicos para que uma pena se configure em suplício: a arte quantitativa do sofrimento, a qual a morte não é o objetivo principal, mas o elemento privilegiado; há um código jurídico da dor, onde a combinação de sofrimentos multiplica as penas; e, finalmente, o suplício como um ritual que deve deixar marcas explícitas e definitivas sobre o corpo. Exerce-se sobre o ser humano, como ser vivo, um poder contínuo que é o poder de “*fazer viver*” e de “*deixar morrer*”. O poder é cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, controlando seus “*acidentes*”, seus imprevistos, suas deficiências, produzindo a subjetividade que se deseja, como foi feito com Winston.

Foucault procura mostrar como se transforma o *diferente* em *deficiente*, para, eficientemente, utilizar suas forças. Em sua obra *Doença Mental e Psicologia*,<sup>44</sup> refere-se ao que acontece com a “*desrazão*” tornada alienação, retirando o louco do ambiente familiar ou do mundo normal, transportando-o de um lugar para o outro, ou seja, “*do espaço da desordem para o espaço da ordem*”. Esta implantação da ordem não pode ser alcançada apenas pela exclusão, mas se completa pela necessidade de uma *relação de autoridade entre o médico e os doentes*. A *cura* significa, aqui, um retorno à razão que só poderá se efetuar a partir do confronto entre a vontade irracional, a paixão desenfreada do doente e a vontade racional do médico. Foucault observa que é muito importante a *interiorização*, por parte do doente, *da razão e da ordem* encarnadas na figura do médico, único condutor do processo de cura. Processo este, eminentemente *moral* (é preciso, para isto, ganhar a sua confiança, construindo uma relação de dependência). Para que seja curado, ele precisa *reconhecer sua culpa*, tornando-se cúmplice neste jogo racista.

---

<sup>42</sup> VICENT, Gérard. Uma História do Segredo? In: ÁRIES, Philippe e DUBY, Georges. História da Vida Privada. n.5. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 231-4.

<sup>43</sup> PASSETTI, Edson (org.) Violentados: crianças, adolescentes e justiça. São Paulo: Imaginário, 1995.

<sup>44</sup> FOUCAULT, Michel. Doença Mental e Psicologia. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1968.

Aquela disciplina que lidava apenas com o indivíduo e seu corpo, passa agora a lidar com um outro corpo que é múltiplo, numerável. É a noção de população como um problema político, científico, biológico, como um problema de poder que importa. É a elaboração deste problema população-riqueza (sob seus diferentes aspectos concretos: fiscalização, escassez, despovoamento, ociosidade, mendicidade) que constitui uma das condições de formação da economia política. Esta se desenvolve enquanto se dá conta que é preciso baixar a morbidade, encurtar a vida, estimular a natalidade, utilizar mecanismos reguladores, fixando um equilíbrio, mantendo a média, assegurando as compensações, maximizando as forças e, ao mesmo tempo, extraindo-a. Mediante a utilização de mecanismos de controle, procura-se agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade, levando em conta a vida, os processos biológicos do ser-espécie e de assegurar sobre ele, não o disciplinamento, mas a regulação.<sup>45</sup>

O poder se concentra no “fazer viver” e numa tecnologia que é “centrada na vida”, isto é, que procura controlar a probabilidade dos eventos da massa, visando o equilíbrio global, a segurança do conjunto. Esse excesso do biopoder aparece quando a possibilidade é técnica e politicamente dada ao homem, não só de organizar a vida, mas de fazer a vida proliferar, de fabricar algo vivo, de fabricar algo monstruoso, de fabricar – no limite – alguns vírus incontrolláveis e universalmente destruidores.<sup>46</sup> Mas, talvez possamos dizer, também, que quando o poder se torna biopoder, a resistência se torna “poder da vida”, poder vital, que vai além das espécies, dos meios, dos diagramas. A “vida” se torna resistência ao poder quando o poder toma como objeto “a vida”. Talvez a vida fosse, para Foucault, a própria capacidade da força de resistir já que ele dizia que “*não se sabe do que o homem é capaz enquanto ser vivo, como conjunto de forças que resistem*”.<sup>47</sup>

Agora, não é mais importante o número, a assinatura, uma senha. As *senhas* e *cartões* de créditos dos bancos podem ser substituídos pela leitura da impressão digital ou da íris dos clientes por sensores a laser; ou tênis com emissores de sinais que permitem, na tela de um computador, a localização e o registro do percurso de corredores durante maratonas; ou ainda lentes de contato que substituem os óculos,

---

<sup>45</sup> FOUCAULT, Michel. Em Defesa da Sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

<sup>46</sup> Id. *ibid.*

<sup>47</sup> FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988, p. 190.

e esteiras ergométricas que registram a pulsação e perda de calorias por quilômetros percorridos.

Os modos de controle formam um sistema de linguagem que é numérica, são uma modulação, uma moldagem auto-deformante, que muda sempre de um ponto a outro. A linguagem numérica do controle é feita de cifras que vão dar acesso às informações, ou à rejeição. É a questão monetária que melhor explica a distinção entre os tipos de mecanismos utilizados.

A sociedade de controle não é mais dirigida para a produção e sim para a sobre-produção, ou seja, não se compra mais matéria prima e já não se vendem produtos acabados. O que se quer vender são “serviços” e o que se quer comprar são “ações”. As conquistas de mercado não se fazem mais por formação de disciplina, por redução de custos, por especialização, mas pela tomada de controle, por fixação de cotações, por transformação de produtos.

O serviço de “marketing” tornou-se o centro da empresa, tornou-se instrumento de controle social. Este controle é contínuo, ilimitado e de curto prazo e de rotação rápida. O homem já não é mais confinado, mas endividado. O controle enfrenta a dissipação das fronteiras, assim como também a explosão dos guetos e favelas. Os indivíduos tornam-se divisíveis, e as massas tornam-se amostras, dados, mercados, bancos<sup>48</sup>. As relações de poder produzem individualidades tais como: criminoso e juiz ao mesmo tempo e toda a vida; professor e aluno ao mesmo tempo e toda a vida; trabalhador e gerente ao mesmo tempo e toda a vida. Os controlatos administram e regulam a vida de todos, eles não precisam mais ser individualizados porque já se reconhecem como tal.

Na *sociedade disciplinar* a moeda de ouro servia como medida padrão, e na *sociedade de controle* tudo é remetido a trocas flutuantes, diferentes amostras de moeda. O homem do controle é ondulatório, funcionando num feixe contínuo. Os antigos esportes, por exemplo, foram substituídos pelo *skate, surf, windsurf, snowboard, roller, bungee jump*.

Do lado da pesquisa científica, visualizam-se sobre as telas os modelos numéricos (digitais) dos fenômenos. As simulações gráficas interativas impuseram-se como indispensáveis ferramentas da imaginação auxiliada por computador. O computador detecta a posição de cada indivíduo, operando uma modulação

---

<sup>48</sup> PEY, Maria Oly. Educação: O Olhar de Foucault. Livros Livres 2. Movimento. Centro de Cultura e Autoformação, 1995.

universal. Neste contexto, ele tanto pode ajudar o indivíduo em termos de lhe fornecer uma série de informações, como também pode detectar, a qualquer momento, a sua posição.

Nem experiência, nem teoria; *a simulação* – verdadeira industrialização da experiência do pensamento – abriu uma terceira via à descoberta, à aprendizagem.

Deleuze assinala a passagem da sociedade *disciplinar normatizada*, a qual Foucault nos ajudou tão bem a perceber, para o que denominou de *sociedade de controle*. A mutação que ocorre é a passagem do disciplinamento dos indivíduos que trabalham nas fábricas para as formas de controle da empresa, onde existe a circulação por parte de todos funcionários de forma flexível, em espaços amplos e abertos. Na empresa, se reforça a modulação de cada salário que passa por desafios, concursos e colóquios, introduzindo uma rivalidade imensa como emulação, motivação, que contrapõe os indivíduos entre si, atravessando cada um, dividindo-o em si mesmo (individualismo, competição, hierarquia, concorrência). O princípio modulador se baseia no "salário por mérito". Podemos citar como exemplo, a preocupação que existe hoje em dia em algumas empresas, com a manutenção do peso e com a balança. Uma preocupação que sai das passarelas e invade o mundo dos negócios. As academias de ginástica agora, funcionam também dentro das empresas. Algumas, chegam ao absurdo de "*pagar mais a quem pesa menos*". Neste contexto, diminuir o peso não é apenas mais uma questão de manter a boa forma e ter boa saúde mas, principalmente, de competição e concorrência consigo mesmo, e com os outros funcionários, para ganhar o prêmio. Para conseguir este intento, algumas empresas utilizam como prêmio, desde viagens internacionais, até hospedagens em hotel de cinco estrelas. Os funcionários além de terem acesso a academia da própria empresa, são orientados por especialistas no que se refere a alimentação equilibrada, massagens e nutrição. Outras empresas, fazem questão de lançar o seguinte desafio: "*Quem não tiver em forma no final do ano, perde 20% do bonos*". Estas empresas fazem questão de ressaltar, que o resultado do esforço dos funcionários para emagrecer, poderá levá-las a uma melhor produtividade, já que estarão mais dispostos para trabalhar.

Neste tipo de sociedade, nunca se termina nada, isto é, os indivíduos são motivados para que continuem sempre investindo em coisas que nunca acabam. A empresa substitui a fábrica, a educação permanente substitui a escola, a clínica substitui o hospital, o controle contínuo substitui o exame. Esta sociedade de

controle é atravessada por relações de poder e saber definidas por suas combinações do visível e enunciável próprias de cada formação histórica. O que se pode perceber é que cada formação histórica vê e faz ver tudo o que pode em função de suas condições de visibilidade, assim como diz tudo o que pode, em função de suas condições de enunciado. O pensar atravessa os saberes e poderes, traçando uma linha de fuga, difusa, mas coerente. É o que iremos falar a seguir.

#### 1.4 O que Significa Pensar?

Foucault não faz a história das mentalidades, mas a história das condições nas quais se manifestam os enunciados. Não faz a história dos comportamentos, mas a história das condições nas quais se manifesta tudo o que tem existência visível, sob o regime de luz. Não faz a história da vida, mas a história das condições nas quais a relação consigo constitui uma vida privada. Não faz uma história dos sujeitos, mas a história dos processos de subjetivação.

Conforme Deleuze, se “ver” e “falar” são as formas que o saber toma, é preciso compreender que “...*enquanto nos atemos às coisas e às palavras, podemos acreditar que falamos do que vemos, que vemos aquilo de que falamos e que os dois se encadeiam: é que permanecemos num exercício empírico.*”<sup>49</sup>

Mas, desde que abrimos as palavras e as coisas, desde que descobrimos os enunciados e as visibilidades, o falar e o ver elevam-se a um exercício superior, à priori, de tal modo que cada um atinge seu próprio limite que o separa do outro, um visível que só pode ser visto, um enunciável que só pode ser falado. Foucault lembra que, para se compreender como as coisas acontecem, precisamos “*rachar*”, abrir as

palavras, as frases, as proposições as qualidades, as coisas e os objetos, para extrair deles os enunciados, mas, também, as suas possibilidades, as evidências próprias para extrair deles as visibilidades. A visibilidade de uma época é o regime de luz, os reflexos que se produzem no contato da luz com as coisas.

Há uma relação entre o “dizível” e o “visível” sem conformidade, uma relação que Foucault chama de “*disjuntiva*”. Esta relação acontece quando as palavras e as coisas abrem-se sem nunca coincidirem, com a intenção de liberar forças que vêm

---

<sup>49</sup> DELEUZE, Gilles. Foucault. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 74.

do *lado de fora*<sup>50</sup> e que só existem em estado de agitação, de mutação. Nessa relação disjuntiva de luta, de batalha, de choque, acontece o **pensamento**. Sendo assim, para ele, “*pensar*” implica em tornar problemáticos os costumes, as sensibilidades e as verdades, características do presente, para investigar como foi possível a sua invenção e quais condições históricas gestaram o seu desenvolvimento.

Para este autor, as relações de força não estão fora das formas de saber, visto que nada existe sob, sobre ou fora do saber; elas são o *de fora* que é informe e que existe no interstício, na disjunção de ver e falar. Este é o “*não-lugar*” onde podem acontecer mutações, mudanças, devir, as forças componentes do homem.

Para Foucault, o *lado de fora* é sempre a abertura de um futuro com o qual nada acaba, pois nada nunca começou – tudo apenas se “*metamorfoseia*”.

Conforme Foucault, a mutação consiste nisto: as forças no homem entram em relação com novas forças de fora, que são forças de finitude. “*Não existe diagrama que não comporte, ao lado dos pontos que ele conecta, pontos relativamente livres ou desligados, pontos de criatividade, de mutação, de resistência.*”<sup>51</sup> São as forças componentes que entram em relação com outras forças. Saídas do lado de fora, são as estratégias. Conforme Deleuze<sup>52</sup> a obsessão de Foucault é o *duplo*. Um duplo que nunca é projeção do interior, mas sim uma interiorização do lado de fora. Um dentro que será sempre o *forro* do fora.

Essas forças dispõem de um potencial com relação ao diagrama de poder, apresentando-se como uma capacidade de resistência, pondo em questão os poderes estabelecidos. Correspondem a singularidades de resistência ou pontos, nós, focos que se efetuam por sua vez sobre os estratos, de maneira a tornar possível a mudança.

**Pensar** para Foucault, é experimentar, é **problematizar**. O aspecto problemático é um estado do mundo, uma dimensão do sistema e até mesmo seu horizonte, seu foco: ele designa exatamente a objetividade da idéia, a realidade do virtual. O *saber*, o *poder* e o *si* são a tripla raiz de *uma problematização do pensamento*. Considerando o saber como problema, *pensar* é, ao mesmo tempo, ver e falar, ou seja, *pensar acontece no entremeio*, no interstício ou na disjunção do ver

<sup>50</sup> A linha de fora, em Foucault, como em Blanchot, de quem ele toma emprestado este termo, é o que é mais longínquo que qualquer mundo exterior, mas também o mais próximo que qualquer mundo interior.

<sup>51</sup> DELEUZE, Gilles. In: MACHADO, Roberto. Deleuze e a Filosofia. Rio de Janeiro, Graal, 1990, p. 197.

<sup>52</sup> DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1988.

e do falar. *Pensar* é, portanto, alojar-se no estado presente que serve de limite, tornando o passado ativo e o presente fora, para que surja algo novo. Para este autor, o essencial para o pensamento, é aquilo que está fora da epistémê da época, aquilo que força a pensar diferentemente do que se pensa.

Podemos afirmar que, para Foucault, a epistémê constitui-se na ordem intrínseca do saber, como assinala Machado<sup>53</sup>:

*Epistémê não é sinônimo de saber; significa a existência necessária de uma ordem, de um princípio de ordenação histórica dos saberes anterior à ordenação do discurso estabelecida pelos critérios de cientificidade e dela independente. A Epistémê é a ordem específica do saber; é a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época e que lhe confere uma positividade enquanto saber.*

Há apenas uma pré-ordenação dos saberes em cada época e cultura, abrangendo a todos os campos de percepção, tematização e conhecimento de tal cultura; sendo assim, o que é o mundo (isto é, como os homens vêem o mundo) e até mesmo o que é o homem (isto é, como os homens vê-se a si mesmo) nessa dada cultura depende da epistémê que serve de fundamento a ela. A emergência de uma nova epistémê dá-se nos interstícios da antiga, ocupando espaços por ela ainda não tematizados e, portanto, inexistentes. O surgimento de uma nova pré-ordenação dos saberes é um processo de abertura de novos problemas, novos ângulos de tematizações, o que leva à constituição de diferentes objetos e de diferentes saberes.

Foucault levanta três momentos fundamentais da epistémê ocidental; um primeiro marcado pelo Renascimento, no século XVI; um segundo que compreende os séculos XVII e XVIII e o terceiro, que alcança nossa época, tendo iniciado em meados do século XIX. Enquanto os dois primeiros momentos são caracterizados como a “epistémê clássica”, o último caracteriza-se como a “epistémê moderna”.

De acordo com Gallo<sup>54</sup> não estava presente na epistémê clássica a possibilidade de autotematização do humano, o grande tema era a natureza; tampouco estava presente a preocupação com a relação do sentido com a verdade. No pensamento moderno, vai aparecer essa preocupação inédita com a verdade.

<sup>53</sup> MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 148-9

<sup>54</sup> GALLO, Sílvio D. de Oliveira. *Autoridade e a Construção da Liberdade: O Paradigma Anarquista em Educação*. Campinas, UNICAMP, 1993 (Tese de Doutorado).

Foucault<sup>55</sup> afirma que “a modernidade começa quando o ser humano começa a existir no interior de seu organismo, na concha de sua cabeça, na armadura de seus membros e em meio a toda a nervura de sua fisiologia”. É apenas no campo de saberes por ela delimitado que poderão nascer as ciências humanas.

Se nem todas as tendências observadas por Foucault continuam a desenvolver-se, trinta anos após a sua análise, não deixa, porém, de ser cedo para que falemos na constituição de uma nova epistémê a substituir a moderna. A partir destas reflexões podemos levantar os seguintes questionamentos: não estará a constituir-se um nova epistémê? Será possível pensá-la, apontando para o inusitado, para o novo que está em vias de se fazer?

O pensamento pensa a sua própria história (passado), mas para se libertar do que ele pensa (presente) e poder, enfim, pensar de outra forma (futuro). O pensamento é o que permite às pessoas voltar atrás, quanto a esse **modo de agir**, apresentá-lo como objeto de pensamento e interrogá-lo quanto a seus propósitos. “Pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as ‘visibilidades’, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados”<sup>56</sup>.

Deleuze<sup>57</sup> explica que o saber é um agenciamento prático, um dispositivo de enunciado e de visibilidades. Portanto, para ele o que há são práticas ou positivities constitutivas do saber: práticas discursivas de enunciados e práticas não-discursivas de visibilidades. Em suma, os enunciados só se tornam legíveis ou dizíveis em relação com as condições que os determinam e que constituem sua única inscrição sobre um monumento. Por isto mesmo, é possível haver várias posições para o mesmo enunciado. O autor ilustra essa idéia, com o exemplo das instituições, lembrando que elas possuem dois pólos – aparelhos e regras, campos de visibilidade e regime de enunciados – que produzem, vias de atualização divergentes. As visibilidades convidam não só a olhar, mas também aos outros campos sensoriais, tais como a audição e o tato. Portanto, são complexos de ações e de paixões, de ações e reações que vêm à luz. Podemos citar, por exemplo, o enunciado da *pedagogia* e a visibilidade da *máquina* escolar a qual iremos abordar no tópico seguinte deste capítulo.

---

<sup>55</sup> FOUCAULT, Michel. As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 333-4.

<sup>56</sup> DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro. Editora 34, 1995, p. 119.

Da mesma forma que os enunciados são inseparáveis dos regimes, as visibilidades são inseparáveis das máquinas. Para Guattari<sup>58</sup>, o alcance dos espaços construídos vai além de suas estruturas visíveis e funcionais. São essencialmente máquinas, máquinas de sensação, máquinas de resistência, máquinas que não são universais.

Sendo assim, elas podem trabalhar tanto no sentido de um *esmagamento uniformizador*, quanto no de novas forças de mutação, que vão propiciar uma *resingularização libertadora* da subjetividade individual e coletiva.

O conceito de fora, em Deleuze, refere-se às *linhas de fuga* do diagrama de forças. Para este autor, as multiplicidades se definem pelo de fora; pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização. Para Deleuze,<sup>59</sup> se ver e falar são formas da exterioridade, *pensar* dirige-se a um lado de fora, que não tem forma. É quando o lado de fora escava e atrai a interioridade. Pensar, para ele, é chegar ao não-estratificado.

O autor esclarece que, se o poder nos coloca num impasse, ir além do poder é transpor a linha do de fora, encontrar um fora absoluto. O de fora é identificado por pontos de criação e de desterritorialização, o que, segundo Deleuze,<sup>60</sup> faz do poder um “conversor” ou algo que converte a percepção em saber e vice-versa, e faz da percepção um intermediário, um mediador entre o saber e poder, daí ele representar o circuito completo como sendo: “*poder-percepção-saber*”. De acordo com Guattari e Negri,<sup>61</sup> *pensar* é ter liberdade quanto àquilo que se faz. “*O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidades natural; é ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento*”. Essa gênese, implica em algo que tira o pensamento do seu natural, de suas possibilidades apenas abstratas.

A criação, como gênese do ato de pensar, mobiliza a inteligência, memória ou imaginação, pondo o pensamento em movimento.<sup>62</sup> Criar é sempre produzir linhas e figuras de diferenciação. O pensamento do de fora, é pois, um pensamento de resistência, um pensamento da vida, visto que a vida é potência do de fora. O de fora surge dentro, como aquilo que o pensamento não pensa, como impensado. É a

<sup>57</sup> DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1988.

<sup>58</sup> GUATTARI, Félix. Caosmose: um Novo Paradigma Estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

<sup>59</sup> DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1988.

<sup>60</sup> DELEUZE, Gilles. In: MACHADO, Roberto. Deleuze e a Filosofia. Rio de Janeiro, Graal, 1990

<sup>61</sup> GUATTARI, Félix e NEGRI, Toni. Os Novos Espaços de Liberdade. Coimbra: Centelha, 1987, p. 51.

força, a resistência que se volta sobre si mesma, se exerce sobre si mesma, se afeta a si mesma. Deleuze<sup>63</sup> lhe dá o nome de memória, desejo, afeto por si mesmo, prazer.

Abrir passagem a estas forças depende de decifrá-las, isto é, de criar para elas um plano de consistência, materializando as sensações de modo a perceber e fazer perceber as forças, ver e fazer ver o invisível na manifestação do paradoxo. O paradoxo quebra o exercício comum, levando cada faculdade diante de seu próprio limite, diante de seu incomparável, ou seja,

*..o pensamento diante do impensável que, todavia, só ele pode pensar, a memória diante do esquecimento, que é também seu imemorial, a sensibilidade diante do insensível, que se confunde com seu intensivo...(...) mas também a diferença que não se deixa igualizar ou anular...<sup>64</sup>*

O tema do fora, em Foucault, vai acarretar atos de pensamento próprios, vai fundar a dobra<sup>65</sup> que será, enfim, a base do processo de subjetivação. Fundar é sempre dobrar, encurvar, recurvar, é onde a razão mergulha num além. Para Deleuze<sup>66</sup>, “... é alguma coisa do fundo que sobe à superfície, e sobe sem tomar forma, insinuando-se , antes de tudo, entre as formas, existência autônoma sem rosto, base informal.”

Seria preciso transpor a linha do fora e torná-la vivível, praticável, pensável. É preciso conseguir *dobrar a linha* para constituir uma zona vivível, onde seja possível alojar-se, enfrentar, apoiar-se, respirar – em suma, pensar: fazer dela, tanto quanto possível, uma **arte de viver**. Curvar a linha para conseguir viver sobre ela, com ela: é questão de vida e morte. *A vida de cada um é única. O nascimento, a morte, o desejo, o amor, a relação com o tempo, com os elementos, com as formas vivas e com as formas inanimadas são, para um olhar depurado, novos, inesperados, miraculosos*<sup>67</sup>.

O que caracteriza a *vida* é a ação. É deflagada a partir de informações fornecidas pelos discursos de verdade e pelas relações de força que, uma vez interiorizadas, definem estratégias para a ação. Toda ação no ser humano é inteligente, amparada por estratégias, tem objetivo e obedece à vontade. O aspecto

---

<sup>62</sup> DELEUZE, Gilles. Proust e os Signos. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1987.

<sup>63</sup> Op. cit.

<sup>64</sup> DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 364.

<sup>65</sup> Uma dobra, segundo Foucault, é uma relação de força consigo.

<sup>66</sup> Id. ibid, p. 433.

<sup>67</sup> GUATTARI, Félix. Caosmose: um Novo Paradigma Estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 170.

mais importante para o ser humano é um crescimento em direção ao controle de suas ações, a *diferença* que está oculta na intensidade. É a intensidade, é a ***diferença na intensidade*** que constitui o limite próprio da sensibilidade. Ela é o que só pode ser sentido, aquilo que define o exercício transcendente da sensibilidade, à medida que ela faz sentir e, por isso, desperta a memória e força o pensamento. Na intensidade, chamamos de diferença aquilo que é realmente implicante, envolvente. A diferença só se reconquista, só se libera, no extremo de sua potência.

Para Illich<sup>68</sup>, tornar sensível a degradação dos equilíbrios que estabelecem a sobrevivência é a tarefa imediata da investigação radical. Mas para que isto aconteça é preciso que o olhar adquira transparência, que o sorriso se torne atento e que os gestos se suavizem, determinando onde se situa o limiar crítico para cada componente do equilíbrio global, através da tríade *homem, ferramenta e sociedade*.

De acordo com este autor, a ferramenta<sup>69</sup> convivencial pode suprimir certos escalões de poder, de limitação e de programação, precisamente aqueles que tendem a uniformizar todos, contribuindo para a redução do poder dos dirigentes, demolindo o mecanismo que os torna necessários.

*A ferramenta é inerente à relação social. Enquanto actuo como homem, sirvo-me de ferramentas (...) Enquanto eu dominar a ferramenta, dou ao mundo o meu sentido; quando a ferramenta me dominar, a sua estrutura conforma e informa a representação que tenho de mim mesmo. Ferramenta convivencial é aquela que me deixa a maior latitude e o maior poder para modificar o mundo de acordo com a minha intenção.*<sup>70</sup>

Deleuze<sup>71</sup> diz que é preciso reverter a lei moral que cria o hábito, contestando-a, alterando-a e gozando os prazeres que se julgavam proibidos. Uma das maneiras de reverter esta lei é através da ironia e do humor manifestados contra todas as generalidades, colocando-os como objeto supremo da vontade e da liberdade. O autor salienta que talvez o estado de paixão seja dobrar a linha do fora, torná-la vivível, saber respirar. *“Dobras e desdobras, é isto sobretudo o que Foucault descobre em seus últimos livros, como sendo a operação própria a uma arte de*

<sup>68</sup> ILLICH, Ivan. Convivencialidade. Lisboa. Publicações Europa-América, 1973.

<sup>69</sup> O autor utiliza o termo “*ferramenta*” no sentido mais amplo possível, como instrumento ou como meio, independentemente de ser produto da atividade fabricadora, organizadora ou racionalizante do homem, isto é, para ser posta a serviço de uma intencionalidade. Para ele, a categoria da ferramenta abrange todos os instrumentos racionais da ação humana, a máquina e o seu modo de utilização. Todos os objetos tomados como meios para um fim se transformam em ferramentas.

<sup>70</sup> Id. *ibid.*, p. 38

<sup>71</sup> DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

viver.<sup>72</sup> Essa dobradura da linha, fazer com que ela retorne sobre si mesma é exatamente o que o autor chama de processo de subjetivação.

Trata-se de “duplicar” a relação de força consigo, permitindo resistir, fazer a vida voltar contra o poder, através de regras facultativas que produzem existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constitui estilos de vida. No que Deleuze chama de **modos de existência** e que Foucault chama de **estilos de vida**, há uma *estética* da vida: a vida como obra de arte, mas também uma *ética*<sup>73</sup> por oposição à moral. Um estilo de vida que acontece através de práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, “*modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo.*”<sup>74</sup>

Foucault salienta que o que lhe espanta é que em nossa sociedade a arte só tenha relação com os objetos e não com os indivíduos ou com a vida; e também “*que a arte seja um domínio especializado, o domínio dos especialistas que são os artistas*”. Ao mesmo tempo que pergunta: “*Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que um quadro ou uma casa são objetos artísticos, mas não a nossa vida?*”<sup>75</sup>

Para este autor, trata-se de relacionar forças, potenciá-las, ampliar suas ressonâncias. Trata-se de novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro. Consiste em fazer transitar as ciências humanas e as ciências sociais de paradigmas cientificistas para paradigmas **ético-estéticos**. Uma busca pela transformação, que move os princípios de uma “*ética da resistência permanente*”.

Guatarri<sup>76</sup> diz que é preciso repensar novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, pois é na articulação destas três ecologias: subjetividade em estado nascente, do socius em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época. Este autor explica, ainda, que é indispensável,

<sup>72</sup> DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro. Editora 34, 1995, p. 138.

<sup>73</sup> A *ética* é um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica: a moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consiste em julgar ações e intenções referindo-as ao certo e errado.

<sup>74</sup> FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade 2. 7 ed., Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984, p. 15.

<sup>75</sup> FOUCAULT, Michel. Entretien avec Hubert L. Dreyfus et Paul Rabinow. In: DREYFUS, H. RABINOW. P. Michel Foucault, un parcours philosophique. Paris. Gallimard, 1984, p. 331.

portanto, que um trabalho coletivo de ecologia mental, ecologia social e ecologia ambiental seja realizado em grande escala.

Para Foucault, a **ética** não é uma moral e, sendo assim, ela não é universal. Ela é local, pois depende das relações sociais, fruto de singularidades. A ética implica o estabelecimento de relações que, em vez de serem pautadas por dominação, são exercidas em forma de composição entre os seres. Onde os seres envolvidos se mantêm singulares do começo ao fim, não isentos de tensões e de potencial criativo, se aproximando-se, cada vez mais, de uma obra de arte. A ética, que o autor propõe, é sobretudo, um convite à prática da liberdade, à luta para abrir possibilidades de novas relações para si e para os acontecimentos do mundo. É uma ética do respeito, da solidariedade, da cooperação.

Já a **estética**<sup>77</sup> é essencialmente criativa, tendendo a encontrar o processo artístico. Para Guattari, o paradigma *estético* tem implicações ético-políticas porque quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos. Este autor acredita que a potência estética de sentir, *“embora igual em direito que as outras – potência de pensar filosoficamente, de conhecer cientificamente, de agir politicamente - , talvez esteja em vias de ocupar uma posição privilegiada no seio dos Agenciamentos Coletivos de Enunciação de nossa época.”*<sup>78</sup>

A ordem estética pode ser descrita como uma ordem de passagem não-linear. Todas as formas do belo são casos-limites, fenômeno de passagem, e há motivos fundados para supor que elas representam essa passagem como tal, isto é, o trânsito que leva da ordem ao caos e do caos à desordem. A beleza surge por toda a parte onde o caos desemboca na ordem e a ordem no caos, isto é, naquele passo irreversível, que não se deixa prever, que não se deixa calcular e que, por isso, também não admite o retorno sobre si mesmo.<sup>79</sup> A beleza é como a ordem do transitar que é aberta, irracional, transitória e única.

<sup>76</sup> GUATTARI, Félix. As Três Ecologias. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

<sup>77</sup> O termo *estética* compõe-se de duas raízes etimológicas. Uma é “aisth” que significa sensação, sentir; a outra é “etos” que significa costume, moral. Portanto, pode-se dizer que *estética* significa a moral ou o costume da sensação e do sentimento (SANTIN, Silvino. Perspectiva na Visão de Corporeidade. In: GEBARA, Ademir et al. Educação Física & Esportes. Perspectiva para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1993.

<sup>78</sup> GUATTARI, Félix. Caosmose: um Novo Paradigma Estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 130.

<sup>79</sup> CRAMER E KAEMPFER. In: ASSMANN, Hugo. Paradigmas Educacional e Corporeidade. Piracicaba. UNIMEP, 1994.

Beltrão<sup>80</sup> salienta que a sociedade autoritária nos retira a capacidade de fazer diferente, de usar a memória<sup>81</sup>, colocando em seu lugar a repetição - o hábito. Retira-nos a educação e coloca em seu lugar a escolarização - utilizando, em ambos os casos, o mecanismo da repetição das ações até a sua assimilação. Retira-nos a possibilidade de pensar e comunicar o pensado e coloca em seu lugar a sua persuasão, utilizando o mecanismo do apagamento dos desejos do ouvinte e a sua conformação ao desejo do falante. Não aceita a diferença, colocando em seu lugar a unidade. Retira-nos a companhia e coloca em seu lugar a conspiração, retira-nos a amizade e coloca em seu lugar a cumplicidade, pelo mecanismo da estimulação do medo e da crueldade. Retira-nos a liberdade e coloca em seu lugar a vontade, retira-nos a paz e coloca em seu lugar a segurança miserável, através do mecanismo da analogia - faz de conta que são a mesma coisa. Retira-nos a política (o poder de cada um) e coloca em seu lugar o corpo político (o poder da sociedade como se esta fosse um indivíduo), através do mecanismo da identificação (um retrato que funciona como espelho) e da representação (a delegação da decisão na mão do representante - ele sou eu, ele me representa, me substitui). Retira-nos a educação e coloca no seu lugar a escolarização.

A legitimação da educação fornecida pela escola, por exemplo, tende a apresentar qualquer tipo de educação que não seja instituída como algo acidental, quando não como um verdadeiro delito. Neste sentido, então, levantamos os seguintes questionamentos: por que não se haveria de conceder a educação como um produto da escola? Existe um outro tipo de educação não escolarizada? Se existe, como ela acontece?

Estamos tão acostumados a conviver com a instituição escolar, que nos parece difícil discutir o seu funcionamento, a sua organização. Na verdade, o que é preciso fazer, antes de gastarmos tantos esforços para aprimorar a escola, é

---

<sup>80</sup> BELTRÃO, Ierecê. Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios. Didática: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Imaginário, 2000.

<sup>81</sup> A *memória* se diferencia do *hábito* quando se refere a fazermos algo sabendo a origem do que se faz e onde nos levará fazermos isso. A memória nos torna seres no tempo (com passado, presente e futuro), reencontrando os particulares dissolvidos na generalidade, o hábito nos torna seres sem tempo (objetos, funcionando mecanicamente, de modo sempre igual). O hábito compreende a repetição do mesmo, enquanto a memória compreende a diferença. Um (hábito-repetição) tem termos e lugares fixos, enquanto a outra (memória-diferença) compreende essencialmente o deslocamento e o disfarce. Um é negativo e por deficiência; a outra é positiva e por excesso. Um é repetição de elementos, casos e vezes, partes extrínsecas; a outra apresenta tonalidades variáveis internas, graus e níveis. Um é estático e a outra é dinâmica. Um é ordinário, a outra é singular. Um é horizontal, a outra é vertical. Um é desenvolvido, devendo ser explicado; a outra é envolvida, devendo ser resgatada. Um é repetição de igualdade e de simetria no efeito, a outra é desigualdade, bem como assimetria na causa. Um é de exatidão e de mecanismo, a outra é de seleção e de liberdade.

discutirmos as premissas básicas do seu sistema organizacional. A intenção no próximo item é questionar os pilares da instituição escolar e seus instrumentos pedagógicos, alertando sobre a “redução” dos saberes que acontece nessa organização.

### 1.5 A Pedagogia como Discurso da Educação e a Escola como Máquina de Disciplinamento

*Eis porque é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: ‘faça como eu’. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.<sup>82</sup>*

Para pensar a instituição escolar, é preciso refletir sobre o que separa Pedagogia e Escola, e como funciona uma em relação à outra. É preciso traçar um diagnóstico de cada um dos elementos da prática pedagógica, lançando a dúvida fundamental: por que a escola tem de ter o monopólio do ensino? Por que não podem existir alternativas de ensino que passem ao largo da escola?

Beltrão<sup>83</sup> explica que no âmbito das práticas educativas, as formas discursivas (que se referem a um regime de linguagem, às **palavras**) compõem um campo e um objeto de discurso. A *Pedagogia* é este campo e a *educação* este objeto de discurso. Conforme esta autora, nesse mesmo âmbito (das práticas educativas), as formas não discursivas (que se referem a um regime de luz, às **coisas**) compõem um campo e um objeto de visibilidade. A *Escola*<sup>84</sup> é este campo e o *escolar* é este objeto de visibilidade.

A *Pedagogia* como maneira de dizer, enuncia sobre a educação, em nome de um aperfeiçoamento, de uma melhoria ou de uma transformação do indivíduo e/ou da sociedade e a *Escola* como forma de ver, não é conseqüência e nem depende de um discurso que a orientaria, é uma forma de ver para agir sobre os alunos: ela se

<sup>82</sup> DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 270.

<sup>83</sup> BELTRÃO, Ierecê. *Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios*. Didática: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Imaginário, 2000.

<sup>84</sup> A *escola* é tomada aqui, como instituição que organiza um campo de experiência aos que com ela se encontram em relação, além de propiciar o aprendizado das interdições, das proibições, das punições, estabelecendo práticas para os estudantes entre si e de si para consigo.

organiza como uma máquina de disciplinar que opera através de visibilidades e, por isso, remete a palavras e conceitos diferentes dos da Pedagogia. Sendo assim, a *Pedagogia-discurso* diz respeito ao “falar sobre” e compõe a “ciência da educação”; a *Escola-máquina* diz respeito ao “ver e agir sobre” e realiza o disciplinamento dos indivíduos.

Em síntese, o que esta autora procura explicar, é que a Pedagogia é o discurso e a Escola é a máquina e que ambas estão a serviço de uma tecnologia de poder disciplinar capaz de produzir indivíduos, segundo um modelo de normalidade que pressupõe obediência e utilidade. Pedagogia e Escola, discurso e máquina, são saberes criados, construídos, inventados, fabricados a partir de relações de poder que buscam dominar os corpos individuais e o corpo social, conforme as exigências da sociedade.

Considerada como único local de acesso à classe média, a instituição escolar restringe as vias não convencionais, fazendo com que aqueles que não chegam aos bancos escolares sintam-se culpados por sua marginalização. A educação escolar das crianças, tal como conhecemos hoje, não é eterna, nem muito menos natural. Ela foi constituída por formulações culturais, resultantes de relações de poder, jogos de verdade e produção de subjetividade. As variabilidades históricas de diversas sociedades, em diversos tempos, produziram práticas educativas, formulando seus campos de saber, tipos de normatividade, formas de subjetividade e, com isto, seus ideais de governabilidade da infância. Em função da “nova concepção de criança”, vai sendo produzido, a partir da separação do mundo adulto e infantil, a necessidade de empreender novas formas específicas de educação, assim como de novas instituições educacionais.

O que tanto Foucault, como Varela e Uria<sup>85</sup> nos fazem perceber, é que os saberes pedagógicos são resultados da articulação dos processos que levaram à “*pedagogização*” dos conhecimentos e à “*disciplinação*” interna dos saberes. Essa

classificação e hierarquia de saberes e de sujeitos quase sempre é tida como dada, como *natural*. No entanto, é necessário que se compreenda, através da gênese, que a ciência pedagógica racionaliza os conteúdos escolares e as formas de

---

<sup>85</sup> VARELA, Júlia e URÍA, Fernando Alvarez. *Arqueología de La Escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

transmissão, de forma arbitrária em termos de organização e de estatuto dos saberes transmitidos<sup>86</sup>

*O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?*<sup>87</sup>

Conforme Varela<sup>88</sup>, já no Renascimento começa a ser gestado, com a criação dos colégios jesuítas, a pedagogização dos conhecimentos. Nos países católicos, os jesuítas assumem a tarefa de socializar as novas gerações. Para isto, se baseavam nos moldes ascéticos herdados dos mosteiros, apresentando as bases das modernas técnicas disciplinares que foram aos poucos se aperfeiçoando e se socializando.

Os internatos do século XIX representaram o espaço religioso que, aos poucos, foram se tornando espaço educativo. Num primeiro momento, os colégios estavam destinados aos próprios jesuítas que recebiam sua formação universitária. Posteriormente, passaram a ser colégios mistos para jesuítas e não jesuítas. No entanto, a maioria dos alunos não era digno de atingir os mais altos graus da “iluminação”, sendo necessário excluí-los do jogo.

Por último, os colégios se especializaram como centros de formação de crianças e jovens. Compreender esta transformação é importante para que se tenha em mente que, em sua gênese, os colégios surgiram como espaços de instrução, de educação de determinado tipo de subjetividade que se necessitava na época, ou seja, como recintos de formação interior. A educação converteu-se na busca daquilo que pudesse contribuir para a formação de um *novo tipo de homem*, requerido pelo meio, modelado pela magia científica.

Nos colégios jesuítas, existia um regime disciplinar, um controle do tempo indicado por toques de campanha, imperando para os internos a obrigação de submeter-se a normas preestabelecidas pela instituição. Os alunos eram treinados não só para o conformismo, como também para a subserviência. O ensino das “boas letras e da virtude” fez com que os jesuítas usassem procedimentos e técnicas

---

<sup>86</sup> VARELA, Júlia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu. O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 1994.

<sup>87</sup> FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p. 44-5

<sup>88</sup> Op. cit.

moralizantes. Passa a ser instaurado, pelos jesuítas, um mecanismo muito eficaz de *penalização e moralização* ligado à verdade, à virtude, à *renúncia de si mesmo*, onde a disciplina e a manutenção da ordem na sala exercem um papel central, utilizando, para isto, a eliminação e desqualificação dos saberes inúteis que ocorrem mediante a normalização.

No que se refere ao sistema de educação, podemos dizer que a disciplina é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. O aprendizado da disciplina começa pelo silêncio inculcado nos escolares, considerado como um elemento formador do mesmo modo que o abecedário. O silêncio é gerador de estruturas mentais se ele põe em ação técnicas visuais, e o hábito da recapitulação. Os silêncios, as filas, os *sinais*, os *exames*, a compartimentação dos movimentos no espaço e tempo, os prêmios e castigos, o trabalho e a obediência passam a construir determinados tipos de personalidades que perdem cada vez mais sua autonomia. O que Foucault descobre é que o *sinai* é, ao mesmo tempo, uma técnica de comando e uma moral de obediência. Neste contexto, as atividades dos indivíduos devem ser orientadas por ordens eficientes breves e claras que não precisam ser explicadas, nem compreendidas, devem sim funcionar por meio de um mundo de sinais, onde para cada um exista apenas uma resposta “verdadeira”. O sinal é percebido e associado a uma ordem que provoca uma reação e produz o comportamento que se deseja.

A partir daí, vai cada vez mais desaparecendo o diálogo, ressaltando-se a importância crescente de uma nova relação pedagógica, onde o professor fala sem fazer perguntas ao aluno. O aluno não deve contestar, deve sim escutar e permanecer em silêncio. A cultura do silêncio torna-se cada vez mais importante para decidir o que é verdadeiro e o que é falso nos discursos. É preciso ficar claro que, ao se desqualificar as falas dos alunos, uma massa importante de enunciados são abortados nas instituições e outros, que poderiam atentar à moral vigente, são desqualificados, excluídos. Há, então, uma “pedagogização” dos conhecimentos que se dá a partir da relação ocorrida com os processos que levaram os mestres jesuítas, em oposição aos mestres das universidades medievais, a se converterem em autoridades morais, expropriando o poder de decisão dos estudantes.<sup>89</sup>

---

<sup>89</sup> VARELA, Júlia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu. O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 1994.

Nesses centros de formação de crianças e jovens, a ênfase era a formação de bons cristãos, isto é, eles precisavam ser educados em espaços fechados que se responsabilizassem por controlar os saberes que lhes eram transmitidos, organizando-os sistematicamente, adequando-os às suas capacidades. Saberes esses, que se baseavam na cultura clássica e cristã e eram selecionados e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescente. Esse tipo de conteúdo dava valor principalmente à vida contemplativa, respaldada pelos textos bíblicos. Durante o tempo em que os alunos escutavam estes textos, precisavam adotar sempre a mesma postura do corpo (imóvel) e isto, aos poucos, ia se tornando hábito.

Conforme Varela<sup>90</sup>, alguns efeitos visíveis dessa “pedagogização” dos conhecimentos realizada pelos colégios jesuítas, estenderam-se a outras instituições educacionais, tais como: a aquisição de saberes moralizados (sendo os mestres os únicos que detinham os saberes, ficando os estudantes subordinados); a interiorização de saberes dos jesuítas como verdadeiros (remetidos a autores clássicos, descontextualizados e censurados de acordo com a doutrina católica); estigmatização dos saberes ligados às lutas, ao trabalho, às culturas (colocados como erro e ignorância).

Através do exposto, pode-se perceber a importância da atuação dos jesuítas para o estabelecimento de um sistema de educação no Brasil. Chegados ao país meio século após o descobrimento e um década após a fundação de sua Companhia de Jesus, esses padres tinham a função original de converter os índios, levando a eles a fé cristã. Entretanto, a vocação jesuítica para a educação que se cristalizaria teoricamente na “*Ratio Studiorum*”, promulgada definitivamente em 1599 e na prática nas escolas de todos os níveis que estavam criando em várias partes do mundo, fez com que eles se dedicassem, também no Brasil, à educação em geral e não apenas à catequização dos índios. O primeiro colégio jesuíta no Brasil foi fundado ainda em 1550, apenas um ano após a chegada dos mesmos, na então sede do governo, a capitania da Bahia. A este, vários se seguiram, oferecendo cursos dos níveis mais elementares até o superior, com o ensino de Artes, Humanidades e Teologia, principalmente. Com a consolidação destas escolas, os jesuítas começaram a reivindicar a extensão dos privilégios das escolas da metrópole para as colônias. Iniciou-se uma disputa entre o Estado e a Companhia de Jesus. Vencidas estas

dificuldades, as escolas jesuítas floresceram dominando a educação colonial até a metade do século XVIII.<sup>91</sup>

Foucault mostrou brilhantemente, em “*As palavras e as coisas*”, como foi se produzindo, a partir do século XVII, uma ruptura arqueológica, tornando possível o nascimento de uma nova configuração do saber, pensada em torno dos princípios de ordem e medida, podendo-se avançar na hipótese de que a pedagogia jesuítica, com seus saberes pedagogizados e sua disciplina escolar, introduz uma ordem formal e classificatória que apresenta um forte isomorfismo com os princípios reguladores da epistémê moderna. Os jesuítas inauguraram, assim, um tipo de organização pedagógica de carácter total, onde tanto os saberes como os indivíduos eram objeto de um processo de disciplinamento.

No final do século XVII, os filhos das classes pobres começaram a frequentar as escolas públicas onde passam a aprender as primeiras letras e os bons costumes. Aprendem a formar o juízo certo das coisas, a viver com limpeza, contentando-se com pouco. Começa a preocupação com a separação dos sexos e idades. Este isolamento converte-se em um dispositivo que contribui para constituição de um conceito de infância que estará associado a forma “natural” da demarcação espaço-temporal.

A educação das classes pobres nada tem a ver com a educação das classes mais ricas. Existe uma diferença imensa entre os colégios e as escolas destinadas aos filhos dos pobres. Os pobres aprenderão saberes considerados “úteis”, ou seja, saberes práticos. Os ricos se dedicarão a gramática, retórica e dialética e as distintas línguas. Participarão de jogos, espetáculos cultos, danças, esgrima, equitação e de outros exercícios corporais em consonância com a sua categoria social.

As crianças ricas passam a ser educadas pelos colégios religiosos e as crianças pobres foram assumidas pelo Estado que, por sua vez, se preocupava em corrigir os maus hábitos destas últimas, detendo as *desordens* consideradas perigosas, numa operação que Varela<sup>92</sup> chama de “*ortopedia moral*”. A pedagogia escolar se baseia nestes novos modelos. No interior das escolas, o *processo higiênico* iniciava pela distribuição do espaço e do tempo, o controle dos corpos das crianças, procurando desenvolver o hábito e a dimensão utilitarista.

---

<sup>90</sup> Id. *ibid.*

<sup>91</sup> GALLO, Sílvio D. de Oliveira. *Autoridade e a Construção da Liberdade: O Paradigma Anarquista em Educação*. Campinas, UNICAMP, 1993 (Tese de Doutorado).

<sup>92</sup> VARELA, Júlia e URÍA, Fernando Alvarez. *Arqueologia de La Escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991

Como investigou Aries,<sup>93</sup> a *escola* se acha cada vez mais com o direito exclusivo de *educar*, procurando abolir todo o tipo de educação que acontecia quando as crianças se misturavam aos adultos e aprendiam com eles, como vemos no período medieval. Começava, no século XVIII, um longo processo de enclausuramento da criança (como aconteceu com os loucos, as prostitutas, os pobres) que se estendeu até hoje através do processo de *escolarização*.

A partir da utilização desses tipos de dispositivos, "a razão" adquire um *status* moral, fundando a culpabilidade, a incompetência, a ausência de autoconfiança, a perda e o debilitamento da identidade, tomadas como distintas formas de *patologias*. É nesse interim que o *discurso pedagógico* e o *discurso terapêutico* se unem, se relacionam, ou seja, a educação se entende e se pratica cada vez mais como **terapia**, e a terapia se entende e se pratica cada vez mais como **educação** ou reeducação. A partir daí, o dispositivo pedagógico/terapêutico define e constrói o que é ser um indivíduo "formado e são".

O poder disciplinar, utilizando o jogo "*prêmio-castigo*", conforme Foucault<sup>94</sup>, realiza uma série de operações encadeadas tais como: comparar, estabelecendo relações entre comportamentos e desempenhos singulares e um modelo; diferenciar, estabelecendo distinções entre os indivíduos, uns em relação aos outros e todos em relação ao modelo; hierarquizar, atribuindo uma medida quantitativa às aptidões, aos desempenhos, aos comportamentos dos indivíduos; homogeneizar a partir da hierarquização; excluir, estabelecendo o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal.

Esse padrão passa a ser uma referência tornada obrigatória pelo poder para permitir-lhe situar, localizar, territorializar e controlar todas as formas de ludicidade, procurando-se nivelar as emoções, censurar o desperdício de vitalidade, normatizar o prazer de viver em termos de disciplina e moral. Uma normatização do viver social que desencanta as crianças, uniformizando comportamentos, reduzindo os desejos ao socialmente recomendável, ignorando, desta maneira, a riqueza das pluralidades. Os corpos precisam se conformar aos métodos de disciplinamento, caso contrário, as idéias não podem ser controladas. Quem tem o controle do corpo tem o controle das idéias e dos sentimentos.

---

<sup>93</sup> ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2 ed. Guanabara: Rio de Janeiro, 1981.

<sup>94</sup> FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da prisão. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

Os colégios jesuítas parecem ter tido um papel fundamental neste panorama de ruptura de conformação de uma ordem educativa que é funcional com a nova ordem produtiva em gestação, destituindo de valor cada vez mais os campos da poesia, da infância, do jogo, do divertimento, reduzindo tudo à razão, ao discurso científico. Desta maneira, tenta-se convencer e submeter as crianças a uma ordem, a uma forma única de pensar e agir. Como diz Alves,<sup>95</sup> uma ordem é um jogo de palavras cujo objetivo é produzir a obediência. Ele questiona: qual é o objetivo e o jogo de palavras que o cientista joga? Ao mesmo tempo que responde: o que ele procura, quase sempre, através de um jogo de palavras, é buscar imagens fiéis da realidade, sem que, na maioria vezes, se dê conta que essa realidade vai depender da forma como foi produzida a subjetividade das pessoas.

A incidência das ciências da organização, planificação e programação são aplicadas no terreno educativo, contribuindo para as ciências da educação. A partir disto, cada saber passa a constituir-se em uma disciplina, um campo da ciência especializado. Era preciso classificá-los de forma hierárquica, dos particulares para os gerais e formais, utilizando-se da centralização piramidal, a partir do controle, da seleção e da transmissão dos que queriam impor um discurso que passava da coerção da verdade da igreja à coerção da ciência.

Dessa forma, a **cultura culta** foi se convertendo em **cultura dominante**, reclamando para si o monopólio da verdade e da neutralidade. O que se percebe, portanto, é que a educação escolarizada foi um dos instrumentos utilizados para “*naturalizar*” a sociedade, produzindo diferentes qualidades de naturezas infantis, predispondo a criança a ser moldada, corrigida e tratada, tornando possível o surgimento da “ciência pedagógica” ou do “saber pedagógico”, apoiado por uma prática científica moderna, que emerge de um dispositivo institucional, qual seja, o espaço fechado da escola. Espaço este que era determinado em função das hierarquias e das sequências das atividades. Sendo assim, o serviço **educação** e a instituição **escola** vão cada vez mais justificando-se mutuamente.

Entre as dimensões características deste tipo de sociedade, encontra-se a necessidade de ter especialistas e, conseqüentemente de reciclagem. Implica a necessidade de “pôr em dia” os conhecimentos. Começa a preocupação com os novos especialistas que precisam receber uma formação controlada pelo Estado, que vai se chamar “Escola Normal.” Assim, filantropos, higienistas, reformadores

---

<sup>95</sup> ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência*. São Paulo: Ars Poética, 1996.

sociais e educadores propõem um conjunto de sistemático de regras para domesticar a criança com a intenção de ajudá-la “desinteressadamente”, utilizando dispositivos que tem por finalidade tutelá-la, moralizá-la, convertê-la em um honrado produtor.

O professor agora é um funcionário público, portanto, representa o Estado. Ao sentir-se superior as massas ignorantes, ele não admitirá suas formas de vida familiar, higiênica, enfim, educativa. A sociedade convivencial, de que Illich fala, não está a serviço de um corpo de especialistas, ao contrário, é aquela em que a ferramenta moderna está a serviço da pessoa integrada na coletividade.

Este autor esclarece que a preocupação de uma população dependente é com a profissão especializada. O que acontece aos indivíduos, por meio da cultura, é a reciclagem que surge incontestavelmente como argumento do mercado.

A cara assistência preventiva, curativa ou educativa, por exemplo, torna-se um privilégio à qual têm direito unicamente os consumidores importantes do serviço médico e educacional. Tanto o hospital como a escola, assentam no princípio de que *só se deve dar aos que tem*. De acordo com Illich<sup>96</sup> a *educação* produz consumidores competitivos, a *medicina* mantém-nos com vida no ambiente instrumentalizado que se lhes tornou indispensável, e a burocracia reflete a necessidade de o corpo social exercer um controle sobre os indivíduos consagrados a um trabalho insensato. Quase todos se vêem inteiramente entregues ao corpo de especialistas.

Quando o indivíduo não consegue reconhecer nada sozinho, ele vai ser formalmente tranquilizado pelo especialista. Intoxicados pela crença num futuro melhor, os indivíduos deixam de se fiar na suas próprias convicções, pedindo *que lhes digam a verdade* sobre o que eles devem saber. Desta forma, vão desaprendendo a reconhecer as suas próprias necessidades, assim como a reclamar os seus próprios direitos, transformando-se em presas fáceis do consumo, que lhes indica, em seu lugar, o que lhes falta.<sup>97</sup>

Um monopólio radical estabelece-se, fazendo com que as pessoas abandonem a sua capacidade inata de fazer o que podem por si mesmas e pelos outros, em troca de algo considerado “melhor”, que só uma ferramenta dominante pode produzir para elas. O monopólio radical reflete, assim, a industrialização dos valores. Illich salienta que é difícil livrarmo-nos deste monopólio quando ele já

<sup>96</sup> ILLICH, Ivan. Convivencialidade. Lisboa. Publicações Europa-América, 1973.

<sup>97</sup> ILLICH, Ivan. Inverter as Instituições. Lisboa: Moraes Editores, 1973.

congelou, de certa forma, o mundo físico, padronizando a maioria dos comportamentos e mutilando a imaginação dos indivíduos.

Emergem a partir daí, outras formas de socialização e de transmissão de saberes que rompe com a existente até então: relação que existia tanto nos ofícios manuais, como nos ofícios das armas e inclusive em outras ocupações liberais tais como a medicina, a arquitetura e as artes. Instaura-se nos colégios um modo específico de educação que rompe com as práticas habituais de formação da nobreza e com a aprendizagem dos ofícios das classes populares. A ingerência do Estado nas questões de educação começa a ganhar vulto a partir do século XVIII, concomitantemente com a idéia do desenvolvimento de sistemas nacionais de educação, ligados aos processos político-sociais de consolidação dos Estados nacionais Europeus, instâncias que culminaram com o sistema de instrução pública que se estenderia depois pelo mundo.

A imposição da escola obrigatória dará impulso assim para a invenção da infância popular associada a inculcação do moderno sentimento familiar nas classes trabalhadoras, assim como também de uma ciência pedagógica, graças a entrada cada vez mais intensa da psicologia no campo educativo. Esta ciência se encarregará de fabricar o mapa da mente infantil para assegurar de forma definitiva a conquista da infância. A escola servirá no século XIX para preservar a infância pobre do ambiente de corrupção, da miséria. A educação destas crianças formam parte de medidas gerais de um “bom governo”. É importante ajudar os trabalhadores e seus filhos porque são pobres, ignorantes e tem maus instintos. Emerge a escola urbana como um espaço novo de tratamento moral para a classe trabalhadora e artesã e, mais tarde, para a camponesa. O espaço escolar, ordenado e disciplinado, tratará de inculcar-lhes que o tempo vale ouro e o trabalho disciplina.

Começa, assim, um longo processo de isolamento das crianças em instituições que não cessará de estender-se até os dias de hoje e que se chama “escolarização”. Em virtude de sua posição na pirâmide social, vão diferir as disciplinas, se flexibilizarão os espaços, os tempos, se darão, enfim, os seus destinos.

O tempo disciplinar é imposto pouco a pouco à prática pedagógica, especializando o tempo de formação; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de

dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem as séries escolares.

O tempo da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) vai sendo substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. Forma-se toda uma pedagogia muito minuciosa que decompõe até os mais simples elementos - a matéria de ensino - hierarquizando no maior número possível de graus cada fase do progresso<sup>98</sup>.

Inicia-se uma disciplinação dos saberes, assim como também uma preocupação com a construção de um novo tipo de indivíduo cada vez mais ligado à racionalidade técnica, isto é, com uma mentalidade própria dos capitalistas, em que são necessárias tecnologias disciplinares mais eficazes com o fim de classificar, hierarquizar, normalizar os indivíduos, tornando-os dóceis e úteis ao mesmo tempo, preparando-os para o processo industrial.

Os filhos já não podem aprender ofício com os pais, porque já não trabalham mais em casa, eles têm de aprender uma profissão fora.

A liberação da educação familiar, faz com que a família transfira para a escola, o aprendizado da vida em sociedade. De acordo com Prost<sup>99</sup> de fato, o aumento da escolarização remete a transformação muito mais profunda: mais do que uma socialização dos aprendizados, é um aprendizado da sociedade.

No final deste século, vem a se impor uma nova norma que nunca chegou a ser objeto de legislação: pôr os filhos no jardim de infância. Era preciso conservá-los o maior tempo possível na escola. A opção é clara: a escola é melhor que a família, e passa a ocupar seu lugar. A escola, recebe a incubência de ensinar os filhos a respeitar as obrigações do tempo e do espaço, as regras que permitem viver em comum.

O que se percebe é que uma das coisas mais valorizadas pelas organizações institucionais é o processo classificatório. A indicação de que a instituição<sup>100</sup> singulariza o exercício do poder aparece quando assinala a importância do exame. É muito difícil para estas instituições lidarem com a desestruturação das modalidades de controle pedagógico, que têm como estrutura o julgamento, o exame. Se isto não

---

<sup>98</sup> FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

<sup>99</sup> PROST, Antoine. Fronteiras e Espaços do Privado. In. ARIES, Philippe e DUBY, Georges. História da Vida Privada. n.5. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

funciona, a instituição não sobrevive. Por isso mesmo, ela (a instituição) procura trabalhar com a classificação, corrigindo aqueles – tanto os professores, quanto os estudantes – que saem "fora dos trilhos", reduzindo-os ao silêncio. Aqueles que têm autonomia são sufocados por um discurso do disciplinamento que passa pelos corpos, pelas formas de manifestação da inteligência, pelos modos de agir. A partir do registro desta classificação, é realizada uma avaliação, um julgamento, surgindo um determinado "perfil" de aluno escolarizado, centrado numa educação igual para todos.

A penalidade, em termos de hierarquia na escola, por exemplo, produz um duplo efeito: distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto, segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos "*... à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina.*"<sup>101</sup> As escolas selecionam os indivíduos que têm possibilidades de alcançar maior sucesso e encaminha-os para cargos, acompanhados de um diploma que garante a sua competência. Desta forma, opera por vigilâncias permanentes, mas, também, por penalização daqueles atos considerados por ela desvio da norma. Tudo que não está de acordo com a norma é passível de se tornar inadequado: as chegadas tarde, as saídas cedo, as ausências, as presenças inoportunas, a interrupção dos exercícios, o atraso no cumprir os prazos, a demora no aprender; a falta de atenção, o desinteresse, o desleixo, a preguiça, a apatia, o silêncio; a desobediência, a falta de educação, os maus modos, a contestação, o desrespeito; falar demais, não falar, falar incorretamente, falar insolentemente, falar na hora errada; a sujeira, o relaxamento, a displicência, as incorreções de postura, os deslocamentos desnecessários ou nocivos.

Em alguns casos, trata-se de uma disciplina brutal predominantemente associada ao castigo e a violência física, em outros, de uma disciplina sutil que se desenvolve no interior de um programa positivo de formação de subjetividade, tal como acontece no filme "*The Wall*," de Alan Parker.

---

<sup>100</sup> As *instituições*, tomadas aqui como locais onde se realiza a ação pedagógica, são diagramas de mecanismos de poder reduzido a sua forma ideal, que são polivalentes em suas aplicações e que mantêm entre si relações de continuidade e de reciprocidade.

<sup>101</sup> FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1993, p.163.

*Mãe, você acha que eles vão jogar a bomba?  
 Mãe, você acha que eles vão gostar da música?  
 Mãe, você acha que eles vão tentar estourar minhas bolas?  
 Mãe, devo construir um muro?  
 Fique quietinho meu filho, não chore  
 Mamãe vai fazer todos os pesadelos se tornarem reais*

*Mamãe vai colocar todos seus medos em você  
 Mamãe vai mantê-lo bem aqui debaixo da asa  
 Ela não vai deixá-lo voar, mas pode deixá-lo cantar  
 Mamãe vai mantê-lo seguro e quentinho  
 Oh, nenem, oh, neném, oh, neném  
 É claro que a mamãe vai ajudar a construir o muro  
 Mãe, ele precisa ser assim tão alto?  
 Mãe.<sup>102</sup>*

Este filme se baseia em um único personagem: Pink, que desde garoto constrói um muro entre ele e o mundo. Pink viveu em um lar sem muita alegria por ele haver nascido, sem muito entusiasmo com as coisas novas que um bebê aprende a fazer e a dizer, sem muito afeto, carinho ou estímulos. Afinal, todos precisavam sair correndo para o trabalho diário. Ele foi criado pela empregada. Ou melhor, por várias empregadas ao longo da infância: pela televisão, pela creche, pelos garotos da rua onde morava e até mesmo pela própria mãe. Ainda pequeno, ele gritava no berço chamando alguém e a empregada dizia: "Cala a boca!" E um muro começou a ser construído entre ele e o resto do mundo. Os gritos da empregada já não importavam. Afinal, era apenas mais um tijolo no "muro". Os meninos da rua riam dele. Chamavam-no de feio, desajeitado e burro. Era o que pensavam a seu respeito. "Não fazia mal", pensava ele. Afinal era só mais um tijolo no "muro". Aos quatro anos, o pai desapareceu. Viajou, mas levou tudo, até mesmo a alegria e o sorriso do garoto. A mãe não quis dar muita explicação. Ele sentiu muito a sua falta. Mas foi vivendo assim mesmo. Afinal, era apenas mais um tijolo no "muro". Aos seis anos, ele foi para a escola. Demorou para ser alfabetizado e a professora deixou claro que não tinha tempo a perder com alunos distraídos. Ele temia ser chamado à frente para ler. Era lento nos exercícios de classe, mas a professora não podia esperar mais. O resultado eram notas baixas. Certo dia, ele ouviu a conversa da professora com o diretor. Falavam a seu respeito. "*Ele não tem jeito. Não creio que deva continuar nesta escola.*" Ele ouviu e afastou-se cabisbaixo.

---

<sup>102</sup> Clip do Filme "The Wall."

Foi para casa sozinho como sempre. Chegou em casa tocou a campainha. Como era de costume, não havia ninguém. Ele assentou-se na escada pensando na professora. "Não faz mal", pensou. Era mais um tijolo no "muro". Ao chegar na adolescência, apaixonou-se pela garota mais bonita da escola. Pensava nela, mas não tinha coragem de dizer isso a ninguém. Resolveu, entretanto, escrever-lhe um bilhete. Ela contou às colegas e todos riram dele. Ele chorou de vergonha, pavor, ódio ou uma mistura disso tudo. E mais um tijolo foi posto na muralha da autoridade que ele construiu para abrigar-se. Foi fazer carreira militar, ser homem de verdade e todos o respeitariam. Alistou-se. Fez os exames, pediu ao sargento que o deixasse servir, mas foi dispensado por excesso de contingente. Mais um tijolo no "muro". Muro crescido, enorme, intransponível. Sólida barreira entre ele e as pessoas, Deus e si mesmo.

O muro começou a servir de pretexto para deixar de tentar ou "ir levando" a vida. Foi ficando cada vez mais difícil decidir por si só e, em breve, perderia a confiança na própria capacidade de o fazer. A sua crescente impotência para tomar decisões por si mesmo passou a afetar a estrutura básica da sua expectativa. Seu lema passou a ser: viver o momento presente sem grandes pretensões, aceitando tudo o que a vida tinha a lhe oferecer sem tentar nada alterar. Satisfazer os próprios desejos e não envolver-se com outros a ponto de ajudá-los. A sua vida estava cada vez mais "sem-graça". O que havia era uma enorme desesperança.

Ele jamais tentaria transpor o muro, ou derrubá-lo ou abrir nele uma brecha. Nem mesmo iria gritar. Afinal, ninguém jamais ouviria. Mas um dia gritaram do lado de lá. A princípio foi algo assustador. O muro que antes servia de barreira e obstáculo, bloqueando-lhe os sentimentos, as emoções, parecia agora uma proteção.

Com que facilidade o mal passava a ser considerado bom! Ele ouviu e respondeu timidamente, lenta e pausadamente arriscou-se a confiar e permitir que o muro fosse abalado.

Só ferramentas adequadas poderiam destruir um muro assim; ferramentas como contato humano, sinceridade, interesse real pelo bem-estar dos outros, envolvimento e empatia, amor e disposição para gastar tempo, dinheiro e esforço. Foi feita uma brecha no muro e por ela entraram os primeiros raios do Sol da Justiça. Depois, com cuidado, foi derrubando todo o muro. Os escombros estão aí

para serem retirados com o tempo; a poeira ainda existe, mas o muro caiu, felizmente.

Como se pôde ver neste filme, uma das coisas mais valorizada pela sociedade disciplinar é o processo de julgamento que examina, classifica e penaliza.

Já na sociedade contemporânea, a escola não se preocupa tanto com estes mecanismos, ela aparece em forma de empresa e seus alunos são os profissionais. Nelas não há só a regulação dos seus saberes, mas também, o controle contínuo, a comunicação e a informação instantânea sobre suas vidas. As pessoas são orientadas para permanecerem nos espaços institucionais, sendo reguladas por meio da motivação, treinamento e participação. Mesmo nas escolas ditas alternativas, onde o professor coloca todos em círculo, há também um controle sutil, fazendo com que o aluno se sinta no dever de participar, opinar e optar por determinado assunto, pelo qual muitas vezes não se interessa. A supervisão do (a) professor(a), algumas vezes, vai desaparecendo, sendo substituída pela vigilância dos colegas de turma (muitas vezes chamado líder de classe). Os alunos passam a ser controlados e se controlarem uns aos outros, levando a um processo de rivalidade. Portanto, é imperativo *preparar-se* tanto nas escolas como nas empresas, nas ruas, em qualquer lugar. É impossível escapar... Há os que reagem resistindo, um grupo bem menor...

As disciplinas e os espaços de confinamento são “ampliados” pelo poder eletrônico. Ao passar da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, o que vemos é que a escola perde seu “status” de confinamento para se juntar aos “controlatos,” como a empresa. Um estranho requisito antes criticado, até pouco tempo chamado de “*feeling*”, agora está sendo introduzido nas empresas: *a intuição*. Hoje, ela é vista como uma das mais sofisticadas formas de obtenção de conhecimento. Essa é a tendência do futuro. Os profissionais terão que dominar uma grande gama de conhecimentos, mas também de intuição, não só de seu ofício, mas também de áreas correlatas. É a era da polivalência.

As câmaras espalhadas pelos edifícios escolares, em cada esquina por onde passamos, controlam cada gesto, cada movimento de pessoas comuns e de alunos e professores. As chamadas digitais nas escolas faz com que cada aluno seja obrigado a participar da aula, já que ele é controlado pela família e pela escola que, através de um senha de computador, pode ter acesso à presença ou ausência do mesmo. Já não é mais o professor que vigia, agora ele também é objeto de controle.

Deleuze<sup>103</sup> diz que, assim como a empresa substituiu a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo, o exame. Nas sociedades de disciplinas não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada.

Conforme Pey,<sup>104</sup> hoje, o processo de certificação, que na sociedade disciplinar documentava o somatório de saber acumulado, é posto em cheque devido à velocidade de difusão-modificação dos diversos tipos de saberes que conduz à invenção da competência sem certificação, isto é, o reconhecimento de que sabe, quem sabe fazer, e relativização sobre o “falar sobre,” para provar que sabe. Estas duas situações são suficientes para reconhecer que os mecanismos de avaliação baseados no exame, característico da sociedade escolar-disciplinar, pode sofrer uma mutação. As novas tecnologias de educação podem potencializar essa modificação. Em última análise, não é possível que se continue investindo nas potencialidades auto-gestionárias e autoformativas na busca de informação e comunicação via computador, sem tentar descolar dessa idéia cristalizada de que há necessidade de avaliar para mediar conhecimento e conferir certificação, via comparação com um padrão dado como verdadeiro.

Se os seres humanos não forem capazes de materializar, no presente, instituições livres e autogeridas a um nível micro-organizacional e entre afins, não terão sequer condições éticas de propor tais propostas a grupos mais amplos ou a toda uma sociedade, onde as contradições sociais e interpessoais fazem de qualquer mudança profunda um problema bem mais complexo. É sobre esta questão que discutirei com mais profundidade no capítulo seguinte.

---

<sup>103</sup> DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro. Editora 34, 1995.

<sup>104</sup> PEY, Maria Oly. Educação: O Olhar de Foucault. Livros Livres 2. Movimento. Centro de Cultura e Autoformação, 1995.

## CAPÍTULO II

### A SOCIEDADE LIBERTÁRIA

#### 2.1 O Pensamento Libertário Contemporâneo

*É mais importante o caminho - até a anarquia -, do que a meta - porque à meta não se chega nunca e, em contrapartida, o caminho é o concreto. É muito importante que o caminho se torne coerente com a finalidade, pois é a única coisa palpável que temos. Se abandonamos o princípio como forma de chegar mais rápido à meta, suicidamo-nos.<sup>105</sup>*

Não falaremos aqui, de um pensamento libertário “acabado”, completo e sem arestas, representando um marco qualquer em uma pretensa história das idéias políticas revolucionárias; mas de um pensamento imerso em seu tempo, isto é, um pensamento e uma prática que convivem, até hoje, com muitas incertezas e muitos desafios, inspiradores de movimentos sociais muito importantes, de uma política e uma ética com perfis próprios, tal como o conheceremos já no final do século XIX e início do XX. O pensamento libertário nunca foi uno; foi sempre uma teoria marcada pela pluralidade, pela diferença, pela diversidade. Para este efeito, há que assumir a relatividade dos “**anarquismos**” como meio de estruturação da anarquia, sabendo, à partida, que esta é e será sempre um projeto histórico inacabado. A anarquia, na sua essência intrínseca, é antes de mais nada a hipótese de autogoverno, de auto-organização, da autoconsciencialização, da inexistência de deuses e de amos. Por essa razão, seria mais correto que falássemos sempre de “anarquismos”, no plural, já que cada um tem o seu, mesmo que partilhemos da história, tradição e projeto dos anarquistas do passado.

---

<sup>105</sup> FABBRI, Luce. Encontro com Luce Fabbri. In: Revista Utopia, n. 6, 1997, p. 82.

As inúmeras experiências de teatro operário, piqueniques, recitais de poesia, grupos musicais, inúmeras práticas, nos permitem falar de uma arte da existência anarquista no início deste século. O volume de conhecimento, produzido por estas formas de educação livres e auto-organizadas por coletivos e grupos libertários, é bastante diferenciada em termos de reflexão, contra-informação e ação direta.

O pensamento e a prática libertários não são uma *espécie exótica em extinção*. Eles estão presentes em todos os países, tanto nas manifestações que acontecem em praças públicas, como nas recusas silenciosas que acontecem em muitos lugares. No entanto, como movimento que acontece de forma organizada, ele desapareceu nos últimos 50 anos. O que existe hoje, são associações, coletivos, publicações em muitos países, mas não o movimento federalizado e internacionalista.

Dispomos, hoje, de uma quantidade significativa de trabalhos, a grande maioria dos quais estão no Arquivo Edgard Leuenroth na UNICAMP, documentando este importante momento de formação do proletariado brasileiro, em que o anarquismo conquista inúmeras adesões. Entretanto, estes documentos na sua maioria, privilegia a atuação dos operários e militantes do sexo masculino, não se preocupando em detalhar que grande parte do proletariado era constituída por mulheres que também eram responsáveis pela eclosão de inúmeros movimentos grevistas, manifestações políticas, reflexões impressas nos jornais operários da época. Algumas destas militantes e simpatizantes do anarquismo ainda estão vivas e a preservação de suas memórias pessoal e coletiva, são muito bem discutidas por Rago<sup>106</sup>.

Silva<sup>107</sup> explica que a crítica teórica e a indignação com a injustiça traduziram-se numa combativa *militância* no movimento socialista, que então se começava a definir, em associações de resistência de trabalhadores, em grupos de afinidade e sindicatos. Os próprios teóricos do anarquismo foram, na sua quase totalidade, militantes envolvidos com a luta social da sua época. “*A rebeldia, a transformação social só podem ser um produto da vontade livre de sujeitos autodeterminados e solidários vivendo dentro de uma dada realidade histórica e social; jamais produto das condições materiais de produção*”.

---

<sup>106</sup> RAGO, Margareth. Anarquismo & Feminismo no Brasil. Rio de Janeiro: Achiamé, 1998.

<sup>107</sup> SILVA, Jorge. O Anarquismo Hoje. Rio de Janeiro: Achiamé, 2001, p. 54.

Este autor esclarece, no entanto, que a prisão, a morte e o exílio de muitos militantes juntamente com a impossibilidade de manter a propaganda e intervenção no movimento social, levou o esvaziamento do movimento em muitos países, assim como uma ruptura entre as gerações.

No que se refere a tentativa do operariado se organizar politicamente e partidariamente, no Brasil houve muita frustração após o 1º Congresso Socialista de 1892. As articulações para a criação do Partido Comunista, vinculado à Internacional Comunista, foi decisiva para o fim do sindicalismo autônomo e o esvaziamento das organizações anarco-sindicalistas, provocando profundas divisões no movimento operário brasileiro. O que aconteceu é que antes da criação deste Partido, apesar das divergências entre os princípios anarquistas e socialistas na maioria das vezes estes grupos se uniam para lutar pelos seus interesses no movimento operário, nas manifestações, comemorações e comícios de propaganda (como na AIT e na Internacional). Apesar dos conflitos, estes grupos mantiveram-se assim, durante algum tempo, até o predomínio do marxismo-leninismo que levou à partidarização do sindicalismo e à sujeição das lutas operárias à estratégia dos partidos comunistas nos anos 20 em todo o mundo.<sup>108</sup> Um bom exemplo disto, é a abertura dos anarquistas que em publicações libertárias sugeriam leituras de livros de Marx e Engels. Posição que se tornou bastante diferente daquela que os socialistas haveriam de ter mais tarde, de censura e controle, trazendo aos anarquistas uma série de consequências desastrosas. Esta época foi muito difícil para o movimento anarquista brasileiro, pois além das divergências com os socialistas autoritários, o governo decreta o estado de sítio, deportando para o campo de concentração da Clevelândia, no Oiapoque, extremo norte do país, centenas de opositores e militantes operários, entre eles os anarquistas, tendo muitos deles morrido.

Com o deflagar da Primeira Guerra Mundial, ampliou-se a crise econômica e com ela intensificaram-se as lutas operárias. O resultado foi uma série de repressões, com deportações, prisões em massa, fechamento de sindicatos e proibição de circulação de jornais.

Além destas repressões por parte das classes dominantes, a Igreja também intensificou sua propaganda entre os trabalhadores a favor do sindicalismo católico,

---

<sup>108</sup> SILVA, Jorge E. O Nascimento da Organização Sindical no Brasil e as Primeiras Lutas Operárias (1890 – 1935). Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

beneficiente e de conciliação e o Estado continuou promovendo a cooptação de trabalhadores, favorecendo lideranças pelegas<sup>109</sup>.

Foi esse envolvimento dos anarquistas nos conflitos sociais e nas lutas concretas contra o capitalismo e o *Estado*, em greves, sabotagens, manifestações e insurreições – mas também na propaganda e na difusão de uma cultura de resistência – que popularizou o anarquismo e o projeto de socialismo libertário entre importantes segmentos das classes trabalhadoras da Europa e América.

O anarquismo, segundo Woodcock<sup>110</sup>, compara-se a um fio d'água filtrando-se através do solo poroso – formando aqui uma corrente subterrânea, ali um poço turbulento, escorrendo pelas fendas, desaparecendo de vista, para surgir onde as rachaduras da estrutura social possam lhe oferecer uma oportunidade de fluir. Como pensamento, muda constantemente; como movimento, cresce e se desintegra em permanente flutuação, mas jamais se acaba. Daí a sua escolha por uma “leitura” deste movimento como uma “teia”, isto é, como a representação de um trabalho nunca acabado, já que em cada acontecimento discursivo há um novo deslocamento do sentido, de uma determinada posição do indivíduo, enfim, um discurso com um novo sentido. De acordo com este autor, há nessa heterogeneidade e dispersão, a mobilização de mais de uma leitura, o que forma a “teia interdiscursiva”, mantém a idéia de rede histórico-espaco-temporal. Isto faz com que a idéia da estagnação seja revertida, levando os anarquistas a não pensarem no fim, nem dar como concluída as suas pesquisas, investigando a heterogeneidade de saberes evidenciados a partir das condições de formação destes movimentos, o que é possível explorar em termos de condições históricas.

Para Chomsky<sup>111</sup> dentro da tradição libertária, só existe uma solução a tomar: desafiar e desmascarar a autoridade ilegítima e trabalhar com os outros para solapá-la e estender o escopo de liberdade e justiça. Dessa ação, das escolhas que se fizer, dependerá se haverá ou não um mundo no qual uma pessoa decente gostaria de viver.

O anarquismo tem um passado histórico que deve ser sempre enaltecido, proporcionando dinamizar uma memória que tem sido deturpada pelos apologistas da ordem social vigente. Todavia, essa memória histórica deve ser situada no

---

<sup>109</sup> Id. *ibid.*

<sup>110</sup> WOODCOCK. *Anarquismo: Uma História das Idéias e Movimentos Libertários*. Porto Alegre, L&PM, 1981.

<sup>111</sup> CHOMSKY, Noam. *Novas e Velhas Ordens Mundiais*. São Paulo: Scritta Editora, 1996.

espaço-tempo das transformações revolucionárias, na sua historicidade e luta pela emancipação social, e não transportada mecanicamente para os dias de hoje.

Desde os seus primórdios, no século XIX, “os anarquismos” assumiram um compromisso radical com a mudança social. No entanto, as circunstâncias históricas nunca lhes foram propícias, mas, ainda assim, conseguiram constituir-se como um “contrapeso” ético-político, compensando a chamada “hierarquia”. O anarquismo, representa “a sombra” da política, o irrepresentável, a imaginação anti-hierárquica.

Os libertários fizeram a crítica da sociedade industrial, através de movimentos vinculados a ecologia, ao pacifismo, nascido no movimento contracultural da América do Norte, juntamente com os jovens estudantes e proletários da Europa de 68. Irromperam novamente as idéias libertárias a partir de uma geração quase sem contato com o movimento anarquista histórico.

O renascimento do anarco-sindicalismo na Espanha nos anos 70 foi, também, algo que resultou de uma longa história da tradição libertária.

Conforme Pey<sup>112</sup> no início dos anos 80, algumas editoras brasileiras começavam a divulgar o pensamento político libertário e práticas educativas correlatas. Trabalhos acadêmicos, que resgatavam o funcionamento das escolas libertárias no Brasil, começaram a aparecer, fruto da pesquisa em bibliotecas e arquivos de simpatizantes, estudiosos e anarquistas, apontando para uma diretividade muito acentuada na abordagem de conteúdos científicos, antiestatais, anticlericais e antiautoritários, o que não surpreende, pois se tratava de veicular um referencial teórico diferente dos ideais da época. Esses trabalhos de investigação identificam-se com uma postura profundamente respeitosa com a história dos saberes práticos das pessoas e o reconhecimento das possibilidades de teorizar a partir da prática, do desejo, da utopia.

Na sociedade de controle, onde predomina o consumo, a massificação a manipulação por uma rede de propaganda e informação dirigida, as possibilidades de uma sociedade libertária vão cada vez mais se afunilando. A ruptura dos laços tradicionais da solidariedade social, agravada por uma cultura de concorrência só pode levar a uma guerra de todos contra todos, que se manifesta na indiferença frente aos pobres, no consumo indiscriminado de drogas, em guerras, na violência que acontece através de assaltos e seqüestros nas grandes cidades. Este acesso

---

<sup>112</sup> PEY, Maria Oly. Um pouco do que se pesquisou nas décadas de 80 e 90 sobre Educação Libertária. In: Encontro de Educação Libertária – Textos. Santa Maria, 1998.

ao consumo, tornou-se o antídoto contra a revolta e foi um fator primordial para a adesão dos indivíduos à lógica normativa. A maioria das pessoas começou a ver o Estado como uma entidade *beneficente* que garante a educação, a saúde, a habitação e não mais como aparelho central de gestão da dominação. Por isto mesmo, acredito que, somente quando as pessoas não acreditarem mais no Estado e na democracia representativa, poderão se auto-organizar.<sup>113</sup>

Não obstante estes condicionamentos, é possível inverter esta realidade. É imprescindível, também, que se desenvolva progressivamente uma ruptura individual e social em termos de valores libertários de autonomia, de solidariedade, do livre-arbítrio e do autogoverno, que são muito difíceis de serem entendidos e aceitos pela maioria da sociedade onde predomina o individualismo, a concorrência e a esquizofrenia.<sup>114</sup>

A *anarquia* é um fim, não um meio, cujo sentido e orientação histórica não tem limites no seu aperfeiçoamento e na luta pela emancipação social. Esta unidade, na sua relatividade histórica, pressupõe a diversidade compreensiva, explicativa e vivencial, porque cada indivíduo ou grupo viveu, aprendeu e construiu a sua personalidade num contexto sócio-histórico, geográfico e cultural específico. Sendo assim, a abordagem libertária não pode ser reduzida a uma expressão pura, mas ao contrário, é produto de diferentes práticas e da reflexão contínua em que cada grupo e indivíduo vão acrescentando algo novo. O anarquismo não está preocupado em produzir representações coletivas universalistas, mas sim uma criação heterogênea e poética<sup>115</sup> de formas de atuação e vivência libertárias. Basta pensar no que foram os centros de cultura, os sindicatos e as coletividades agrícolas na Espanha revolucionária, como exemplos da criação de espaços libertários de organização.

Giovanni Rossi, o anarquista italiano fundador da Colônia Cecília em terras brasileiras (Paraná), no final do século XIX (que funcionou de 1889 a 1894), compreendeu bem este dilema da materialização do projeto social, por essa razão, defendeu uma interessante teoria sobre o socialismo experimental.

<sup>113</sup> SILVA, Jorge. O Anarquismo Hoje. Rio de Janeiro: Achiamé, 2001.

<sup>114</sup> DIAZ, Carlos. De la Razón Dialógica a la Razón Profética. Mosteles: Ediciones Madre Tierra, 1992.

<sup>115</sup> do grego poiein: criar, inventar, gerar. *A função poética*, neste sentido, possui qualidades mais eficazes de catalização de universos existenciais, maiores que as chamadas ciências humanas.

Dizia ele, contra muitos críticos, quando propunha a criação de comunas, que é na prática que os anarquistas têm de demonstrar a superioridade das suas idéias e a exeqüibilidade do seu projeto social. Que é através da experiência que eles poderão, também, observar em concreto, as dificuldades e limitações que se colocam à aplicação dos princípios libertários a uma sociedade.<sup>116</sup> A comunidade que reuniu mais de 150 pessoas frustrou-se ao fim de quatro anos, devido a problemas econômicos e à repressão que sofreu. Ao se dispersarem esses militantes foram integrar o movimento social em Curitiba, Porto Alegre e São Paulo, onde contribuíram com organizações operárias, escolas de alfabetização, artes e ofícios, Centros de Estudos e Cultura Social e Associações, onde proferiam palestras sobre o ideal anarquista e publicavam jornais e revistas de linha editorial ligada ao movimento operário.

Porque o pensamento libertário não é, nem poderá ser, um dogma ou um modelo padrão de sociedade, deverá ser interpretado, compreendido, explicado e vivido conforme a liberdade, a igualdade, a criatividade, a responsabilidade e a soberania de qualquer indivíduo. Quando qualquer anarquismo pretende defender ou divulgar as idéias e as práticas da anarquia, deve fazê-lo de uma forma frontal e direta, sem ambiguidades e subterfúgios, seguindo “o que pode ser”, ou seja, o destino histórico desse movimento: uma luta incessante e radical contra todas as formas de exploração e dominação.

Para Bakunin e Prodhon, a liberdade e a igualdade são os bens mais preciosos do ser humano. A liberdade só é conseguida com o exercício da própria liberdade. Para eles, a liberdade não tem limites, espaço, preço, ela só existe por e para ela mesma. “*O homem nasceu sociável, isto é, ele procura em todas as suas relações a igualdade e a justiça...*”<sup>117</sup> A igualdade garante a liberdade, à medida que ela suprime toda a dominação de clã ou de classe. A liberdade e igualdade são os dois pilares fundamentais de uma civilização de tipo socialista libertário. Para o pensamento libertário uma coisa é ser autoritário, outra coisa é ter autoridade. De acordo com Joyeux,<sup>118</sup> **a autoridade**, para os libertários, não mais será uma autoridade disciplinar, uma autoridade de classe, de clã, de interesse: será a “**autoridade da competência**” que só se exerce em função do saber e,

<sup>116</sup> SILVA, Jorge. Cultura Libertária e Mudança Social. In: Cultura Libertária em Debate: Textos. Encontro Internacional de Cultura Libertária– NAT/CED/UFSC/ Editora da UFSC. Florianópolis, 2000, p. 35 (no prelo).

<sup>117</sup> PROUDHON, Pierre Joseph. In: PASSETI, Edson e RESENDE, Paulo E. Proudhon. São Paulo: Ática, 1986.

<sup>118</sup> JOYEUX, Maurice. Reflexões sobre a Anarquia. São Paulo: Archipélago, 1992.

conseqüentemente, de um “saber-fazer”. Não sendo o modo de subjetivação definido por leis universais que determinem os atos proibidos e permitidos, eles não apontam para uma renúncia de si, mas para um “saber fazer”, uma estilização da atitude e uma estética da existência. Pensando assim, ninguém é ignorante, todos têm alguma competência para fazer algumas coisas que outras pessoas não têm (tem domínio, tem autoridade sobre aquele determinado assunto).

Uma coisa é conhecer esses debates do passado e, mais ainda, as experiências, retirando delas conclusões para a atualidade; outra coisa, é fazer desses debates o centro da nossa reflexão, numa época em que o Capital, o Estado, a sociedade e as instituições mudaram profundamente, confrontando-nos com uma realidade distinta que deve ser compreendida e criticada, para que sobre ela possamos agir. Essa crítica deve ser sempre acompanhada pela construção/difusão de uma nova *moral*, de uma *nova ética*, com valores baseados nos princípios e nas práticas da anarquia. Práticas que constituiriam uma “moral,” cuja importância recai nas formas das relações que o indivíduo mantém consigo, nos procedimentos pelas quais essas práticas são elaboradas e nos exercícios pelos quais os indivíduos permitem transformar seu próprio modo de ser. Foucault diz que seria uma *moral* orientada para a *ética*, ao contrário da moral, cujo valor recai sobre códigos morais ligados à instâncias de autoridade, que os fazem valer pela imposição, sob pena de incorrer num castigo. Uma crítica contra os valores predominantes do capital e do Estado, baseados na competição, na concorrência, na violência, na guerra e na destruição, visualizando como alternativa, propor os valores básicos da anarquia: liberdade, solidariedade, fraternidade, cooperação e amor.

Uma liberdade libertária<sup>119</sup> que dê direito à auto-realização, à expressão espontânea dos sentimentos, à desalienação das relações entre as pessoas; o direito de todos a todos os meios de existência, o repúdio do mundo da mercadoria, do artificial e do que ele oferece, a prática do auxílio mútuo, o conhecimento de técnicas e a elaboração de contra-técnicas, um novo respeito pela vida e pelo equilíbrio da natureza; a substituição do trabalho como dever, pelo trabalho como prazer; a autogestão no lugar da heterogestão, a reivindicação do gozo, da dialogicidade, do amor, da sensualidade, da expressão corporal sem entraves e uma estética de sentimento.

---

<sup>119</sup> No sentido libertário, *liberdade* diz respeito ao indivíduo e seu poder de decisão, ao desenvolvimento de suas capacidades e à satisfação de seus anseios.

A *autogestão* é um meio de, uma estrutura própria de organizar a economia. É a gestão de todos aqueles que participam do desenvolvimento de uma empresa, de um grupo, ou uma associação. Uma sociedade organicamente autônoma, constituída de um feixe de autonomias de grupo auto-administrada, cuja vida exige a coordenação, mas não a hierarquização.<sup>120</sup> Uma sociedade autônoma não é concebível sem indivíduos autônomos, capazes de definir suas próprias normas, alheios a toda *heterogestão*, o que exige, paralelamente, a emergência de um mundo instituído que aponte a autogestão generalizada e que incorpore os dispositivos para a sua própria crítica e regeneração.

A autogestão, para Boockin, é inscrita em valores, numa moral e numa cultura traduzidas na auto-formação e na auto-educação, permitindo assim o desenvolvimento da auto-conscientização dos indivíduos no sentido da fraternidade, da liberdade, da responsabilidade, da solidariedade e da criatividade.

O pensamento libertário desenvolveu, ao longo de sua mais que centenária existência histórica, práticas organizativas e sentimentais: invenções sociais. E assim como os pré-históricos inventaram a roda e a agricultura, os gregos, o conceito e o teatro, e os primeiros cristãos, a idéia de humanidade, assim também os anarquistas fizeram a sua invenção: “os *grupos de afinidade*”. A prática grupal, a qual as pessoas se vinculavam “por *afinidade*”, deu ao anarquismo um caráter distinto, afastando-o da centralidade vertical e concêntrica própria dos partidos políticos democráticos ou marxistas, modelo incrustado no imaginário político tradicional. A *afinidade* não só garantia a reciprocidade horizontal, mas, mais importante, promovia a confiança e o mútuo conhecimento dos mundos intelectuais, emocionais de cada um dos integrantes. Esta condição grupal permitia uma melhor compreensão da complementaridade da personalidade do outro e também de suas potencialidades e dificuldades.

Podemos dizer, que a questão central do anarquismo para o próximo século não é o a elaboração teórica e metodológicas das teorias libertárias. Menos ainda é a formulação de uma ou várias estratégias socialmente eficazes, mesmo que esses temas devam estar, mais do que nunca, presentes nos debates libertários. A questão, hoje, é saber se os seres humanos serão capazes de criar grupos, sindicatos, coletivos, comunidades, cooperativas, publicações, que sejam exemplos de livre

---

<sup>120</sup> PROUDHON, Pierre Joseph. In: VALENTE, Silvia M. P. A Presença Rebelde na Cidade Sorriso. UNICAMP, FED, 1992.

associação e apoio mútuo, um espaço fraternal, de onde estejam ausentes o princípio da autoridade, a lógica da concorrência e do poder. Se serão capazes de dar continuidade, desenvolver e transmitir uma cultura libertária que valorize a liberdade, a autonomia, a diferença e a solidariedade, opondo-se à cultura de massas, consumista, alienadora, egocêntrica e hierarquizadora. Penso que, se forem capazes de viver coletivamente, criar e produzir, dessa forma, terão contribuído de forma decisiva para uma cultura libertária, ao mesmo tempo que terão uma existência mais prazerosa e de acordo com os valores citados anteriormente, que testemunhe a possibilidade de materialização histórica de um projeto social libertário.

Ferreira<sup>121</sup> diz que, para isto, é preciso que se reflita sobre os seguintes passos: em primeiro lugar, abolir as hierarquias e autoridade ligadas aos “esquematismos” sociais, valorizando a diversidade e a singularidade; em segundo lugar, abolir a lógica irracional do consumo, baseada na destruição da natureza e da espécie humana, tais como a guerra, o trabalho assalariado, a morte, a alienação dos indivíduos com incidência no plano ético; em terceiro lugar, lutar contra os fundamentos básicos dos paradigmas sociais dominantes.

Sua recriação atual terá de afastar qualquer pretensão hegemônica ou de imitação saudosista, e considerar que o anarquismo é **uma** das estratégias possíveis de luta anticapitalista.

*Uma teoria do Poder; uma concepção libertária de organização; os problemas de escala e da complexidade tecnológica na sociedade contemporânea; um entendimento dos mecanismos psicológicos da agressividade e da dominação; as relações de micropoder na família e nos grupos, um estudo das potencialidades libertadoras da robótica e da telemática, são, entre outros, temas que precisam ser aprofundados a partir de uma perspectiva libertária.*<sup>122</sup>

A organização libertária é, antes de mais nada, um espaço coletivo livre e fraterno, onde se constróem novas relações sociais e se vive de acordo com os valores desta cultura.

Bookchin,<sup>123</sup> partindo da crítica da sociedade de consumo, formulou teorias inovadoras sobre ecologia social e municipalismo libertário, dando um impulso

<sup>121</sup> FERREIRA, José Maria Carvalho. Portugal no Contexto da “Transição para o Socialismo.” Blumenau: FURB, 1997.

<sup>122</sup> SILVA, Jorge. O Anarquismo Hoje. Rio de Janeiro: Achiamé, 2001, p. 63.

<sup>123</sup> Este termo é utilizado por Bookchin, um anarquista que levanta questões importantes quanto aos diferentes modos como a natureza e o social tem interagido ao longo dos tempos e que problemas essa interação tem originado (BOOKCHIN, Murray. Textos Dispersos. Portugal: Socius, 1998).

renovador às idéias libertárias. A ecologia social pelas suas afinidades com os valores libertários, é uma área onde a militância libertária mais tem se exprimido. De acordo com Silva,<sup>124</sup> os problemas pelos quais passa a humanidade, em termos de ameaças futuras são levantados constantemente por libertários e ecologistas. Estes problemas só podem ser resolvidos no contexto de uma sociedade descentralizada e autogerida, capaz de criar e controlar formas tecnológicas adequadas a um desenvolvimento integrado, auto-sustentado e solidário.

Freire<sup>125</sup> acredita que só existe uma solução real e possível para os problemas *ecológicos* criados pelos próprios homens: a mudança de consciência, a adoção de uma bioética que possa alterar o comportamento humano de modo radical, onde as pessoas consigam se organizar socialmente de modo natural e democrático, valorizando a diversidade nas relações humanas e sociais. O autor afirma, ainda, que isso só poderá ser possível, através de uma visão de vida e de mundo revolucionária, sobretudo voltada para o prazer natural e cultural contra todas as formas de sacrifícios. Uma luta permanente contra o autoritarismo em todas as suas formas.

Todas as reais ameaças à humanidade engendradas no século passado, como o desenvolvimento antidemocrático do capitalismo para se transformar na barbárie atual, a sua posse irresponsável dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, tudo isso, na realidade, tornou-se real ameaça tecnológica e está produzindo o desequilíbrio natural, social e psicológico das relações do homem com a natureza, com a sociedade e consigo mesmo. Neste âmbito, a crítica radical passa pelo fim da destruição da natureza, tendo presente os problemas da poluição atmosférica, da camada de ozônio, da destruição dos rios, mares, florestas, das espécies animais e vegetais, enfim, da transformação desenfreada da matéria orgânica em matéria inorgânica.

Por outro lado, entendo que mesmo neste panorama sombrio, pode-se abrir novos caminhos, novas possibilidades de esvaziamento do sentido social do Estado, facilitando a aproximação de movimentos sociais, orgânicos, fundamentados no pensamento e nas práticas anarquistas. Sendo assim, é imperioso *construir espaços de intervenção nos discursos e nas práticas sociais* que permitam estruturar uma

---

<sup>124</sup> Op. cit.

<sup>125</sup> FREIRE, Roberto. Perspectivas para o Movimento Anarquista no Século XXI. In: Cultura Libertária em Debate: Textos. Encontro Internacional de Cultura Libertária– NAT/CED/UFSC/ Editora da UFSC. Florianópolis, 2000, p. 10. (no prelo).

ação individual e coletiva a nível local, regional, nacional e mundial, dando assim corpo e forma à autoconsciencialização, à auto-organização e ao autogoverno dos indivíduos e grupos, cujo sentido e orientação histórica é a anarquia.<sup>126</sup> O que se impõe é a construção de espaços libertários, onde se possa viver, criando, produzindo, abdicando das regras hierárquicas e autoritárias.<sup>127</sup> No mesmo sentido, é possível criar livrarias, escolas, bibliotecas, teatros, rádios, jornais, televisão. É muito importante, também, a ampliação da construção de páginas eletrônicas, listas de discussão e redes de crítica do capitalismo e do Estado.

A educação libertária é uma invenção de anarquistas, sendo assim, ela é pautada em princípios de liberdade, solidariedade e apoio mútuo, procurando formar um ser humano autônomo. A educação, apesar de não ser o único, nem o principal instrumento para uma mudança social, era considerada por anarquistas como Prudhon (1809-1865) e Bakunin (1814-1876) um elemento primordial na luta pela superação das diferenças sociais. Para Bakunin, era um meio para formar as consciências e vontades libertárias. Para os libertários, cada escola deveria funcionar de acordo com os interesses de seus alunos, funcionários e da comunidade. Trataremos desse assunto no próximo tópico.

## 2.2 Limites e Possibilidades de Práticas Pedagógicas Libertárias

A partir do século XVIII, as forças sociais defenderam suas opiniões e críticas sobre a obrigatoriedade escolar. Um ampla gama de grupos sociais desde a Igreja, a burguesia conservadora, liberal e republicana, os socialistas e anarquistas se interessaram pela educação das crianças. Todos eles debatiam, no entanto, suas posições políticas e concepções sobre educação infantil eram totalmente diferenciadas. Pareciam coincidir quanto a compreensão de que a escola devia ser um dos espaços possíveis de educação dos filhos das classes trabalhadoras. De acordo com Varela e Ûria,<sup>128</sup> se se parte de publicações anarquistas assim como do “ *Boletim da Escola Moderna*” pela grande influência que exerceu nos meios

<sup>126</sup> FERREIRA, José Maria. Crise e Limitações do Anarquismo nas Sociedades Contemporâneas In: Cultura Libertária em Debate: Textos. Encontro Internacional de Cultura Libertária– NAT/CED/UFSC/ Editora da UFSC. Florianópolis, 2000, p. 14 (no prelo).

<sup>127</sup> SILVA, Jorge. Cultura Libertária e Mudança Social. In: Cultura Libertária em Debate: Textos. Encontro Internacional de Cultura Libertária– NAT/CED/UFSC/ Editora da UFSC. Florianópolis, 2000, p. 34 (no prelo).

<sup>128</sup> VARELA, Júlia e ÛRIA, Fernando Alvarez. Arqueologia de La Escuela. Madrid: La Piqueta, 1991.

libertários, se comprova que o programa educativo dos anarquistas apresenta especificidades próprias e contribui com novas peculiaridades no que se refere ao debate aberto neste campo da educação popular. Nem a Igreja, nem o Estado podem ser considerados pelos trabalhadores instrumentos de sua emancipação intelectual já que isto deve ser obra deles mesmos, através das suas próprias escolas. Para os anarquistas, a educação pública não é e nem deve ser uma função do Estado, mas sempre uma responsabilidade da comunidade, da sociedade. Assim, cada grupo social deve auto-organizar-se para constituir seu sistema de ensino, sempre num regime de autogestão.

Os anarquistas caracterizam-se por uma crítica ferrenha aos aspectos autoritários do Estado em geral e do Estado moderno em particular, não aceitando trabalhar nas escolas por ele mantidas, geridas e fiscalizadas. Eles percebiam que a burocracia estatal pode dar um certo impulso a novas experiências, desde que as rédeas fiquem em suas mãos. Olhavam sempre com desconfiança a implantação de sistemas públicos (estatais) de ensino. Este foi um dos pontos centrais da divergência dos anarquistas com as demais correntes do socialismo que, de maneira geral, engajaram-se em lutas pela implantação de escolas públicas, vendo-as como um direito básico do cidadão e um dever do Estado. Os anarquistas reagem a esta proposta, denunciando os interesses contrários aos trabalhadores e os males de uma educação estatal. Sobre esta questão Bakunin<sup>129</sup> salienta que “...*exigimos para o povo a instrução integral<sup>130</sup>, toda a instrução, tão complexa quanto o permita a capacidade intelectual do século, a fim de que acima das massas, não possa existir nenhuma classe que saiba mais do que eles, e que os possa dominar e explorar.*” Para este anarquista, era ingenuidade pensar que o Estado pudesse financiar, via educação pública, uma educação deste tipo. Afastar a iniciativa da educação do estado, dadas as implicações desta relação, mas torná-la cada vez mais próxima da sociedade: eis a proposta libertária.

A transformação do capitalismo em direção a uma sociedade mais igualitária, mais livre, foi a grande utopia de diversos movimentos revolucionários que aconteceram no mundo, a partir do século XVIII. Dentre estes movimentos, estão os

---

<sup>129</sup> BAKUNIN In: GALLO, Sílvio D. de Oliveira. Autoridade e a Construção da Liberdade: O Paradigma Anarquista em Educação. Campinas, UNICAMP, 1993, p. 229 (Tese de Doutorado).

<sup>130</sup> Esta educação integral de que fala Bakunin é o grande mote dos anarquistas no âmbito da educação, e vai permear toda a sua literatura, é a defesa de uma educação que trabalhe todas as características humanas, desenvolvendo o indivíduo em seus aspectos intelectuais, físico e moral (social e político).

dos anarquistas fazendo uma crítica radical, procurando desmascarar as relações de poder travestidas na “forma de partido” e de “teorias “universais”.

O movimento libertário procurou modificar a interferência do “Estado-pai” e da “Igreja-conselheira”, invertendo a lógica liberal e abolindo a propriedade privada e o Estado, indo ao encontro de uma sociedade autogestionária, solidária e livre.<sup>131</sup>

Para estes militantes, a educação possuía um papel fundamental neste processo, concebendo-a como um dos instrumentos que poderia possibilitar ao indivíduo se dar conta da importância nesta mudança, mostrando-lhe caminhos que pudessem ir contra o autoritarismo e dogmatismo impostos pelo Estado, pela Igreja e pelas “classes dominantes”. O movimento anarquista moderno (século XIX e início do século XX) “desenvolveu em torno de três grandes temas: (...) a educação ocupava uma importante estratégia no processo da revolução social como desejavam realizar os anarquistas”.<sup>132</sup> Esses temas podem ser buscados em pensadores tais como: Bakunin, Malatesta, Kropotkin e Proudhon. Para eles, era preciso que houvesse uma participação efetiva dos indivíduos e da sociedade no processo educativo, com o fim de chegar à democracia direta e não representativa.

Para Proudhon, era preciso livrar a educação da característica burguesa, tornando-a mediadora entre o saber e a emancipação, contribuindo para a autonomia, conscientização e igualdade. As mudanças sociais só seriam possíveis por meio da produção de cultura que aconteceria através da troca de saberes e a socialização entre os indivíduos, formando aquilo que eles chamavam de humanização e civilização.<sup>133</sup> Este autor explica que a educação deve acontecer durante toda a vida, sendo assim, ele é a favor da educação fora dos locais oficialmente destinados à instrução, pois, para ele, o espaço escolar deveria transformar-se também em espaço de trabalho, sugerindo que se criassem “*oficinas-escola*,” em termos de “educação integral”, voltado para a politecnicidade.<sup>134</sup> Acreditava que o ensino deveria ser cooperativo, havendo a coletivização de trabalhos para o seu custeio, num sistema de relações de troca.

Bakunin também acreditava que a educação era um instrumento que possibilitava a transformação dos homens em seres livres, críticos, solidários e

<sup>131</sup> SILVA, Jorge. O Anarquismo Hoje. Uma Reflexão sobre as Alternativas Libertárias. Rio de Janeiro: Achiamé, 2001.

<sup>132</sup> MORIÓN, F. G. (org.) Educação Libertária. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

<sup>133</sup> PROUDHON, Pierre Joseph. In: PASSETI, Edson e RESENDE, Paulo E. Proudhon. São Paulo: Ática, 1986.

autônomos em relação a si próprios e à sociedade. A liberdade, como respeito natural do ser humano, pressupõe, na infância, o respeito a mover-se, correr, saltar, jogar, aprender, amar e ser amado. A liberdade de outras pessoas faz com que o ser humano compartilhe esta liberdade de forma coletiva, supondo uma diminuição do egoísmo e egocentrismo pessoal. Conjuguar igualdade e diversidade constitui a chave das relações interpessoais, intergrupais e coletivas. A liberdade dos anarquistas é aquela que se refere à liberdade para todos, sem que haja a preocupação com a conveniência, a competição. Na sua concepção, o que contribui em muito para a desigualdade social é a desigualdade educacional. Para Bakunin a educação poderia acontecer nos sindicatos, nas palestras, nas discussões, que se davam a partir de leituras de revistas e jornais, e não apenas nas escolas. Esta educação seria construída no dia-a-dia, na realidade cotidiana dos indivíduos, nas suas experiências.

Tanto Paul Robin, como Sébastien Faure e Ferrer y Guardia acreditavam na educação integral que consistia na união da educação física, mental e moral, o que fazia com que o aluno se conhecesse e conhecesse o saber por inteiro, tornando-se um ser teórico-prático.<sup>135</sup> Embora suas experiências guardem diferenças significativas, concordam que uma educação libertária não é aquela em que a criança é deixada à sua própria sorte. É sim aquela em que busca-se uma construção da liberdade de forma consciente e responsável.

As Escolas Modernas, centros de cultura, grupos de estudos, universidades populares<sup>136</sup>, ateneus, redes de informação e comunicação (imprensa, rádio e recentemente a internet), enfim, sempre onde foi identificada uma atividade militante, podemos encontrar uma ou mais práticas pedagógicas e culturais. A universidade

---

<sup>134</sup> É a união do ensino formal, intelectual, voltado para o trabalho manual, artesanal, que só poderá ser realizado nas oficinas-escola, devido às próprias condições de aprendizagem.

<sup>135</sup> Ver sobre estes pensadores anarquistas e suas bases pedagógicas em MORIÓN, F. G. (org.) Educação Libertária. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

<sup>136</sup> Quando nos referimos a *escolas e universidades populares*, não estamos nos referindo à escola associada ao conceito que estamos acostumados: “*pública, popular e gratuita*”. Na verdade, esta escola que tanto se fala não é nada disto: ela não é pública porque dela as pessoas pobres, rebeldes, doentes, excepcionais continuam sendo expulsas; ela não é popular porque a sua iniciativa não partiu dos interessados e nem é organizada cooperativamente, não é gratuita porque é paga pelos impostos que o Estado arrecada do povo (é sim estatal). O que diferencia as chamadas escolas anarquistas, os centros de cultura e as universidades livres é a prática da organização autogestionada, isto é, onde tudo o que se realiza passa por decisão de todos, sem que seja, no entanto, preciso que se coloque as questões em votação e nem de representação. Para os anarquistas, a votação é a tirania da maioria. Utilizam, ao contrário, a democracia direta e não representativa que acontece através de coletivos de afinidades (não por compulsão e designação).

Popular tem por fim fundar um ensino metódico para o povo, organizar conferências periódicas sobre os assuntos de interesse dos trabalhadores, fundar um museu social, uma biblioteca, realizar apresentações de arte social, saraus musicais, festas literárias, excursões científicas, artísticas, publicar boletins, estabelecendo um centro popular que junte prazer, instrução e união entre os cooperadores<sup>137</sup>.

Em 1903, foi fundada, em São Paulo, uma das mais expressivas escolas libertárias com base na experiência da Escola Moderna de Barcelona, denominando-se Escola Libertária Germinal. Além destas, foram fundadas, com base nas idéias de Ferrer, as Escolas Modernas n. 1 e n. 2 em São Paulo (em 1910, fundada por jornalistas e operários), a Escola Moderna de São Caetano e outras, em Cândido Rodrigues, em Bauru, no Pará e no Rio Grande do Sul.

As escolas populares anarquistas foram enterradas junto com muitos de seus idealizadores, sendo fechadas pela polícia e sofrendo muitas perseguições por parte do Estado, da Igreja e do Partido Comunista, alegando-se, entre outras questões, o aspecto co-educativo como algo que feria a moral<sup>138</sup> e os bons costumes da sociedade. Na escola de Paul Robin de “Cempuis”, por exemplo, era praticada a coeducação dos sexos, uma novidade na época considerada “imoral” e uma educação atéia. Foram estas características revolucionárias de educação principalmente que causaram a ira dos moralistas utilizando uma campanha difamatória na imprensa, pondo fim à primeira experiência prática de pedagogia libertária. Outro exemplo é o fechamento, de “*La Ruche*”, a comunidade-escola criada por Sébastien Faure, que aconteceu pela guerra e todas as provações, desencontros e dificuldades econômicas depois de funcionar durante 13 anos ou o fechamento da “*Escola Moderna*” pela repressão que culminou com processo de condenação e morte do pedagogo espanhol libertário Ferrer y Guárdia em 1909, contribuindo para a popularização do movimento de criação de escolas modernas nos sindicatos<sup>139</sup>.

No final do Século XIX e início do Século XX, foram fundadas mais de 40 escolas libertárias no Brasil. Os alunos eram, na sua maioria, operários que

<sup>137</sup> GHIRALDELLI, Paulo Jr. Educação e Movimento Operário. São Paulo: Cortez, 1987, p. 121.

<sup>138</sup> O que é na verdade, *a moral* senão a obediência aos costumes? Isto quer dizer que, quanto menos a vida é determinada pelas tradições, mais diminui a moralidade. Neste contexto, qualquer pensamento que vai contra a moral, que levanta a proibição de costumes, que marca a via do pensamento novo, é considerado loucura. Este pensamento foge à razão autorizada e autenticada.

<sup>139</sup> Sobre estas experiências ver GALLO, Silvío. Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em Educação. Campinas. SP: Papyrus, 1995.

trocavam experiências, conhecimentos, organizavam palestras e liam jornais anarquistas nacionais e estrangeiros. Foi fundado em Porto Alegre também o “Grêmio Instrutivo Eliseu Réclus” (1907 a 1911), no Rio de Janeiro a Escola “1 de maio” (1911) e, em Campinas (1908), a “Escola Social da Liga Operária”.

Segundo Kassick,<sup>140</sup> em 1895, foi fundada, no Rio Grande do Sul a “Escola União Operária” e, em 1904, a União dos Operários Alfaiates de Santos funda a escola Sociedade Internacional, juntamente com a “Escola Noturna” pela Federação Operária no ano de 1907, na mesma cidade.

Por mais livres que sejam as escolas libertárias, elas hoje estão sujeitas à fiscalização do Estado que, através de suas leis e diretrizes, regulamentam as formas de educação formal. Como esta é uma questão muito difícil de lidar, muitas pessoas, principalmente professores e alunos de universidades, acreditam que não é possível pensar em criar escolas que sejam contrárias aos ditames do Estado.

Não é nada comum hoje, encontrarmos análises sobre educação libertária nas obras que abordam assuntos relacionados com educação e, quando se fala do assunto, referem-se apenas ao passado, como experiências extintas, que “*não deram certo*”. Falar de educação libertária numa sociedade contemporânea passa, obrigatoriamente, por pensar experiências vividas pelos anarquistas ao longo da história.

Nas poucas alusões feitas à pedagogia libertária, faz-se uma análise superficial, vinculando-a a um simples “*deixar fazer*”. No entanto, a pedagogia libertária é tão “*diretiva*” quanto outra qualquer. Porque não é a oposição “*diretividade não diretividade*” que vai diferenciá-la, e sim questões mais importantes e decisivas tais como a “*hierarquia da organização institucional, a hierarquia do conhecimento e hierarquia entre as pessoas*”<sup>141</sup>.

O que distingue o ambiente institucional da escola regular dos ambientes educacionais dos anarquistas é, justamente, o seu caráter *instituinte*, quebrando as hierarquias. Trabalhar, a partir de um pensamento pedagógico libertário, numa escola oficial implica “*implodir*” a escola, utilizando uma forma educativa que “***inverta as regras do jogo escolar,***” fundando-as em movimentos educacionais sem

---

<sup>140</sup> KASSICK, Clóvis Nicanor A Organização da Escola Libertária como Local de Formação de Sujeitos Singulares: Um Estudo sobre A Escola Paidéia. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2002 (Tese de Doutorado).

<sup>141</sup> PEY, Maria Oly. O que distingue a educação liberária de outro tipo de educação. Florianópolis: UFSC, 1999 (mimeo).

hierarquias no que se refere às relações de saber/poder entre as pessoas, à hierarquia do conhecimento veiculado na escola, e à hierarquia organizacional da instituição.

Uma educação anti-autoritária não significa abandonar as crianças a sua própria sorte, esperando que supostas “leis naturais” ajam no sentido de garantir-lhes um desenvolvimento harmonioso rumo à liberdade; muito ao contrário, uma educação anti-autoritária implica numa sadia diretividade do processo, partindo da autoridade mesma para construir coletivamente uma liberdade que não é nenhum dom divino nem da natureza, mas um bem conquistado única e exclusivamente pela ação humana.<sup>142</sup> A educação anti-autoritária defendida por Bakunin busca fortalecer o desejo, a consciência e a autonomia dos indivíduos, de modo que sua ação social futura seja a confirmação de uma liberdade conquistada e conscientemente assumida.

Proudhon<sup>143</sup> salienta que a democracia deve também estar presente na estrutura da escola.

*Para que a instituição de ensino seja o veículo da vivência da liberdade e da autonomia, seria inconcebível que sua estrutura fosse burocrática e autoritária, o que seria uma contradição com os conteúdos trabalhados, realizando mais uma des-educação do que uma educação. Uma escola que pretenda ser o caminho para a liberdade deve ser, necessariamente, autogerida. Sua administração deve ser libertária, realizada pela própria comunidade, e não hierarquizada.*

É possível, de certa forma, identificar, nas práticas educativas libertárias, pontos de encontro que acontecem através da busca do diálogo no trato dos saberes: a crença que a ação política e social pode ser mediatizada pela ação pedagógica, a valorização da experiência do educando como ponto de partida para o ensino, a busca de uma pedagogia que permita um processo reflexivo e independente sobre o mundo social. Para Pey,<sup>144</sup> o mais importante para a pedagogia libertária, em termos de poderes, é desnaturalizar a Lei (religiosa, moral, jurídica, parlamentar, científica); em termos de saberes, implica em contar a história de como e por que determinados procedimentos adquiriram o estatuto de lei; em termos dos fazeres, tentar construir espaços de liberdade, vivendo outras lógicas, inventando a vida.

<sup>142</sup> DIAZ, Carlos. Manifiesto Libertario de la Enseñanza. Madrid, La Piqueta, 1978.

<sup>143</sup> PROUDHON Pierre-Joseph. A Nova Sociedade. Porto: Rés, s/d, p. 300.

Os anarquistas criam uma estética que possibilita a relação entre suas utopias e sua vida presente. Eles buscam viver práticas que levem a uma maior liberdade, a uma arte de viver, pois vivem o dia-a-dia, o cotidiano. Os anarquistas não separam a **educação da vida**. Buscam, sim, “espaços de liberdade” que possam afirmar a sua autonomia. Propõe a estética como conceito fundamental na criação de estilos de vida que possam ampliar seus desejos, seus sonhos, sua imaginação, seus prazeres e inspirações.

Alarmados com as péssimas condições de higiene em que viviam os trabalhadores, os anarquistas preocupavam-se muito com a educação do físico, que não era muito difundida na época, subdividindo-a em três aspectos: o *físico*, desenvolvido através de exercícios e jogos que visavam a solidariedade, o *manual*, baseado no desenvolvimento sensório-motor da criança através da manipulação dos mais diversos tipos de objetos e instrumentos, e o *profissional*, em que os indivíduos passavam pelo aprendizado de várias atividades industriais.

A educação libertária, como ética da existência, representa a interação das vontades individuais e coletivas do saber, do prazer, do ensinar e do aprender, das regras negociadas, da liberdade, ampliando o conhecimento. Stirner<sup>145</sup> foi um dos anarquistas a assumir que a substância a ser objeto de pensamento pedagógico era a *própria existência, a vida*, e que, para isso, não se necessitaria apenas de liberdade de pensamento, mas também de personalidade. Stirner acusa a escola de repousar sobre o velho princípio do “saber sem vontade”. Ele entende que o conhecimento é somente um instrumento para abrir caminho rumo ao mistério de si. Para ele, o saber deve incorporar-se à personalidade, já que o objetivo maior da educação não deve ser mais o *saber*, mas sim o “**querer nascido do saber**”. Para o autor, o saber autêntico encontra seu acabamento cessando de ser saber e tornando a ser um simples desejo instintivo do homem: **a vontade**. O saber, sob esta nova forma, manifesta-se e recria-se em vontade em todas as nossas ações. “*A verdade do homem não é outra senão a revelação de sua natureza própria e para isso lhe é preciso descobrir-se a si mesmo, liberar-se de tudo o que lhe é estranho, abstrair-se ao extremo ou livrar-se de toda autoridade*”...<sup>146</sup>

---

<sup>144</sup> PEY, Maria Oly. *Pedagogia Libertária: Experiências Hoje*. São Paulo: Imaginário, 2000.

<sup>145</sup> STIRNER, Max. *O Falso Princípio da Nossa Educação*. São Paulo: Imaginário, 2001.

<sup>146</sup> Id. *ibid.*, p. 75.

Ele esclarece que não há por que estabelecer um acordo entre escola e vida: “a escola deve ser a vida”. Ele pergunta se a escola formará o homem criador ou o douto. Diz que não se interessa pelos programas, planos de estudo ou horários, diz que isto é pano de fundo para mascarar o verdadeiro problema da escola. O importante para Stirner não é o que ensinar, mas o *modo* como se ensina e os fins a que se propõe ao ensinar. Seu objetivo é conduzir à verdadeira cultura e não a diplomas “rentáveis”, contribuir para a formação de homens livres<sup>147</sup> e não de servidores do Estado.

*O que importa, portanto, de início, é o que fizeram de nós na idade em que ainda somos maleáveis; o problema escolar é um problema vital. Isso salta aos olhos hoje; luta-se nesse terreno há muito tempo com um ardor e uma fraqueza que ultrapassa de longe àquelas exibidas no campo da política, pois lá não se combate as obstruções do poder arbitrário.”<sup>148</sup>*

Gostaria de pôr em discussão, os lugares onde possa se desenvolver a educação libertária, considerando o pensamento libertário como referência teórica fundamental para os grupos de resistência do século XXI. As instituições contemporâneas heterogestionárias são só lugares onde também os libertários freqüentam com dificuldades para quebrar as hierarquias. Estas instituições não aceitam quebrar com suas hierarquias organizacionais. Se seus pilares se abalam, ela se desmorona.

Contrária aos dispositivos e às tecnologias de poder utilizados na sociedade disciplinar, como o exame, a confissão, o castigo, as normas e regras, ou na sociedade de controle, como as chamadas, as senhas, o olhar eletrônico, as escolas libertárias não controlam a presença, não determinam as atividades a serem realizadas, não dão notas, promovendo assim a auto-formação e o anti-autoritarismo. Nestas escolas as ferramentas relacionais se constroem na relação entre indivíduos que se unem por afinidade e se auto-produzem.

A partir do que foi exposto até agora, talvez possamos nos perguntar: qual é o lugar da escola autogerida na sociedade autoritária? Acredito que sua tarefa é a de uma ação destrutiva, inspirada no princípio de Bakunin “*confiemos no eterno espírito que destrói e aniquila apenas porque é a inexplorada e eternamente criativa*

<sup>147</sup> Esses homens livres, de quem Stirner fala, só aparecerão provavelmente nos círculos fechados de autodidatas.

<sup>148</sup> Id. *ibid.*, p. 62.

*origem de toda a vida. A ânsia de destruir é também uma ânsia criativa*<sup>149</sup>. Destruir tudo o que nos fizeram interiorizar como discurso de verdade, construindo progressivamente possibilidades de autogestão. Como escreveu Foucault “*talvez em nossos dias o objetivo não seja o de descobrir o que somos, mas sim de recusar aquilo que somos*”<sup>150</sup>.

Assumir a possibilidade de autogestão significa assumir que a realidade é transformável, está em movimento, planejando a ação para a sua realização como um processo de destruição/construção, ou seja, destruição da heterogestão/autoritarismo e construção da autogestão/autonomia. Essa abertura para o futuro é a principal característica do pensamento anarquista em educação.

Diaz<sup>151</sup> acredita que enquanto não se chega a uma sociedade sem classes, uma sociedade socialista – em sentido amplo -, é possível realizar tentativas de aproximação da autogestão que acontecem através de experiências-piloto que se constituem em espaços abertos de confronto contra o burocratismo da sociedade.

De acordo com Gallo,<sup>152</sup> frente a esta realidade, duas opções táticas acabam impondo-se para a ação comprometida com uma mudança à qual a educação anarquista se propõe: uma mais imediata, mais lenta e progressiva; e outra, mais rápida e intensa que precisa esperar pelo momento oportuno. A primeira atitude é a de tensionar a corda das instituições burocráticas, buscando seus limites de elasticidade, seus pontos de rompimento. Uma atitude quase de guerrilha, de ataques e recuos, de progressivas tentativas no sentido de experimentar os limites da elasticidade. A segunda, depende do encontro do limite, onde a ação deve ser rápida e intensa, para que o rompimento seja possível e o novo possa ser instalado. Só aí o projeto passa a ser arquitetura e a utopia pode encontrar o seu lugar.

Um exemplo de uma escola libertária como experiência autogestionária em andamento, inclusive com bastante longevidade, ou seja, com vinte anos de funcionamento, é a Escola Paidéia em Mérida, na Espanha, onde pais e professores, desgostosos com o tipo de educação tradicional, resolveram fundar, em

---

<sup>149</sup> BAKUNIN, Pierre Joseph. In: WOODCOCK. Anarquismo: Uma História das Idéias e Movimentos Libertários. Porto Alegre, L&PM, 1981.

<sup>150</sup> FOUCAULT, Michel. In: GALLO, Sílvio D. de Oliveira. Autoridade e a Construção da Liberdade: O Paradigma Anarquista em Educação. Campinas, UNICAMP, 1993 (Tese de Doutorado), p. 340.

<sup>151</sup> DIAZ, Carlos. Manifiesto Libertario de la Enseñanza. Madrid, La Piqueta, 1978, p. 16.

<sup>152</sup> GALLO, Sílvio. Autoridade e a Construção da Liberdade: O Paradigma Anarquista em Educação. Campinas, UNICAMP, 1993 (Tese de Doutorado), p. 354-5.

1978, o Coletivo Paidéia, destinado à crianças. Estes pais buscavam criar um espaço onde a educação se processasse num clima de respeito, dando liberdade e oportunidade para as crianças se desenvolverem plenamente em todas as suas faculdades. Tinham claro que não queriam repetir o estilo autoritário do sistema oficial. Com base na autogestão, no respeito, na solidariedade e na convivência, o Coletivo Paidéia segue em frente, procurando trabalhar uma educação autogestionária, adequando-se às novas propostas e sugestões discutidas contantemente nas assembléias. A Escola Livre Paidéia,<sup>153</sup> portanto, pode ser um testemunho vivo para a reflexão de educadores e indivíduos que desejem auto-educar-se.

De acordo com Luengo (professora fundadora da escola *Paidéia*), a educação autogestionária baseia-se na união indissolúvel entre o trabalho e a investigação, o jogo e a reflexão, a teoria e prática, a atividade manual e a intelectual, as experiências e as vivências pessoais de qualquer tipo. A função dos educadores nesta escola, será fazer sentir a necessidade de recuperar e enriquecer a curiosidade das crianças sobre o mundo, sobre as pessoas e suas formas de comunicação, pensamento e interesses. Defende a livre expressão e a crítica constante de uma pluralidade de idéias, de maneira que cada pessoa possa refazer sempre sua própria concepção do mundo e da vida e questionar toda a cultura estabelecida.<sup>154</sup>

Já Montero<sup>155</sup> (professora que trabalhou na escola Paidéia) pergunta: a educação libertária resulta numa maneira de proceder diante da vida, segundo a qual as normas que nos regem se baseiam no respeito, no auto-conhecimento, na discussão para outro desenvolvimento do ambiente social? Resulta em harmonizar nossa vida? Busca a harmonia no âmbito educativo? Busca estender o conceito de liberdade até onde possamos chegar? Ela mesma responde que a educação libertária inclui uma luta permanente contra os imobilismos, que trabalhar com educação libertária é mover-se em terrenos onde a dúvida é um componente

<sup>153</sup> Detalhes sobre esta escola estão descritos por LUENGO, Josefa Martin. *Paidéia Escola Livre. Educação Autogestionada*. In: *Pedagogia Libertária: Experiências Hoje*. São Paulo: Imaginário, 2000, onde os próprios integrantes contam a sua história. Este assunto é abordado também por KASSICK, Clóvis Nicanor. *A Organização da Escola Libertária como Local de Formação de Sujeitos Singulares: Um Estudo sobre a Escola Paidéia*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2002 (Tese de Doutorado).

<sup>154</sup> LUENGO, Josefa Martin. *Paidéia Escola Livre. Educação Autogestionada*. In: *Pedagogia Libertária: Experiências Hoje*. São Paulo: Imaginário, 2000.

<sup>155</sup> MONTERO, Encarnación Garrido. *Educación Libertária*. *Pedagogia Libertária: Experiências Hoje*. São Paulo: Imaginário, 2000.

importante, requer um estudo e uma investigação sociológica, antropológica, psicopedagógica e econômica. As pequenas conquistas conseguidas transformam-se rapidamente em uma nova busca, na ampliação de novos horizontes.

*A educação libertária tem existência quando, na pequenez do cotidiano, nos grupos que se geram, existem pessoas que, como motores, se movem buscando o coletivo, o avanço, o estudo e a investigação no mais recôndito da imaginação destas pessoas e grupos, para transgredir o irremediável<sup>156</sup>.*

De acordo com Montero,<sup>157</sup> a educação libertária está composta de matizes “*sensíveis*,” que conformam atitudes diferentes de respeito e solidariedade, ante as pessoas que decidem iniciar sua formação. São as **atitudes** que avaliam o sentimento e o pensamento libertários. Há linhas de base que fazem com que o caminho seja diferente de como é a educação tradicional. Para esta autora deve-se explorar o poder que cada pessoa possui, estudando seus limites a partir dos parâmetros do respeito e da solidariedade. Explica, ainda, que se se conhece o poder, ele pode ser posto a serviço da liberdade, tendo em vista os valores de resgate da humanidade para a vida do planeta. Esse poder pode ser uma soma de forças, que é o contrário da busca do poder como forma de manipulação.

Não existe a possibilidade de encontrar um lugar onde não haja investimentos de poder sobre o corpo, o que não exclui as inúmeras possibilidades de resistência. A dimensão criativa do poder é capaz não apenas de negar o corpo, mas de fabricá-lo, tornando-o dócil para as tarefas do trabalho, capaz de extrair prazer dessa docilidade. As técnicas disciplinares não se esgotam na produção dos corpos dóceis e úteis; elas abrangem, ainda, o que Foucault denomina de recursos para o “bom adestramento”. O poder disciplinar aplicado à multidão, “... *separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes*<sup>158</sup>,” de modo a produzir a subjetividade do indivíduo. Um recurso para que a disciplina seja mantida é colocar o corpo subordinado numa hierarquia. Esta questão será matéria de discussão no próximo capítulo.

---

<sup>156</sup> Id. *ibid*, p. 49.

<sup>157</sup> Id. *ibid*.

## CAPÍTULO III

### AS RELAÇÕES DE SABER E PODER SOBRE O CORPO

#### 3.1 O Corpo-Individual

*O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto as linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial) volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo.<sup>159</sup>*

Foucault não foi o único, mas um dos autores contemporâneos que alertaram para a desnaturalização do corpo, para a constatação de que a história e a sociedade têm, por base, a realidade corpórea que é, ao mesmo tempo, complexa e heterogênea. O autor analisa o poder sobre a vida que se desenvolve a partir do século XVII, na sociedade disciplinar, sob duas formas intercomplementares: a primeira, refere-se ao *corpo-individual (a forma-homem)*, constituindo-se por saberes constitutivos de uma anátomo-política do corpo humano, e a segunda, que tem como eixo o *corpo-espécie (a forma-máquina)* e se estrutura no século XVIII, com a sociedade de controle, a que vamos nos referir no próximo tópico.

A questão do corpo perpassa toda a obra de Foucault, nem por isto ela é abordada do mesmo modo, como também não adquire sempre a mesma importância. Refletir sobre o corpo, a partir do pensamento deste autor, colabora, principalmente para que se coloque em questão certos hábitos corporais utilizados na sociedade atual.

Em vários momentos da sua obra, há contribuições preciosas afirmando o caráter histórico dos acontecimentos que, por vezes, são considerados “naturais”.

---

<sup>158</sup> FOUCAULT, Michel. Vigiante e Punir: Nascimento da prisão. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1993, p.146.

<sup>159</sup> FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal,1979, p. 22.

Conforme Foucault<sup>160</sup> “O trabalho do pensamento não é denunciar o mal que habitaria secretamente tudo o que existe, mas pressentir o perigo que ameaça tudo o que é habitual, tornar problemático tudo o que é sólido.”

Centrando nossa exposição nas idéias de Foucault, procuramos explicitar como o ponto de partida das investigações do autor não é de fato o corpo ou o sexo, mas a “*vontade de saber*” cada vez mais sobre eles na época contemporânea. Na realidade, esse tema ganha mais importância para ele, a partir da genealogia do poder, quando estuda o corpo, trabalhando-o voltado à apreensão das condições de possibilidade que fazem emergir, em cada época, as relações e as oposições entre os corpos, suas designações e suas especificidades. Foucault não se preocupou apenas em defender os direitos do corpo em termos de saúde, bem-estar e liberação sexual. Ele trata de historicizar a vontade crescente de adquirir direitos sobre o corpo e de atrelá-los ao direito de majorar os níveis de prazer, de governá-lo. O que o autor mostra, em “*Vigiar e Punir*”<sup>161</sup> por exemplo, é que, no campo das penalidades, o corpo é sempre o alvo da punição, dos suplício, é marcado, mutilado, distribuído, controlado e disciplinado.

O momento histórico das disciplinas é aquele em que nasce “*uma arte do corpo humano*”, visando não somente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundando sua sujeição, mas o momento onde passa a existir um tipo de relação, um tipo de mecanismo que torna o corpo tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. As disciplinas tornaram-se fórmulas gerais de dominação. O alvo principal das disciplinas é a construção de *corpos-dóceis*. Conforme Foucault<sup>162</sup> as disciplinas se dão através de métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, realizando a sujeição constante de suas forças e lhes impondo uma relação, ao mesmo tempo, de “*docilidade-utilidade*”. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis aumentando as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuindo essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). A coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada<sup>163</sup>. Foi este ambiente cultural em que prevalecia a idéia de

---

<sup>160</sup> Entrevista com Michel Foucault, em HUBERT L. Dreyfus e Paul RABINOW. Michel Foucault, un parcours philosophique. Paris. Gallimard, 1984, p 325-6.

<sup>161</sup> FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da prisão. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

<sup>162</sup> Id. *ibid.*

<sup>163</sup> Id. *ibid.*

docilidade e utilidade, que passou a “*considerar*” melhor as mulheres, tratadas com indiferença até o séc. XIX. Acreditava-se que, educando-as na arte da *ginástica*, estaria se educando as mães que, conseqüentemente, dariam iniciação aos seus filhos numa educação física e moral. Consagra-se às mulheres, manuais de fisiologia e higiene. Recomendava-se que o dia fosse dividido em três períodos: o primeiro de sono, o segundo, para os estudos e os deveres, e o terceiro às refeições, ao lazer e aos exercícios corporais. Nos manuais, os médicos aconselham, também, que se evite estimular a curiosidade pelas coisas do sexo.

No séc. XIX, o pudor e a vergonha, pretendem reger os comportamentos. No centro dessa angústia, encontra-se o adolescente com “*seus maus hábitos*”. É preciso ensinar a prudência, instruir a juventude para que ocupe permanentemente as mãos, receie seu próprio olhar, saiba falar em voz baixa e, melhor ainda, compenetre-se nas virtudes do silêncio. A tentativa de descorporificação se exaspera com o analfecimento do *modelo angelical*; em muitas moças, opera-se uma verdadeira identificação com o anjo.<sup>164</sup>

Foucault mostrou claramente como o sexo se tornou, no século XIX, objeto privilegiado da vontade de saber. Masturbação e homossexualidade, por exemplo, não se constituem mais “delitos”, tornam-se “anomalias” escrutadas como doenças latente dos internatos e pensionatos, possível perversidade das amizades particulares. São fantasmas atiçados pelos médicos, os principais observadores dos corpos<sup>165</sup>. Villaça e Goes<sup>166</sup> explicam que com relação ao desejo, o corpo disciplinado se sente em falta. O sentido de falta, caracterizado como ansiedade e medo, precisa permanecer constante. Assim, procura-se nivelar as emoções, censurar o desperdício de vitalidade, normatizar o prazer de viver, em termos de disciplina e moral. Uma normatização do viver social que desencanta o mundo, uniformizando comportamentos, reduzindo os desejos ao socialmente recomendável, ignorando, desta maneira, a riqueza das pluralidades.

A mudança que se operou neste modelo, em torno do século XVIII, foi referente à imagem de máquina, tornando-se dominante para representar o universo e qualquer corpo ou organismo vivo. Um modelo mecanicista, no qual não há lugar

<sup>164</sup> CORBIN, Alain. Bastidores. In: ARIES, Philippe e DUBY, Georges. História da Vida Privada. N.4. São Paulo: Companhia das letras, 1992, p. 451.

<sup>165</sup> Sobre esta questão ver SILVA, Ana Márcia. Corpo, Ciência e Mercado. Campinas, SP: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

<sup>166</sup> VILLAÇA Nízia e GÓES, Fred. Em Nome do Corpo. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

para a instabilidade: o mundo, assim como os corpos que o constituem, funciona como um relógio, sempre igual a si mesmo. Ordem e equilíbrio são sinônimos. A máquina funciona sempre com a mesma engrenagem, sempre com as mesmas peças, trabalhando os mesmos fluxos, o que faz com que a produção seja sempre uma reprodução de um mundo igual a si mesmo. O novo pensamento mecanicista emprega sua fecundidade sobre um corpo transformado ele próprio em máquina. Vigarello<sup>167</sup> explica que a linguagem industrial e seus cálculos de rentabilidade consolidam-se como fins de analogias com as pesquisas sobre o gesto. Elabora-se um modelo de corpo útil e uma *“tecnologia do orgânico se conceitualiza com a finalidade de fazer crescer a chamada eficácia funcional (...) um conjunto mecânico animado por um motor cuja combustão invisível deve ganhar em eficiência que pode ser medida.”*

Um exemplo que funciona muito bem na sociedade disciplinar, é o da *fábrica* onde existe sempre um ponto de equilíbrio para a maior produção e o menor salário. Na fábrica, já se conhece o sistema de prêmio, castigo. Nela, cada indivíduo na massa e os sindicatos são vigiados. A vigilância funciona através de dois pólos, que não são considerados incompatíveis: a *assinatura* que indica o indivíduo e o *número* de matrícula que indica sua posição na massa. A *fábrica* é um meio de confinamento. O capitalista é o proprietário dos meios de produção, mas, também, proprietário de outros espaços tais como a casa familiar do operário, a escola, entre outros.

Foucault torna visível esse exercício do poder que atravessa diferentes instituições que, no lugar de negar o corpo, incentiva a sua valorização. É uma rede heterogênea de poderes que constitui os corpos e, através da normatização, procura valorizar a vida. A fascinação pelo corpo e a curiosidade em conhecer além do que a pele encobre, sempre atraiu o homem, não só por sua necessidade médico-curativa mas, igualmente, por uma curiosidade físico-estética. No final do século XV e no século XVI, por exemplo, o corpo humano esteve no centro da arte renascentista, atraindo o interesse de artistas que buscavam sua beleza e perfeição estética. Leonardo da Vinci esboçou muitos desenhos com estudos anatômicos das partes interiores e das proporções do corpo, objetivando um maior realismo em suas obras. A relação entre saúde e forças naturais permanecia como referência maior às práticas médicas desta época, conseguindo influenciar as concepções estéticas.

---

<sup>167</sup>VIGARRELLO, Georges. Les Corps Redressé. Paris: Jean Pierre Delarge, 1978, p. 211 .

É no século XVII que a *cirurgia* multiplica, de forma decisiva os exemplos de ***aparelhagens corretivas***. Para além dos estudos dos cadáveres na anatomia, agora o importante era a fisiologia que iria colocar “a vida” no centro de suas preocupações. Esta disciplina vai permitir a compreensão das possibilidades de aperfeiçoamento funcional e das qualidades físicas daí decorrentes. Em lugar dos rituais de preservação da integridade do corpo, serão aplicadas “*receitas terapêuticas*” para o corpo, como a alimentação dos doentes, o controle dos contagiosos, a exclusão dos deliçuentes. O suplício é substituído por métodos de assepcia: a criminologia, a eugenia, a exclusão dos degenerados.

Para Georges Vigarello<sup>168</sup> a noção de exercício sai da esfera militar onde o objetivo é conferir ao corpo sua máxima potência, e penetra aos poucos em todas as ordens coletivas. Esta arte renovada preconiza a retidão da postura. Estimula-se os exercícios respiratórios, paralelamente renova-se a ortopedia, os aparelhos rígidos destinados a remodelar o corpo tendem a ceder lugar à máquinas que canalizam o exercício e facilitam o treinamento. Nasce uma ginástica educativa ou corretiva, baseada em movimentos fragmentados. Neste contexto, o arsenal terapêutico expande-se bruscamente com aparelhos que, apesar de suas concepções rudes, visam endireitar o corpo<sup>169</sup>. Neste século, classificam-se os dispositivos redutores de fraturas e de luxações, enquanto proliferam os *acessórios corretores de desvios vertebrais*.

Ao final do século XVIII, a medicina higiênica cria novas noções de normalidade e de patologia. Já na última parte do século XIX, a preocupação refere-se às anomalias individuais, buscada nos antepassados e nas condições de vida das crianças, passando a ser produzida a conceptualização da “*infância anormal*”, muito ligada à infância deliçente, traduzida pelo diagnóstico da “anormalidade”.

Segundo Foucault, a *anatomia médica* enfrentou muitos problemas, readquirindo interesse no final do séc. XIX, quando o cadáver voltou a ser entendido como fonte de saber para a análise de muitas doenças e a ser dissecado, examinado e estudado. Forma-se, neste século, de um modo mais preciso que em outros momentos da história do homem ocidental, uma educação do corpo, já reconhecida anteriormente como importante. Foucault comenta que impedimentos

---

<sup>168</sup> VIGARELLO, Georges apud CORBIN, Alain. Bastidores. In: ARIES, Philippe e DUBY, Georges. História da Vida Privada. n.4. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 608.

<sup>169</sup> VIGARELLO, Georges. Les Corps Redressés. Paris: Jean Pierre Delarge, 1978.

éticos e religiosos, acrescentados de um desinteresse clínico-científico pelo cadáver, em algumas épocas, foram responsáveis pelo longo caminho que a anatomia teve que percorrer.

Este conjunto de saberes elaborados no interior da *medicina* vai influenciar fortemente o modo de conceber os exercícios físicos, servindo de base para a ginástica científica. De acordo com Freire Costa<sup>170</sup> “... a regra de ouro do desenvolvimento físico era a separação por idade e por sexo, especialmente durante a prática de exercícios físicos para extrair de cada um o máximo de seu rendimento”. A ginástica que se difunde com esses preceitos, com suas fortes raízes militaristas, reforça a idéia de um corpo constituído de peças que funcionem de forma bastante eficaz.

É possível afirmar que, ao longo do século XIX, a *ginástica* e, posteriormente a chamada de *Educação Física*, quando levada às instituições escolares, foi sempre recomendada para responder às questões ligadas à ordem, à disciplina, à higiene. A ginástica era composta, portanto, de certezas. Nela não cabiam questionamentos, restrições, mas apenas ações úteis e passíveis de comprovações experimentais através da divulgação de métodos ginásticos científicos, como bem mostra Soares<sup>171</sup>. Esta história imprimiu-lhe uma característica higiênica, moral e virtuosa, canalizando as energias sexuais e afastando-a da sensibilidade de quem a praticava. O corpo ereto e o porte rígido estão presentes nas introduções dos estudos desta disciplina.

No entanto, apenas os princípios de ordem e disciplina não são suficientes para que ela seja aceita. Ela precisa fazer com que os indivíduos venham a internalizar a noção de economia de tempo, de gasto de energia e de cultivo à saúde, como princípios organizadores da vida cotidiana. Surgem, então, inúmeras tentativas de estendê-la ao conjunto da população urbana, cada vez mais numerosa e perigosa. A ginástica, mesmo recebendo ainda forte influência da instituição militar, estará muito vinculada a cientistas, médicos, higienistas. Objetiva-se, com ela, uma eficácia do movimento, um domínio do corpo com finalidade específica de utilização na guerra e na indústria, cabendo a ela recuperar e manter a saúde dos indivíduos para estes fins, acentuando o seu possível *caráter terapêutico*.

---

<sup>170</sup> FREIRE Costa, Jurandir. *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 184-5.

<sup>171</sup> SOARES, Carmem. *Imagens da Educação no Corpo: Estudo a partir da Ginástica Francesa no Século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

Conforme Soares,<sup>172</sup> há, também, um outro conjunto de saberes que foi apagado dos registros e da memória da povo. Trata-se de práticas populares tradicionais de **artistas de rua, de acrobatas**, vistas pelos higienistas e pedagogos da época, como prejudiciais ao corpo por serem “excessivas”.

Conforme esta autora, encontra-se nos escritos de ginástica deste século, a negação de elementos cênicos, funambulescos, acrobáticos. Instalava-se uma força nunca vista, um desejo muito grande de controlar o divertimento do povo, o tempo fora do trabalho. Há uma recusa muito grande dos espetáculos próprios do mundo circense e das festas populares, nos quais o corpo ocupa o lugar central. Paradoxalmente, é a ginástica científica que se oferece como espetáculo controlador do uso do corpo. Um espetáculo protegido e trazido para dentro das instituições, principalmente daquelas que são militares, copiando alguns dos aparelhos e acrobacias dos artistas de rua. É destes tipos de saberes que a ginástica científica retira seu conteúdo básico, transformando-o em algo útil, econômico, moral e higiênico.

*Dos rituais populares tradicionais, de sua gestualidade sem utilidade foram retirados os elementos que passaram a construir as ordenadas séries gimnicas, modelares da nova ordem social capitalista. O acrobata, o trapezista e o cômico popular, mais amplamente, são tomados como antiexemplo pela ginástica científica e vistos como um outro que representa uma ameaça a esta ordem.*<sup>173</sup>

Para que se construa a ginástica científica, estas práticas serão condenadas em seu lugar de origem. As acrobacias, o brinquedo, o jogo foram sendo integrados na cultura utilitária, como tipos de atividades que poderiam criar ordem e disciplina, permitindo-se que através delas as pessoas conhecessem o caráter, a disciplina e as habilidades físicas.

Para Amoros<sup>174</sup>, por exemplo, os jogos eram, “... *uma possibilidade de treino de ações físicas e morais úteis para a vida diária e/ou militar*” e, em momento algum, eram incluídos nas atividades por serem populares.

Soares explica, ainda, que o discurso científico excluía o gesto livre dos nômades que ganhavam a vida com a “arte do corpo”. A beleza do gesto, o lúdico, o mágico, o riso e a alegria, características do mundo circense, deveriam ser

---

<sup>172</sup> Id. *ibid.*

<sup>173</sup> Id. *ibid.*, p. 114

<sup>174</sup> Id. *ibid.*, p. 70.

abafados, deveriam ser apagados da memória do povo, em nome do que se chamava *precisão, utilidade e rendimento*. De acordo com esta autora, o ***mundo do circo*** traz o corpo como centro de entretenimento, priorizando imagens de luz, sons, gestos e risos, deslocando os habitantes das vilas das rotinas diárias do trabalho e rompendo com os comportamentos considerados civilizados.

Nos espetáculos circenses, o auto-desafio é uma constante, já que há um esforço em ultrapassar limites, em sobrepor a vitória sobre o medo. É, ao mesmo tempo, um espetáculo que não tem a pretensão de educar ninguém, apenas “***encantar***” através de uma criatividade intensa e cativante. Tem, como única proposta, fazer a platéia rir muito, transformando aquele momento em uma grande festa cômica e popular. Esta autora salienta que os grupos de artistas, as companhias de marionetes, os saltimbancos, que viviam em liberdade nas ruas, ganhando a vida com suas apresentações expressivas, passaram a ser alvo de preocupação de autoridades e de homens de ciência, julgando estas práticas subversivas ao novo modelo de práticas corporais protagonizadas pelos métodos de ginástica científica. O *circo*, sendo um lugar de produção de saberes e práticas diferenciadas de expressão corporal criativa, não escapou dos enquadramentos.

Diferentemente da *ginástica científica*, a transmissão dos saberes veiculados pelo circenses se davam de forma oral, sem que estivessem normatizados, sem estabelecer regras e deveres.

O teatro, por exemplo, fazia parte de um plano de educação popular. Para que essa população recebesse as instruções que deveria, era preciso regular a profissão dos cômicos, por ordem nas suas apresentações, propor novos estilos submetidos a novas regras. Os artistas de teatro e de circo eram considerados as pessoas “mais libertinas”, mais desocupadas e licenciosas. Constituíam, pois, um grupo social próximo dos “vagabundos”, o que explica em parte as numerosas medidas de controle aprovadas para submetê-los. Em 1777 se proibiu aos atores improvisar sobre o texto evocando anedotas que envolvesse personagens e acontecimentos recentes que se referisse a localidade. Em 1801 em nome dos “bons costumes”, da “decência”, da “compostura” a companhia cômica só poderia ser formada por novos jovens que soubessem ler e escrever, e que tivessem a conduta e disposição para a profissão cômica<sup>175</sup>. Desta forma, se procurou exercer um poder cada vez maior sobre a vida da espécie, da raça e dos fenômenos maciços de

população. Em torno de dois eixos, *anátomo-político* e *biopolítico*, organiza-se o poder sobre a vida das sociedades modernas, e se elaboram saberes que, **sistematizados**, irão constituir as **ciências humanas e sociais**. Se o conhecimento do *corpo-individual* permite o adestramento dos indivíduos, adaptando-os às condições de exploração econômica do sistema da fábrica, o conhecimento do *corpo-espécie* irá possibilitar a organização de um biopoder controlador dos grandes contingentes populacionais que serão deslocados dos campos para as cidades.

### 3.2 O Corpo-Espécie

*A Igreja diz: O corpo é uma culpa.  
A Ciência diz: O corpo é uma máquina.  
A Publicidade diz: O corpo é um negócio.  
O Corpo diz: Eu sou uma festa*<sup>176</sup>

Como já nos referimos anteriormente, Foucault<sup>177</sup> analisa o poder sobre a vida, sob duas formas. A primeira tem como eixo o *corpo-individual*, cujos dispositivos disciplinares permitem a elaboração e sistematização dos saberes constitutivos de uma anátomo-política do corpo humano. A segunda forma, que vamos priorizar neste momento, tem como eixo o *corpo-espécie* e se estrutura a partir do século XVIII. Para este autor, o corpo não é apenas o lugar da submissão ao poder, mas é o lugar possível da construção da subjetividade, como fica explícito em seus estudos da “*História da Sexualidade*”. Estes seus últimos escritos, buscam elaborar práticas sociais que escapem às formas de dominação no mundo contemporâneo, capazes de produzir subjetividades que não passem pelos dispositivos normalizadores das instituições tradicionais.

A partir da segunda metade do século XVIII, com a preocupação da higiene pública e medicina social, através das campanhas de variolização, da epidemia de cólera, em Paris, em 1832, sobre a legislação dos acidentes de trabalho e o desenvolvimento da seguridade no século XIX, deve ser reinscrito um quadro geral que Foucault chama de *biopolítica*. Inicia-se uma era do biopoder<sup>178</sup>. Esta tende a tratar a população como um conjunto de seres vivos e co-existentes, que

<sup>175</sup> VARELA, Júlia e URÍA, Fernando Alvarez. *Arqueologia de La Escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

<sup>176</sup> GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre, L&PM, 1994, p. 138.

<sup>177</sup> FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

<sup>178</sup> O biopoder é a inserção controlada do indivíduo nos processos fabris (corpo-individual), para o ajustamento das populações (corpo-espécie) ao sistema econômico no desenvolvimento do capitalismo.

apresentam traços biológicos e patológicos particulares e que, em conseqüência disto, constróem saberes e tecnologias específicas. Foucault esclarece que a *biopolítica* acontece através do conhecimento da mecânica do organismo humano vivo, que diz respeito à *natalidade*, à *mortalidade*, à *saúde*, à *longevidade*, isto é, aos processos biológicos que possibilitam intervenções e controles reguladores sobre as populações.

O pensamento *médico higienista* que, elegendo a família como célula privilegiada de intervenção, auxilia o Estado num processo de reorganização disciplinar da população. Reorganização esta que é complementada pelas relações de poder e saber que acontecem dentro da instituição escolar. Esta instituição é vista como um local apropriado para a implantação de hábitos de viver sadamente. É então, nesse conjunto de hábitos saudáveis que compõem o ideário da *educação higiênica*, que vamos encontrar os exercícios físicos. O higienismo e o eugenismo imprimem ao corpo uma visibilidade nunca vista, compondo um amplo projeto estético da *aparência*.

Foucault salienta que, desde o final do século XVIII, a *medicalização da família* foi uma das formas intervencionistas utilizadas pelo Estado para moralizar e domesticar a população. Pode-se citar, como exemplo, a invenção da disciplina *Puericultura* que, traduzida como prática social médica, teve um papel relevante na normatização do “corpo social”.<sup>179</sup> Esta disciplina era lecionada nos colégios normais (católicos) que formavam professores, porque era considerada muito importante para a questão higiênica e moral da população. Em nome da saúde e do progresso, o poder *médico* passou a determinar os *espaços de vida da população*, definindo as normas a serem seguidas para a manutenção da saúde de seus corpos.

Nas sociedades disciplinares, os corpos eram cuidadosamente modelados e compostos para produzir e extrair mais força deles. Nas sociedades de controle, não há *energia a extrair*, senão “*informação a circular*”, de maneira que os membros, os gestos e os movimentos, compõem uma significação, um complexo tecnológico-existencial.

Foucault<sup>180</sup> explica que agora, que o poder é cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para “fazer viver”, e na maneira de

<sup>179</sup> SOARES, Carmem. Educação Física: Raízes Europeias e Brasileiras. Campinas: Autores Associados, 1994.

<sup>180</sup> FOUCAULT, Michel. Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

viver, e no “como” da vida, a partir do momento em que o poder intervém sobretudo nesse nível para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências, daí por diante a morte, como termo da vida, é evidentemente a extremidade do poder. De acordo com este autor, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida, em que os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto. Uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva. Uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em compensar seus efeitos.

O racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização. É indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo. Sendo assim, os Estados mais assassinos, são, ao mesmo tempo, forçosamente os mais racistas. A ditadura apareceu sob a forma de nazismo e fascismo exigindo um Estado nacional capaz de colocar-se acima das pessoas e dos demais Estados. O resultado foi a guerra mundial. A história nos mostra que a democracia é sempre preferível à ditadura – com isto também concordava o anarquista Proudhon em “*O princípio Federativo*”, escrito em 1863. De acordo com Passetti,<sup>181</sup> com esta constatação, qualquer soberano que se instale no governo vindo do exterior a nós mesmos e pretenda colocar-se acima de nós, chama-se democrata, socialista, sacerdote ou cientista, será um tirano, como bem sublinhou Bakunin em “*Deus e o Estado*, escrito em 1871. Não há Estado mais disciplinar do que o regime nazista; tampouco há Estado onde as regulamentações biológicas sejam adotadas de uma maneira mais densa e mais insistente. ”*“Afinal de contas, o nazismo é, de fato, o desenvolvimento até o paroxismo dos mecanismos de poder novos que haviam sido introduzidos desde o século XVIII”*<sup>182</sup>.

Poder disciplinar, biopoder: tudo isto sustentou a sociedade nazista. O controle das eventualidades próprias dos processos biológicos era um dos objetivos imediatos do regime. O objetivo dos nazistas não é simplesmente a destruição das

---

<sup>181</sup> PASSETTI, Edson. Educação e Liberdade. In: Encontro de Educação Libertária – Textos. Santa Maria, 1998, p. 26.

<sup>182</sup> FOUCAULT, Michel. Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 309.

outras raças, mas expor sua própria raça ao perigo absoluto e universal da morte. O Estado nazista tornou o campo da vida que ele organiza, protege, garante, cultiva biologicamente e, ao mesmo tempo, o direito de matar quem quer que seja (aos outros e os seus próprios). Temos aí um Estado racista, assassino e suicida que resultou na eliminação dos judeus (pelos quais se procurou eliminar todas as outras raças). O nazismo - acrescenta Foucault<sup>183</sup> – nada mais faria que “ligar”, por sua vez, esse novo racismo, como meio de defesa interna da sociedade contra os anormais, ao racismo étnico que era endêmico no século XIX.

De acordo com Passetti<sup>184</sup> “

*o tema panóptico tão relevante para as sociedades disciplinares, como mostrou Michel Foucault em “Vigiar e Punir”, de 1975, se transforma em seu reverso, uma profusão de telerealidades para a qual acorrem os súditos, esperando pelas explicações, pelo sentido da vida. Não é mais o olhar que espia forçando a disciplina que gera medo e produtividade; na sociedade de controle ele está invertido, sob forma de televisão e monitoramento eletrônico em prisões, escolas, hospitais, edifícios privados e públicos e comerciais, galerias de arte e museus. As pessoas a ela recorrem para saber o que é realidade, verdade, divertimento e participar do mundo. Ela distrai, relaxa e educa para a mente ocupar-se com a produtividade virtual. Se com o panóptico procurava-se minimizar as forças políticas do corpo, com a sua inversão procura-se distraí-lo da política. O súdito constrói a imagem de si como cidadão midiático, participante de quaisquer decisões, sentindo-se livre para responder ao que lhe é solicitado inserindo-se numa discursividade que sublinha as sensações de liberdade.*

O biopoder estabelece o espaço que não é mais geográfico, que é tão imaterial e não-energético como a informação. Um espaço que se pode chamar de “virtual”. Os aspectos da nova comunicação, a universalidade da técnica, estão em um novo plano, na sociedade de controle. A percepção é externalizada pelos meios de comunicação através da audição (telefone), visão (televisão) tato e interações sensório-motora (sistemas de telemanipulação). Os sistemas de realidade virtual nos permitem experimentar uma integração dinâmica de diferentes modalidades perceptivas. Através das máquinas, podemos perceber as sensações de outras

---

<sup>183</sup> Id. *ibid.*, p. 306.

<sup>184</sup> PASSETTI, Edson. Educação e Liberdade. In: Encontro de Educação Libertária – Textos. Santa Maria, 1998, p. 32.

pessoas, em outro momento e em outro lugar. Estamos em todos lugares, graças às técnicas de comunicação e de telepresença.

O corpo entra em sua fase de controle como um corpo virtual das tecnologias digitais, metade carne, metade ciberespaço. Torna-se um espaço de experiência numa espécie de "hacking" biológico. Um corpo construído por números, cuja existência somente se percebe na luz: modelado, pintado, desenhado, fatiado, radiografado. Os equipamentos de visualização médica tornam transparente nossa interioridade orgânica. Inventamos cem maneiras de nos construir, de nos remodelar. Procura-se o tempo todo sintetizá-lo como "corpo humano universal", por meio de algoritmos complexos, que se adaptem a qualquer circunstância ambiental e corporal.

O sistema de dominação não funciona mais por meio da normalização, mas por meio de um sistema de redes, reelaboração das comunicações e administração de tensões. A tática contra essa integração nas redes será então a de superpor natureza e cultura.

Deleuze<sup>185</sup> explica que do **molde à modulação**, os diferentes modos de controle são variações inseparáveis, formando um sistema cuja linguagem é numérica. No mundo globalizado, não importa mais o homem "disciplinado", mas o homem "ondulatório", tal como acontece no movimento do **surf**, substituindo todas as antigas modalidades esportivas. Referindo-se ao surf Rolnick<sup>186</sup> acredita que surfar na desterritorialização tornou-se indispensável para constituir um abrigo na nova paisagem em que vivemos, com suas velozes mutações tecnológicas e sua globalização que expõem o "corpo vibrátil" a toda espécie de outro, e tudo mistura-se na subjetividade de cada habitante do planeta. Tudo parece acontecer da seguinte forma: na esfera do biopoder é preciso falar e se preocupar cada vez mais com o corpo para melhor controlá-lo. Podemos citar, por exemplo, a questão da *sexualidade* emergente no final do século XVIII, e a medicina higiênica que lhe acompanhou no século XIX. Em vez de alienar o corpo, elas criaram novas *noções de "normalidade" e de "patologia"*, assim como os movimentos de liberação sexual, que produziram a necessidade de falar cada vez mais sobre sexo.

---

<sup>185</sup> DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro. Editora 34, 1995, p. 221.

<sup>186</sup> ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

Conforme Serres,<sup>187</sup> *o fora se interioriza e o perto se distancia* em novos e antigos mundos misturados nas lendas e nos relatos do novo tempo. Nas relações interpessoais acontece a *distância*, privilegiando-se o olhar. Muitas regras de aproximação podem ser interpretadas como ritos de evitamento. Não se deve tocar o outro, salvo em casos previamente codificados (aperto de mão, abraço); não se deve mostrar o corpo nu, salvo no médico, no carnaval ou na praia. É necessário regular os contatos físicos, conservando, em lugares de muita procura, uma distância entre os rostos, olhares e corpos, canalizando as emoções que ameaçam o equilíbrio. “*Em situações de proximidade (ônibus, sala de espera, elevador), o escamoteamento do corpo aumenta e o olhar se ausenta para evitar constrangimentos.*”<sup>188</sup> Em certos casos, o embaraço da situação é aliviado ritualmente pela indiferença, pelo humor, que diminui a vergonha, ou pelo riso, que alivia o abuso.

A partir do século XX o que predomina não são mais as imposições das disciplinas, mas a socialização pela escolha e pela imagem que vai servir de modelo. A imagem imposta do bem, em seu espetáculo, recolhe a totalidade do que existe oficialmente, concentrando-se e identificando-se normalmente em um só homem (imagem heróica), garantindo a coesão totalitária. Os indivíduos precisam se espelhar nos outros (estrelas, atletas, homens políticos etc.), que vivem em seu lugar. A realidade torna-se uma imagem, e as imagens tornam-se realidade; a unidade que falta à vida, recupera-se no plano da imagem. O artificial tende a substituir o autêntico. É sobre este assunto que vou me referir no próximo item deste capítulo.

### 3.3 O Corpo-Espetáculo

*A mãe abnegada exerce a ditadura da servidão  
O amigo solícito exerce a ditadura do favor  
A caridade exerce a ditadura da dívida  
A liberdade de mercado permite que você aceite os preços que lhe  
são impostos  
A liberdade de opinião permite que você escute aqueles que  
opinam em seu nome  
A liberdade de eleição permite que você escolha  
o molho com o qual será devorado<sup>189</sup>*

<sup>187</sup> SERRES. In: VILLAÇA Nízia e GÓES, Fred. Em Nome do Corpo. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 82.

<sup>188</sup> VILLAÇA Nízia e GÓES, Fred. Em Nome do Corpo. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 77.

Na sociedade em que vivemos os indivíduos são obrigados a cada vez mais contemplar e consumir passivamente imagens de tudo o que lhes falta na vida real. Em função disto, a vida se torna uma imensa acumulação de espetáculos. Este autor diz, que a lógica da sociedade do espetáculo é a seguinte: “*o que aparece é bom, o que é bom aparece*”. A partir disso, deduz que o espetáculo é a afirmação da **aparência** e a afirmação de toda a vida humana como simples aparência. É a representação diplomática da sociedade hierárquica diante de si mesma, na qual toda outra fala é banida.

Conforme Villaça e Goes,<sup>190</sup> na análise dos espetáculos de massa, competições, técnicas corporais, comportamentos e investimentos os mais diversos, as opiniões divergem entre a leitura disciplinar e os cuidados de si, cujas fronteiras são, muitas vezes, tênues.

As revistas femininas alertam para a ginástica diária. Surgem os cuidados com os alimentos que legitima uma nova preocupação: a de se manter sedutora. Se inscreve, claramente, uma preocupação com três campos: *o asseio, a dietética e a cultura física*. Quanto ao *asseio*, fica provado que apenas 39% das mulheres entrevistadas pela Revista ELLE fazem uma higiene completa mensal.<sup>191</sup> No campo da *dietética*, os alimentos se tornam de modo geral, mais leves. No terceiro campo, o da *cultura física*, a ginástica faz parte dos preceitos das revistas femininas, fazendo com que as mulheres passem a ter mais cuidado com o corpo para o verão. As academias de dança e ginástica, vão se proliferando cada vez mais. A forma física, agora, é uma causa nacional e diária. O número de praticantes aumenta a cada ano consideravelmente. De repente, o cuidado com o corpo muda de estatuto: como o prazer se une à higiene, ele não só é legítimo como, também, é necessário. Ser esportista, se converte em dever para quem quiser ficar em sintonia com o seu tempo.

Maquiar-se, fazer ginástica ou praticar corrida, é tornar o corpo como meio e, ao mesmo tempo, fim de uma atividade. A novidade do final do século XX, é a generalização de atividades físicas que têm como fim o próprio corpo: sua

---

<sup>189</sup> GALEANO, Eduardo. As palavras andantes. Porto Alegre, L&PM, 1994, p. 61.

<sup>190</sup> VILLAÇA Nízia e GÓES, Fred. Em Nome do Corpo. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 46.

<sup>191</sup> PROST, Antoine. Fronteiras e Espaços do Privado. In. ARIES, Philippe e DUBY, Georges. História da Vida Privada. N.5. São Paulo: Companhia das letras, 1992, p. 98.

aparência, seu bem estar, sua realização, “*sentir-se bem na própria pele*” se torna um ideal.<sup>192</sup> A dança traduz bem essa novidade. O prazer de sentir a própria força, a agilidade nos passos da dança, seguindo o ritmo, acompanha o prazer de poder abraçar e ser abraçado. O prazer do banho, da toalete, do esforço físico é, em parte, uma satisfação autocontemplativa. Cuidar do corpo, é prepará-lo para ser mostrado. Exibe-se o bronzeado, a pele lisa e firme, a flexibilidade, o dinamismo do estilo esportivo. No centro da vida privada, cuidar do corpo não é apenas fazer a toalete, tratar dele e defendê-lo contra os assaltos da idade: é também protegê-lo das doenças.

O mundo, que o espetáculo faz ver, é o mundo da mercadoria, dominando tudo o que é vivido. Seu movimento é idêntico ao afastamento dos homens entre si e em relação a tudo que produzem. O consumidor real torna-se consumidor de ilusões. A mercadoria é essa ilusão efetivamente real, e o espetáculo é sua manifestação geral. A partir daí, ondas de entusiasmo por determinado produto, apoiado e lançado por todos os meios de comunicação, propagam-se com grande rapidez.

O Esporte de rendimento, por exemplo, como um produto deste tipo de sociedade, distribui para toda a população um modelo padronizado para quem quer chegar a ser um grande atleta, modelando o imaginário dos indivíduos, criando/introjetando personagens, atitudes, ideais, impondo uma micropolítica de relações entre eles. O ardor competitivo e a invasão de interesses financeiros levaram a um movimento cada vez maior de profissionalização. A partir daí, o esporte é dominado por um triplo poder: *o financeiro, o médico e o mediático*. O profissional deixa de ter qualquer vida privada: o nutricionista, o fisioterapeuta, o cardiologista, enfim, os especialistas, se encarregam de seu corpo para mantê-lo em forma, sob a coordenação do treinador que se empenha em modelar um tipo de personalidade que seja sempre bem aceita pelos meios de comunicação.

A organização esportiva segue o mesmo esquema da organização industrial, seja pelo seu tecnicismo, seja pelo seu poder disciplinar, seja por sua hierarquia de modalidades - que são separadas e classificadas - ou por sua divisão de trabalho. Tudo isso se faz sob o comando de dirigentes esportivos que administram o processo, racionalizando o trabalho/treino para aumentar a produtividade. Não obstante, o esporte reproduz, de certa forma, as relações que se estabelecem na

---

<sup>192</sup> Id *ibid.*, p. 102.

sociedade, já que a sua essência é a competição, a medição, o rendimento técnico, a divisão e fragmentação do trabalho, a hierarquia social, entre outras. A organização esportiva, assim como a organização fabril e empresarial, conduz o atleta a executar movimentos altamente controlados por normas de comportamento. Os padrões e dirigentes estão colocados de um lado e definem as normas, e os trabalhadores e atletas estão colocados de outro e precisam cumpri-las. Tanto uns como os outros, convivendo com a hierarquia, o controle, a burocratização, veiculam posturas éticas úteis à vida social, tais como: liderança, qualidade total, abnegação, favorecendo desta forma as relações de saber-poder.

No esporte de rendimento, o corpo do atleta é transformado em mero instrumento de trabalho, isto é, o que importa, para a empresa ou para o país que o está patrocinando, é o resultado, já que isto é que vai propiciar o “*status*” da superioridade cultural, científica, tecnológica e de desenvolvimento. O esporte, visto desta forma, propõe a maximização do aproveitamento das potencialidades de um organismo que é controlado em função de um resultado. O atleta, por exemplo, deve incorporar e reproduzir o *biotipo* aproximado ao modelo, para que seja aceito, isto quer dizer que a maioria dos indivíduos serão excluídos deste processo, por não se adaptar às normas esportivas.

Os sentimentos, a felicidade e a infelicidade de cada um estarão alienados no corpo de cada atleta, representante da virtude de seu país. Frente a esse espetáculo, o espectador, conduzido pela ação do personagem-atleta, vive momentos de raiva e euforia: suas emoções projetam-se em ações positivas ou negativas, renovadas e desenvolvidas durante o desenrolar do drama,<sup>193</sup> como acontece quase sempre nos campeonatos de Futebol.

O que se percebe é que numa direção oposta, por volta dos anos 60-70, os corpos estão a tal ponto anestesiados, e a potência de criação de si e do mundo tão travadas, que a geração passa a ter uma impossibilidade de identificação, surgindo um movimento que abarca não só artistas, mas toda a juventude que experimenta um outro modo de vida, chamado “*contracultura*.”<sup>194</sup> Foi preciso constituir uma espécie de mundo paralelo e marginal. Aparecem, assim, alguns movimentos de

---

<sup>193</sup> ALMEIDA, Milton José. A Liturgia Olímpica. In: SOARES, Carmem Lúcia (org.) Corpo e História. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 104.

<sup>194</sup> O movimento de contracultura dos anos 70 foi um movimento que refutava a tecnologia, pois esta encarnava o símbolo maior do totalitarismo da razão científica, a causa principal da racionalização dos modos de vida e da dominação da natureza através da urbanização e industrialização das cidades ocidentais.

contestação que retomaram *arte e vida*, de conteúdo liberatório. Esse movimento trouxe consigo um conteúdo profundo da arte moderna, através de um programa de “revolução da vida cotidiana”, de realização dos desejos oprimidos, de recusa dos partidos, dos sindicatos e de todas as outras formas de luta alienadas e hierárquicas, de abolição do dinheiro, do Estado, do trabalho e da mercadoria. Nesta época, as pessoas mostram grande sensibilidade política e social, intensas transformações culturais e de padrões de comportamento, ao mesmo tempo que fizeram do corpo um lugar de intervenção e interrogação. Nesse contexto de evidência corporal, os **artistas** recorreram ao **vídeo** como ferramenta política e ao corpo, como objeto para mudar as relações deles consigo mesmos, com o objeto de arte e com o espectador, interferindo, assim, na dinâmica entre o público e o privado e redefinindo o papel da arte na sociedade. A instantaneidade do anúncio levou ao uso do vídeo nas experiências, mas o que realmente inspirou os artistas foram as questões em voga, ou seja, a identidade, a fragmentação ou desconexão do eu, a liberação sexual, a crítica da sociedade de consumo ou do sistema midiático – cuja referência mais imediata era o corpo. Nessa aproximação entre o que se vê e o corpo, a pele foi diretamente visada pelos artistas, como seu limite ou como superfície sensível. Além da ampliação e da intensificação da percepção, o cinema efetuou também a sua transposição ao incorporar a tatilidade (sensações de contato) às suas imagens.

*O cinema é produto de muitas faces. Se em sua totalidade de produto não podemos afirmá-lo obra de arte, podemos assim considerá-lo em determinados momentos, cenas, seqüências. Momentos em que ele nos remete para além de si mesmo; momentos em que luz, enquadramento, atores, fala, som, música etc. alcançam significado histórico, cinematográfico, estético, de maneira a nos fazer presenciar algo inteiro, ambíguo e ao mesmo tempo esclarecedor. Idéias, informações, visões de mundo, sensações e percepções estéticas que somente o cinema pode mostrar, diferentemente de outras expressões artísticas de modo especialmente novo e próprio. Nesses momentos, o cinema aproxima-se da música, em seu apelo sensual; dos sentidos; de uma participação corporal do espectador, mais completa e menos sujeita à racionalização<sup>195</sup>.*

Podemos dizer, portanto, que o trabalho com o corpo passa a acontecer através do aspecto sensível, pelo tato, pela audição, enquanto a máquina TV exclui esse contato, apelando só para olhar. O corpo passa a ser redimensionado pelo surgimento das imagens técnicas do *cinema e do vídeo*, aparecendo as tensões

---

<sup>195</sup> Id. *ibid.*, p. 32.

entre corpo e tecnologia no mundo contemporâneo. “*Corporeidade compreendida como labirinto de máscaras, pele que adere à outra pele, porém, nunca completamente, não apenas por subtração, mas pelo deslocamento de suas zonas de sombra e de luz*”.<sup>196</sup>

Como superfície de inscrição de imagens, a tela do *cinema*, do *vídeo*, pode tomar a pele como seu objeto, incorporando a textura e o tato. A fidelidade da reprodução cinematográfica fez da tela um espaço de eleição para a imagem da pele, e do nu, o lugar privilegiado da sua manifestação.

*Grão da pele, grão da imagem – essa dupla porosidade propiciou uma aderência entre tela e pele e deu lugar a uma espécie de ‘exercício epidérmico’ que captou diferentes texturas, do aveludado ao áspero, expandindo e intensificando a percepção no cinema.*<sup>197</sup>

Aparecem fenômenos mediáticos idolatrados tais como **Madonna** e **Michel Jackson** que, com seus jogos de máscaras, procuram ocupar os espaços de experimentação, modelagem e expressão para atrair o público. Estes cantores, ao mesmo tempo em que habitam o reino da simulação, “torcem” e “invertem” as superfícies, desorganizando as normas reguladas do **sexo** e do **gênero**.

Nos anos 80, muitos artistas se expõem sem crítica ao sistema, fascinados pelo prestígio, submetendo-se a criar em conformidade com as regras do mercado da arte. Referindo-se a esta época, interpelando a moral dos tempos presentes, Illich denunciou a sujeição do corpo ao reino da troca e da mercadoria em meio a desconstruções de toda ordem, quando aparecem os questionamentos dos padrões éticos e estetização geral. Este autor salienta que esta idolatria do corpo é contrária à liberdade humana. Na contramão do hábito cultural dominante, a obsessão em sobreviver e evitar todo sofrimento a qualquer custo redundou em alienação do mundo e de si mesmo. Ele diz que não temos, é claro, por que sofrer desnecessariamente ou abrir mão de sermos felizes. Mas, quando a felicidade se torna mero interesse pela “sobre-vida” e pela “busca incessante de prazer”, o resultado é uma insatisfação muito grande consigo mesmo, a indiferença para com o outro e o esvaziamento do próprio sentido da vida. Isto se evidencia na multiplicação de academias, de “*spas*”, de centros estéticos, de clínicas de embelezamento, nos

<sup>196</sup> SANT’ANNA, Denise Bernuzzi (org.) Políticas do Corpo. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

<sup>197</sup> SENRA, Stella. A Tela e a Pele. In: Metamorfose do Corpo. Caderno MAIS. Folha de São Paulo. São Paulo, 30 de abril de 2000, p.5.

tratamentos fisioterápicos, nas técnicas de ginástica, nos quais a tônica é emagrecer.

O alcance do estético passa a ser medido pela beleza, inseparável da duração, e tende sempre a reclamar a eternidade. Das *terapias* de toda espécie aos cremes e remédios, passando pelas danças e ginásticas, vai se atualizando, num esforço exaustivo, a potência dos corpos. São políticas de captura<sup>198</sup>, atos de sacrifício, disfarçados de alegria obrigatória.

Nos bombardeios publicitários, é proibido envelhecer. O que *aparece* é o corpo jovem, que pode vender produtos cujas presenças na sociedade digital são encampadas por estratégias de “marketing”.

Muitas são as indústrias que dependem dos *consumidores adolescentes*, já que são eles que exigem, o tempo todo, uma grande quantidade de dinheiro dos pais para comprar roupas, cds, jogos criados especialmente para eles. No entanto, se os adolescentes tivessem que ganhar a vida, não gastariam tanto dinheiro em roupas de marca.

---

<sup>198</sup> *A política de captura* é o traço fundamental da produção de subjetividade na era da mídia.

Ao contrário do que se possa imaginar, a preocupação com “*músculos bem desenvolvidos*” não é exclusividade de uma determinada classe social, pois o acesso à medicalização - apesar de seu alto custo - se dá entre os mais diversos grupos. O corpo exigido, cultuado, precisa ser bem definido, isto é, os músculos devem ser claramente visíveis, conferindo-lhe uma certa forma e qualidade, como efeito da musculação. Enquanto o corpo delgado dá a impressão de ser fraco e frágil, o corpo musculoso exprime força e determinação. Na esfera pública, esses corpos são mais visíveis do que os tradicionais corpos femininos considerados “frágeis”; eles exigem atenção e respeito. Esses corpos são corpos fortes, o que significa que não são meramente objetos de desejo, mas também agentes ativos, exigindo atenção e espaço. No caso feminino, o desenvolvimento do corpo um pouco mais definido em termos musculares serve, em parte, para produzir uma identidade, mas também serve para “lutar por igualdade”. As mulheres desejam adquirir uma certa força, para que não precisem mais pedir ajuda aos homens no momento em que a força física é necessária. Elas explicam que assim se tornam mais independentes, contribuindo para que mais uma barreira de poder entre homens e mulheres seja derrubada.<sup>199</sup>

Nos anos 90 se dá um deslocamento desse modelo de corpo. O avanço tecno-científico – com o nascimento da engenharia genética, a clonagem, a robótica, as próteses e a descoberta do vírus da AIDS – passa a colocar em questão a integridade corporal, a embaralhar os limites biológicos e a distinção entre espécies ou entre humano e as máquinas. De um modo muito sutil, os discursos e as práticas sociais ligadas às inovações tecnológicas penetram nos corpos e nos modos de vida das pessoas, o que as leva a retocar seu corpo de múltiplas maneiras: por deformações, mutilações, *piercing*, tatuagens, maquiagens, cosméticos, vestimentas, cirurgia estética, passando pela química dos esteróides, numa mistura de técnica, arte e denúncia que desestabiliza a compreensão.

No que se refere à tatuagem e ao *piercing*, o que transparece é que para o jovem, neste ato, há uma série de sensações a propósito na dor sentida, ou seja, para ele parece uma estimulação de vida criando couraças através do prazer, da beleza, do desejo de originalidade.

---

<sup>199</sup> RAGO, Margareth. Sexualidade e Gênero em Tempos Pós-Modernos Cultura Libertária em Debate: Textos. Encontro Internacional de Cultura Libertária– NAT/CED/UFSC/ Editora da UFSC. Florianópolis, 2000 (no prelo).

Aumenta o número de “tribos”. Começam a surgir novas formas de resistência. Ela acontece pela própria ambigüidade do sistema. Todo e qualquer ato de resistência é um ato de criação e não mais apenas de negação. Resistir não é mais apenas opor-se, mas singularizar; criar é produzir aquilo que faz deste mundo um outro.<sup>200</sup> Na busca de referência, cria-se uma agregação social pela queda das instâncias escolares e familiares. Os jovens sentem a necessidade de ter domínio sobre os seus destinos, não querendo submeter-se a uma ordem com a qual não se identificam. Mas, ao mesmo tempo não conseguem se desvincilhar da família por questões financeiras.

O fenômeno das tribos acontece por meio da participação em um jogo de máscaras, num vaivém com a massificação crescente. A massa não repousa na lógica da identidade, não tem um objetivo preciso a atingir, o papel que desempenha tem a ver com a energia de estar-junto. Tais grupos transitam em meio a lutas de saber-poder que envolvem questões ligadas ao multiculturalismo, ao sexo, ao gênero, à construção do próprio corpo e do corpo do outro. A língua da tribo advém da ambiência de festa, música, dança, vestuário, ritos, códigos vocabulares. Estas tribos tanto podem pluralizar a rebeldia em direção à espetacularização de mitos marginais, como podem, numa agressividade exagerada, fechar as portas das diferenças se perdendo na obediência à disciplina tribal. Neste contexto, o que era busca da diferença vira afirmação verdadeira.

Hoje, as diversas expressões da *cibercultura* tomam por herança o movimento de *contracultura* e atualizam-na. A cultura digital ao mesmo tempo que procura herdar dessa contracultura a marginalidade, não recusa a tecnologia, utilizando-a numa perspectiva crítica, lúdica, erótica, violenta e comunitária. Os vários grupos que habitam o ciberespaço mostram tanto o vetor de comunhão e de partilha de sentimentos, hedonista e tribal, quanto a contestação do sistema tecnocrático, o desvio e a apropriação tecnológica.

A conquista do presente manifesta-se de maneira informal nestes grupos que procuram aproveitar o seu tempo para ficar vagando pela cidade, explorando o mundo, levando-os a experimentar novas maneiras de ser, onde o aspecto *lúdico* tem um lugar especial. Daí a instabilidade aparente das tribos, onde cada um pode participar de uma infinidade de grupos, investindo em cada um deles uma parte

---

<sup>200</sup> PELBART PÁL, Peter. Literatura e Loucura. In: A Vertigem por um Fio. Políticas da subjetividade. São Paulo: Iluminuras, 2000.

importante de si. Esse vaivém de um grupo a outro, é uma das características essenciais da organização social de um corpo consumista que está se esboçando.

### 3.4 O Corpo-Consumista

*Não pode olhar a lua sem calcular a distância  
 Não pode olhar uma árvore sem calcular a lenha  
 Não pode olhar um quadro sem calcular o prego  
 Não pode olhar um cardápio sem calcular as calorias  
 Não pode olhar um homem sem calcular a vantagem  
 Não pode olhar uma mulher sem calcular o risco.<sup>201</sup>*

À sociedade de produção segue-se a cultura do consumo, na qual a percepção do corpo é dominada pelas imagens que mostram o ideal corporal. As origens e trajetórias de vida das pessoas manifestam-se na forma do corpo, ou seja, em sua altura, peso, postura, andar, conduta, tom de voz, estilo de falar. Fundamentalmente, o corpo belo, produzido, estetizado está para ser visto, admirado e observado.

A partir da metade do século XIX, há um desejo de democratizar o corpo desenvolvido e torná-lo acessível à cultura de massa, principalmente através da invenção da fotografia como meio de contemplação estética do corpo, restrita até, então, à pintura e à escultura. Adquirir e afixar sua própria imagem desarma a angústia; é demonstrar sua existência, registrar sua lembrança. *“Não esqueçamos, por fim, o papel inovador da técnica que reproduz o desejo da imagem de si, convertida ao mesmo tempo em mercadoria e em instrumento de poder”.*<sup>202</sup>

Pela primeira vez a fixação, a posse e o consumo em série de sua própria imagem estão ao alcance do homem do povo. Ascender à representação e posse de sua própria imagem, é algo que instiga o sentimento de auto-estima, que democratiza o desejo do atestado social. A teatralidade das atitudes, dos gestos e das expressões faciais (pose) invade a vida cotidiana. A pose fotográfica entra nos procedimentos de sofisticação da apresentação de si mesmo. A contemplação de sua própria imagem, cessa aos poucos de constituir um privilégio.

<sup>201</sup> GALEANO, Eduardo. As palavras andantes. Porto Alegre, L&PM, 1994, p. 125.

<sup>202</sup> CORBIN, Alain. Bastidores. In: ARIES, Philippe e DUBY, Georges. História da Vida Privada. n.4. São Paulo: Companhia das letras, 1992, p. 423.

Com esforço e trabalho físico, as pessoas são persuadidas a alcançar a aparência desejável, não escapando, desta forma, da cartilha do totalitarismo fotogênico que prevê um ideário de maratonas a serem seguidas e vencidas. Um totalitarismo que acontece por meio do consumo que homogeneiza padrões de comportamentos e de gosto, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pela plástica do seu corpo. De acordo com Corbin<sup>203</sup> a popularização da *fotografia* é uma prisão da captura que, juntamente com a difusão da utilização do *espelho* aumenta o interesse das pessoas por sua imagem de corpo, operando pouco a pouco a identificação do indivíduo com o seu corpo. No final do século, a difusão do **espelho** permite a organização de uma nova identidade cultural. “*No indiscreto espelho a beleza desenha para si uma nova silhueta. O espelho de corpo inteiro autorizará o afloramento da estética do esbelto e guiará o nutricionismo por novos rumos*”.<sup>204</sup>

Nesta mesma época, passa a ser utilizado também o levantamento de peso, tornando-se um esporte olímpico. A tarefa de pousar exigiu uma ênfase na estética voltada para a fotografia, aparecendo os concursos “Mister”. De certa forma, existe a preocupação que alia prazer pessoal à disciplina, implícita na competição.

Nos **diários** serão registrados as flutuações das questões ligadas à saúde, à moral e à intelectualidade. Conforme Corbin<sup>205</sup>, manter um diário é também disciplina de interiorização, já que deposita-se sobre o papel a discreta confissão. A escrita, permite a análise da culpabilidade íntima, registra tanto os fracassos da sexualidade, como o sufocante sentimento da incapacidade de agir, reprisa as resoluções secretas. O diário, lembra o caderno escolar, o dever de casa.

De acordo com Perrot<sup>206</sup> a expansão do mercado, o aumento da produção, e explosão das técnicas, impulsionam a intensidade do consumo e do intercâmbio. Os cartazes publicitários excitam o desejo. O consumo, na qualidade de novo mito tribal, transformou-se na moral do mundo contemporâneo, tornando as pessoas cada vez mais funcionais. Tanto na lógica dos signos, como na dos símbolos, os objetos deixam de estar em conexão com qualquer função ou necessidade definida, porque respondem a outra coisa diferente, seja ela a lógica social, seja a lógica do desejo.

---

<sup>203</sup> In: PERROT, Michelle. História da Vida Privada n.4. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

<sup>204</sup> CORBIN, Alain. Bastidores. In: ARIES, Philippe e DUBY, Georges. História da Vida Privada. n.4. São Paulo: Companhia das letras, 1992, p. 423.

<sup>205</sup> Id. *ibid.*

<sup>206</sup> PERROT, Michelle. Conclusão. In: ARIES, Philippe e DUBY, Georges. História da Vida Privada. n.4. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

A publicidade possui um único fim: tirar o valor de uso dos objetos, diminuir o seu *valor/tempo*, sujeitando-se ao *valor/moda* e à renovação acelerada.

As comunicações instigam a mobilidade. A capilaridade da moda diversifica a aparência. A foto multiplica a imagem de si. O cuidado consigo, com um corpo mais bem tratado e conhecido em sua complexidade está no coração tanto da nova estética, como das interrogações filosóficas.

A industrialização da cultura deu-se progressivamente, durante todo o século XX (o cinema, o rádio, a televisão) à medida que a mídia e a cultura de massa foram ganhando poder, foram conquistando o espaço anteriormente ocupado exclusivamente pela universidade e pela cultura erudita. Neste tipo de cultura, mais do que disciplinar as pessoas pela criação de necessidades, possibilita-se um número grande de opções. Elas podem sair de casa em busca de saídas; caminhar observando vitrines num “*shopping center*”; assistir a um filme no cinema, na TV; ir de um lugar a outro dentro de um automóvel, imóvel, acessar uma sala de conversa na internet, folhear as páginas de revistas à procura de solução para sua vida.<sup>207</sup>

A sociedade de *consumo* tem necessidade de vender permanentemente, e tudo o que é vendido deve ser monopolizado. Assim, criam-se os falsos valores da sociedade mercantil de consumo, de que cada coisa tem seu preço, incluindo aí a força de trabalho dos homens (como, por exemplo, a venda de passe de jogadores de futebol). A força de trabalho do atleta, vista desta forma, é transformada em mercadoria, assumindo as características dos empreendimentos do setor produtivo ou de prestação de serviços, isto é, empreendimentos esses com fins lucrativos, com proprietários e vendedores da força de trabalho, submetidos às leis do mercado. Ao expropriar a possibilidade do gesto do indivíduo, a sociedade de controle prevê um indivíduo ideal, carente de ação criativa, que paga pela força de trabalho que vendeu.

Os meios de comunicação simplificam os temas esvaziando-o de críticas, encarregando-se de produzir desejos e reforçar imagens de corpos estereotipados, utilizando o esporte como emissário de *status* econômico, transformando-o em rótulo de embalagem de mercadorias. Esta característica de esporte tem influenciado, cada vez mais, os praticantes do chamado esporte de lazer. Procura-se gerar

---

<sup>207</sup> PREVE, Ana M. e CORREA, Guilherme C. Corpo que Obedece/ Corpo que Cria. In: Cultura Libertária em Debate: Textos. Encontro Internacional de Cultura Libertária– NAT/CED/UFSC/ Editora da UFSC. Florianópolis, 2000 (no prelo).

necessidades e expectativas massificadas, difundindo maneiras de agir, de se comportar, de organizar a vida. No entanto, conforme Rago<sup>208</sup> o esporte, tão caracterizado pela violência em nossos dias, pode deixar de ser um momento de *competitividade* e ser reinventado como lugar de cooperação, de troca, da interação social, além da busca do equilíbrio pessoal. Uma forma de *cooperação* que não pode ser imposta, porque não se consegue impor um esforço conjunto em que um tem de se integrar ao outro. Cooperação é, assim, uma atitude e, para que surja esta atitude, há necessidade de livre-arbítrio. Pensando a partir desta questão, o esporte de lazer poderá se transformar em campo de educação, quando forem reconhecidas as possibilidades de cada membro do grupo experimentar múltiplas formas de convivencialidade, criatividade e socialidade, estabelecendo-se atitudes "cooperativas".

Os mitos de que ao autor se refere dizem respeito ao programado poder do esporte na formação do caráter, da socialização, da emancipação em relação ao seu poder de transferir virtudes e habilidades.

O novo espectro global de fluxos, redes e imagens é destinado a controlar, sobretudo o cidadão consumidor através da produção incessante de serviços e desejos.<sup>209</sup> Se o corpo disciplinado produz incessantemente desejos para não “sentir falta”, o corpo consumista produz “signos” e não objetos materiais. Desta forma, é menos alguma coisa real e mais propriamente um signo, porque é o signo o que se deseja. Nessa configuração, a contigência do corpo não é problema, não responde a uma ameaça, é sim uma possibilidade que acontece, em meio a vários desdobramentos virtuais favorecidos pelas novas tecnologias.

O bombardeio de matérias de expressão, a rapidez com que tais matérias caem em desuso e são substituídas por outras, vão gerando uma saturação de sentido, que funciona como num processo inflacionário. Perdem-se as coordenadas de valor relativo: as coisas podem ter qualquer sentido, na verdade elas passam a ter sentido algum.

A sociedade de consumo produziu um volume muito grande de imagens do corpo disseminada através dos veículos de comunicação, proliferando-se através da paisagem física das grandes cidades. Impõe sérias normas através do biopoder,

---

<sup>208</sup> RAGO, Margareth. O Cassino Americano, ou Reflexões sobre o Lazer em Tempos Pós-Modernos. In: BRUHNS, Heloisa e GUTIERREZ, Gustavo (org.) Corpo e o Lúdico. Ciclos de Debates Lazer e Motricidade. Campinas: Autores Associados e UNICAMP, 2000.

<sup>209</sup> VILLAÇA Nízia e GÓES, Fred. Em Nome do Corpo. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

fornecendo os utensílios indispensáveis a fim de que o corpo se molde às exigências da moda, tais como luvas, saltos, brincos, maquiagem. Cobre-o de signos tatuados, tratando-o, mutilando-o, reduzindo-o ou modelando-o, por meio de uma série de cirurgias estéticas. A farmacologia interfere em seus aspectos psíquicos, físicos, e o mercado ameaça as fronteiras da natureza que, inicialmente exteriores, vão progressivamente se interiorizando.<sup>210</sup> Vamos encontrar neste século, milhares de indivíduos tentando liberar seus corpos de antigos vínculos não apenas religiosos, morais e geográficos, como também genéticos. O avanço da biogenética e da farmacologia, conjugado à ação da mídia impressa e eletrônica, *“procura transformar os indivíduos em permanentes combatentes contra as possibilidades de risco no que chamaria de medicina preditiva, ultrapassando em muito o que se adjectivou de medicina preventiva.”*<sup>211</sup>

Civilização da novidade, da moda, da cirurgia plástica, fontes da eterna juventude aparecem como desdobramento e pluralização dos novos movimentos sociais, via consumo. As identidades se constroem como espetáculo, mas também como política, representação e ação que variam segundo os discursos tecnocientíficos do rejuvenescimento. As rugas, a flacidez muscular e a queda de cabelos devem ser combatidas. A grande maioria das imagens usadas para vender mercadorias são imagens da juventude, ou seja, imagens de controle e estimulação que procuram mostrar a saúde e beleza dos corpos jovens, na moda, na indústria de cosméticos, apresentando o ideal de um corpo a ser perseguido “sempre jovem”. Fique nu, mas seja magro, bonito e bronzeado.

Para Villaça e Goes,<sup>212</sup> o fenômeno moda deve ser pensado não apenas em termos de classe social, mas, também, como iniciativa estética, potência amplamente autônoma de inovação formal. Desde os anos setenta, a moda torna cada vez mais indistinta a diferenciação dos sexos, a exemplo dos *jeans*, jaquetas, bermudas, camisões, bijouterias. A moda, para estes autores, só pode ser pensada em conexão com a idéia de prótese corporal, ou seja, ela pode ser compreendida como instrumento de padronização, correção, perfeição, mas também como prótese, buscando derrubar o padrão de homogeneização: *a diferença*.

---

<sup>210</sup> Id. *ibid.*

<sup>211</sup> Id. *ibid.*, p. 14.

<sup>212</sup> Id. *ibid.*

A multiplicidade de cenários e modelos oferece sempre mais elementos para a construção/interpretação do eterno jogo da moda. A articulação “corpo-sentido-perfeição e moda” adquire contornos que parecem ultrapassar questões de ordem econômica ou cultural. Ela estampa na mídia muito mais do que é legalmente permitido, além de decretar a morte daquilo que se chamou de “bom senso”. A *sexualidade* e a *beleza* orientam, por toda a parte, a redescoberta e o consumo do corpo. A moda se produz como arquivo e vitrine do *aparecer*, sugerindo comportamentos e atitudes, fabricando códigos, construindo hábitos pessoais que articulam relações do corpo com o seu meio.

A redescoberta do corpo sob o signo da libertação física e sexual na moda e na cultura, a obsessão pela juventude, elegância e virilidade/feminilidade, cuidados, regimes, testemunha que o corpo se tornou objeto da salvação. É preciso acreditar que o corpo que se tem é de fato totalmente possuído, pondo seu proprietário completamente disponível diante de suas vontades e sonhos.<sup>213</sup> No entanto, é preciso que se alerte para a evidência material deste *corpo* considerado *liberado*, pois ele preserva um sistema de valores individualistas, onde cada indivíduo põe-se a serviço do próprio corpo. Salienta, ainda, que a libertação do corpo pode conduzir a uma transformação do mesmo em objeto de solicitude, transformando-se em objeto ameaçador que é preciso vigiar, reduzir e mortificar para fins estéticos, com os olhos vivos nos modelos emagrecidos.

75% das mulheres pensam que pesam demais. Na verdade, apenas 25% são realmente obesas. Somos educados com imagens de perfeição que são, na realidade, irrealizáveis. As lojas têm manequins para mostrar o quão bem as roupas poderiam ficar se nos assemelhássemos a eles mas, se aqueles manequins fossem verdadeiros, eles seriam magros demais. Alguma coisa está errada. Um número incalculável de meninas por todo o mundo são anoréxicas<sup>214</sup> ou bulímicas<sup>215</sup>. Os

<sup>213</sup> SANT'ANNA, Denise B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmem Lúcia (org.) *Corpo e História*. Campinas: Autores Associados, 2001.

<sup>214</sup> A anorexia é um transtorno alimentar em que a pessoa se priva de se alimentar, o que a irá conduzir a níveis de emagrecimento abaixo do chamado "peso normal". São pessoas que vivem com a angústia de que são gordas, estão mais gordas e continuam a engordar, mesmo que isso não seja verdade. O espelho passa a ser o reflexo da balança, passa a ser o que a pessoa quiser fazer dele. O sintoma da anorexia é basicamente a recusa de comer. É perder o apetite de uma hora para a outra sem sequer sentir a falta dele pois o organismo acaba por habituar-se à rotina de não receber alimentos. O problema é que o organismo perde as forças e cria dentro de si doenças muito graves, às vezes nunca detectadas.

<sup>215</sup> A bulimia é igualmente um transtorno alimentar, mas em que o indivíduo consome uma grande quantidade de alimentos revelando um sentido de falta de controle sobre o seu comportamento alimentar. Normalmente come muito rápido. A principal característica de um bulímico é a dificuldade que tem em deixar os alimentos atuarem no organismo pois assim que ingere, imediatamente vomita, não apenas por vontade própria mas essencialmente

media tentam aumentar a consciência de temas relacionados com distúrbios alimentares. Revistas como a *Cosmopolitan*, a *Vogue*, a *Elle*, a *Teenager* ou a *Ragazza*, têm campanhas contra estes distúrbios mas tornam-se inúteis pois, simultaneamente, ganham muito dinheiro de anúncios a produtos de beleza, moda e dietética. Uma vez encontrada qualquer outra coisa (que não a imagem) para ter orgulho, talvez pudéssemos parar de nos torturar e deixar o medo da gordura para trás. Não é tendo peso a mais ou a menos que vamos poder "funcionar" convenientemente ou viver a vida ao máximo. Não precisamos ficar contando todas as calorias de uma refeição, mas também não precisamos nos sentir culpados ou pouco saudáveis por não o fazermos.

A indústria "da dieta" sustenta a aversão própria. Fornece-nos um produto que não funciona (ou, se funciona, é só uma mudança temporária) e, depois, espera que voltemos onde começamos, para que pensemos que precisamos do produto outra vez. Há mulheres que usam certo tamanho de roupa e querem usar um outro menor. Não está certo que as pessoas tenham que modelar-se para as roupas lhe servirem, deveria ser ao contrário. Não podemos ser ditados por objetos materiais inanimados. É inútil tentar formar estatísticas acerca de quantas mulheres e homens vivem em função de medidas padrões. Medidas inventadas, de certo para as mulheres e homens que as conseguem, ser brilhante, elegante, melhor. É por isso que tantas mulheres e homens vivem o dia-a-dia a tentar ter estas medidas, a tentar pertencer a sociedade com os seus camuflados padrões e ideais de beleza.

É notório que a grande parte das pessoas que têm uma certa obsessão pelo peso e pelo corpo se sintam incomodados com a sua imagem. Esta obsessão pela aparência tem a sua grande ajuda na moda. É ao ver manequins esculturais que as pessoas mais sentem vontade de mudar, cria-se então uma imagem padrão, o ideal de beleza. No mundo da moda, não entram "gorduras", as roupas são vendidas e feitas para pessoas magras e se os corpos não o são, há que fazer por isso. As pessoas querem a todo o custo pertencer aos padrões de beleza e por isso, acabam por fazer algumas loucuras que as deixa gravemente doentes. Essas doenças resumem-se basicamente em "Anorexia e Bulimia": as duas doenças que mais mortes causam nos jovens de hoje. Quem quer estar na moda tem de seguir estas todas as "regras", pois, caso contrário, nunca poderá vestir as roupas que mais

---

porque o organismo acaba por não aguentar a pressão, irritando os intestinos e descontrolando o aparelho digestivo, o que vai desencadear o tirar dos alimentos dentro de si.

gosta. Mas também podem existir alguns outros componentes para esta obsessiva mania de emagrecer, como por exemplo, problemas familiares ou conjugais, excessiva pressão para sucessos escolares, abusos sexuais ou ainda uma vontade enorme de crescer, querer ser mulher.

Os anoréxicos e os bulímicos têm normalmente consciência da sua condição e mentem para evitar o confronto se forem descobertos. Depois de esconderem durante bastante tempo esta situação, algumas vezes aceitam que estão realmente doentes e que precisam de ajuda e tratamento. Por vezes, acaba por ser bastante difícil perceber tão facilmente que se está doente pois falta sempre a coragem de reagir, de tomar atitudes, de fazer algo realmente pela saúde. Cabe à família e aos amigos pô-los em contato com quem possa ajudá-los.

As modelos profissionais também sofrem de anorexia-bulimia e passam por muitos problemas até chegarem bonitas e elegantes às grandes passerelas de todo o mundo. Os principais pela moda têm a sua grande parte quando estão por detrás das câmaras e fazem tudo aquilo que não se vê na televisão.

Afinal, qual é o modelo de beleza que hoje se impõe e que mais fascina? O padrão proposto pela publicidade e pela mídia é o da top model de figura longilínea, do tipo *Claudia Schiffer* ou *Cindy Crawford*, ou o da estrela de cinema estilo *Sharon Stone* ou *Julia Roberts*. A pressão social para se atingir esse ideal feminino é de tal magnitude, que leva milhões de mulheres no mundo inteiro a gastarem fortunas em cosméticos ou a recorrerem à cirurgia plástica com recurso mágico para eliminar anos ou quilos, ou mesmo realçar as áreas mais exíguas de sua anatomia.

A compulsão social em sujeitar-se ao padrão imposto de beleza vale certamente tanto para mulheres quanto para homens. De acordo com esse padrão, as pessoas devem ser magras, esbeltas; a pele deve ser firme e sem rugas; os cabelos, lisos. Principalmente quando se trata do mundo da moda que vem evoluindo de acordo com o padrão estético. Hoje em dia, se exige cada vez mais das modelos, o que faz com que as mesmas vivam em função de dietas rigorosas e lipoaspirações. É a partir daí que nasce a bulimia e anorexia, entre algumas modelos que impressionadas com as dietas e em perder peso acabam adquirindo a doença. A cada dia, aumenta o número de pessoas que têm a anorexia nervosa e no mundo das modelos é onde isso mais ocorre. Uma das possíveis causas que levam modelos a serem tão rigorosas com o próprio corpo é a concorrência no mercado de

trabalho, visando ser melhores do que as outras, a se submeterem a perigosos regimes.

A aparência do corpo torna-se causa e efeito da comunicação, engendra comunicação, porque está presente, ocupa espaço, é vista, favorece o aspecto tátil, torna-se a força do hábito inscrito em nosso desejo. Hábito que acontece por força do modo hegemônico de subjetivação que precisa do *regime identitário* para funcionar, como ocorre, por exemplo, com a aparência, com um “estilo de corpo”, roupa, comportamento ditado pelas tendências do mercado do momento, que formata a subjetividade das pessoas. Uma “*subjetividade formatada*”<sup>216</sup> que deixa de ser fixa e local, para se tornar flexível e globalizada a serviço da qualidade total de produção. Implica em ser capaz de destruir o velho e consumir o novo a partir do que indica o desejo do corpo. Um tipo de subjetividade *identitário-figurativa*, que se faz por filiação, que anestesia o desconforto, domestica o estranhamento, apagando seu fogo problematizador.

A sociedade de consumo precisa de seus objetos para os destruir. As coisas que as pessoas querem possuir acabam possuindo as pessoas.

Isto fica muito evidente no filme “**Clube da Luta**,” de David Fincher, no qual Jack trabalha numa empresa automobilística e é responsável por analisar desastres de carro, com o objetivo de saber se o custo do seguro sobre os acidentes com vítimas fatais justificariam um “recall”.

Ele é mais um viciado em consumo de móveis e objetos de decoração. Seu mundo é etiquetado pelas grifes estampadas nas revistas de estética. Sofre de insônia, busca socorro médico, busca apoio em grupos para doentes e viciados. Ele só quer “*voltar ao normal*”. Tendo sido adestrado pelas instituições sociais, ele segue cumprindo o dever de ser higiênico, arrumado e bem “etiquetado.” Corre eternamente atrás de novas e renovadas aquisições. Um ser humano que procura constantemente o sucesso, que se constrói através da indiferença, desonestidade, crueldade e homicida em potencial - tudo pelo lucro. Sua eficiência justifica a sua crueldade. No entanto, fica claro, no filme, que muitas vezes as pessoas que ele persegue são as pessoas de quem ele mesmo depende. “*Somos nós que fazemos*

---

<sup>216</sup> ROLNICK salienta que é uma subjetividade desligada do corpo sensível, anestesiada a seus estranhamentos, sem qualquer liberdade de criação de sentido, totalmente destituída de singularidade (In: GUATARRI, Félix. e ROLNIK, Suely. Cartografias do Desejo. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986).

*sua comida, pegamos seu lixo, fazemos suas ligações, guiamos suas ambulâncias, te protegemos enquanto vocês dormem.*<sup>217</sup>”

*Esta é sua vida  
E ela se acaba a cada minuto  
Você não é um ser bonito e admirável  
Você é igual à decadência refletida em tudo  
Todos fazemos parte da mesma podridão  
Somos o único lixo que canta e dança no mundo  
Você não é sua conta bancária  
Nem as roupas que usa  
Você não é o que tem na carteira  
Você não é o carro que dirige  
Você não é as trepadas que dá em gatinhas  
Você tem que desistir  
Você tem que se convencer que um dia irá morrer  
Até lá, você será apenas um inútil  
Eu pergunto: nunca me sentirei completo?  
Nunca ficarei contente?  
Eu digo: Liberte-se dessa obsessão pela decoração  
Liberte-se dessa arte inteligente  
Liberte-se do desejo de ter dentes perfeitos  
Eu digo: Você tem que abandonar tudo  
Eu digo: Evolua mesmo se tudo se destruir  
O que irá acontecer de qualquer jeito  
Essa é sua vida  
E ela não irá ficar melhor do que isso  
Essa é sua vida  
E ela se esvai a cada minuto  
Você tem que desistir  
Você tem que abandonar tudo  
Estou avisando:  
Você pode mudar tudo se quiser.”*<sup>218</sup>

Este filme procura retratar a revolta contra a produção de subjetividade, perpetrada pelas instituições sociais e veiculada pela publicidade e veículos de comunicação que constróem homens prisioneiros do “dever de consumir”, flagrando-se infelizes e doentes quando isto não acontece.

Para Illich é importante que haja o retorno do viver direto dos seres humanos, buscando sua tribo, seus pares, seus grupos de companheiros, implicando com isto que, de certa forma, se contribua para a diminuição do consumo. As necessidades devem ser também diretas, ou seja, uma roupa que dure muito, ferramentas e utilitários que sirvam aos nossos propósitos imediatos, convivência com as pessoas,

---

<sup>217</sup> falas do filme.

<sup>218</sup> Clip do filme “Clube da Luta.”

circulação ao ar livre, atividades respiratórias que previnam do “stress,” de ir aonde os outros desejam que se vá, consumir e não se construir, consumir e não ser feliz, consumir e não realizar seus sonhos. Não pretende, com isso, dar receitas para mudar o homem e criar uma nova sociedade, como não pretende também saber como se vai mudar as personalidades e as culturas, mas acredita numa multiplicidade de ferramentas limitadas e de organizações convivenciais que poderiam estimular uma diversidade de modos de vida, que pudessem valorizar mais a memória, a herança do passado, a invenção, a criação.<sup>219</sup>

Quinn<sup>220</sup> esclarece que não são os produtos que fazem com que a economia tribal funcione e sim a “energia humana”. Os povos tribais conseguem se autogovernar com eficiência, sem comprar nem vender nada. A riqueza tribal é a energia que os membros da tribo dão uns aos outros para preservar a tribo. Este autor salienta que, diferentemente das pessoas que convivem com o consumo, a competitividade, o espetáculo, alguns seres humanos no universo conseguem viver de modo mais *equilibrado* a questão da competição, sem a menor dificuldade. Ele cita como exemplo a estratégia competitiva dos **povos tribais**, que é uma estratégia evolutivamente estável, aperfeiçoada durante centenas de milhares de anos.

O autor salienta que as leis tribais tem a característica de não constituir listas de atos proibidos e sim de procedimentos para lidar com problemas que surgem inevitavelmente na vida em comunidade, ou seja, as leis de cada tribo representam a vontade da tribo. Suas leis fazem sentido apenas dentro do contexto global de sua cultura e não pela vontade de alguém de fora. Ninguém é obrigado a adotar tais leis. Todos têm completa liberdade para abandonar as leis quando quiserem. Sendo assim, na ordem tribal não tem cabimento declarar algo ilegal, já que as leis servem para minimizar os danos e reaproximar as pessoas. Para o povo indígena, seria estupidez formular uma lei que todos sabem que seria desobedecida. Este autor esclarece, ainda, que os seres humanos hoje formulam leis com a consciência de que serão desobedecidas e aquele que desobedecer deverá ser punido. Os políticos que se elegem para “fazer e defender as leis” são os que mais as desobedecem. A idéia de que deve existir um modo universalmente correto, que sirva para todas as pessoas do mundo, soa ridícula para os povos tribais.

---

<sup>219</sup> ILLICH, Ivan. Convivencialidade. Lisboa. Publicações Europa-América, 1973, p. 31.

<sup>220</sup> QUINN, Daniel. Meu Ismael. O fenômeno continua. São Paulo: Petrópolis, 1999.

Na verdade, o que se percebe é que, se por um lado há uma “tecnologização” do corpo, há também, no sentido inverso, um desejo de resistência a esta tecnologização. Podemos citar como exemplo a arte, o teatro, a dança, a música, o lúdico, dependendo de como são realizados, como linhas de resistência à tecnologização. São expressões criativas que têm necessidade de “apresentar” e “representar” o corpo. Podemos dizer, portanto, que são nó problemáticos, são atitudes criativas, são artes do corpo por excelência que fazem a diferença e é sobre este assunto que me reportarei a seguir.

### 3.5 O Corpo-Virtual

*Abandonando o chão e seus pontos de apoio, ele escala os fluxos, desliza nas interfaces, serve-se apenas de linhas de fuga, se vetoriza, se desterritorializa. Cavalgador de ondas, vivendo na intimidade da água, o surfista californiano se metamorfoseia em surfista da NET. Os vagalhões do Pacífico remetem ao dilúvio informacional e o hipercoço ao hipercórtex. Submisso à gravidade, mas jogando com o equilíbrio até tornar-se aéreo, o corpo em queda ou em deslizamento perdeu seu peso. Torna-se velocidade, passagem, sobrevôo. Ascensional mesmo quando parece cair ou correr na horizontal, eis o corpo glorioso daquele que se lança ou do surfista, seu corpo virtual.<sup>221</sup>*

A virtualização, para Levy<sup>222</sup> não seria uma desencarnação, mas uma reivenção do corpo, uma multiplicação, uma valorização, uma heterogênese. Trata-se de um modo muito fecundo e potente que estimula os processos de criação. Na compreensão deste autor, a *virtualidade* apresenta-se como um “*complexo problemático*”, um “*nó de tendências e forças*” que acompanha uma situação, um acontecimento, um movimento do tornar-se outro, que ele chama de *heterogênese do humano*. Ele compara o corpo contemporâneo a uma chama isolada e pequena ou intensificada pelo esporte, drogas ou redes de comunicação. Diz que o corpo sofre alterações subjetivas nos seus modos de sentir e perceber o mundo, conhecer e agir, de acordo com os meios de sua comunicação com o mundo e entre si e a carga significativa.

<sup>221</sup> LEVY, Pierre. O que é o Virtual. São Paulo. Ed. 34, 1996, p.32.

<sup>222</sup> Id. *ibid.*

Levy diz que como se fosse para reagir à virtualização dos corpos, nossa época desenvolveu uma prática esportiva “radical” jamais vista antes. Refere-se a esse esforço do corpo de ultrapassar limites, de conquistar novos meios de intensificar as sensações, de explorar outras velocidades. Este autor salienta que, por meio de esportes radicais, o homem pode tornar-se na água um *peixe*, na terra um *animal*, e no ar um *pássaro*. Como exemplo deste tipo de radicalização esportiva, ele cita o caso da *natação* onde o homem domesticou o meio aquático, e o *mergulho submarino* praticado como um lazer, maximizando a mudança do meio; o *alpinismo*, confrontando os corpos ao ar rarefeito, ao frio intenso, à subida implacável, e a *asa delta* e o *parapente*, onde o corpo explora velocidades e sensações limites. Entre os esportes extremos e radicais, ele cita também as práticas de *queda* e de *deslizamento*. Em certo sentido, são ações que intensificam ao máximo a presença física aqui e agora. Estes esportes concentram a pessoa em seu centro vital, em seu “ponto de ser” mortal, estremecendo os limites entre o ar e a água, entre a terra e o céu, entre a base e o vértice. Um exemplo mais claro ainda, citado pelo autor, é caso do **homem ondulatório** que pratica o **surf**, substituindo todas as antigas modalidades, priorizando um tipo de movimento que funciona como um feixe contínuo. É um tipo de movimento que se dá a partir de uma *potência* do corpo, estando atento ao modo em que os sistemas de *equilíbrio* e *tensão* acontecem e que Deleuze chama de “**oceânico**”: uma força interminável, fluente, autogerativa, derivando de marés submersas que giram incansavelmente sobre si mesmas, formando cristas e rompendo-se em canais de significados. O movimento do surfista, por exemplo, precisa estar em conexão com o movimento da onda, movimento que ele aprende a prever, quando o apreende praticamente como signo.

Quando o corpo conjuga o seus pontos relevantes com os da onda, ele estabelece o princípio de um movimento que não é mais o mesmo, que compreende o outro, que compreende a diferença e que, de uma onda e de um gesto a outro, transporta esta diferença pelo espaço assim constituído. “*Aprender é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns com os outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça,*”<sup>223</sup> traveste-se, mascara-se, comporta deslocamentos, que são capazes, em última análise, de nos levar muito mais longe do que esperávamos quando do ponto de partida. O surfista procura fazer com que nasça na sensibilidade do seu

corpo uma *potência* que apreende o que só pode ser sentido na constante diferença de movimentos. Diferença que se desenrola como puro movimento criador de um espaço e de um tempo dinâmicos, fundando-se no desigual, no incomensurável ou no dissimétrico.

Estes esportes radicais fazem com que o corpo saia de si mesmo, adquirindo novas velocidades, conquistando novos espaços, vertendo-se no exterior e revertendo a exterioridade técnica em subjetividade concreta. São forças heterogêneas do mundo vibrando no corpo, produzindo novos estados intensivos, que se expressam por sensações, permitindo um processo de recriação de si e do mundo.

Seja na radicalização discursiva, seja pela artificialização, o corpo vive numa *cultura do excesso*, passando por um processo de reestruturação, de obsolescência e virtualização.

A metáfora da tribo permite dar conta do processo de desindividualização, da valorização do “papel” que cada pessoa é chamada a representar na sociedade. Sem um corpo físico como âncora, não há identidade fechada, mas identificações efêmeras e sucessivas. Assim, sem um corpo físico como receptáculo da *construção da identidade*, o indivíduo fica livre para jogar com comportamentos e identidades.

A partir daí, o ciberespaço produz uma nova forma de *socialidade*, criando um novo senso de identidade, ao mesmo tempo descentralizada e múltipla; uma socialidade eletrônica.

A socialidade contemporânea tem estabelecido alguns valores que nos levam a atuar desempenhando papéis, produzindo máscaras<sup>224</sup> de nós mesmos, agindo numa verdadeira “teatralidade cotidiana”. O fato de as pessoas estarem fisicamente ocultas, elas se tornam muito mais livres para se manifestar. Elas se abrem mais facilmente, se entregam, se apaixonam, se envolvem a ponto de criar fantasias sexuais. Conseguem ficar livres para o exercício de multipersonalidade,

---

<sup>223</sup> DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 54.

<sup>224</sup> O recurso da *máscara* utilizada como ética do segredo tem, entre outras funções, integrar a pessoa numa arquitetura de conjunto. Devido ao fato de não ver o outro, de não ter sua presença física, de mostrar-se de uma forma que parece ser mais velada na relação, deixa transparecer uma sensação de que esse sujeito que se comunica não é o próprio. Proporciona a possibilidade de iniciar a moldagem da constituição do imaginário perante a rede, produzindo múltiplas identidades e possibilitando ao sujeito experimentar diferentes e novas identidades de aprendizagem. A partir do uso de diferentes máscaras, cada pessoa poderá viver sua pluralidade de maneira mais ou menos conflitual, e ajustando-se com as outras “máscaras” que a circulam. De acordo com

desenvolvendo, assim, uma forma de socialidade eletrônica. Reconhece-se, neste contexto, a idéia de *jogos de identificação*, onde a “pessoa” de posse da *máscara* pode ser mutável e se integrar sobretudo numa variedade de cenas, de situações que são representadas em conjunto. Se na vida real o corpo determina as *interações*, no ciberespaço não há *identidades*, mas jogos de *identificação*. As pessoas sendo “outra coisa”, podem jogar com caracteres e identidades protegidas pelo próprio anonimato. Um fenômeno que, conforme Villaça e Goes,<sup>225</sup> é bastante característico da desconstrução que a sociedade de controle efetua em relação aos pares dicotômicos que ancoravam as categorias identitárias.

Na lógica das redes, prevalece menos a identidade. A sua característica é a máscara, a lei do segredo. “A temática do segredo é, certamente, uma maneira privilegiada de compreender o jogo social que se nos oferece aos olhos”<sup>226</sup>. Existe uma forma sutil entre o mostrar e o esconder, é no segredo, no próximo, no insignificante, naquilo que escapa à finalidade macroscópica que se exerce o domínio da socialidade. Desta maneira, mesmo que as redes e grupos pareçam alienados pela distante ordem econômico-política, eles asseguram a soberania sobre a existência imediata. A maioria das redes e dos grupos justapostos não podem mais ser definidos por problemas comuns abstratos, assim como também não podem ser caracterizados a partir de um objetivo por realizar que precisa ser conduzido ou protegido. A sociabilidade on-line, caracteriza-se como uma espécie de “esconde-esconde”, onde as pessoas podem assumir e experimentar identificações sucessivas, ou seja, os internautas estão livres para o exercício de multipersonalidades, agindo por sinceridades sucessivas.

O filme “*Denise está Chamando*”, dirigido por Hal Salwen, produzido nos USA em 1995, é uma comédia urbana centralizada na vida de pessoas jovens, solteiras e “solitárias”, ocupadas em seus trabalhos, e na maior parte do tempo, conectadas a rede sofisticada de dispositivos de comunicação - telefone (convencional, sem fio, viva voz, secretária eletrônica, chamada coletiva e celular, computador, fax). A trama inicia com uma festa, onde os protagonistas combinam de se encontrar, mas não comparecem. Por telefone, explicam suas ausências e, por telefone, fax e computador, estabelecem todos os seus relacionamentos. Os personagens forjam

---

Rolnick, cada máscara é bem-vinda, pois se constitui numa unidade que é efeito dos territórios que vão se constituindo numa multiplicidade e abertura para o movimento dos afetos.

<sup>225</sup> VILLAÇA Nízia e GÓES, Fred. Em Nome do Corpo. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

<sup>226</sup> Op. cit., p. 128.

relações mais íntimas por meio destas redes, encontram-se, conhecem-se, apaixonam-se, confiam, seduzem, entregam-se, vivem, nascem e morrem... sem desligar o telefone. O grupo vive prometendo se encontrar, mas não saem de casa, preferem o espaço privado ao mundo social. Todos querem e não querem se ver ou conhecer. A desculpa para não se encontrarem é sempre a mesma: excesso de trabalho. Todos estão sós, diante de seu computador, com o telefone ao lado, superprotegidos pelas máquinas, fragilizados em sua solidão, carentes, infelizes, à exceção de Denise. Denise é a única que não está nos interiores, mas circula pelas ruas todo o tempo. É também a única que se encontra com o pai de seu filho. O trabalho domiciliar, utilizando o computador ligado às redes, muda, de forma dramática, a natureza do trabalho. O espaço doméstico torna-se o lugar onde se tem acesso à compra, ao entretenimento e ao trabalho, podendo produzir indivíduos isolados que, provavelmente terão dificuldades em fazer distinção entre a realidade e a simulação. Seria o trabalho, o verdadeiro motivo para não ir aos encontros ou eles simplesmente temem um encontro cara-a-cara? As inovações tecnológicas teriam mudado definitivamente a maneira do homem se comunicar?

Com uma riqueza visual incomum para uma produção de baixo orçamento, *“Denise está Chamando”* é uma comédia romântica diferenciada e extremamente oportuna. Discute a interação humana, problematizando a comunicação e a socialidade. Enfoca as transformações nas relações entre gêneros, no imaginário sexual, nas subjetividades introduzidas pelo processo de globalização e pelas novas tecnologias.

Visualizamos, no filme, pessoas subjugadas à própria privacidade e ao trabalho. Já não possuem tempo nem disponibilidade para os aspectos sociais. O trabalho absorve suas existências e invade suas rotinas, minimizando as necessidades de convivência e encontros sociais. A confluência comunicativa, fica por conta da rede de informação estabelecida pelas tecnologias que permitem um outro tipo de encontro, não mais pessoal, mas virtual.

Conforme Rago,<sup>227</sup> o filme aborda os caminhos traçados pela interação midiática, que imprime mudanças significativas na vida social e privada. A partir de reflexões sobre o filme, ela diz que o isolamento, a atomização, a busca de segurança e proteção procuradas na tecnologia e no telefone, são questões

---

<sup>227</sup> RAGO, Margareth. Globalização e Imaginário Sexual, ou "Denise está chamando". In: Educação, Subjetividade & Poder .n. 5, jul., 1998, p. 41.

apresentadas juntamente com tantas outras e, ao mesmo tempo, questiona: estamos vivendo uma intensificação das relações interpessoais e uma quebra das barreiras sociais, individuais e sexuais? As relações pessoais, corpo a corpo, serão medidas perversamente pelas novas tecnologias, levando-nos a uma terrível solidão e falta de contato físico e sexual? O contato entre duas pessoas será substituído pelo sexo virtual, como alardeiam alguns contemporâneos? Ou, ao contrário, estamos em via de constituir uma só aldeia global, onde os corpos estarão mais livremente em contato, desembaraçados de antigas mitologias, fantasias e ignorância em relação ao outro?

A presença de *identidades plurais* foi originada, conforme Hall<sup>228</sup>, pelas mudanças nas estruturas e processos centrais das sociedades modernas, que faz deslocar e fragmentar as referências sociais que davam suporte ao indivíduo. Esses processos de mudança fazem com que a identidade do sujeito passe a ser mutável, constituída por uma identidade conforme o momento, empurrada para diferentes direções, de tal modo que o mesmo terá sua identidade em constante deslocamento, denominada pelo autor como “*identidades cambiantes*”.

Novas formas de socialidade passam a ser experimentadas pelas tribos das redes eletrônicas. As diversas comunidades virtuais emergentes desse novo espaço eletrônico, que é o ciberespaço, proporcionam emoções coletivas identificadoras, não com o indivíduo preso a uma identidade fechada, mas com pessoas que utilizam diversos tipos de *máscaras* aparecendo num jeito diferente de se vestir, de se pentear, com uma tatuagem original, com o reaproveitamento das roupas fora de moda, fazendo com que se conspire contra todos os tipos de poderes estabelecidos. Conforme Rolnick, a “*máscara*” enquanto faz sentido, não tem a ver com falsidade, irrealidade, ela ganha espessura de real, viva e, por isso mesmo, tem credibilidade. Torna-se irreal quando não tem sentido, tornando-se falsa. A máscara – o **artifício** – é a realidade nela mesma, pois não há nada que seja verdadeiro no sentido autêntico, originário. É no artifício que as intensidades expressivas ganham e perdem sentido.

*Vivenciar os vácuos e, de dentro deles, buscar matéria de expressão para administrar as partículas de afeto enlouquecidas, dando-lhes sentido (...) Fazer a passagem e descobrir que atrás da máscara não há rosto, só necessidade de criar novas máscaras. Descobrir que*

<sup>228</sup> HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

*atrás da máscara só há um tipo de força e de vontade: a de criar máscaras*<sup>229</sup>.

No **MIRC**<sup>230</sup>, as pessoas podem assumir diversas configurações de gênero, elas podem assumir uma personalidade híbrida, constantemente construída e reconstruída, fazendo com que o corpo se torne puro símbolo digital. Nos **MUDs**<sup>231</sup>, os participantes criam mundos e personagens imaginários através de uma ficção construída por meio da escrita (alguns são gráficos), também em tempo real.

No **Chat**<sup>232</sup> as pessoas conversam, GRITAM. Querem emoção! Trocam entre si mensagens escritas que precisam ter a intensificação do afetar e ser afetado, mensagens que precisam ter força da oralidade, que corre, conecta-se e muda o rumo o tempo todo. E, neste contexto, a forma de pensar vai sofrendo mutações. Está em jogo a possibilidade de desfazer identidades rígidas e de jogar com a pluralidade e a diversidade. E tudo isto educa, tudo isto produz subjetividade. Não há mais lugar demarcado para o saber e o não saber. Tudo acontece junto.<sup>233</sup>

Os milhares de megas dos **CD-ROM**, as centenas de canais de TV cabo, a Internet, formam um cardápio de *bits* que nos tira a sustentação, fazendo desaparecer o nosso chão. Parece que, quanto maior o número de cores, de imagens, de movimento, de informação, mais perdidos nos sentimos. O corpo é "scaneado", interpretado como sistema de processamento de informação. Ele é, ao mesmo tempo, informação, *bits* no sistema social. Na esfera do biológico, como na esfera do social, trata-se do desaparecimento do corpo, num processo de exteriorização e interiorização: hiper-exteriorização, com diversos implantes (lentes de contato, marcapassos, hemodiálises e nanotecnologias); e hiper-interiorização, com a construção de subjetividades pelos media e as novas redes eletrônicas (o ciberespaço). Ter o corpo recheado de implantes, próteses e *chips*, ou tê-lo bombardeado de antibióticos, anfetaminas, com pulmões inflados de monóxido de carbono, partículas de chumbo e nicotina é muito comum.

O que queremos mostrar é que a relação *homem-técnica* é um contínuo. Não podemos insistir numa separação nítida entre os homens e seus artefatos. A nova

<sup>229</sup> ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental. São Paulo: Estação Liberdade, 1989, p. 80.

<sup>230</sup> Programa que serve para bate papo via internet.

<sup>231</sup> São jogos on-line (tipo role play games).

<sup>232</sup> São salas de bate papo, via on-line.

<sup>233</sup> BELTRÃO, Ierecê R. Internet e Subjetivação pela Máquina: Educar sem saber. In: Encontro de Educação Libertária – Textos. UFSM, 1998.

ecologia do mundo artificial, é resultado de um processo simbiótico que forma o homem, a técnica e a cultura.

*A produção maquínica de subjetividade pode trabalhar tanto para o melhor como para o pior (...) portanto, (...) não pode ser julgada nem positiva nem negativamente; tudo depende de como for sua articulação com os agenciamentos coletivos de enunciação. O melhor para a criação, a invenção de novos universos de referência; o pior é a mass-midialização embrutecedora, à qual são condenados hoje em dia milhares de indivíduos.*<sup>234</sup>

A classe, o indivíduo, a alienação e o gênero, são abalados por uma efervecência sócio-tribal. No ciberespaço, os corpos não tem um lugar fixo, são causa e efeito das relações que se estabelecem entre saber, poder e subjetividade.

O corpo dá lugar a *spectros* que circulam como informações.

Quando as máquinas podem se apropriar das funções do corpo humano; quando a mudança genética pode ser engendrada e o ser humano reproduzido; quando nós reconstruímos rostos que se conformam a um novo ideal de beleza, sonhamos com *Robocops, Exterminadores e Replicantes*.

Estamos vendo crescer, sob os nossos olhos, uma nova forma de relacionamento entre a cultura contemporânea e a tecnologia sob o signo do *cyborg*. Em ambas está em jogo a tradução do mundo em pequenas quantidades de informação.

O processo de *cyborgização* da cultura contemporânea é, portanto, herdeira do processo simbiótico entre o homem e a técnica, radicalizando-se com a emergente civilização do virtual. Conforme Lemos<sup>235</sup>, o *cyborg*<sup>236</sup> só pode existir num mundo traduzido em informações binárias, regidas pelo princípio da cibernética. O ciberespaço é o espaço social de desenvolvimento de novas formas de sociabilidade, a partir da emergência dos *cyborg*. Uma das características desse "cyborgs" é a quebra de fronteiras do tempo e espaço. Um exemplo de cyborg são os "*hackers*," que penetram os sistemas informatizados e desejam superar a fronteira entre o corpo físico e a Rede.

No cinema, esses robôs são criaturas que desafiam os limites definidos entre homem e máquina, e nos provocam inquietações existenciais profundas, quando os

<sup>234</sup> GUATTARI, Félix. *Caosmose: um Novo Paradigma Estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 15-6.

<sup>235</sup> LEMOS, André. *Netcyborgs e Bodynet* In: [www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos](http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos).

<sup>236</sup> *Cyborgs* são seres simbióticos, misturas de carne e máquinas cibernéticas, que surgem de novos paradigmas: o eletrônico-digital e a biogenética. O discurso dos *cyborgs* se encaixa dentro da perspectiva da sociedade de controle, onde as fronteiras e dicotomias bem estabelecidas, passam por reformulações profundas.

vemos procurar desesperadamente por seu criador para ampliar seu tempo de vida. Articulada a esses discursos, a produção cinematográfica procura, cada vez mais, materializar as promessas de mudança nos modos de vida da população do terceiro milênio, através de imagens ligadas ao teletransporte, a indivíduos manipulados geneticamente, a seres híbridos, alienígenas. É com o surgimento da sociedade de informação e do corpo simulacro, que a figura do *cyborg* pode sair da ficção-científica e ingressar na vida cotidiana.<sup>237</sup>

Essa, aliás, é a temática central dos filmes ***Blade Runner***, ***Gattaca*** e ***Matrix***, descritos por Soares<sup>238</sup>, mostrando o que representa o impacto cultural da robótica e da genética na sociedade, traduzindo este emaranhado de sentidos produzidos pela humanidade em sua trajetória.

No caso do *primeiro filme*, há uma incorporação social da robótica na vida humana. Trata-se de um ser pós-humano, chamado de *ciborg*, que aos poucos vai ganhando um certo poder de decisão que não estava prevista no experimento. Estes *ciborgs* não tinham emoção, pois inicialmente fora julgada como desnecessária para as tarefas que deveriam desempenhar. No entanto, com o tempo, àqueles que o criaram foram percebendo que aqueles seres não tinham experiência emocional e pouco tempo de vida. Então resolveram lhe fornecer um passado por meio de implantes de memória. A partir daí, eles passaram a possuir lembranças, sentimentos, fazendo com que a morte não fosse mais aceita como dada. O seu desejo de viver fez com que eles lutassem contra seus criadores para tomar posse do seu destino. Mais ágeis e no mínimo tão inteligentes quanto aqueles que o criaram, foram usados fora da terra em tarefas perigosas de colonização planetária.

Já no caso do *segundo filme*, a personagem central é também um exemplo de quebra da pretensão de um controle geral em um mundo que se divide entre válidos (seres projetados geneticamente) e inválidos (seres nascidos do amor). Os destinos são decididos antecipadamente por meio de leitura do código genético dos progenitores. Sendo assim, a projeção de uma nova ordem social já vem inscrita hereditariamente. Atuar sobre os próprios genes é manipular a própria essência interior, agindo sobre a transmissão da espécie humana e na sua transformação. No

---

<sup>237</sup> LEMOS, André. La Cyberculture. Les nouvelles technologies et la société contemporaine. Tese de Doutorado. Paris. Sorbonne, 1995.

<sup>238</sup> SOARES Carmem, L. (org.) . Corpo, Conhecimento e Educação. In: Corpo e História. Campinas: Autores Associados, 2001.

filme, as células do ser humano são programadas geneticamente para um rendimento máximo que só pode ser garantido com mentes e corpos perfeitos.

No *terceiro filme*, uma das personagens, de nome Morpheus, reflete o caminho tomado pela humanidade no começo do século, com o deslumbramento pela Inteligência Artificial. Conforme esta personagem, a Inteligência Artificial gerou uma rede de máquinas, que num dado momento, entra em guerra com os humanos, no entanto, diz ter certeza de que os humanos estão cada vez mais a destruir a natureza e a “liquefazer os mortos para que fossem introjetados na veia dos vivos”. Diz que Matrix é o “*controle para transformar o ser humano em uma bateria de energia.*” O manifesto cyborg, de Donna Haraway, pretende construir um mito político, irônico ao feminismo, socialismo e materialismo, juntando elementos contraditórios como humor e seriedade. Ela vê a imagem do cyborg como criatura (organismo e máquina, portanto, natural e construído) ligada não só à realidade social como à ficção que procura mudar a experiência feminina como a possibilidades de eliminar a questão de gênero. O cyborg não se define na oposição entre o público e o privado, não sonha com a família orgânica, não cai nas armadilhas do bissexualismo e foge das armadilhas marxistas e psicanalíticas. A autora do filme imagina um mundo sem gêneros, um universo sem gênese, que pode ser um mundo sem fim<sup>239</sup>.

É uma imagem condensada de imaginação e realidade material, interligadas para estruturar qualquer possibilidade de transformação histórica. Surge um novo corpo neste final de século, híbrido, mestiço e universal, promovido pela intrusão das tecnologias capazes de transformar e misturar os corpos entre si, destruindo todo o referencial de individualidade.

O artista australiano Stelarc, por exemplo, sustenta que o mundo está se aproximando da era pós-biológica, na qual o ser humano não precisaria mais de evolução, mas apenas de manutenção. Esclarece que quando acoplamos ou implantamos dispositivos protéticos para prolongar a vida de uma pessoa, também criamos um potencial para impulsionar o desenvolvimento pós-evolutivo – pessoas remendadas são experimentos pós-evolutivos. Para Stelarc, o *pós- humano* é a era em que o corpo e todos os seus órgãos tornam-se obsoletos. Tudo pode ser substituído por peças que tenham um desempenho melhor que o dos órgãos

---

<sup>239</sup> VILLAÇA Nízia e GÓES, Fred. Em Nome do Corpo. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 98.

originais. As diferentes abordagens a respeito dos procedimentos e conseqüências da hibridação do corpo humano é o assunto que vamos falar no item a seguir.

### 3.6 O Corpo Híbrido

#### **Cérebro Eletrônico**

*O cérebro eletrônico faz tudo  
Faz quase tudo  
Faz quase tudo  
Mas ele é mudo  
O cérebro eletrônico comanda  
Manda e desmanda  
Ele é quem manda  
Mas ele não anda  
Só eu posso pensar  
Se Deus existe  
Só eu  
Só eu posso chorar  
Quando estou triste  
Só eu  
Eu cá com meus botões  
De carne e osso  
Eu falo e ouço,  
Eu penso e posso  
Eu posso decidir  
Se vivo ou morro por que  
Porque sou vivo...  
(Gilberto Gil, 1969)*

A cada época corresponde um “tipo humano” acoplado a uma grande máquina social. O século XX administra o corpo como “objeto,” ao qual seria possível modelar dieteticamente, estilística, genética e tecnologicamente. A atualidade fomenta a idéia da perfeição indefinida do corpo. Estamos obcecados por obter e potenciar o prazer metabólico: drogas de laboratório, sexo por computador, corpos performativos, kits dietéticos, consumo de espetáculos excitantes. O catálogo de prazeres sintéticos se engrossa ano após anos. Este século transformou o corpo em superfície estratégica de controle, em enigma do qual é preciso extrair discursos de saber para poder administrá-los.

A pergunta a respeito do corpo fascina o imaginário da sociedade de controle na era da tecnologia, crescendo, desta forma, o interesse em definir as fronteiras do corpo físico e do corpo social. O importante não é mais a liberdade de idéias, mas a liberdade de forma, liberdade para modificar e mudar o corpo. Neste contexto, a questão que se apresenta não é se a sociedade vai permitir às pessoas a liberdade de expressão, mas sim se a espécie humana vai permitir que os indivíduos construam códigos genéticos alternativos. Cada ciência (fisiologia, psicologia, sociologia, neurobiologia) exprimiu um saber ao corpo-espécie a fim de fazê-lo compatível com novos regimes de signos visuais, com novos regimes de administração da experiência urbana e com os novos regimes de acoplamento a espaços virtuais pré-fabricados.

O surgimento da microbiologia, da robótica e da genética tornou mais plausíveis as promessas de um *corpo fisiologicamente perfeito*, iniciado pela ciência e a eugenia do início do século XX. O que era *medicina preventiva* no passado, preocupando-se em constatar doenças, passou a se caracterizar como *medicina preditiva* neste século, preocupando-se com as pessoas saudáveis.

Na medicina, já há algum tempo, pode-se falar dessas tecnologias que interagem com a estrutura humana e que acontecem por meio das *tomografias* computadorizadas, pelas quais são obtidas leituras de um corpo seccionado em finas fatias de imagens; ou pela ressonância magnética e a *ecografia*, que interpretam sons no corpo; ou pela *videolaparoscopia* que, com uma câmera, penetra nos órgãos, mostrando-os em funcionamento. No entanto, essa intimidade com a tecnologia, pode ser ainda mais radical quando se usa a técnica de acoplagem no corpo. Obturações e próteses dentárias; *marcapassos*; pinos de titânio corrigindo fraturas ósseas; pernas e braços mecânicos em atletas das para-olimpíadas, antibióticos, complexos vitamínicos e todas as drogas farmacológicas são alguns exemplos de instrumentos que aumentam a longevidade dos seres humanos dos nossos dias. Além das formas de acoplagem, as criações tecnológicas do século XX passaram a reproduzir e desenvolver sistemas cognitivos, formas de aprendizado similares aos do ser humano. Essas tecnologias criaram, também, situações particulares, com implicações *éticas e morais* como nunca se havia visto. Em realidade, tudo caminha para a construção de um corpo

literalmente tecnológico, uma via para a circulação de informações mecanicamente inseridas: no futuro, **os corpos serão híbridos**<sup>240</sup>.

Em vez de se pensar um corpo íntegro, lida-se com uma *construção*, um híbrido entre orgânico e inorgânico, corpo de contaminações múltiplas e funcionalidade imprevisível, que não tem mais a pele como limite, mas como lugar de mutações. Um exemplo disto é o do cantor **Michael Jackson**, que conseguiu submeter seu corpo a uma tal metamorfose, a ponto de se transformar num **andrógino** que mistura raças e referências.

Os trabalhos de **Orlan**<sup>241</sup> também ilustram essa nova corporeidade, problematizando a relação *corpo/carne/imagem*. Ela diz ter “*doado seu corpo à arte*,” entendida como empresa de sedução, submetendo-se a inúmeras cirurgias plásticas, através das quais procura transformar seu corpo em lugar de debate público na sociedade contemporânea. Trata o corpo não mais como objeto do desejo, mas como um objeto à disposição da reconfiguração, segundo seus propósitos pessoais, procurando chocar cada vez mais o público. Seu corpo, não é mais o mesmo, pois as mutações que sofreu já fizeram dele um outro que foge às características femininas. Não se sabe mais se ele é de homem ou de mulher. Ela diz que é pela aparência física que se comprova aquilo que cada um quer mostrar de sua subjetividade, portanto, é preciso fazer com que o corpo continue correspondendo ao que cada um sonha “mostrar de si”. Revela que seu trabalho é uma luta contra o inato, a natureza. Explica que interferir “no seu corpo” é blasfemar contra o que é imposto à humanidade. Quer tornar-se não um estereótipo, mas um **arquétipo**, como potência de atualizações.

Conforme Santoro,<sup>242</sup> a técnica inédita desenvolvida pelo anatomista **alemão Gunther Von Hagens**, ao mesmo tempo que atrai, choca muito o público ao mostrar cadáveres autênticos “*plastificados*”. Uma exposição de cadáveres plastificados intitulada “*Mundos do Corpo – A Fascinação das Superfícies*”, em Colônia (Alemanha), no Heumarkt, retoma discussões religiosas e éticas sobre o corpo humano. É uma dessacralização ou ressacralização do corpo humano e também, segundo ele, “*uma tentativa de democratização de suas formas e funções*”. Corpos fatiados nas suas extensões horizontal e vertical e órgãos sadios e doentes, que são

<sup>240</sup> O *híbrido* é sinônimo de matéria sem identidade. Não se confunde, a rigor, com o heterogêneo.

<sup>241</sup> Orlan é professora da Escola de Belas-Artes de Dijon, na França, desde 1990.

<sup>242</sup> SANTORO, Maria Teresa. As Formas da Morte. In: *Metamorfose do Corpo*. Caderno MAIS. Folha de São Paulo. São Paulo, 30 de abril de 2000, p. 11.

mostrados em detalhes, com suas transparências, aberturas e plasticidades. Neste processo, os tecidos do corpo humano são substituídos por materiais artificiais (borracha de silicone, resina de epóxi e poliéster) em procedimento especial de vácuo.

Os cadáveres são obtidos através de doações feitas em vida. Órgãos extraídos em cirurgias, fetos e partes do corpo conservados de forma tradicional, também são utilizados. Nessa exposição, a “morte” ganha um novo significado: traz uma dimensão estética. Graças à incorporação do silicone, as peças podem ser manipuladas em diversas posições que as distancia dos cadáveres e as aproxima dos movimentos reais dos corpos vivos.

Estes corpos são totalmente disponíveis a reformas, utilizando-se na sua composição a inserção de outros tipos de materiais. O interesse pelo corpo humano e sua anatomia parece ressurgir agora também na arte, que quebra tabus ao expor de maneira provocativa os corpos e suas partes interiores.

*Trata-se de buscar os estratos de sensibilidade e de tolerância que atualmente fazem do corpo uma verdade tangível e, ao mesmo tempo, amplamente disponível à fragmentação comercial. Órgãos que são, sem cessar, doados, vendidos, transplantados, constituem um exemplo limite desta dispersão corporal, aguçando as discussões em torno da bioética<sup>243</sup>.*

Conforme Freire,<sup>244</sup> por enquanto, a **bioética** se encontra em estado embrionário nos comitês de estudo e em algumas declarações de intenção. Seja como for, a bioética, possivelmente terá de considerar as intenções genéticas que acontecem através dos transplantes de órgãos, das reparações de tecidos do corpo humano, da substituição de *gens* deficientes.

Senra<sup>245</sup> explica que a informática operou uma mudança de escala que transformou a imagem em informação, abrindo novas perspectivas para a ciência e desvelando uma visão do corpo e da pele que se estenderá ao campo da arte. O cruzamento da “genética” com a “informática” – que deu lugar ao agenciamento do DNA, ao mapeamento genético, aos híbridos, à clonagem e à criação dos *ciborgs* –

<sup>243</sup> SANT'ANNA, Denise B. de. Apresentação. Políticas do Corpo. São Paulo: estação Liberdade, 1995, p. 15.

<sup>244</sup> FREIRE, Roberto. Perspectivas para o Movimento Anarquista no Século XXI. Cultura Libertária em Debate: Textos. Encontro Internacional de Cultura Libertária– NAT/CED/UFSC/ Editora da UFSC. Florianópolis, 2000, p. 8-9 (no prelo).

<sup>245</sup> SENRA, Stella. A Tela e a Pele. In: Metamorfose do Corpo. Caderno MAIS. Folha de São Paulo. São Paulo, 30 de abril de 2000, p.8.

permitiu a manipulação da matéria em padrões inusitados, suspendendo os limites do corpo.

Enquanto os criadores da “vídeoarte” interrogaram um corpo íntegro, a arte eletrônica se deparou com um corpo transformado, sem limites, voltando-se para a quebra da fronteira entre as espécies e para os atritos entre o **orgânico/mecânico/eletrônico**, fazendo da pele um lugar de mutações. Pele e tela se prestam a uma exploração didática das transformações ou hibridações do corpo. Conforme Senra<sup>246</sup>, a tela pode, sim, deixar de ser intransponível desde que a pele não se preste a aprisionar a criação, mas abra o corpo para novas dimensões, de uma ação da ordem do devir, como diria Deleuze, de uma desnaturalização: não “ser” cidadão, mas “devir” cidadão.

A biologia do século XIX permitiu pensar as modificações das condições de vida do corpo agindo do exterior sobre o interior, e a genética e a química orgânica do século XX tornam possível a interferência na transmissão dos caracteres hereditários. Vimos acontecer uma simbiose profunda entre “corpo” e “tecnologia”, nos quais não se consegue enxergar mais onde começa um e termina a outra, pois o ser torna-se síntese. É o que trata o projeto genoma que, envolvendo centros de pesquisa de todo mundo, tem por objetivo fazer o mapeamento de todos os genes humanos, com suas potencialidades e deficiências. Isso implica a possibilidade de construir toda e qualquer combinação genética desejada. É quando não é possível saber quando termina o artifício e começa a natureza.

O patrimônio genético até então transmitido pela família é posto em questão pela ciência, sendo objeto de muitas discussões sobre os limites da engenharia genética que ganha espaço com os **clones domésticos** Dolly e Grace e, atualmente, com o **clone humano**, como mostra na novela da Globo “*O Clone*.”

Mas, pelos caminhos esboçados aqui, vê-se um futuro de possibilidades não tão diversas do que ocorre nas ficções mostradas em filmes e novelas. Projetos como o genoma, o implante de suportes químicos e mecânicos no corpo, e o desenvolvimento da inteligência artificial e da robótica desenham um futuro de várias interseções dessas trilhas: de várias combinações e inevitáveis encontros que, por sua vez, produzirão novas ramificações de caminhos. Com as alianças entre a informática e a biologia, aprofunda-se a inclusão de artefatos técnico-científicos no funcionamento dos corpos. O que a genética não der conta será

resolvido com alimentação correta, malhação na medida certa, cirurgias mais eficazes e muita tecnologia. Em cada um desses fatores, haverá grandes inovações.

Acredito que o **projeto genoma**<sup>247</sup> humano prevê um espaço bastante privilegiado para o *corpo esportivo*, onde a intenção é determinar com precisão as potencialidades e o talento para determinada modalidade. Agindo assim, a capacidade de investimento vai estar diretamente relacionada com a possibilidade de quebra de recordes, atraindo, cada vez mais maior número de espectadores. A competição entre atletas e países vai acirrar muito a disputa de mercado entre os laboratórios. Nessa lógica, os esteróides anabolizantes<sup>248</sup> vão ocupar um lugar destacado na otimização do rendimento desejado. Referindo-se ao poder da ciência, no que concerne ao mundo dos atletas, muitos autores acreditam, que até a metade do próximo século, é arriscado dizer como eles se tornarão: “*Não há nem mesmo o consenso de que eles serão humanos*”.<sup>249</sup>

Um dos problemas graves que pode ocorrer é relativo às possíveis manipulações destinadas a “*normalizar*” os seres humanos. Com este poder que a ciência tem, em termos de manipulação e de destruição, não se sabe se vai ser ou não proibida a clonagem para a reprodução integral do homem. Surgem, a partir daí, questionamentos que pertencem ao campo da ética sobre o direito que os cientistas têm de criar novas formas de vida ou mesmo mapear a vida, para depois copiá-la na forma de clones.

Os transplantes criam uma grande circulação de órgãos entre os corpos humanos de um indivíduo vivo para outro ou ainda de um vivo para um morto. Enxertam-se corações, fígados, implantam-se próteses, preserva-se sangue em bancos especiais. Desta maneira, cada corpo individual torna-se parte integrante de um imenso *corpo híbrido*.

Com todas estas transformações na espécie humana não haverá também o fantasma da perfeição, a obsessão pela vida eterna? Não sendo copiados os seres com deficiências, os pouco inteligentes, não significaria um grau zero de identidade, de diferença, de sexualidade?

---

<sup>246</sup> Id. *ibid.*, p.8.

<sup>247</sup> Este projeto é financiado pelo governo dos Estados Unidos desde 1990, tendo o objetivo de mapear os mais de cem mil genes humanos. A previsão deste projeto é que em 2003 estejam concluídas as pesquisas nesta área (Veja, 2000).

<sup>248</sup> Essas substâncias são utilizadas em diferentes modalidades, estimulando a produção de hormônios, como a testosterona.

## CAPÍTULO IV

### O CONTEXTO DA PESQUISA: DO GRUPO DE AUTOFORMAÇÃO À PRODUÇÃO DE OFICINAS COMO FERRAMENTA EDUCATIVA

*Onde o mestre se transforma em companheiro de trabalho e reconhece que o saber deve tornar-se vontade?*<sup>250</sup>

#### 4.1 A Experiência no Grupo de Autoformação

Só estou podendo falar neste momento deste lugar, em função de ter vivido uma prática com pessoas em um grupo. Sendo assim, prefiro trazer algumas pessoas que “fizeram” diferença na minha vida, que pensaram comigo, para poder remontar os diálogos que aconteceram em todos os lugares que nos encontrávamos. Vou falar de uma experiência que não foi somente minha, mas que foi e está sendo<sup>251</sup> nossa, como grupo de autoformação que tem se preocupado em desconstruir o disciplinamento.

Estou falando de um grupo de pesquisa e intervenção que se formou inicialmente num espaço instituído – o da Universidade Federal de Santa Catarina –, iniciando por investigações que utilizavam a teoria de Paulo Freire, ou seja, propondo alternativas metodológicas para aproximar os temas dos programas escolares (temas geradores) à realidade vivida pelos estudantes e professores de escolas públicas. Investigações estas que se deveu à presença de Maria Oly<sup>252</sup>, uma

---

<sup>249</sup> SOARES, Carmem (org.) Corpo, Conhecimento e Educação. In: Corpo e História. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 121.

<sup>250</sup> STIRNER, Max. O Falso Princípio da Nossa Educação. São Paulo: Imaginário, 2001, p. 75.

<sup>251</sup> Como algumas investigações com oficinas aqui descritas já aconteceram, e outras estão acontecendo, utilizarei o verbo as vezes no passado e outras vezes no presente.

<sup>252</sup> Neste capítulo, optamos por utilizar no texto, em vez do sobrenome dos autores, o nome, referenciando em nota de rodapé a obra completa, já que os eles fazem parte do mesmo grupo de autoformação que eu, dificultando tratá-los de maneira formal.

professora que trabalhou inicialmente conosco e havia sido orientada pelo educador Paulo Freire na década de 80, e que concluiu seu curso de doutorado na UNICAMP.

Tivemos o primeiro contato com esta professora, durante um seminário do Mestrado no primeiro semestre de 1988, onde começamos a conhecer um pouco melhor o referencial teórico de Paulo Freire e, ao mesmo tempo, também passávamos a nos conhecer como grupo. Nesta época, o que percebíamos era que estes encontros eram completamente diferentes dos outros que conhecíamos no Mestrado, ou seja, “viajávamos” juntos, experimentando uma convivencialidade muito agradável. O trabalho de busca do saber era coletivo. Um saber que não era repassado pela professora, mas que precisava ser descoberto e produzido por todos nós através de um processo de autoformação<sup>253</sup>.

O fato de Maria Oly ter convivido com Paulo Freire, nos fez perceber que ela adotara, assim, como ele, um jeito diferenciado de trabalhar conosco, não falando apenas de teorias, ao contrário, vivendo um outro tipo de saber que se dava na “relação”, que valorizava o “diálogo” como ponto primordial para produção de saberes, reconhecendo a importância de nossas experiências. Lembro, até hoje, que ela nos recebeu muito bem, e uma das primeiras coisas que nos perguntou foi o seguinte: “O que você faz? Você trabalha, onde? Você faz o quê? Você faz como? Sentia que desta forma, tentava “arrancar” das nossas experiências todo o conteúdo significativo. Penso que isso se diferencia, fundamentalmente, daquilo que vínhamos fazendo durante todo o tempo que estávamos no Mestrado.

O rigor que nos era “cobrado” não era aquele chamado de rigor científico. Era um rigor diferenciado, que fazia coincidir o discurso defendido com a experiência. A preocupação era de que aquilo que nós chegássemos a teorizar, fosse consequência da nossa prática ou passasse por ela, pelo jeito que se tinha, pelas atitudes que a gente vivia em qualquer situação. Nos textos que líamos juntos, era meu costume ir fazendo marcas à margem das páginas, para ajudar a memória a reencontrar os parágrafos que me haviam feito realmente refletir.

---

<sup>253</sup> Quando nos referimos à autoformação, estamos falando de um processo educativo genuinamente livre e nômade, do qual a história das realizações libertárias nos traz tantos exemplos. Uma autoformação que se dá pela vontade de aprender, vontade que nasce da potência, do jogo, da satisfação de necessidades, da livre associação dos indivíduos, que põe à disposição do grupo, suas habilidades e saberes, suas dificuldades e dúvidas, suas capacidades e meios, no sentido de instaurar relações não-hierarquizadas que privilegiem a autonomia e a liberdade. Entendida deste modo, a autoformação abre-se como um caminho de educação para a liberdade, que acontece nos espaços não disciplinares.

A substituição da heteroformação por possibilidades de autoformação, a coerência entre discurso e ação, a preocupação com a experiência, foi uma coisa que aprendemos neste grupo. E, a partir disto, nasceu, talvez, a primeira lição pedagógica fundamental e que, até hoje, nos serve de exemplo: a primeira característica de “*um educador*” deve ser, justamente, partir de onde as pessoas estão, valorizando-as, fazendo com que tenham “sucesso”, evitando normalizá-las, ou seja, deixá-las todas com a mesma cara – “*cara de aluno escolarizado*”.

Começamos, então, a buscar cada vez mais o diálogo nos locais onde trabalhávamos... onde ele estivesse... Nossa preocupação era conhecer o que existia de singular, de diferente. Fomos aprendendo a respeitar o que fazíamos, a retirar o que fazia diferença para adequá-lo em outros espaços e em outros tempos. Fomos aprendendo que, mais importante do que saber responder a discursos teóricos, era convidar as pessoas a exercitarem a reflexão, a renovar-se diante dos fatos. Era viver, na medida de nossas forças, uma outra perspectiva, no sentido de estrutura da produção de saberes que se baseiam, não num tipo de lógica da oposição, mas num tipo de lógica da conexão. Ou seja, desenvolver um tipo de trabalho que não estivesse dentro de uma lógica linear, dentro das regras do então presente, mas numa outra lógica, que poderia culminar num tipo de saber diferenciado.

Com essa compreensão, começamos a pesquisar, na medida do possível, problemas relevantes, procurando desenvolver nos espaços possíveis em que trabalhávamos – e, diga de passagem, a maioria em instituições educacionais - relações um pouco mais autônomas, dinâmicas variadas e heterogêneas. Na prática, concretamente, as pessoas iam experimentando a perda do controle de outros sobre o processo, fazendo com que as relações fossem aos poucos sendo menos verticais.

No entanto, estas relações entre pessoas que se articulavam de forma mais autônoma dentro de um contexto institucional como a universidade - onde se tende justamente a se estabelecer relações homogêneas e heterônomas - não aconteciam de forma tão tranqüila<sup>254</sup>. “Minar” este perfil implicava uma transgressão na ordem hierárquica institucional, e uma “quebra” nos mecanismos de funcionamento organizacionais, uma possibilidade de ruptura potenciando o surgimento de tipos de subjetividades outras, talvez mais singulares, mais plurais. O que acontecia é que,

---

254 A resistência aos nossos discursos e práticas neste local era absolutamente esperada por nós, já que era muito difícil, no nível institucional, correr o risco de contaminar-se com a não hierarquia.

quando “quebrávamos” algum tipo de hierarquia, as pessoas na instituição se sentiam ameaçadas.

*As pessoas não gostam de correr esse risco e normalmente elas aceitam, elas se encaixam, elas mesmo não sendo felizes (risos...) elas se submetem e submetem os demais a um processo institucional hierarquizado e são profundamente incoerentes com seus discursos críticos. No momento em que a gente aparece, evidente que a gente desestabiliza porque a gente evidencia a incoerência inclusive do pessoal acadêmico que se diz de esquerda.<sup>255</sup>*

Inaugura-se, assim, para o grupo, uma “quebra” muito significativa de um tipo de hierarquia que distribuía as pessoas em funções fixas, em decorrência de posições burocráticas que assumem através de diplomas que detém ou de bens que acumulam. Ninguém concedia poder ao outro e por isso não havia desigualdade. Éramos ao mesmo tempo semelhantes e, no entanto, diferentes, o que possibilitava o “entre-conhecer-se” e o conhecer. Essa semelhança não só permitia como exigia diferença. Porém, esta relação que admite diferenças só é possível na confiança mútua que reconhece no outro o firme desejo de não dominar, nem de sujeitar-se.

O que Deleuze<sup>256</sup> nos mostra, é que “se abrir para a diferença” implica se “**deixar afetar**”<sup>257</sup> pelas forças de seu tempo. Trata-se de assumir as conseqüências de sermos permanentemente atravessados pelo outro, uma política indissociável de uma ética de respeito pela vida, pela luta em torno de enfrentamentos dos problemas concretos. Ele diz que as **diferenças** correm, em série, sem começo nem fim (qualquer lugar é início, em qualquer lugar o trajeto se interrompe) pelos abalos, pelas rupturas, pelas fendas do devir. É possível percorrer estas séries num sentido ou em outro, sem hierarquizar, não importando mais distinguir entre o mais ou o menos verdadeiro, o mais ou o menos sério. No entanto, penso que isto, por sua vez, só ocorre em pequenos grupos onde não haja necessidade da representação, da mediatização da palavra através da delegação de poder.

Para nós, nada estava pronto. Era necessário que fôssemos atrás daquilo que precisávamos, abrindo portas, ou seja, cada um sempre se sentindo livre para passar pelas portas que quisesse e do jeito que quisesse.

Aos poucos, este grupo, que iniciou o Mestrado na Educação da UFSC na área de teoria e prática pedagógica, foi tentando, cada vez mais, se distanciar do espaço

<sup>255</sup> Entrevista com Maria Oly Pey, integrante do NAT (2000).

<sup>256</sup> DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

<sup>257</sup> A palavra afetar não significa aqui afeto/afetivo e sim potência, vibração, força.

instituído, caracterizando-se como um grupo que chamamos de grupo de autoformação. Inicialmente éramos cinco pessoas; Maria Oly, que havia iniciado o processo, Nivaldo, professor de história que vinha da FUCRI/Criciúma, Maria Aparecida (Cida), que é orientadora educacional e trabalhava na época na IBM e que hoje, assim como eu, está elaborando sua tese, Irecê, que é orientadora educacional e trabalhava, na época, na UNIVALE/Itajaí, e eu, que trabalhava no Curso de Educação Física da UFSC e que, de certa forma, continuo no grupo.

Ao ser entrevistada, e referindo-se a esse grupo de autoformação, Maria Oly<sup>258</sup> diz o seguinte:

*Então, do primeiro grupo - eu chamo esse grupo de grupo dos velhos - (risos...), do grupo pioneiro vamos dizer, que começou estudando Paulo Freire e sob o meu incentivo de desenvolver reflexões a partir de uma prática pedagógica efetiva, alguns continuam no grupo, sempre implementando a formação de novos grupos na mesma linha de trabalho (...) O que me satisfaz ao fazer esse retrospecto, é perceber que a convivência nos grupos desencadeou transformações existenciais singulares em vários de nós, no sentido da auto-estima e potenciação de decisões particulares que implicam em quebra de amarras institucionais, e isso continuou acontecendo.*

Estudávamos em convivência com vistas à autoformação coletiva, preferindo acreditar, que **estudar é um ato social e aprender é um ato relacional**, algo que acontece no diálogo.

As leituras apontavam-nos, cada vez mais, para a validade deste trabalho coletivo, pois percebíamos que o seu produto era superior à soma dos trabalhos individuais. O que predominava neste grupo de autoformação era o pluralismo das possibilidades, a efervescência das situações, a multiplicidade das experiências e dos valores. Procurávamos viver os nossos afetos e as nossas múltiplas experiências. O aspecto prospectivo das relações que aconteciam pelo contato, dava-se pela percepção, pelo olhar, ou seja, por algo que era corporal e sensível, como substrato do reconhecimento e da experiência do outro.

*Um outro elemento importante me parece que é essa possibilidade que se atribuiu de trabalho coletivo; as pessoas terem um espaço para discutir os seus problemas, os seus interesses, os seus gostos. Um espaço informal, um espaço solidário, não solitário, um espaço de troca onde não se priorizava as horas de permanência em silêncio nas bibliotecas, mas se priorizava as horas de convivência efetiva entre as pessoas do grupo. Eu creio que isto foi o chamariz, pode se dizer, para que as pessoas se aproximassem e quisessem participar, e*

<sup>258</sup> Entrevista com Maria Oly Pey, integrante do NAT (2000).

*efetivamente desenvolvessem uma produção acadêmica, embora o principal sempre foi viver relações não hierarquizadas.*<sup>259</sup>

O que nos caracterizou e começou quase que instintivamente durante o Mestrado, foi falar a partir do processo, da nossa vivência. Uma caminhada que se ia contando da nossa vida e junto com ela a obra dos diversos autores, a partir do olhar de cada um, vindo da trajetória de cada um. Falávamos porque o outro acabava nos motivando a falar e, desta forma, acabávamos juntando uma conversa tal, que íamos dizendo coisas que nunca havíamos dito, que nunca imaginávamos que iríamos dizer.

Num primeiro momento, o que aconteceu, realmente, é que nós nos interessamos muito em trabalhar autores que não víamos contemplados até então no programa de Mestrado que freqüentávamos.

*A questão da busca nos autores nunca foi para nós um ponto de partida, mas alguma coisa que funcionava como elemento de diálogo conosco, e isso tem sido..., tem continuado... Não é alguma coisa fechada, sem sombra de dúvida a gente está sempre procurando novas parcerias (risos...), novas parcerias com pessoas que venham a trabalhar com grupos que eu chamei de grupos de auto-formação.*<sup>260</sup>

Na ocasião, em 1988, trabalhar com autores como Paulo Freire era alguma coisa diferenciada e nova, tanto para nós como no âmbito do Mestrado em Educação. Foi este referencial, também, que deu origem ao trabalho de dissertação de Mestrado<sup>261</sup> que desenvolvi na área da Educação Física, e ao qual vamos nos referir no próximo tópico. Posso dizer que aprendemos muito juntos. Aliás, acredito que só conseguimos algum sucesso porque não falávamos apenas da teoria de Paulo Freire, de experiências dos outros. Ao contrário, vivíamos e discutíamos todas as experiências que fazíamos.

*E o interessante nessa história é que nós nos trocamos sempre, ou seja, o que um grupo avança, o que consegue, imediatamente está a disposição do outro, e do outro, e do outro, de forma que a gente acaba... eu sempre insisto nessa fraternidade intelectual, a gente acaba fazendo isso funcionar. As pessoas efetivamente se trocam, elas se complementam, elas discordam e elas se sentem absolutamente à vontade para discordar entre si e me vendo como alguém do grupo, ainda que algumas pessoas considerem que eu desenvolvo uma liderança, eu diria que eu acho que desenvolvo uma rede, eu tramo os*

<sup>259</sup> Entrevista com Maria Oly Pey, 2000.

<sup>260</sup> Id. ibid.

<sup>261</sup> Com o título de “*Dominação e Autoritarismo na Prática Pedagógica da Educação Física e as Possibilidades de sua Superação*”, defendida no Mestrado em Educação do CED/UFSC/ Florianópolis em 1992.

*fiões, eu ponho as pessoas umas juntas com as outras e tento que essa junção seja uma junção fraterna, não competitiva, que as pessoas sejam amigas e não cúmplices ou pessoas competindo entre si*<sup>262</sup>.

Das tentativas de intervenção nas escolas no sentido de “aplicar” uma teoria freiriana de educação à realidade escolar, com os limites que esta impõe à ação educativa – as pessoas em espaços fechados, controlados pelo tempo em que se desenvolvem as atividades e onde os saberes são desenvolvidos em função das capacidades mentais – surgiram muitos conflitos que levaram o grupo a questionar a instituição escolar como lugar privilegiado para a produção de conhecimentos. Este mal-estar em relação às instituições era um sentimento bastante comum entre nós, nos últimos tempos. Em parte, talvez ele tenha sido gerado por um dado absolutamente óbvio, ou seja, por tudo o que a maioria de nós havia enfrentado no contexto delas. No entanto, penso, também, que esta sensação de que as instituições são territórios contaminados e que, por isso, não se deve investir nelas, cumpre, talvez, um papel defensivo. Sendo assim, não é fingindo que estas instituições não existem que se vai resolver as problemáticas educacionais. O mais importante é perceber os limites e as possibilidades do que se pode fazer em um ambiente escolarizado e não escolarizado<sup>263</sup>.

Buscávamos o tempo todo novas fontes que não eram trabalhadas academicamente em educação, e que eram marginalizadas e consideradas intoleráveis já que desestruturavam a organização institucional. Ou seja, as fontes de estudo, neste grupo, se encontravam em constante modificação e aprofundamento. Hoje, podemos dizer que sabemos muito mais de tudo que estudamos, do que sabíamos quando começamos, o que nos permite, por exemplo, pensar em realizar pesquisas de natureza arqueológica, genealógica e analítica, numa perspectiva não disciplinar<sup>264</sup>.

Era comum neste grupo de autoformação, gravar o que pessoas diziam durante os encontros de estudo, pois diante da possibilidade de conversar e à medida que íamos conversando e gravando, dizíamos coisas que escrevendo solitariamente seria muito pobre, que não seria possível articular; por força do coletivo. Fomos aprendendo a

---

<sup>262</sup> Entrevista com Maria Oly Pey, 2000.

<sup>263</sup> CORREA, Guilherme C. Oficinas. Novos Territórios em Educação. In: Pedagogia Libertária. Experiências Hoje. São Paulo: Imaginário, 2000.

<sup>264</sup> É preciso esclarecer que a perspectiva não disciplinar não descarta o conhecimento disciplinar, mas se insurge contra os efeitos de poder produzidos por ele.

conviver com o gravador que opera a possibilidade de escutar e de devolver tudo sem questionar. E, desta forma, as nossas conversas eram registradas. São estas gravações que nos permitem escrever hoje esta tese, para a qual todos do grupo, de alguma forma, contribuíram. Em momento algum nos sentimos “solitários”, porque o grupo sempre deu “força”, nos impulsionou, permitindo-nos ver e conhecer um universo que se descobre e se cria para além daqueles captados no lugar comum. Universo esse onde iam aparecendo coisas muito importantes em termos de **vida** e de **saberes** que, aos poucos, contribuíam para a elevação da auto-estima de todos nós.

Toda vez que me refiro à auto-estima, lembro de algo que me deixou marcas muito grandes no programa de Mestrado. É que, de certa forma, nós, “mestrandos”, mesmo sendo professores da Universidade, éramos tratados como “*alunos escolarizados*”, ou seja, éramos colocados numa situação de alunos “infantilizados”, com uma auto-estima bastante diminuída.

*Não precisa ser terapeuta para perceber que, com auto-estima baixa, ninguém produz nada. Bem, e eu acho que a chave de tudo é trabalhar no sentido que a auto-estima das pessoas seja potenciada, e para isso quebrar hierarquias de todas as maneiras possíveis, instituir ou tentar ir instituindo uma outra ordem, digamos, uma ordem anárquica em contraposição a uma ordem hierárquica, que permita às pessoas se sentirem a vontade para colocar os seus sentimentos, para discutir, para dialogar, para estar de acordo, para estar em desacordo com todos ou com um, qualquer um.<sup>265</sup>*

Entre nós, questionávamos o direito que os professores daquele curso de Mestrado tinham de “universalizar” todo o particular, de igualar as diferenças, a pretensão de, nos seus discursos, querer abarcar a totalidade dos problemas sociais. Percebíamos que eles procuravam pensar por nós, organizar por nós a produção. Parecia que o tempo todo nos faziam as seguintes questões: *quem é você? Você que ousa ter uma opinião, fala em nome de quê? O que você vale na escala de valores da sociedade? A que corresponde a sua fala?*

A menor vacilação diante da exigência de referência acabava fazendo com que caíssemos numa espécie de buraco negro, que fazia com que começássemos a nos indagar: *afinal das contas, quem sou eu?* Era como se nosso próprio direito de existência desabasse. E, nesse contexto, chegávamos a conclusão de que a melhor coisa a fazer era ficar calado. Nas aulas, já não falávamos mais. Estávamos decepcionados demais para participar deste processo. Com isto, em alguns momentos

---

<sup>265</sup> Entrevista com Maria Oly Pey, 2000.

era muito difícil conviver conosco mesmos, depois de toda essa infantilização. Nossas mentes, nossos corpos descompassavam... Uma falta de identidade e identificação nos esvaziava. Líamos os clássicos e, ao mesmo tempo, sentíamos uma ignorância que se tornava culpa. A maioria dos discursos que escutávamos não tinha rosto, não tinha eco, eram discursos vazios. Era preciso reencontrar a percepção precisa dos contornos, das cores, das sombras, deixando com que a imaginação se livrasse dos embaciamentos que não lhe pertenciam, renunciar a ostentação da sabedoria livresca. Esse tipo de sabedoria, se é que podemos assim chamar, não se aproximava nada do que entendíamos por saber, que se dá na experimentação, feita de memória e de imaginação ao mesmo tempo. Foi, então, pela leitura das palavras daqueles que possuíam algum tipo de experiências, de alguns anônimos poetas, que a palavra morta virou coisa refletida, coisa viva.

Em nome da teoria, procuravam nos fazer esquecer os nossos “desejos”, assumindo um mundo que não era o nosso. O que continuávamos a ver e ouvir era totalmente contrário a tudo o que acreditávamos. Parecia loucura... Pois loucura deve ser isto: aquilo que a gente experimenta e sobre o que tem de calar-se. Se a gente disser, os outros não entenderão e começarão a pensar que a gente tem alguma coisa fora do lugar comum. Não se tratava de ver o que ninguém via, bastava saber ver, ou seja, passar pela experiência de ver o absolutamente banal, que estava na nossa frente, sob uma luz diferente. Como afirma Salvador Dalí: *"O louco não sou eu, mas sim esta sociedade monstruosa, cínica e tão ingenuamente inconsciente que brinca de ser séria para dissimular sua loucura. Eu me adiantei aos homens do meu tempo, porque todo meu corpo está em conexão direta com o real."*

Por outro lado, à medida que íamos participando do grupo de autoformação, íamos elevando o nosso grau de auto-estima, passando a relativizar os dados burocráticos, tais como o título que as pessoas têm, os cargos que ocupam, valorizando o quanto elas podem ser livres, o quanto podem ser solidárias, o quanto de saber elas possuem. Foi ficando cada vez mais claro para nós, mestrandos deste grupo, *que as pessoas são capazes de produzir no sentido de se modificarem enquanto desenvolvem essa produção*, ou seja, de produzirem algo localmente que faça diferença, introduzindo modificações na realidade na qual estão inseridas.

A partir do momento em que passamos a adquirir essa liberdade de viver nossos processos, projetos, passamos a ter a capacidade de ler a nossa própria situação e aquilo que se passava em torno de nós mesmos. Agora, começávamos

novamente a “*ter o que dizer*”. No entanto, não tínhamos a certeza de nada, isto é, por um lado, uma curiosidade enorme nos fascinava e, por outro lado, essa mesma curiosidade nos assustava. Éramos todos ouvidos, olhos, sentidos...

Começamos a conviver de uma forma muito aproximada, reunindo-nos em grupos nas nossas casas para estudarmos juntos. Casas que estavam sempre abertas para os amigos.

*... as pessoas se juntavam, se separavam em função das suas afinidades, dos seus interesses, dos seus gostos; e havia uma liberdade muito grande, quer dizer, se tentou imprimir uma liberdade muito grande na busca de temas do interesse das pessoas e de bibliografia também que atendessem esses interesses<sup>266</sup>.*

Em função desses encontros e desses estudos, o grupo começou a trabalhar com o pensamento libertário. Começamos a nos permitir a liberdade<sup>267</sup> de buscar o que gostávamos, sem uma divisão entre o pessoal e o profissional. A nossa vida pessoal e profissional passou a se confundir. O que se chama de “teoria” acontecia junto com uma série de outras coisas do nosso cotidiano. Pensávamos, sentindo, vivendo o espaço, os objetos, as pessoas. Isso se percebia pelo calor nas relações, por determinada maneira de desejar, por uma afinidade positiva de criatividade, por uma vontade de amar, por uma vontade de simplesmente viver ou sobreviver, pela multiplicidade dessas vontades. O que discutíamos tinha relação conosco, tinha sonoridade...

Já havíamos perdido o medo de não saber o que “*deveria saber*”. Juntos, procurávamos exercitar a discussão sobre as situações de vida juntamente com aquelas pedagógicas. Se não aprendemos a recitar autores, podemos dizer, com certeza, que aprendemos essencialmente a ***admirar a vida***. Aprendemos que a conquista precisa ser feita por nós mesmos.

Vivíamos uma tentativa permanente de atuar em torno de valores nos quais acreditávamos. No entanto, isto não se conseguiu facilmente, e nem sempre. Foi , e ainda é, uma conquista de vários anos.

Percebia, o tempo todo, que o que discutíamos, fazíamos, me modificava, refletindo-se nas minhas ações no seio da família, do meu trabalho, com os amigos.

---

<sup>266</sup> Id. *ibid.*

<sup>267</sup> Um tipo de *liberdade* que, conforme Bakunin, é algo que deve ser aprendido, construído e conquistado coletivamente e que, portanto, não deve ser compreendido como um dom divino. Por isso mesmo, é preciso que haja interferência no processo de educação, com o propósito de fazer com que as pessoas aprendam a conquistar e construir a liberdade.

Isto era desafiante... Sobretudo, porque me ensinaram por muito tempo que, o que fazemos na nossa vida profissional, não tem nada a ver com a nossa vida pessoal. No entanto, as coisas se confundiam... eu já não sabia mais quando era uma coisa ou outra.

Foram esses múltiplos acontecimentos que foram se repetindo na nossa vida ao longo do curso de Mestrado, de Doutorado e, simultaneamente nos grupos de autoformação, que foram formando as “*condições de possibilidade*” para uma nova maneira de ser, uma nova postura diante das situações, diante das instituições, que não fosse heterônoma.

Percebíamos, cada vez mais, que não existia um “que fazer” que servia para todos. O que há são muitas possibilidades de se fazer as coisas, traduzindo as diferentes situações e perspectivas em que cada um se encontra, mas que passa, antes de tudo, por preservar a lucidez crítica, pensar permanentemente a realidade, agir sobre essa mesma realidade, assumindo a resistência, lutando para criar os laços de um espaço autônomo.

A partir disto, passamos a acreditar que a Universidade poderia ser utilizada como um **espaço** onde as pessoas poderiam formar grupos e trabalhar coletivamente em função de um agrupamento compulsório que ela oferece. Em outras palavras se, por um lado, a Universidade oferece a vantagem do agrupamento compulsório de pessoas e grupos diferenciados, por outro lado, ela também fomenta uma mentalidade que amarra as pessoas nas teias das burocracias amparadas na suposta eficiência de uma organização racional, confundindo isso com o ato de educar.<sup>268</sup> Sendo assim, uma das alternativas viáveis é *instituir coisas singulares* com função educativa, porque, a partir de um processo de autoformação e autodidatismo, poderão surgir - da compulsoriedade do encontro na escola e na Universidade e do desejo da convivência a partir delas - novos saberes.

Foi em função do interesse de uma colega deste grupo de autoformação, Irecê, com quem aprendemos muito, que começamos a estudar Michel Foucault.

*Nós não estudávamos pela novidade, não se tratava disso, nós estudávamos em função que nós tínhamos problemas a resolver: temas de pesquisa que aliás estavam sempre relacionados com situações limites dos próprios pesquisadores e isso eu acho um dado*

---

<sup>268</sup> PEY, Maria Oly. Seminário Paulo Freire. Textos. [www.natusfc.cjb.net](http://www.natusfc.cjb.net)

*muito importante, fundamental mesmo. O tema de pesquisa nunca foi para nós um tema formal, ele sempre foi algo intimamente ligado com uma situação existencial, com uma situação limite do próprio indivíduo que pesquisava o tema. Então, o que acontecia? Quando aqueles autores que as pessoas utilizavam na academia e que nós mesmos encontramos não davam resposta às nossas questões, nós íamos em busca de outros*<sup>269</sup>.

Na verdade, fazíamos funcionar uma espécie de política de pesquisa um tanto quanto diferenciada daquela que se desenvolvia normalmente nos ambientes institucionalizados das Universidades. O que era valorizado era/é a nossa prática como mestrandos e, hoje, doutorandos. O mais importante eram/são os nossos conhecimentos prévios, os nossos saberes localizados, particularizados, ou seja, nós nunca imaginávamos descolar a vida vivida da reflexão teórica e dos temas de pesquisa. Tentávamos aprender nas mínimas coisas, em todas as situações, novas formas de agir, de pensar. Levávamos os nossos interesses e estudávamos juntos. Procurávamos nos organizar em grupo de convivência para sair dos modelos dominantes, nos esforçando para transformar também a nossa vida pessoal.

Sabíamos o que não queríamos, ou seja, não queríamos mandar, nem ser mandados, o que significava não (in)formar nem sermos (in)formados; não queríamos basear o nosso trabalho pedagógico nos “conhecimentos sistematicamente elaborados”; não desejávamos que o fio condutor de nosso trabalho fosse apenas de matriz teórica alheia: precisávamos construir alguma coisa juntos<sup>270</sup>.

O fato deste grupo ter trabalhado uma variedade de saberes do ponto de vista teórico-prático, surgidos ao longo desses anos, tinha tudo a ver com os princípios da educação libertária que estávamos estudando. O que predominava no grupo de autoformação era a autonomia, a partilha secreta do afeto que permitia, algumas vezes, resistir às tentativas de uniformização, favorecendo a cumplicidade entre aqueles que a praticavam. Uma autonomia que nunca foi compreendida por nós como uma competência individual e sim social, isto é, deslocando-se sempre para o grupo.

Enfim, podemos dizer que procuramos, até os dias de hoje, pensar os lugares de educação como: lugares abertos onde haja espaço de desorganização e reorganização, onde todos possam ter canais para dizer a sua palavra, onde todos

---

<sup>269</sup> Entrevista com Maria Oly Pey, 2000.

tenham lugar não rígido para existir; um lugar de vida própria, de criatividade, de solidariedade e de não-discriminação, demonstrando-se, assim, a relatividade da verdade, da moralidade, do certo. Lugares onde se possa inventar modos inusitados de pensar, de perceber, de sentir, de agir, de gesticular. Lugares onde não exista a preocupação com a tomada de poder, onde exista a fantasia, a criação, a potência. Uma potência que sempre torna a renovar, fortalecer, redinamizar aquilo que os poderes tendem a fragmentar, destruir. Um “querer-viver” coletivo, possibilitado pela busca deliberada de novas experiências, fazendo-se sem pretensões absolutas e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para o afeto, para a paixão, para um outra lógica.

#### **4.2 Limites e Possibilidades de Pedagogia Freiriana na Universidade e na Escola: Experiências**

*É pensar e falar e pensar as coisas que eu quero/não quero, que sinto, que faço, que quebro, que invento, que toco., que pinto, que sujo, que limpo... é falar, é ouvir, escrever tudo isso. E é mais: refletir tudo isso, de novo...pra saber como faço isso tudo: Como falo, como escrevo, como escrevem, como falam...Perceber ao pensar que melhor poderei de formas inúmeras, mais claras, mais límpidas falar, escrever com os homens, mulheres, pra entendermos melhor, mais bonito.<sup>271</sup>*

A partir dos estudos que estavam sendo realizados no grupo de autoformação, procurei desenvolver um trabalho com uma das turmas onde lecionava a disciplina de Recreação no Curso de Educação Física da Universidade/UFSC e, posteriormente, numa escola pública, – o que veio a constituir a minha dissertação de Mestrado. As experiências que vivenciava junto aos acadêmicos voltavam o tempo todo às discussões e aos estudos junto ao grupo de autoformação, onde se parava para repensar esses processos. Era necessário ter um ponto de parada para poder retornar. Saber parar. Mais precisamente: perceber qual era o momento para tomar as decisões, que não podia simplesmente ser totalmente estabelecido a priori.

Era fácil estar na sala de aula com os estudantes, pois era um coisa que eu gostava de fazer. O difícil era compreender e trabalhar “amarrado” a uma proposta pedagógica de Paulo Freire, de forma coerente. Mesmo porque, este autor sempre

---

<sup>270</sup> PEY, Maria Oly. Oficina de Alfabetização Técnica. Florianópolis: Livros Livres, 1994.

frisou, em suas obras, que não gostaria que ninguém o copiasse, mas, ao contrário, o recriasse nos lugares onde atuassem.

O mais difícil ainda é hoje mostrar, concretamente, os meus erros que pareciam acertos quando os cometi. Graves ou ingênuos, eles mostram as minhas limitações, e que não nos atribuíamos naquele estágio. Mesmo assim, vamos procurar mostrá-los, não no ponto que estamos, mas do ponto que partimos, na época, como caminhamos, atropeladamente, com idas e vindas, muitas vezes perdidas, sobreviventes de um processo onde se buscava o novo nas entranhas do velho, na necessidade de prosseguir com a idéia nova, experimentada.

Esperava, assim como Ghilherme<sup>272</sup> não mais ter que repetir os conteúdos tradicionais determinados para o ensino da Recreação, cuja explicação possível que os justificava era, na maioria das vezes, apenas “repassar” jogos e brincadeiras que pudessem ser “aplicados” para os considerados menos aptos para os esportes na sociedade, ou seja, as crianças, os deficientes ou os idosos. Um conteúdo, que não permitia a reflexão, o diálogo, esvaziando as possibilidades de atuação sócio-política.

Registrei/gravei todas as aulas com os estudantes, durante um ano, com o objetivo de trabalhar a proposta pedagógica de Paulo Freire com os estudantes de Educação Física, já que este era o referencial que vinha estudando com o grupo de autoformação, na época, da qual falei anteriormente.

Trabalhávamos com uma pedagogia que, em vez de expor verbalmente o conteúdo, procurava, junto aos acadêmicos, descobri-lo. Esta prática nos mostrava que o professor era apenas aquele que coordenava, propunha temas, situações e abria espaço para as propostas dos estudantes também. Procuramos, na verdade, ativar saberes locais desqualificados, pretendendo depurá-los através de uma instância teórica, ordenando-os, descrevendo-os minuciosamente para codificá-los em códigos, enfim, para sistematizá-lo. Isto não foi nada fácil, já que as pessoas que trabalham na universidade não admitiam que o saber pudesse ser construído a partir da relação entre acadêmicos e professor. Esta postura vai contra todas as normas de hierarquização vertical de poder desta instituição. Agindo assim, as instituições tendem a conservar suas estruturas, mesmo quando elas já se tornaram inadequadas a novas situações.

---

<sup>271</sup> ADOZINDA, Maria. *Minha Vida, Minha Escola... É outra História*. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 92 .

<sup>272</sup> Um dos componente do NAT que trabalhou com o referencial de Paulo Freire no ensino de Química.

No entanto, uma coisa ficou muito clara para nós. Percebemos que as pessoas admitiam “até” que se modificasse alguns conteúdos, metodologias e propostas pedagógicas<sup>273</sup>, desde que não se mexesse nos mecanismos disciplinares da organização burocrática, ou seja, no quadro de sistema de normas, regras, estatutos, papéis, obrigações e sanções.

Estava previsto, para o primeiro semestre, a realização da *investigação temática*, que consistia em conhecer os alunos, sua realidade e reconhecer nela suas situações limites e a *eleição dos temas geradores*; para o segundo semestre, a *redução temática*, que consistia na adaptação, ou melhor, no reconhecimento dos conteúdos que seriam trabalhados na disciplina de Recreação, envolvidos pelas *situações-limite*, capazes de desmistificar a ação do Lazer, do não trabalho, no cotidiano e, finalmente, a determinação das *unidades geradoras* e o desenvolvimento dos conteúdos que seriam trabalhados na disciplina de Recreação determinados pela realidade daquele grupo.

Começava a perceber que organizar, planejar, escolher o material, imaginar recursos e procedimentos didáticos, chegar na sala e desenvolver um conteúdo diferente daquele que estava previsto para esta disciplina, necessitava uma outra lógica. No entanto, alguma coisa me deixava angustiada: por um lado, precisava sistematizar as falas dos acadêmicos e, por outro lado, me sentia mal fazendo isto sozinha, já que entendia que numa sala de aula o trabalho deveria ser coletivo.

---

<sup>273</sup> Referindo-se a esta questão, Pey esclarece que existem algumas *propostas pedagógicas* que cabem na escola e aquelas que não cabem. Esta autora considera transformadoras ou não burocráticas, aquelas que exigem uma real transformação da estrutura da instituição escolar e do funcionamento do currículo escolar. Sendo assim, ela diz conhecer apenas dois tipos de pedagogias transformadoras, nas quais há distinções marcantes: a libertadora, descrita por Paulo Freire na década de 70, no famoso livro "Pedagogia do Oprimido", a partir de experiências vividas pelo autor na década anterior, no Brasil; e a libertária, vivida pelos anarquistas desde o século XIX e melhor descrita por Francisco Ferrer y Guardia, no livro "A Escola Moderna", ambas de inspiração não autoritária. Para a autora, o que diferencia os modos de ser, pensar e agir autoritários dos não autoritários é que os primeiros se fundam na hierarquização, enquanto os últimos funcionam dentro de uma ordem não hierárquica. Beltrão diz que as pedagogias não-burocráticas buscam responder de modo diferente da burocracia à organização de seu trabalho pedagógico. Neste contexto, elas deploram a hierarquia funcional das instituições escolares, a hierarquia dos saberes e a burocratização do comportamento e conhecimento. Há traços distintivos entre as duas, mas ambas rejeitam: a organização burocrática do espaço educativo; o fato de que diferenças de conhecimentos fundam desigualdade de poder; a separação do planejar, realizar e avaliar do grupo educador-educandos; a separação em grupos de dirigentes e dirigidos, competentes e incompetentes; as comunicações e as decisões realizadas de cima para baixo; a valorização da memorização do conhecimento em detrimento do trabalho do pensamento; qualquer tipo de sujeição; o uso de programas de ensino preestabelecidos, independente das características, desejos e necessidades dos educandos; valorização do saber do livro e do conhecimento considerado científico em detrimento dos saberes locais. O caráter transformador das pedagogias não autoritárias está na sua impossibilidade de hierarquizar pessoas, funções, saberes, tempos, rotinas, ou seja, classificar pessoas entre as que sabem e as que não sabem; funções que detêm poder e as que supostamente não o detêm; saberes que devem ser reconhecidos como válidos e os que devem ser desconsiderados; tempos que devem ser considerados ideais e os insuficientes; rotinas consideradas adequadas e as impróprias.

Hoje, refletindo sobre essa experiência, posso dizer que da proposta inicial à sua culminância, consegui observar que, mais importante do que o planejamento, a sistematização do conteúdo, é a curiosidade, o diálogo, o empenho da procura. Isto extrapola qualquer coisa e só poderá se expressar no convite de todos a todos, no crescimento qualitativo do grupo.

Como falei anteriormente, procurei observar e interpretar as falas e os movimentos dos estudantes, investigando como resolviam as “situações limites”, com o intuito de modificar a forma de trabalhar a disciplina, para que, depois, alguns destes acadêmicos pudessem experimentar em seus estágios esta proposta na Educação Física de 1º grau.

Na época, a “situação limite” que constatamos através da pesquisa, procurando utilizar a proposta pedagógica de Paulo Freire, examinando as histórias de vida falada e escrita dos estudantes, foi a seguinte: *“o objetivo do curso de Educação Física se propunha teoricamente a formar o educador, mas, no entanto, as aulas do curso davam ênfase não à formação do educador, mas à formação de atletas”*, provocando nos estudantes um medo muito grande de ficar frente a frente com os alunos. Percebemos, também, que quase todos os estudantes deste curso já haviam sido atletas e justificavam a Educação Física, pela via da “Aptidão Física e Saúde”. Esta é uma visão bastante reducionista, incorporada ao discurso de muitos professores deste curso de formação, os que haviam se formado em escolas militares ou que foram atletas.

Conforme Guilherme,<sup>274</sup> os cursos de licenciatura têm, geralmente, apresentado uma estrutura comum caracterizada por dois blocos de disciplinas. Em um deles estão concentradas as disciplinas chamadas específicas, relativas ao campo de conhecimento para o qual o futuro professor será habilitado – no nosso caso a Educação Física - e um outro bloco, com as disciplinas consideradas “da Educação”, onde é dada muita ênfase à separação entre as disciplinas próprias para a teoria e as disciplinas próprias para a prática, como se estas coisas pudessem acontecer de forma separada.

Comecei a perceber que quem sai de um curso de licenciatura, ao entrar na instituição escolar tem, pela universidade, a distinção do título acadêmico, e pela escola, a humilhação que esta silenciosamente lhe impõe, ao dar-lhe a função de

---

<sup>274</sup> CORREA, Guilherme C. Oficinas. Novos Territórios em Educação. In: Pedagogia Libertária. Experiências Hoje. São Paulo: Imaginário, 2000.

“repassador de conteúdos”, ou seja, alguém que sai da academia viciado em manter a separação entre “fazer e pensar”, entre “saber e dizer”, exercendo um papel mais importante do que este que é o de manter funcionando a própria máquina que o produziu.

*A maioria dos futuros mestres é o exemplo vivo dessa triste orientação. Cortam-lhe magnificamente as asas: agora é sua vez de cortar as dos outros! Foram adestrados, é sua vez de adestrar! Todavia, a educação deve ser pessoal, mestre do saber e guardar constantemente no espírito esse caráter essencial do saber: não ser em nenhum caso objeto de posse, mas ser o próprio Eu. Numa palavra, não se deve inculcar o saber, mas conduzir o indivíduo a seu pleno desenvolvimento.<sup>275</sup>*

Percebi, então, que precisava abordar inicialmente, as questões relativas à **organização burocrática da escola**. A partir disto, pensei, então, que eles poderiam iniciar fazendo um levantamento das condições das nossas escolas, já que era lá que iriam trabalhar, refletindo sobre a importância das mesmas para a sociedade, utilizando para isto de filmagens. E o mais interessante é que neste curso se falava de tudo, menos da organização escolar.

Para o levantamento, sugerimos que os acadêmicos fossem assistir aulas em algumas escolas, para que pudessemos, depois disto, fazer a análise deste processo. Após a observação das aulas, a surpresa foi ver como, aos poucos, em

suas análises, foi aparecendo o velho desencontro entre a escola e a vida. Enfim, sentia, como educadora, que era preciso que os acadêmicos registrassem, da forma como eles soubessem, como pudessem, o que haviam visto, ouvido, sentido, pensado. Era interessante que eles trouxessem estes dados de busca, do modo como foram vistos por eles para discussão.

Ao invés de perguntas elaboradas, do tipo que aspecto teórico-prático havia sido negligenciado no processo, ou ainda, que autores poderiam subsidiar uma análise com fim de redimensionar as estratégias pedagógicas, nos sentimos à vontade para perguntar: o que é a escola? Ela sempre existiu? Como acontece a sua organização? A partir do que é elaborado um currículo? Quem o inventa? Com que objetivos? Para quem? Os considerados conhecimentos universais, são realmente universais? Quem estipulou o tempo das aulas? Por quê? O que é uma disciplina? O que se mede no processo de avaliação?

Era preciso que todos falassem daquilo que haviam visto, ouvido nas escolas que haviam visitado, ou seja, das suas curiosidades, decepções e surpresas. Foi surgindo daí, um mundo de informações. Novas discussões.

Em função das aulas filmadas que haviam assistido, eles *se perceberam sendo formados como os professores que criticavam*, ou seja, viciados em escola, crentes na escola como sendo o único caminho para a educação, admitindo o jogo professor-aluno como único modo de aprender e acreditando no trabalho assalariado como o que transformaria alguém inútil em alguém útil e bom; alguém treinado para colocar-se no seu lugar, para ficar quieto, para temer os superiores.<sup>276</sup>

la aparecendo um tipo de curiosidade de cada um, uma vontade de conhecer individual que, aos poucos, ia compondo uma vontade da turma. A curiosidade era manifestada nas expressões dos rostos e na quantidade de perguntas que faziam durante as aulas. De vez em quando, cortes de cenas, como nos filmes. O conflito se instalava. Discutiam, brigavam, numa tentativa de legitimar a posse do conhecimento. Por um lado, eu tinha a desconfiança de que talvez estas atitudes pudessem ser interpretadas como a denúncia de que algo não estaria funcionando bem. Por outro lado, percebia que a vivência destes impasses possibilitava a compreensão de que não poderíamos nos apropriar do conhecimento pesquisado como se fosse verdadeiro. E isso me fazia muitas vezes me perder, mesmo depois de ter me organizado, estudado muitas horas. Cada vez mais me convencia de que somente o esforço, as horas de trabalho, a responsabilidade e o conhecimento do conteúdo não garantiam uma boa aula. Tentava prestar muita atenção nas coisas que falavam, observando como se posicionavam frente a discussão sobre a escola. Em algumas aulas, parecia que progredíamos, em outras, nada acontecia, ficava decepcionada. Observava que a inteligência dos acadêmicos, quando parecia estar se expandindo, voltava exigindo os manuais dos exercícios físicos, jogos recreativos, regras predeterminadas.

Veza por outra, nos surpreendíamos repetindo a fala e a prática autoritária, surgindo quando menos esperávamos. Muitas vezes parecia que estávamos andando firmes e rápidos e, ao menor problema, nos desequilibrávamos totalmente. A cada momento nos perguntávamos: Como fazer? Como continuar? Buscávamos

---

<sup>275</sup> STIRNER, Max. O Falso Princípio da Nossa Educação. São Paulo: Imaginário, 2001, p. 78-81.

<sup>276</sup> CORREA, Guilherme C. Oficinas. Novos Territórios em Educação. In: Pedagogia Libertária. Experiências Hoje. Imaginário. São Paulo, 2000.

no próprio processo, a pista do momento seguinte. Cada passo preparava para o próximo. E, então, humilde e cautelosamente, retomávamos o ritmo que a situação real e concreta nos mostrava. O que pensávamos, fazíamos, o que deixávamos de ver, de agir, quais as causas das lacunas, estavam sempre em revisão. Em cada etapa do trabalho surgiam as indagações. Indagações e registros. Escritos, fotografias, filmagens contam essa história. A história de cada um era contada como única.

O que eu procurava discutir com os acadêmicos é que era muito importante experimentarmos “pensar” a escola, a sua organização, a sua forma de funcionar, em vez de “aprender” tantos outros conteúdos que dão a impressão de sabedoria, mas que na verdade só fazem é reproduzir. Da escola, tentávamos observar os fenômenos, aprendendo como se poderia vê-los, como se poderia registrá-los. Observação e registro era o que nos interessava no início, para poder analisá-los.

Assim como este, vários outros trabalhos e descobertas foram realizados. A formação do educador e a organização escolar era a referência básica. No entanto, isto se esgotou e, então, passamos a utilizar outros temas que foram aparecendo ao longo do processo, mas que tinham relação com o tema inicial, que eu, na época, chamava, a partir da teoria de Paulo Freire, de “tema gerador”.

Preocupada em dar conta do tema gerador, utilizei alguns textos de autores que se referiam à questão da “*preparação do educador e do atleta*”, com o objetivo de que se pudesse fazer aquilo que tanto Paulo Freire havia nos ensinado, ou seja, *distanciarmo-nos da realidade, percebendo-a de forma mais clara*.

Depois de algum tempo em contato com este grupo, iniciou-se o processo que Paulo Freire chama de “*redução temática*” - que é a organização do programa desenvolvido, de forma sistematizada - a partir de diferentes “núcleos fundamentais de estudo”.

Utilizamos como estratégia pedagógica dramatizações com discussão sobre alguns temas, assim como textos onde apareciam as falas dos estudantes que haviam sido gravadas, tentando chegar àquilo que Paulo Freire chama de “*Núcleos Fundamentais de Estudo*.”<sup>277</sup> Um núcleo de estudo que se diferiu, de certa forma, daquilo que deveríamos trabalhar como conteúdo, tais como: *formação do educador*,

---

<sup>277</sup> Paulo Freire explica que, no processo de *redução temática*, procura-se buscar os núcleos fundamentais dos temas que constituirão as unidades de ensino.

*a escola, os níveis de consciência, os riscos e temores do educador, a interdisciplinaridade e a co-educação, os conteúdos e objetivos da Educação Física, a relação discurso/ação, a dialogicidade, as concepções abertas de ensino, o esporte e o jogo, a Indústria Cultural/Meios Comunicação, o poder disciplinar do esporte, o Movimento Humano, o lazer e o trabalho, a liberdade e a criatividade, o estágio, entre outros.*

No final do semestre, comecei a perceber que algumas posições - principalmente daqueles que já trabalhavam nas escolas - estavam alterando-se no sentido de uma melhor compreensão do que era a escola e que discursos e ações predominavam no seu interior. Por outro lado, os estudantes começaram a entender, também, que trabalhar em grupo implicava numa interação onde havia avanços e recuos, momentos de medo, de ansiedade e insegurança, diante da complexidade de um tipo de proposta pedagógica que era utópica. Uma insegurança que apenas poderia ser superada pela conquista da mudança, mas que, ao mesmo tempo, era um processo conflitivo que, muitas vezes levava-os à imobilidade.

Ficou estabelecido entre nós que todas as aulas seriam gravadas e que cada um de nós se encarregaria de transcrever uma fita. Como resultado, foram produzidos vários “*textos coletivos*” que mostraram as diversas maneiras de se entender o mundo. Eram escritos relacionados com tantas outras formas de expressão. A palavra ouvida, sentida, fantasiada aparecia com frequência nas transcrições. Uma multiplicidade de expressões/impressões exploradas, manifestadas.

Por último, discutimos a forma como os estudantes seriam avaliados. Então sugeriram que cada um produzisse um texto sobre um tema que escolheriam dentre aqueles que haviam sido selecionados no *Núcleo Fundamental de Ensino*. Ou seja, quanto à avaliação, de certa forma, ficamos “presos” no conteúdo que havia sido sistematizado. Não naquele que era determinado pela instituição, mas em um outro que havia sido estabelecido através do tema gerador. Naquela ocasião, pensamos, na verdade, em fazer um outro tipo de avaliação, mas em nenhum momento, tivemos a coragem de “*avariar a máquina*”, o mecanismo de avaliação, ou seja, “*não avaliar*”. Em utilizar uma outra política de verdade que propiciasse pensar fora das regras do jogo da instituição. Uma lógica diferente que não examinasse, que não julgasse, que não classificasse.

Ao final do ano, notei que o nível de argumentação e de interesse dos estudantes pelos assuntos aumentava dia a dia, no entanto, isto não garantia o seu

nível de segurança e autonomia frente à prática pedagógica da Educação Física. Parece-me que isto acontecia porque percebiam que era muito difícil a implementação de uma prática pedagógica não autoritária numa escola que tinha uma forma de organização burocrática.

Após esta experiência, no semestre seguinte, formamos um grupo de pesquisa e estágio – do qual faziam parte eu e mais quatro estudantes (dois acadêmicos e duas acadêmicas) que haviam freqüentado a disciplina anterior durante dois semestres - com o objetivo de trabalhar a concepção pedagógica freiriana, num espaço destinado ao estágio, que precisavam cumprir em uma escola pública.

Inicialmente, assistimos algumas aulas juntos para, só depois, em duplas, eles assumirem as turmas que iriam trabalhar durante o semestre. As turmas funcionavam com meninas e rapazes em separado. Solicitamos, então, que pudéssemos trabalhar com turmas mistas (5ª e 6ª séries). De início, a direção da escola e os professores resistiram à idéia, já que acreditavam que não era possível dar aulas de Educação Física para turmas mistas porque utilizavam como conteúdo os “esportes”. Mas, em seguida, conseguimos convencê-los da relevância de um trabalho com turmas mistas para a pesquisa que iríamos iniciar.

Estudamos muito. Todos juntos sob às vistas uns dos outros, nos observando, nos experimentando, tentando empreender formas novas de aprender, de ensinar, de conhecer, na escola pública.

Percebo que, mais importante do que o próprio conteúdo que nos esforçávamos para dar conta, que procurávamos “amarrar” de qualquer jeito à proposta pedagógica freiriana, foi a conquista de um trabalho pedagógico com uma outra lógica, foi a nossa postura de educadores diante do ato de estudar-aprender.

O levantamento do que era significativo para o grupo não era apenas o somatório dos interesses individuais. Muitas questões novas foram pensadas e outras foram reformuladas em função das discussões que surgiam em torno das aulas. Em vista disso, estudamos, muito em grupo, boa parte da obra de Paulo Freire, montando um plano de ação que previa as etapas do trabalho a ser realizado durante o semestre. Após várias reuniões, os estagiários iniciaram as aulas tentando aproximá-las deste referencial, no entanto, ainda diziam que se sentiam muito inseguros para dar aula, pois não conheciam suficientemente a perspectiva libertadora.

Era preciso que todo o tempo se observasse para entender a simultaneidade dos acontecimentos, dos fatos que ocorriam na escola, para fazer o que era o possível no momento.

Os estagiários, no decorrer das aulas, após discutirem muitos aspectos com os alunos, definiram como “situação limite” daqueles estudantes a “*incorporação dos códigos esportivos*”. Ou seja, eles perceberam que os estudantes queriam apenas “consumir” as atividades esportivas, de acordo com aquilo que eles viam nos meios de comunicação. Que os códigos esportivos eram trazidos para dentro da escola, sem que houvesse o mínimo de questionamento. Neste contexto, as aulas que eles estavam habituados a fazer iam adquirindo, cada vez mais, uma tendência de especialização, reduzindo ao máximo o repertório de suas habilidades motoras.

Na tentativa de querer mudar esta visão dos alunos, os estagiários se percebiam, às vezes, sendo autoritários, isto é, não conseguindo manter um diálogo efetivo com eles. Outras vezes, deixavam os alunos fazer qualquer coisa que quisessem, sem dar diretividade alguma ao processo de ensino.

Quanto mais tempo os estagiários estavam presentes na escola, mais percebiam que lá existia um tipo de “*controle burocrático*”, estruturado para a manutenção de uma certa ordem que era incorporada pelos estudantes, fazendo com que, muitas vezes, eles mesmos exigissem dos próprios estagiários cobranças, castigos e atitudes autoritárias. Era um controle burocrático efetivado pela ação deliberada de distribuição de recompensas e penalidades, de forma a conseguir a conformidade dos comportamentos em relação às normas, eliminando qualquer atitude diferenciada.

Uma outra questão, que aparecia constantemente nas discussões dos estudantes com os estagiários durante as aulas, era referente à obrigação da utilização do “uniforme”. Entretanto, todas as vezes que os acadêmicos quiseram interferir neste processo foram impedidos. Ou seja, a escola permitiu que os estagiários dessem aulas, mas não que assumissem o controle dos mecanismos disciplinares tais como o uniforme, as presenças, as notas. Estes mecanismos permaneciam, o tempo todo, no poder dos professores de Educação Física e da direção da escola, isto é, era delegado aos estagiários decidirem “apenas” sobre os aspectos didáticos, enquanto os aspectos institucionais, burocráticos, organizacionais continuavam sob controle dos burocratas.

A partir disto, os estagiários começaram a compreender porque era tão importante para a instituição escolar “uniformizar”. Compreenderam que uniformizando conseguia-se homogeneizar comportamentos e, com isso, as diferenças se

destacavam do padrão instituído, possibilitando, a quem controlava, detectar os “desvios”. Era através do estabelecimento de uniformes, frequência, notas, que a escola exercia sobre os alunos uma vigilância no sentido do cumprimento das normas, que passava a se constituir numa peça básica para a hierarquização e manutenção da ordem social escolar.

Ao participarem do Conselho de Classe da escola, outra surpresa! Perceberam que quase todos os professores desta escola não se preocupavam em discutir as questões referentes ao saber, ao contrário, o tempo todo emitiam julgamentos e debatiam uma série de assuntos referentes à temperamento dos alunos, condição econômica, raça e, principalmente, comportamento moral.

Quanto ao fato de trabalhar com sexo feminino e masculino juntos, nas aulas de Educação Física, é preciso salientar que os estagiários encontraram muitas resistências por parte dos estudantes que, inicialmente, não aceitaram fazer aulas conjuntas, justificando que os rapazes jogavam melhor que as meninas. Todavia, isto não foi o suficiente para que desistissem de buscar uma prática de ensino escolar baseada no diálogo e na possibilidade de ampliação da leitura de mundo. Com o passar do tempo, os próprios estudantes já se organizavam para o desenvolvimento das atividades de forma conjunta, sem que precisasse a interferência dos estagiários.

Ao final da pesquisa, percebemos que, durante as aulas, a padronização do local também contribuía para o tipo de aula, ou seja, quando as aulas eram desenvolvidas em um local livre (fora dos padrões competitivos), os estudantes agiam de forma diferenciada, participando de forma mais espontânea, não fazendo exigências da prática do esporte convencional. Na verdade, o que percebíamos é que as limitações impostas pelas estruturas do espaço esportivo preestabelecido pela escola, reduziam em muito, as possibilidades de movimentos e ludicidade dos alunos.

No curto espaço de tempo em que os estagiários trabalharam nesta escola (6 meses), conseguiram ocupar alguns “espaços possíveis”, no sentido de implementar um tipo de “prática pedagógica não autoritária”, permitindo um *pensar, sentir e agir* mais autêntico, tanto para os estudantes quanto para eles. Na verdade, o que buscávamos, com essa pesquisa, era experimentar um caminho “não autoritário” para a Educação Física, baseado na perspectiva freiriana, permitindo a problematização de questões referentes ao movimento, ao corpo e à ludicidade. No entanto, hoje, acredito que é ingênuo de nossa parte pensar em solicitar, a quem está em cargos de poder,

que coloque em prática uma proposta que busque um processo autônomo dos alunos, quando os dirigentes têm claro que esta isto poderá atuar contra eles.

Maria Oly<sup>278</sup> acredita que, para podermos desenvolver na escola alguns princípios da pedagogia freiriana, só será possível se for através da iniciativa de pequenos grupos de professores que se auto-organizem, auto-formem e decidam agir por conta e riscos próprios. E não porque acreditem na organização escolar, mas porque acreditam nas pessoas e na sua imensa capacidade de aprender e de serem livres, apesar das prisões.

### 4.3 O Encontro com os Integrantes do Núcleo de Alfabetização Técnica

Um outro grupo de autoformação a qual vou me reportar, teve início em 1989, quando eu acabara de entrar no Mestrado em Educação do Centro de Educação da UFSC. Este grupo surgiu a partir do desejo alguns professores e estudantes da UFSC, preocupados em aprofundar estudos relativos aos limites impostos pela organização hierárquica das funções, das relações e do conhecimento.

Cheguei neste grupo em 1991, quando ele já estava desenvolvendo vários projetos. Este grupo de “pesquisa-ensino” - que chamamos de “Núcleo de Alfabetização Técnica”<sup>279</sup> (NAT/CED/UFSC) - tinha por objetivo experimentar e vivenciar situações não-disciplinares. O que mais incomodava este grupo era a organização burocrática da escola. Neste sentido, então, buscava uma outra inserção, investia em outra possibilidade de organização que não se pautasse pelo autoritarismo, pela disciplina, pela heterogestão.

Podemos dizer que este núcleo surgiu quando alguns componentes tomaram a decisão de deixar para trás algumas concepções sobre educação, que eram consideradas inquestionáveis, preocupando-se em ficar atentos a quaisquer percepções que tivessem a ver com a vida. Deixaram para trás também a idéia de que a seriedade do estudo exige um trabalho isolado e silencioso e que se poderia

---

<sup>278</sup> PEY, Maria Oly. Seminário Paulo Freire. Textos. [www.natusfc.cjb.net](http://www.natusfc.cjb.net)

<sup>279</sup> O termo *Alfabetização Técnica* surgiu a partir das leituras que vinham fazendo sobre Paulo Freire, passando pelo encontro com Maurice Bazin, (que é um físico francês) que trabalhava no Espaço Ciência Viva. Nesta época, entramos em contato com o grupo do qual ele fazia parte, com o objetivo de trabalhar em parceria. Hoje ele mora na ilha, está aposentado do Exploratorium, que é o maior museu de arte, percepção e ciência do mundo. Indicações de Bazin levou o grupo a trabalhar também com o pessoal de Moçambique, já que Paulo Gerdes e seu grupo em Maputo, desenvolvia um programa de etnomatemática. O lugar que ocupa o alfabetizador técnico não pode ser confundido com o do “professor” que transmite o conhecimento que domina e que por isso deve ser ouvido para que se aprenda com suas palavras. Ao contrário, o alfabetizador técnico faz junto, constrói junto.

aprender muito e ensinar muito, fazendo coisas juntos com outras pessoas, estando atentos ao que poderiam produzir nestas relações, em função de uma real curiosidade, prazer ou necessidade de saber que fossem diferenciadas dos problemas artificiais que o currículo escolar autoriza.

Foi com essa preocupação, com esse desafio, que a maioria das pessoas chegou neste grupo, assim como eu. Nesta época, o mesmo já contava com um número expressivo de oficinas como modalidade educativa. A oficina tem procurado ser uma experiência que trabalha no sentido do “cultivo de modos de expressão”, permitindo às pessoas tomarem decisões a partir das suas características, da compreensão de seus limites e de suas possibilidades. Trata-se de uma experiência que valoriza o aspecto instituinte como força renovada do estar-junto.

Do grupo participavam mais ou menos oito pessoas. Elas se reuniam regularmente para o estudo das possibilidades da oficina e para o desenvolvimento das temáticas que interessavam a cada um. E, assim, originaram-se as oficinas.

*As primeiras oficinas começaram desenvolvendo temas ligados a alfabetização técnica, às ciências naturais, depois se expandiram para outras áreas. Da alfabetização técnica, o grupo passou a trabalhar com as questões etno: etnomatemática, etnobotânica, que inspiraram outras oficinas. As questões etno chamavam muito atenção do grupo, daí o seu cruzamento com Ubiratan D’Ambrósio, que é um cientista brasileiro, considerado o pai da etnomatemática. Junto com isso, o grupo começou a fazer coisas do tipo, trazer para a UFSC um grupo de teatro chamado “Necas de Pitibiribas” para encenar, pela primeira vez, em Florianópolis, um monólogo teatral de nome “Bakunin”. Um aporte cultural e não disciplinar que era alguma coisa que parecia muito interessante para que se compreendesse o não estabelecimento de hierarquias entre saberes.<sup>280</sup>*

Em seguida, o NAT acabou estabelecendo convênios com organizações e instituições de fora, ou seja, firmou convênio com a Universidade Técnica de Lisboa, com a Universidade de Moçambique na África, com a Associação Pedagógica Paidéia na Espanha, com o Museu Interativo de Arte e Ciência Exploratoriun na Califórnia, no Rio de Janeiro, com o Museu Ciência Viva.

A partir dos estudos e dos convênios firmados com estes grupos de pesquisa, o grupo do NAT começou a oferecer as oficinas como modalidade educativa, cujos títulos por si só dão idéia da diversidade dos temas desenvolvidos, ou seja: “Produção e Reciclagem de Papel Artesanal”, “Oficina do Sabão”, “Entendendo o Click da

*Máquina Fotográfica*”, “*Etnomatemática*”, “*Sexualidade: Quem Precisa Disso?*”, “*Etnobotânica*”, “*Invenção dos Números*”, “*As Cores da Sombra*”, “*Nosso Corpo esse (Des) Conhecido*”, “*O Corpo e o Movimento*”, “*Os Saberes do Pão*”, “*Teatro de Bonecos*”. As pessoas que nos procuravam desejavam trabalhar com saberes diferenciados sobre a sexualidade, o corpo, a arte, a poesia, a deficiência mental, a organização da escola.

*Eu estava tentando anotar as pessoas que compõem o grupo, de onde vêm. Tem gente da Psicologia, da Educação Física, da Pedagogia, da História, da Matemática, da Física, da Química, da Antropologia, da Geografia, Ciências. De onde vem esse povo? Vem da Universidade, vem dos cursos de graduação, vem de outras Universidades Federais ou Fundacionais, vem da escola de primeiro grau, segundo grau.*<sup>281</sup>

Conforme Maria Oly<sup>282</sup> o tipo de trabalho que fazíamos neste núcleo ia eliminando, cada vez mais, na prática, a diferenciação entre professores e alunos e/ou pessoas não autorizadas – umas dotadas de saber e outras alijadas dele –, ao mesmo tempo em que se ia provando, para quem desejasse enxergar, que conteúdos predeterminados, definição de pré-requisitos, supostas formas didáticas de desenvolver conteúdos atendem ao caráter disciplinar da escola, mas não ao “caráter educativo” para o qual se supõe que ela seja vocacionada.

Ao trabalharmos nos grupos a autoformação coletiva, autoformação dos grupos, efetivamente procurávamos “atravessar” a instituição, ou seja, “quebrar” os seus discursos e as suas normas, falando dela. Quando nos perguntam se a Instituição Universitária foi importante para a nossa vida, respondemos que, sem dúvida, foi porque lá nós nos encontramos. Essa oportunidade de encontrar, buscar, ser acolhida por quem estabelece conosco uma referência, uma aproximação, é uma coisa muito importante.

*Foi onde conseguimos, vamos dizer, do ponto de vista da instituição, que é o ponto de vista hierarquizado e um ponto de vista centralizado, e um ponto de vista hetero-formador, sermos reconhecidos pela instituição, se é que fomos (...). É claro que nunca nos preocupamos com o sucesso financeiro, pois pela característica do grupo, nunca recebemos verbas para desenvolvimento de projetos e pesquisas, bolsa de pesquisador ou qualquer incentivo financeiro por parte dos órgãos de fomento. Sempre enfrentamos sim, na instituição, a dificuldade de conseguir publicar nossas produções em revistas da própria UFSC. Podemos dizer, deste modo, que fomos tolerados pela instituição burocrática, porque, se por um lado, produzíamos o que*

<sup>280</sup> Entrevista com Maria Oly Pey, 2000.

<sup>281</sup> Entrevista com Maria Oly Pey, 2000.

<sup>282</sup> PEY, Maria Oly. Seminário Paulo Freire. Textos. [www.natusfc.cjb.net](http://www.natusfc.cjb.net)

*incomodava à instituição, por outro lado, avançávamos num tipo de produção diferenciada que também, de certo modo, a interessava.*<sup>283</sup>

Apesar dos problemas que enfrentávamos, o NAT atuava/tem atuado em várias frentes<sup>284</sup> entre elas, na constituição de grupos de estudo de afinidade. Esta iniciativa tem resultado em constantes documentos formais tais como: monografias, dissertações, teses, artigos, livros, cursos de pós-graduação, cursos de extensão de alcance nacional e internacional, expressão virtual, artística e/ou literária, assim como oficinas como modalidade educativa, a qual priorizamos nesta pesquisa.

A experiência do NAT com oficinas tem acontecido com grupos variados, entre eles estão os professores de 1º, 2º e 3º graus, presidiários, entre outros. São alguns resultados positivos dessa prática como contribuição à educação, que nos animam a divulgar os princípios destas experiências.

O que cada participante procurava neste grupo era a companhia daqueles que valorizavam o pensar, o sentir, os mecanismos de contágio do sentimento, da emoção, vividos em comum. Era essa emoção que conseguia, na maioria das vezes, fortalecer o conjunto composto por uma pluralidade de elementos e uma ambiência específica que nos tornava solidários uns com os outros. Acredito que operava ali, não somente a transmissão de idéias, mas principalmente transmissões de sensibilidade e de experimentação.

*Aos poucos, durante os estudos, o grupo começou a questionar a onipotência do discurso científico, os limites da epistemologia e concretizou um jeito de trabalhar pondo em prática tudo que até então havíamos estudado nos grupos de autoformação: de Paulo Freire a Illich, de Foucault a nós mesmos e aos libertários e suas experiências educativas*<sup>285</sup>.

O NAT segue um caminho, que é, ao mesmo tempo, de investigação e ensino sobre a prática de oficinas, passando a se identificar cada vez mais com o ideal libertário fundado na autonomia, na solidariedade e na liberdade libertária; na abordagem não disciplinar do processo educativo e em relações dialógicas, no ato de conhecer em interação. Esses eixos de investigação foram consolidando-se ao longo dos últimos anos, fazendo avançar a pesquisa com o trabalho das oficinas. As pessoas que vão entrando e ficando no NAT se localizam através das pesquisas e isto é mutante. Então, não necessariamente precisava haver um lugar específico para isto.

---

<sup>283</sup> Entrevista com Maria Oly Pey, 2000.

<sup>284</sup> Ver site: [www.natufsc.cjb.net](http://www.natufsc.cjb.net).

Talvez possamos dizer que o “próprio NAT” seja um lugar de pesquisa. Uma pesquisa que acontece dentro de uma certa lógica e em um lugar sem fronteiras, sempre em expansão, em mutação. Algumas pessoas entram, outras saem... Sendo assim, ele se caracteriza por se desenvolver através de uma cartografia<sup>286</sup>, e não de uma geografia, já que se organiza em função do desejo das pessoas que compõem o grupo de autoformação.

Conforme Ana Maria<sup>287</sup> também componente do NAT, o trabalho com as oficinas foi acontecendo inicialmente nas instituições escolares, até o momento em que começamos a perceber as limitações, características da escolarização, que começaram a estrangular a vontade de fazer coisas diferenciadas e estabelecer relações de igualdade entre os participantes. Procurando ser coerente com os princípios de liberdade, autonomia e dialogicidade, as oficinas buscaram, ao longo do tempo, dar conta da produção de um tipo de saber que, resguardando as autorias coletivas, assegurassem em seu desenvolvimento, o estabelecimento de relações, as mais horizontais possíveis entre as pessoas, e a não-hierarquia de funções. Neste contexto, cada um de nós, *oficineiro*,<sup>288</sup> procura discutir com os participantes da oficina os assuntos de seus interesses, inserindo-nos num processo de correspondência, de participação possível em locais diversos, pensando os limites e as possibilidades da oficina na escola e fora dela. Ou seja, a cada oficina nós nos experimentamos no desafio de um trabalho educativo que procura resistir aos mecanismos disciplinares da organização institucional, pois acreditamos que qualquer experimentação vale mais a pena do que a imitação estéril de modelos. O que importa, para nós *oficineiros*, é tentar captar as especificidades, as características originais de cada experiência.

Nossas experiências com oficinas permitiram-nos também aprender os limites da igualdade, da liberdade, da solidariedade, da autoformação, da auto-organização e das relações dialógicas no âmbito educacional, fazendo com que pudéssemos experimentar o oposto das relações baseadas nos mecanismos disciplinares. Isto nos levou a conviver num núcleo de investigação onde as pessoas conseguiam dizer o que

---

<sup>285</sup> Entrevista com Maria Oly Pey, 2000.

<sup>286</sup> A cartografia tem linhas de força, a geografia tem fronteiras.

<sup>287</sup> PREVE, Ana Maria. Sexualidade: Um dispositivo em Ação. In: Encontro de Educação Libertária – Textos. Santa Maria, 1998

<sup>288</sup> Chamamos de *oficineiro* a pessoa que organiza a oficina.

gostam e ver pontes entre o que gostam e o que poderiam fazer, imaginando o que querem fazer, criando e produzindo.<sup>289</sup>

O que se percebe é que nos grupos de autoformação o que acontece através das oficinas, as pessoas procuram observar principalmente a forma de organização e a maneira como se trabalha e, a partir disso, discutir os temas. Vendo que não há uma hierarquia, elas percebem que podem trabalhar com uma certa autonomia, e que a questão é descobrir que referencial é importante discutir. Há algo pensado, mas não predeterminado, as pessoas têm a possibilidade de escolher e é isto que vai caracterizar a diversidade do trabalho. Cada um, à sua maneira, procura referenciais teóricos que dêem conta de responder as questões que se coloca no momento. Sendo assim, as teorias que auxiliam no trabalho das oficinas não são consideradas pelo grupo como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, elas vão aparecendo como fruto do metabolismo entre um trabalho, uma prática sendo desenvolvida e a exigência de um referencial com o qual se possa estabelecer um diálogo.<sup>290</sup>

Em 1994, realizamos o primeiro “*Seminário Libertário*” na UFSC, incluindo a presença de vários professores conhecidos. Contou, também, com o nosso jeito de organizar, ou seja, todos do grupo fazendo tudo ao mesmo tempo. Este encontro culminou com um livro com o título “*Educação Libertária: Textos de um Seminário*”.

O segundo “*Encontro de Educação Libertária*” aconteceu em Santa Maria, em 1996, contando com a presença de muitas pessoas de outros estados e de estudantes da Universidade de Santa Maria que, na sua maioria, não conheciam o referencial anarquista.

O terceiro “*Encontro de Educação Libertária*” aconteceu em 1998, também em Santa Maria, com a participação de pessoas do mundo libertário do Brasil, assim como também de fora do país, finalizando com um livro chamado “*Encontro Educação Libertária – Textos*”.

Em setembro de 2000, o NAT organizou o “*Encontro Internacional de Cultura Libertária*” em Florianópolis, tendo a participação de mais ou menos 500 pessoas que foram contactadas, na sua grande maioria, por intermédio de e-mail. Para isto, criamos um site, ([www.encontrolibertario.cjb.net](http://www.encontrolibertario.cjb.net)) no qual as pessoas encontravam dados

---

<sup>289</sup> CORREA, Guilherme C. Oficinas. Novos Territórios em Educação. In: Pedagogia Libertária. Experiências Hoje. Imaginário. São Paulo, 2000.

<sup>290</sup> PEY, Maria Oly. Oficina de Alfabetização Técnica. Florianópolis: Livros Livres, 1994.

referentes à programação do evento, inscrição, alimentação e estadia no local do evento. A partir deste seminário, foram selecionados trabalhos apresentados por educadores brasileiros e estrangeiros para publicação de um livro que está até hoje para ser publicado na editora da UFSC com o título:” *Cultura Libertária em Debate – Textos*”.

Um encontro que se preocupou com uma reflexão que apontasse para uma outra forma de organização, de rede de contato entre os diversos grupos de interessados no pensamento e práticas libertárias, possibilitando a troca de informações e experiências sem que houvesse um organismo centralizador.

Podemos dizer, portanto, que nossa experiência com o Núcleo de Alfabetização Técnica, nos permitiu aprender, na prática, os limites da autoformação, da autorganização e das relações dialógicas, facilitando o trabalho inédito que se concretizou na produção de oficinas.

#### **4.4 A Estratégia de Ação nas Oficinas**

Como falamos anteriormente, O NAT não foi criado com a intenção de desenvolver um tipo de trabalho educativo chamado “Oficina.” Utilizamos a palavra oficina para teorizar a prática, designar um espaço físico/temporal anti-escolar, onde e quando construímos movimentos, objetos, transformamos materiais, recriando-os em novas formas e significados.

A natureza não disciplinar e, conseqüentemente, o pensamento sobre educação que produzíamos foi nos “empurrando” para algumas pessoas que compartilhavam conosco esse tipo de pensamento, tornando-nos fundadores de um espaço educativo com “... *amplas possibilidades de vivermos a auto-organização e autoformação em contato com grupos escolarizados ou não, mas interessados em saber mais, em aprender*”<sup>291</sup>.

Por que oficina? Porque a prática da oficina, desenvolvida ao longo do tempo, foi demonstrando cada vez mais que nela não se podia ficar restrito às informações técnica e científica, isto é, era preciso ir além, criar características próprias, diferenciadas daquelas que ocorriam nas atividades formais de ensino, quebrando

---

<sup>291</sup> PEY, Maria Oly. Movimento: Centro de Cultura e Autoformação em Santa Catarina. In: Revista GRIFOS n.02. Chapecó: UNOESC, 1995, p. 101.

as amarras e a rigidez dos conteúdos escolares, determinados como sendo propriedade das disciplinas.

Ghilherme,<sup>292</sup> salienta que na universidade, alunos dos cursos de licenciaturas que ouviam falar das oficinas começaram a interessar-se por participar e discutir sobre elas. Das muitas pessoas que se aproximaram, algumas passaram a manter um contato freqüente, a participar de discussões, a ler textos já produzidos pelo grupo, a encontrar nisso sentidos que iam ao encontro das suas angústias como educadores em formação. A partir daí, sentiam-se mais à vontade para tentar desenvolver temas que lhes interessassem em suas próprias oficinas. Para estas pessoas, a oficina parecia abrir oportunidades que os cursos de licenciatura não ofereciam. Elas procuravam alternativas de sobrevivência para viver fora das regras e padrões usuais de funcionamento da escola, da sociedade.

Ainda que quem participasse das oficinas fossem, em sua maioria, professores de escolas e alunos dos cursos de licenciatura, a distância do programa escolar, do tempo da aula, da avaliação, das carteiras enfileiradas abria outras possibilidades diferenciadas. Tomada **como ação educativa em si**, e não como meio para melhorar a aula, para produzir aulas mais interessantes, nem como estratégia didática e pedagógica adaptável à escola, a oficina abre-se como campo de pesquisa em educação autônoma.<sup>293</sup> Quanto mais a desenvolvemos, mais elementos vão aparecendo, novas compreensões vão sendo possíveis. Passamos a provocar situações que, cada vez mais, faziam com que nos afastássemos das posturas exigidas pelas instituições escolares. Para além disso, a oficina foi o resultado do modo como nós, “oficineiros-pesquisadores”, nos vimos capazes de experimentar, decidir, propor em termos de linhas de ação, de crítica e de teorização.

A história das oficinas no desdobramento do nosso trabalho, como modalidade educativa, surgiu a partir de uma vontade de trabalhar numa perspectiva não burocrática, de um discurso pedagógico não autoritário. Podemos dizer, então, que a oficina é fruto do “metabolismo” entre um trabalho, uma prática sendo desenvolvida e um referencial com o qual se possa estabelecer um diálogo. O

---

<sup>292</sup> CORREA, Guilherme C. Oficinas. Novos Territórios em Educação. In: Pedagogia Libertária. Experiências Hoje. São Paulo: Imaginário, 2000.

<sup>293</sup> Id. *ibid.*

próprio ato de fazer alguma coisa faz com que as pessoas lidem com vários tipos de saberes, técnicas e percepções, possibilitando a interação entre discurso e ação.

Com isto, procuramos assegurar a *não hierarquização de saberes*, a *não hierarquia de funções* e a *manutenção de relações interpessoais horizontais*. Conforme Maria Oly,<sup>294</sup> esses três eixos de pesquisa têm em comum a negação do autoritarismo centrado em quaisquer tipos de hierarquia. A **dialogicidade** constitui-se na “quebra” das relações hierárquicas ao nível das interações interpessoais; a **auto-organização** constitui-se na destruição das estruturas organizacionais heterônomas que mantêm as relações de subordinação e infantilização no espaço coletivo; a **não disciplinariedade**, constitui-se na produção de saberes de resistência.

A prática da oficina parte do desejo do oficinairo, pois ele vem com a oficina de, certa forma, “pensada”, e quando as pessoas começam a desenvolver as atividades, acontecem os “desdobramentos”. Ou seja, a oficina parte do oficinairo e se “desdobra” para os desejos dos participantes. Nesse sentido, portanto, quanto à abordagem do conteúdo, ela segue uma linha libertária.

Um outro fato que faz com que ela siga uma abordagem libertária, é o ato da organização. Tudo isto acontece de uma forma autogestionária. Resumindo, quanto ao **conteúdo**, ela sai do âmbito disciplinar para o não disciplinar; no âmbito da **organização**, ela sai da heterogestão hierárquica para a autogestão e no âmbito das **relações**, ela procura trabalhar relações dialógicas.

É importante salientar, portanto, que a oficina poderá ter qualquer nome, porque o que a faz diferente, é a sua modalidade, a maneira como se imprime em termos de postura, de um jeito diferente de trabalhar. É esse jeito diferente, é a **atitude** do oficinairo perante o que faz, que a torna diferente. Ou seja, ela não tem a pretensão de investigar os saberes dos participantes e sistematizá-los, mas, ao contrário, pretende trabalhar com uma modalidade e, a partir daí, ir se “desdobrando”, tomando um rumo não definido, não esperado. Sendo assim, ela possui apenas um objetivo inicial, o seu final é quase sempre totalmente imprevisível. A investigação que acontece por meio desta modalidade educativa é, portanto, um trabalho possível como **atitude** que procura permitir aos indivíduos compreender como foram constituídos, libertando-se das cadeias das disciplinas e do disciplinamento. Uma

---

<sup>294</sup> PEY, Maria Oly. Movimento: Centro de Cultura e Autoformação em Santa Catarina. In: Revista GRIFOS n.02. Chapecó: UNOESC, 1995, p. 103.

atitude, que não se caracteriza por enfrentar frontalmente os poderes, mas por usar todas as formas que, de uma maneira ou de outra, se contrapõem à normalização e à domesticação que resultam das ordens impostas.

Na oficina, as pessoas reúnem-se voluntariamente, em torno de um tema-ação de interesse comum. Ela oportuniza (todavia não garante) a quebra das hierarquias mostrando, claramente, como a quebra da hierarquia burocrática (o que Foucault chama de visível, a máquina) e a da hierarquia do conhecimento (o que Foucault chama de enunciável, o discurso) são simultâneas e indissociáveis. Do mesmo modo que uma não se dá sem a outra, uma não deixa de existir se a outra persiste.<sup>295</sup>

Sendo assim, a oficina procura rejeitar o esquadramento do tempo, do espaço, dos corpos e dos saberes, partindo de curiosidades, indagações, explorações, vivências, daqueles que participam. Convida as pessoas a se afastarem do modelo de organização hierárquica, da classificação, dos discursos hegemônicos. Encarada desse modo, o fazer da oficina foi nos tornando sensíveis para uma série de expressões que já havíamos discutido anteriormente no grupo de autoformação. Expressões tais como: autogestão, educação libertária, insubmissão, liberdade, e que estão ligadas diretamente a uma palavra central: “*anarquia*”.

Dirigir o olhar para a prática da oficina, tendo como prisma o ideário anarquista e suas contribuições para a educação em várias experiências, tanto no exterior quanto no Brasil, fez-nos encará-la como um campo onde se abrem oportunidades para ações em educação distintas e mais amplas que as possíveis na escola regular. A partir destes princípios, a oficina sempre se preocupou em trabalhar com a experiência pessoal, abrindo possibilidade de não generalizar/universalizar, valorizando a história e a memória, o que exige troca de experiências com grupos de reciprocidade, de interesses e respeito ao mundo cultural do outro.

O que percebíamos era que a oficina poderia produzir um novo tipo de subjetividade... E começamos a “sonhar” com o que poderia se tornar a vida nas escolas, nos grupos, nas prisões, se, ao invés de se trabalhar de forma repetitiva, vazia, os seres humanos se esforçassem em reorientar sua finalidade, sua organização no sentido da diferença, da potência, da “re-criação interna permanente.

---

<sup>295</sup> CORREA, Guilherme C. Oficinas. Novos Territórios em Educação. In: Pedagogia Libertária. Experiências Hoje. São Paulo: Imaginário, 2000.

A prática das oficinas nos sinalizava que o ato de educar estava sempre presente em tudo, em todos os momentos, e atingia a todos. Percebíamos, por um lado, que o que acontecia eram algumas alterações de percurso em função da vida vivida de cada um de nós, mas que, por outro lado, os que permaneciam no grupo iam criando laços, o que também significava que a capacidade de afetar e serem afetados uns pelos outros aumentava, aumentando também a confiança, o apoio mútuo. Conforme Rolnick, o que importa nas relações é “... *fazer passar os afetos: é isso que parece gerar brilho.*”<sup>296</sup> Ela explica que é preciso ter o desejo de se deixar afetar pelo outro, pelo devir e pela incerteza criadora. O desejo é fundamental nessa produção.

A oficina sempre procurou trabalhar com relações não hierárquicas, nas quais é possível viver “atos-poderes,” ou seja, revestir de poder o ato de quem age, resgatando o sentido da poesia, propiciando que a subjetividade humana se torne visível. Procurou alargar os estreitos caminhos por onde a educação se move, oportunizando a capacidade de errar, de arriscar, de ensaiar, de experimentar, de produzir, de lançar conhecimentos não “acabados”, de avançar por meio de saberes não “estabelecidos”. Produzir algo que não existe, produzir uma singularidade na própria existência das coisas, dos pensamentos e das sensibilidades...

Maria Oly<sup>297</sup> esclarece que a oficina se caracteriza por projetos vivenciais, nos quais a dialogicidade é essencial na relação entre as pessoas. É desse tipo de relação dialógica que se obtém uma força coletiva de produção de saber superior que a soma das forças individuais; que se produz saberes em autorias e obras.

Hoje, algumas dessas oficinas permanecem, outras foram criadas e, ainda, algumas não acontecem mais no NAT. No entanto, temos informações, por contatos pessoais e via e-mail, que algumas delas ainda são desenvolvidas por “oficineiros” nos lugares em que se encontram, já que tiveram, por força da sobrevivência, que trabalhar em lugares mais distantes. O NAT tem desenvolvido atualmente as seguintes oficinas: “*Sexualidade: quem precisa disso?*”, “*O Corpo em Movimento: Desconstruindo o Disciplinamento*”, “*Experiência com a Luz*”, “*O Clic da Máquina Fotográfica*”, “*Internet e Subjetivação pela Máquina*”, “*Rede Convivencial*”, “*Educação e Novas Tecnologias*” e, recentemente, foram criadas a “*Oficina da*

<sup>296</sup> ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental. São Paulo: Estação Liberdade, 1989, p. 46.

<sup>297</sup> PEY, Maria Oly. Oficina de Alfabetização Técnica. Florianópolis: Livros Livres, 1994. p. 47-8.

*Estória: Uma Vivência do Lúdico*” e *“Educação dos Sentidos: A Descoberta da Singularidade do Ser”*<sup>298</sup>

Como prática “convivencial”, a oficina é “... *uma ferramenta moderna que está a serviço da pessoa integrada na coletividade e não a serviço de um corpo de especialistas.*”<sup>299</sup> Neste ponto, a crítica à escolarização e ao especialista empreendida por Ivan Illich, em várias de suas obras, nos interessou, à medida que o nosso trabalho em educação era motivado por uma série de insatisfações com a escola.

Compreender os diversos tipos de saberes sob o prisma das relações convivenciais é se permitir a produção e a invenção de existências, de possibilidades e limites, de energia, onde cada um é modelo de si mesmo; é passar da troca de produtos para a **“troca de energia”** que acontece através da potência, da força, do afetar e ser afetado e que caracterizam a prática da convivencialidade.

Por que a oficina pode ser uma ferramenta de convivencialidade? Na definição de Illich, *ferramenta convivencial* é aquela que está disponível para o usuário em função dos seus interesses. Quando uma coisa é uma ferramenta convivencial? Quando o utilizador desta ferramenta a utilize quando quiser, na medida que desejar e jamais ela for compulsória. Então, a oficina, para funcionar como ferramenta de convivencialidade, tem de ser buscada pelas pessoas, desejada pelas pessoas e não colocada compulsoriamente para as pessoas viverem.

Ana Maria<sup>300</sup> acredita que “conviver” é exercitar a capacidade de cada um se constituir como pessoa livre, solidária e autônoma, uma capacidade de instituir os desejos, rompendo com a institucionalização das necessidades, produto de uma sociedade consumista que utiliza o corpo como dispositivo de consumo, levando-o a perder seu valor como prática corporal que faz parte de um modo singular de expressão e, portanto, da própria cultura. O que o oficinairo procura fazer, é oferecer um leque de oportunidades para que as pessoas escolham o que mais lhes interessa para que, assim, se torne minimamente uma ferramenta convivencial. A oficina é um jeito de caracterizar uma prática na qual as pessoas, juntas, independente de qualquer rótulo que as associe a uma função ou a uma

---

<sup>298</sup> Ver site [www.natufsc.cjb.net](http://www.natufsc.cjb.net).

<sup>299</sup> ILLICH, Ivan. *Convivencialidade*. Lisboa. Publicações Europa-América, 1973, p. 10.

<sup>300</sup>PREVÉ, Ana Maria. *Educação Fora da Escolarização: A História de uma Oficina de Sexualidade*. In: FREITAS, F. E. e CORREA, G. C. *Encontro de Educação Libertária*. Santa Maria: UFSM, 1998.

qualificação, possam pensar, desenvolver e produzir saberes, ao mesmo tempo em que são produzidas pelos saberes que produzem.<sup>301</sup>

#### 4.5 O Oficineiro: seus Princípios e suas Preocupações

Descobrimos, em Rolnick e na sua cartografia sentimental, uma “aliada” da melhor qualidade para que pudéssemos dar fundamentação às oficinas em forma de cartografia, fortalecendo em nós a vontade de afirmar a singularidade de nossa experiência. Utilizaremos, ao longo desta pesquisa, quando citarmos as pessoas que organizam as oficinas, o termo “oficineiro” com o mesmo sentido que Rolnick utiliza para referir-se ao “cartógrafo”, baseando-se na antropofagia.<sup>302</sup>

Quando se propõe inicialmente uma oficina, as estratégias são mais concentradas na ação doicineiro, no que ele propõe. No entanto, à medida que a oficina vai acontecendo com grupos diferenciados, ela vai se modificando abrindo à intervenção dos outros. Como salienta Guilherme<sup>303</sup>

*Deixa de ser um programa, uma sequência de atividades que tão bem funcionam com grupos escolarizados, e passa a ser um campo aberto, uma terra de quem dela queira servir-se, cultivá-la e fazê-la avançar até uma espécie de ‘ecossistema’ de saberes. A oficina passa a constituir-se numa busca de modos de conhecer que não provoquem a negação total do que um indivíduo sabe, daquilo que vive, daquilo que os que ama sabem, do saber que o rodeia, constituindo-se em práticas que tenham a ver com alegria de viver, e não com a sujeição a tecnologias pedagógicas que o querem outro, um outro que ele não quer ser. Não importa o quanto este outro possa vir a ser útil e bom, é um outro, não ele mesmo. Este outro é o resultado da sua submissão.*

O Oficineiro organiza possibilidades de convivência com grupos que desejam explicitar o que sabem sobre temas de interesse existencial coletivo, procurando saber sempre mais a partir da relação educativa que se estabelece com os outros. Ele organiza, portanto, a interlocução entre os conhecimentos diferenciados, sobre os temas em estudo, visando obter e compartilhar os diversos tipos de saberes,

<sup>301</sup> Id. ibid.

<sup>302</sup> *Antropofagia* foi inspirado no Manifesto Antropofágico do Movimento Modernista Brasileiro. Esse grupo de modernistas radicais, propunha devorar a cultura e as técnicas importadas e sua reelaboração, com o intuito de transformar o produto importado em exportável. Altamente xenófobo, esse movimento propunha o desenvolvimento de uma cultura brasileira, o retorno ao primitivismo em estado puro, sem compromissos sociais, políticos, econômicos ou religiosos.

<sup>303</sup> CORREA, Guilherme. Oficina: Novos territórios em Educação. In: *Pedagogia Libertária: Experiências Hoje*. São Paulo: Imaginário, 2000, p. 151.

produzindo obras e autorias.<sup>304</sup> As oficinas são expressões que se constroem coletivamente através de fluxos de saberes dos modos de ser, sentir, saber, fazer e pensar. Ela pode ser caracterizada como algo que coloca o construtor em construção. Não há roteiro definido, nem conclusões prontas, mas um espaço onde a contribuição de cada um abre trilhas para múltiplas realizações possíveis, nas quais nos reconhecemos autores. Vemo-nos naquilo que fazemos. Sendo assim, nas oficinas as trocas são mais importantes que sua origem.

Nesta modalidade educativa, o “oficineiro” procurará oportunizar mais e mais a coragem das pessoas exteriorizarem as suas falas, as suas expressões, os seus afetos, a experimentação, fazendo com que elas passem a agir e a falar em nome próprio, ou seja, no singular. Conforme Guilherme,<sup>305</sup> estas falas que se estabelecem em torno do tema-eixo de cada oficina, são suscitadas à medida que se propicia ativação da expressão dos participantes e que é resultado da quebra de hierarquia (possível somente quando se esvazia o sentido da relação professor-aluno, ou seja, se não há mais lugar fixo para aquele que sabe, que só faz ensinar para os que, também fixos, não sabem que só fazem aprender). De acordo com Guilherme, a possibilidade que oicineiro tem de eleger livremente seus temas de estudo, suas fontes de pesquisa, de poder reunir à sua volta pessoas que se interessem pelo tema que propõe, de reunir-se num local que julgue ser mais adequado para o que quer realizar e, finalmente, de pôr-se à disposição para ensinar o que sabe e, também, aprender o que os outros sabem vai ao encontro do exercício da autonomia e da auto-educação, valores importantes da educação anarquista.

Para um trabalho de oficina é essencial, portanto, que o icineiro tenha claro que perspectiva vai nortear o seu trabalho, por conhecê-la profundamente e/ou nela acreditar, para, em consequência disso, possa a utilizar. Se isso não ocorrer, os participantes não conseguirão compreender o que ele defende, por falta de sentido, impossibilitando que aponte para uma *direção*. É importante também salientar que, à medida que ele acredita nesta perspectiva, provoca uma continuidade no envolvimento dos participantes. Não para que eles acreditem no que ele crê, façam o que ele quer, mas para que criem outras formas de participação. Se o icineiro

---

<sup>304</sup> PEY, Maria Oly. Movimento: Centro de Cultura e Autoformação em Santa Catarina. In: Revista GRIFOS n.02. Chapecó: UNOESC, 1995, p. 104.

<sup>305</sup> CORREA, Guilherme. Oficina: Novos territórios em Educação. In: Pedagogia Libertária: Experiências Hoje. São Paulo: Imaginário, 2000.

não parte de algum lugar, deixando tudo solto, o desafio deixa de existir; o “convite” perde o realce da necessidade de atendê-lo. Necessidade e prazer se banalizam. Repete-se, acomoda-se.

Tanto para os oficinairos quanto para aqueles que fazem a oficina, a necessidade para criar é essencial, pois isto propicia o transitar pelos saberes (autorizados ou não) sem que haja os limites impostos pelas disciplinas, refletindo, pensando e sentindo as harmonias possíveis. A partir disto, ele precisa mergulhar na cartografia dos afetos, inventando pontes de linguagem para fazer sua travessia.

O oficinairo precisa estar sempre atento às estratégias do desejo em qualquer fenômeno da existência humana que se propõe perscrutar: desde os movimentos sociais, formalizados ou não, às mutações da sensibilidade coletiva. O importante é que a teoria se faça juntamente com os participantes, absorvendo matérias de qualquer procedência. Tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Neste sentido, ele deve servir-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Este deve ser o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender.<sup>306</sup> Entender, para o oficinairo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com interpretar, revelar. Para ele, não há nada que esteja nas entrelinhas, o que há são intensidades buscando expressão. Ele não pode seguir nenhuma espécie de protocolo normalizado. Os procedimentos a serem utilizados por ele não são tão importantes, porque ele sabe que deve inventá-los em função daquilo que pede o contexto em que se encontra.

O seu critério de avaliação é o do grau de intimidade que cada um se permite, a cada momento, com o caráter de finito ilimitado que o desejo imprime na condição humana desejante e seus medos.<sup>307</sup> É claro que esse tipo de avaliação nada tem a ver com padrões ou medidas, mas com aquilo que o “*corpo vibrátil*”<sup>308</sup> capta no ar, uma espécie de “*feeling*” que varia inteiramente em função da singularidade de cada situação, inclusive do limite de tolerância do próprio corpo vibrátil que está avaliando,

---

<sup>306</sup> ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

<sup>307</sup> Id. *Ibid.*

<sup>308</sup> Termo utilizado por Suely Rolnick para definir o corpo como *potência de criação*.

em relação à situação que está sendo avaliada. É o valor que se dá a cada um dos movimentos do desejo, ou seja, o grau de abertura para a vida que cada um se permite a cada momento. O que lhe interessa é a expansão da vida, é o quanto ela está encontrando canais de efetuação<sup>309</sup>.

O que define o perfil do oficinairo é a sensibilidade que se propõe prevalecer, na medida do possível nas suas oficinas. Já que não é possível definir seu método, mas apenas sua sensibilidade, ele leva consigo princípios e um breve roteiro de preocupações, definindo e redefinindo para si constantemente. Com efeito, o que ele precisa trabalhar é a *potência de criação* permanente do sentido e das pessoas que participam das oficinas: é essa potência que precisa ser reativada. Tratar o pensamento como criação é uma forma de conceber a vida como uma "*obra de arte*" vinculada à produção de singularidades e diferenças. Explodir a estratificação do conhecimento, bem como liberar intensidades (acontecimentos) criativas é uma maneira de dissolver o pensamento reduzido às convenções autoritárias para a busca do conhecimento.

O trabalho do oficinairo consiste, então, em reorientar as novas produções maquínicas do desejo no sentido da "expansão da vida" - critério do *cartógrafo*, como diz Rolnik<sup>310</sup> -, ou, ainda, como propõe Guattari: "*A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo.*"<sup>311</sup>

Com o passar do tempo, notamos que o período disponibilizado para o desenvolvimento das oficinas, que variava de quatro a oito horas, era insuficiente para o que pretendíamos. Era preciso que houvesse mais tempo junto das pessoas. Daí que surgiram outras experiências de alguns de nós, como as de Guilherme com alunos de escola pública, fora do horário escolar trabalhando com o tema da escolarização, e de Ana Maria, com as mulheres do presídio, com o tema sexualidade.

Embora tenham um eixo temático explicitado pelo próprio título, cada oficina é suporte para um sem-número de possibilidades e de resultados. "*Isto se deve ao entrelaçamento entre o que se propõe, que diz respeito a uma escolha do oficinairo,*

---

<sup>309</sup> Id. *ibid.*

<sup>310</sup> Id. *Ibid.*

<sup>311</sup> GUATTARI, Félix. *Caosmose: um Novo Paradigma Estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 33.

*e as experiências de cada participante*".<sup>312</sup> Uma prática e uma reflexão que, muitas vezes, surge, de instituições escolares abordando dois aspectos: primeiro, ampliação do campo de ação do educador como modo de resignificar as práticas educativas pela via da autoformação; e, segundo, fazê-los pensar projetos de oficinas que dizem respeito à quebra de hierarquias no que se refere à escolarização. Para isto, discute-se a importância doicineiro decidir sobre um tema de interesse que virará um tema de estudo, procurando reunir o máximo possível de material nas bibliotecas, nas redes de computadores, outras pesquisas que tratam do tema, pesquisas de campo, para que, juntamente com isto, possa-se desenvolver uma experiência de oficina, procurando levar o material que se dispõe às pessoas interessadas. É quando começa a buscar os meios para dizer sobre o seu tema, que a ação doicineiro tem a ver com a atitude de um educador.

#### **4.6 A Experiência da Oficina do Corpo<sup>313</sup> e Movimento: Desconstruindo o Disciplinamento.**

Com o passar do tempo, fui me inteirando do trabalho que era realizado pelo grupo de autoformação no NAT, percebendo que era possível juntar-me a eles para desenvolver um tipo de oficina referente ao assunto que me interessava, isto é, "o corpo." Começava a se configurar, então, uma oficina que chamei inicialmente de "*Oficina do Corpo e Movimento: Desconstruindo o Disciplinamento*" como uma prática em educação, que teve início num trabalho relativo à formação de professores e que, aos poucos, foi podendo se afirmar com alguma autonomia e independência em relação à escola.

Buscarei, portanto, aqui destacar os sinais, as pistas e os fatos que possam enriquecer as descrições sobre as oficinas que desenvolvi em épocas distintas a que foram oferecidas. Cabe ressaltar, então, que o conjunto de práticas descritas neste momento não aconteceu em bloco, elas se distribuíram por vários grupos de participantes, por vários períodos, durante vários anos, acompanhadas de trabalhos de expressão e ludicidade. No entanto, a opção por *mapear* o cotidiano dessas

---

<sup>312</sup> CORREA, Guilherme Carlos. Oficina: Novos territórios em Educação. Pedagogia Libertária: Experiências Hoje. São Paulo: Imaginário, 2000, p. 152.

<sup>313</sup> O termo "corpo" que utilizo na oficina, têm embutido a compreensão de um corpo que é humano, que refere-se ao ser humano. Um corpo que é ao mesmo tempo disciplinado e controlado mas que pode, também, resistir, sentir, viver, se movimentar, se expressar. Um corpo vibrátil que utiliza da sua potência de existência, de vida.

vivências vai além de prendê-la à realidade e a categorias formais. Buscarei, sim, situar as potencialidades que as próprias práticas das oficinas que desenvolvi apresentaram para a tematização da expressividade do corpo, como constituição singular e social. E, para compor esse quadro vivo, procuro considerar os fios que tecem o cotidiano das mesmas, onde tudo tem grande importância, especialmente as expressões corporais, os gestos, os olhares, os sorrisos, a voz, o silêncio, os discursos dos participantes.

Minha primeira produção, tendo como foco a oficina do “Corpo e Movimento”, ocorreu em 1992, quando me juntei ao grupo para trabalhar com outros integrantes, no oferecimento de oficinas a grupos interessados, em sua maioria, constituídos por professores de escolas públicas e alunos dos cursos de graduação. No entanto, dizer, simplesmente, o que ela é e como se faz a oficina do corpo, torna-se para mim quase impossível, pois cada oficina me provoca especial e particular apetência para compreendê-la. Cada oficina me faz um convite. A cada convite acontece um envolvimento diferente. Fazer funcionar uma oficina é convidar os participantes a refletir e se movimentar comigo de forma diferente a cada vez.

Gostaria de esclarecer que, a partir do oferecimento das primeiras oficinas, o termo “atividade”, utilizado por mim anteriormente, passou a não dar mais conta dos inúmeros desdobramentos possíveis dessa prática vivencial. A oficina<sup>314</sup> começava a apontar para possibilidades de realização de um trabalho educativo que constituía uma crítica à forma como o corpo era disciplinado, à escolarização, instituindo práticas que não tinham como fim simplesmente a realização de atividades, ou o conteúdo escolar, mas expressões do corpo de forma criativa e improvisadas.

---

<sup>314</sup> Gostaria de esclarecer aqui que o trabalho de Oficinas que desenvolvo, não se identifica nem com Biodança, nem com Somaterapia. A Biodança utiliza movimentos e cerimônias de encontro com os participantes, acompanhados de música e canto, induzindo-os a vivências capazes de modificar o organismo e a existência humana em diversos níveis: imunológico, homeostático, afetivomotor e existencial. Poderíamos dizer com certeza que se preocupa com um reaprendizado a nível afetivo. Se propõe a restaurar as pessoas, a nível maciço, à vinculação originária da espécie como totalidade biológica. Este ponto de partida é indispensável para a sobrevivência. A Somaterapia é uma técnica que associa a pedagogia libertária a prática da terapia, ou seja, os exercícios corporais estão apoiados na bioenergética com função diagnóstica e terapêutica, utilizando a capoeira como ferramenta. Procuro me aproximar mais do trabalho de Lígia Clark, artista plástica dos anos 60, que fez várias tentativas de religar “vida e arte”, de “reativar a potência poética na subjetividade dos participantes”. Para ela, o ato de criar é que se torna obra de arte. Os objetos que ela criava só tinham existência com a experiência daqueles que o experienciavam. Neste sentido, o seu objetivo era deslocar a atenção do objeto, concentrando-se no “corpo vibrátil”. Para esta artista, o sentido dos objetos (objetos relacionais) depende em grande parte da experimentação, ou seja, da relação estabelecida entre eles e os participantes, do “afetar” e “ser afetado”. É interessante esclarecer mais uma vez aqui que a palavra afetar não significa “afeto/afetivo” e sim “vibração/potência”.

O papel mais importante da oficina era o de questionar acerca dos rótulos que são inventados sobre o corpo, frutos de uma construção histórica que produz um determinado tipo de subjetividade. Procurava-se buscar estratégias para “desentorpecer nas pessoas seu corpo sensível”, de modo que, liberto de sua prisão, ele pudesse iniciar-se à experiência, migrando do ato ao corpo e, deste, à relação entre os corpos, para, no final, “desenhar” uma trajetória inteiramente original em relação à subjetividade. Para isto, era preciso saber “entrar no jogo” sem desvirtuar o corpo. E isto não era fácil. Implicava em assumir o risco do imprevisto, predispor-se a aprender, permitindo a si mesmo e aos participantes a liberdade de olhar.

A nossa preocupação era com a derrubada de todo condicionamento para a procura da singularidade, através de proposições cada vez mais abertas, visando fazer com que cada um encontrasse em si mesmo, pela disponibilidade, pelo imprevisto, sua liberdade interior, a pista para o estado criador, ou seja, o exercício experimental da liberdade do corpo. Um exercício que pressupõe que as pessoas se reconheçam mutuamente como indivíduos criativos e autônomos, que “saibam, atuem e sintam” por meio de experiências significativas. Experiência essas que procurávamos vivenciar, através do trabalho da oficina do Corpo e Movimento, como prática convivencial e modalidade educativa, tendo como ponto de partida os seguintes objetivos:

- Proporcionar situações em que os participantes percebam o corpo humano como suporte de *signos sociais* e suas relações com as questões de saber-poder na sociedade (**saber**), principalmente no que se refere às áreas médica, militar, familiar, religiosa, escolar, esportiva, entre outras;
- Apontar caminhos para a modificação de algumas relações estabelecidas pelos participantes com o corpo, onde cada um possa se permitir produzir coisas significativas junto com outras pessoas, de acordo com seus desejos, suas opções de vida (**fazer**);
- Fazer com que os participantes percebam, através de vivências com o seu corpo e de seus companheiros no espaço e no tempo (utilizando sons e materiais), as diversas linguagens e emoções que podem expressar (**sentir**).

Esta modalidade inicia-se sempre tomando como referência o corpo e o movimento, no entanto, o que muda nos grupos são os **desdobramentos** que acontecem ao longo da experiência, ou seja, os valores dados às coisas, às dúvidas, os modos de busca de respostas e de expressão, os interesses. Afinal, as pessoas

são diferentes, portanto, têm histórias de vida diferentes e maneiras singulares de ser e de se movimentar.

Alguns dos participantes referindo-se aos grupos dizem o seguinte:

*O clima depende do grupo que está fazendo. Todos aqui não quiseram ficar sentados observando, preferiram executar, por isso ninguém está fazendo de cara feia, porque não é obrigado a fazer. Estamos fazendo por que queremos.*

*Hoje eu senti o clima muito legal, consegui me soltar. Acho que a gente é que está fazendo o clima acontecer, é o fluir do corpo...*

Com cada grupo era preciso agir de forma diferenciada, problematizando questões referentes ao corpo, ao longo da vivência. Uma experiência onde o fazer é sempre acompanhado das seguintes questões: que discursos sobre o corpo nos fizeram ser o que somos hoje? Que relações de poder fizeram com que os discursos sobre o corpo fossem aqueles que o disciplinam e o controlam e não outros? Como estes saberes e estes poderes nos produziram em termos de subjetividade?

Na verdade, o que percebíamos é que, logo que um indivíduo elimina os entraves pelos quais a subjetivação abafa a sua atividade autônoma, ele passa a **saber, agir e sentir** de forma mais livre. De acordo com Bookchin,<sup>315</sup> a liberdade não exclui nem a organização nem a estrutura, pelo contrário, engendra habitualmente formas de organização não hierárquicas, autenticamente orgânicas, autocriadas, voluntárias.

Era necessário considerarmos concretamente as alternativas que poderiam transformar o trabalho árduo do corpo numa vivência agradável e lúdica de expressão corporal. O que se percebia era que em condições de liberdade e na ausência de condicionamentos sociais relevantes, o trabalho do corpo poderia ser executado com alegria, com ludicidade, com desejo, com prazer, com imaginação, com criatividade, de forma artística.

A vivência do corpo implica em aguçamento dos sentidos para captar suas próprias vibrações e ritmos, bem como das outras pessoas e dos objetos. Vivência esta que se encontra intimamente ligada ao imediato, ao presente, mergulhada no acontecimento que se faz vivendo, tanto quanto possível, fora de convenções e normas. Neste tipo de experiência o que importa é o “*jogo expressivo*”, apontando

---

<sup>315</sup>BOOKCHIN, Murray. Textos Dispesos. Lisboa: Socius, 1998.

para uma concepção de corpo associado ao exercício lúdico e, portanto, a uma mudança de atitude na vida.

O que tenho experienciado, como oficinaira, é que, durante o tempo que se convive com as pessoas no espaço das oficinas, os nossos corpos e das outras pessoas que conosco estão “vibram” a partir de todas as frequências, inventando posições a partir das quais essas vibrações encontram sons, canais de passagem para a existencialização. Deixar vibrar no corpo uma força, uma potência que se abre para aos afetos, encontrando novas cartografias. Chamo esta sensação, assim como Rolnick, de “corpo vibrátil”. Neste contexto, a atenção desloca-se do objeto para a energia que emana do corpo.

O que me fascina nesta vibração é a singularidade. Cada qual tem o seu trajeto. Cada qual tem a sua maneira de lidar com o corpo, sendo possível identificar a diferença expressa. Uma diferença que se torna complementaridade, que vai além das palavras e que acontece através da expressão corporal, do jogo dramático.

A simplicidade dos jogos expressivos, ao mesmo tempo que faz ecoar as brincadeiras de crianças através de corridas, saltitos, alegria, suor, fantasia, faz com que o corpo cada vez mais disponibilize-se para “representar”. O desafio consiste em inventar, com alguns elementos disponibilizados, jogos, brincadeiras com o corpo, que poderão contribuir para “sonhar novas cartografias”, praticando movimentos livres de experimentação. Se encarados como brincadeira, os jogos expressivos podem ser inventados e reinventados livremente. Neles, há sempre uma sintonia entre o brincar e o criar. Tal invenção depende da liberdade que os participantes tem para se expressar.

Procuro criar um ambiente onde o participante tenha oportunidade de fazer, por ele próprio, experiências, descobertas, ativando o seu “*devir-criança*”<sup>316</sup> na relação com o seu corpo, desreificando o jogo da realidade e deslocando-se por alguns instantes de sua submissão passiva. Objetiva-se, igualmente, fazer com que experimentem usufruir do prazer de fazer uso do corpo para criar novos mundos, um território concebido para expandir as forças do desejo e da arte de se movimentar.

---

<sup>316</sup> Não é por acaso que Deleuze e Guattari chamam “*devir-criança*” para a afirmação da potência criadora na subjetividade. Eles explicam que seria reencontrar uma criança como lugar da invenção, fábrica de uma sensibilidade criadora, manancial de possíveis. Eles tomam o cuidado de dizer que isto nada tem a ver com lembranças infantis e sim com a inocência de uma constante experimentação com que a criança explora os

Assim, a arte, as brincadeiras, a expressividade corporal são tentativas de formar um plano de consistência para as passagens intensivas da criação cultural. De acordo com Deleuze,<sup>317</sup> o *artista*, como também a *criança*, atinge mais facilmente um estado celestial que nada guarda de pessoal, nem de racional, vibrando, contaminando, inventando, porque as suas subjetividades são propensas a não restringir-se ao simples aprendizado de regras, exercendo mais facilmente a liberdade e criação.

A Oficina do Corpo e Movimento procura trazer à tona as vivências de cada participante, a troca destes saberes. Deste modo, o que nos torna iguais é as experiências singulares que podem ser trocadas, que podem gerar decisões e a proposição de novas experiências e, assim, a possibilidade de produções que sejam únicas para cada grupo. Todo o processo da oficina é compartilhado, e as discussões ocorrem no momento em que os participantes atribuem razão de ser a elas, isto é, discute-se o que se deseja, no momento em que o desejo ocorre. Sendo assim, o desejo é tomado como o construtor do caminho trilhado pelo grupo e, como força criadora que é, faz com que grupos diferentes trilhem caminhos diferentes.

O cotidiano dessas práticas aparecem mais como um espaço de vida sensível, de emoções, de potência criativa, de teatralidade, de ritual, de fictício e de real. Os participantes dão continuidade à sua interação com o real, possibilitando um tipo de saber mais rico que brota da experiência diversificada e intensa, provocando, em quem vive a experiência, os vários ângulos do real, suas várias conexões, sua dinamicidade. Um cotidiano que não se apresenta de forma linear, mas que é um eterno fluir, uma forma de vibração, à qual juntam-se movimentos e depois se separam para formar outros movimentos, ao sabor dos fluxos com os quais o corpo está conectado. O afetar e ser afetado surgem como fluxos que arrastam cada um desses corpos para outros lugares, inéditos: um devir. Um devir que cada pessoa ou grupo constrói a partir dos fluxos que tocam o corpo e sua filtragem seletiva é operada pelo desejo.<sup>318</sup>

A questão que se coloca na Oficina do Corpo e Movimento é sintonizar as transfigurações no corpo, efeitos de novas conexões de fluxos, tal como nos ensina

---

universos por onde passa, numa atividade de conexões e desconexões em função dos afetos mobilizados pelas forças que se agitam nestes vários universos.

<sup>317</sup> DELEUZE, Gilles. In: PELBART, Peter Pál. O que dizem as crianças?: Crítica e Clínica. São Paulo: Ed.34, 1997.

<sup>318</sup> ROLNIK, Suely. In: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outros/s. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998, p. 15.

Rolnick<sup>319</sup>: pegar a onda dos acontecimentos que tais transfigurações desencadeiam; fazer a experimentação de arranjos concretos de existência que encarem estas mutações sensíveis; inventar novas possibilidades de vida. Tais operações dependem, por sua vez, *do exercício de potência do corpo* igualmente inativas na subjetividade contemporânea; expandir-se para além da representação, conquistar uma intimidade com o corpo como superfície vibrátil.

Em algumas oficinas que desenvolvi aconteceram coisas completamente imprevisíveis: me vi, muitas vezes, em meio a tantas perguntas e com muita chance de me fazer entender, utilizando o conhecimento sobre o corpo. Ao ir explicando como o entendo em relação à sociedade, ao mesmo tempo ia também me surpreendo, falando coisas que nunca falei, ensinando coisas que eu nem sabia que sabia para pessoas que desejavam aprender. Aos poucos fui percebendo que a oficina poderia se transformar em um meio para as pessoas dizerem a sua palavra em relação ao que fazem, em relação ao que vivenciam com o seu corpo e com o corpo dos companheiros, ou seja, é uma possibilidade de abrirem-se oportunidades para o diálogo sobre e com o corpo.

A Oficina do Corpo e Movimento é um espaço que não pretende preencher as lacunas deixadas pela Educação Física escolar e sim um jeito de caracterizar uma prática na qual as pessoas juntas, independente de qualquer rótulo que as associe a uma *função/qualificação*, possam pensar em desenvolver e *produzir saberes sobre o corpo*, ao mesmo tempo em que são produzidas pelos saberes que produzem. O que desejamos é desenvolver uma experiência de grupo, em que se valorize a autonomia e o direito à auto-realização; o apelo ao amor, à sensualidade, à expressão corporal sem entraves; a expressão espontânea dos sentimentos; a desalienação das relações entre os indivíduos; o repúdio ao mundo da mercadoria e do que ele oferece; a prática do auxílio mútuo; o conhecimento de técnicas e a elaboração de contra-técnicas; um novo respeito pela vida e pelo equilíbrio da natureza; a substituição do trabalho como dever pelo trabalho com prazer.

Em nenhum momento, a nossa preocupação foi a de “*ensinar*” a fazer exercícios físicos padronizados; ao contrário, procurávamos o tempo todo ativar os saberes de cada um dos participantes, no sentido de produções, permitindo que se desenvolvessem temas do interesse dos participantes, por meio de problematizações, de trocas, de situações de diálogo. O que importava era a

---

<sup>319</sup> Id. Ibid.

concretização dos impulsos autênticos e profundos; era o crescimento da capacidade expressiva como possibilidade de refletir os dados da realidade subjetiva e social; era a interação grupal e o confronto que este possibilita. É por isto que não se pode “**ensinar**” expressão corporal. A **corporeidade**<sup>320</sup> deve – mais do que uma coisa a ser aprendida – significar um desafio para a imaginação e a criatividade. Cada um se movimenta segundo suas capacidades, seu ritmo próprio, sem que seja necessário um modelo. O importante é a idéia que reúne a ação de *cultuar* e de *cultivar* a corporeidade, inspirando-se no impulso sensível, na harmonia musical, nos ideais de beleza e nos valores estéticos. buscando o significado da corporeidade socializada. O importante é saber vivê-la. Tudo é sonorizado, visualizado, posto em movimento, em andamento e em expressão teatral. A música contribui para a linguagem sensorial. Nela, o valor comunicativo prevalece sobre a informação e o conteúdo conceitual, agindo diretamente sobre o corpo, sendo capaz de provocar respostas imediatas que, muitas vezes, até surpreende a mim e os próprios participantes.

Comoicineira, busco, portanto, produzir através da oficina, uma prática educativa vivencial, um outro saber sobre o corpo como “*corporeidade*”, levando em conta outras dimensões da subjetividade que se baseiam na sensibilidade afetiva, nas emoções, nos sentimentos, nos impulsos sensíveis, no senso estético, na teatralidade e na musicalidade. Estas práticas vivenciais são trabalhadas como “*ferramentas*” ou formas de criação e comunicação dialógica de expressão da *corporeidade*.

Procuro alcançar nas oficinas aquilo que Rolnick<sup>321</sup> chama de uma construção que se orientará pelas intensidades produzidas no “*corpo vibrátil*”, ou seja, a configuração do mundo tal como se apresenta no corpo – um conhecimento por “vibração” e “contaminação”, tendo a vida como critério para fazer as suas escolhas. Tento, nas oficinas, proporcionar às pessoas a produção dos diversos tipos de movimentos, oportunizando, ao máximo, as possibilidades do seu corpo reelaborar com diversos materiais e sucatas; com coisas que não servem mais no cotidiano, mas que, reaproveitadas, podem produzir composições novas, enfeitando corpos, e ambientes. A opção pela sucata acontece porque é um

---

<sup>320</sup> Este termo é utilizado por Jean Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty como a dimensão ontológica da situação do homem como ser no mundo. É retomado por Hugo Assmann, na obra Paradigmas Educacionais e Corporeidade. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

material muito rico em formas e além disso é muito leve, o que facilita a manipulação. O manuseio destes materiais exige o desenvolvimento de habilidades motoras, o que desenvolve uma atuação independente pela livre escolha de movimentos, materiais, formas e idéias que vão se dando no próprio ato da construção.

Esta oficina quase sempre é prevista para um tempo mínimo de oito horas. Alguns dos participantes referindo-se a esse tempo desenvolvido dizem o seguinte:

*Eu acho que foi muito pouco tempo. Não sei se é porque estava tão bom que eu nem percebi o tempo passar. O tempo voou. Ficou faltando mais tempo para curtir mais determinadas coisas...*

*Eu adorei participar, te conhecer, embora o tempo tenha sido muito curto. Em cada palavra, em cada olhar que pude perceber, em cada movimento pude conhecer melhor vocês. Temos que aprender ma conhecer melhor as pessoas, a respeitar mais a individualidade dos outros. Eu vou guardar com um carinho muito grande este momento e vou fazer uma extensão do que vivemos aqui nos encontros com todo o pessoal.*

De tênis ou descalços, usando camisetas e calças de moletom, os componentes do grupo procuram se colocar sentados ao chão em forma de círculo. Eu, na função de “oficineira”, sento no círculo com os participantes e explico que vamos passar um período ou dois juntos, nos quais vamos trabalhar movimentos corporais e expressivos.

Normalmente peço aos participantes que fiquem em duplas para que possamos conversar sobre as nossas histórias de vida em relação ao corpo. Neste primeiro momento da oficina, cada um procura descrever para o seu companheiro a sua experiência com o corpo na infância, na adolescência e na fase adulta, aproveitando para apresentar as pessoas ao grupo. Depois, aquele que escutou este *relato* vai procurar transmiti-lo aos demais e vice-versa. Nesse início, aparecem, principalmente questões ligadas à moral familiar e religiosa, temas relativos à sexualidade, questões ligadas ao disciplinamento do corpo, à mídia, etc.

É interessante registrar aqui algumas das situações relatadas pelos participantes das oficinas nestes momentos. Alguns estudantes dos cursos de Educação Física e professores da rede pública e particular, por exemplo, falaram do quanto estes cursos de formação valorizam os aspectos técnicos em detrimento do

---

<sup>321</sup> ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

desejo, do prazer, das sensações como ocorre quando se trabalha com a expressão corporal. Referindo-se aos seus cursos de formação dizem que:

*No Curso de Educação Física o corpo é visto só como meio. Ele é utilizado para uma prática, mas não é trabalhado com o corpo do outro, não se tem esse contato em forma de expressão corporal. Muita gente aqui nunca fez este trabalho, não conhece. Se tem medo, vergonha, porque não foi dado espaço para a gente aprender.*

*Nosso corpo não é trabalhado nem nas aulas práticas até, talvez, por inibição de tocar o colega, já que quando se faz atividade corpo a corpo o pessoal já procura fazer mulher com mulher. Isto atrapalha bastante.*

*Os professores só cobram a técnica, tem que saber a regra disto, daquilo. O aluno que não consegue fazer o movimento que ele pede é taxado de mau aluno. Não há a oportunidade da gente descobrir, criar novos movimentos.*

*O corpo é visto como instrumento para realizar movimentos técnicos. Nas disciplinas como Biologia, Fisiologia, Anatomia, a gente estuda sempre o corpo em partes, como se ele não fosse um todo. Estuda o seu funcionamento. Como se ele fosse só músculos, ossos, membros....Este é um corpo sem sentimentos. Mas tu vais vendo que este não é o verdadeiro corpo, o verdadeiro não possui só o lado mecânico, ele está vivo, tem emoções, precisa saber e sentir o que está fazendo. Este lado que lida com sentimentos, expressão é muito fraco. As pessoas deste curso, por incrível que pareça, ainda tem vergonha do próprio corpo, ao ponto de ficarem vermelhas.*

*A repressão do corpo vem desde a nossa casa, com quem a gente convive desde criança. Aqui no curso eu acho que eles enfatizam mais o esporte. Quando o professor fala você acaba até concordando com ele por não ter uma consciência melhor do que é expressão corporal.*

*Quando a gente quer dar uma aula - para adolescentes ou mesmo adultos - onde se pede que os alunos toquem o seu corpo ou o corpo dos outros, eles sentem-se agredidos. Eles vão criando preconceitos pela própria educação. A escola exige certa postura, certa educação que não permite a sensibilidade. A gente percebe, também, que com as crianças pequenas isto não acontece, a expressão corporal é bem aceita, elas caem umas por cima das outras sem se importar com os contatos.*

*Na escola, você é lógico, vai transferir o que você aprendeu aqui, mostrando a forma correta de fazer determinado esporte, cobrando a forma correta. Quem não consegue é podado. O corpo desta forma é visto como objeto.*

*A gente tem uma cultura do corpo e, nesta cultura, o corpo é visto quase sempre como sexo. Ele historicamente tem sido representado pelo sexo.*

*No Curso de Artes Cênicas o corpo é muito mais trabalhado do que no nosso curso. Não entendo porque eles tem um trabalho mais completo do que o nosso e os dois são de Licenciatura.*

*Para ti entender o homem, o corpo e o movimento tens que saber a história deste homem, deste corpo. A história cultural, a história social. Buscar embasamento teórico na história, pois o corpo fala através de todas as suas atitudes no dia a dia desde a hora de acordar até a hora de dormir. Se observarmos um pessoa andando, se movimentando, através do seu corpo, podemos saber, por exemplo, até a sua classe social.*

Através destes relatos, podemos perceber como situações aparentemente simples são capazes de desencadear uma série de saberes. Saberes estes que não podem ser entendidos através de conteúdos imobilizados em fórmulas, mas cheios de vida porque fazem parte do mundo vivido dos participantes em suas manifestações particulares. Procuo resgatar com os participantes, principalmente com os professores, a visão de ser humano em sua multidimensionalidade - a corporeidade - levantando algumas questões, tais como: será que o conhecimento escolar permite às pessoas saberem/agirem/sentirem o corpo de forma lúdica? Existem livros didáticos que se preocupam em fazer uma análise vivencial do corpo vivo? Como acontece o silêncio que é produzido sobre o corpo, ou seja, a sua disciplinação?

Aproveitamos, então, alguns relatos para fazer um tipo de *problematização* que interroge as evidências e as familiaridades sobre o corpo, até então, aceitas como “naturais”. Fala-se da necessidade de ter uma compreensão de corpo, de movimento, de sensibilidade e de ludicidade, que comece pela tentativa de redimensionamento do "sentido do humano".

Em seguida, solicito que todos fiquem de pé, onde proponho alguns exercícios disciplinadores acompanhados de música com ritmos bastante marcantes, com a intenção de que os participantes percebam o quanto as pessoas executam movimentos de forma padronizada, sem que percebam o quanto são levados a se exercitar sem refletir (enquanto hábito) sobre o que estão fazendo e como estão se sentindo em termos de expressão corporal.

Após ter trabalhado com técnicas padronizadas e disciplinadoras, peço normalmente, aos participantes, que caminhem lentamente como se estivessem sozinhos para que façam o reconhecimento do espaço. Depois, que todos prestem atenção nos próprios movimentos e no movimento das outras pessoas que passam

por eles. Que percebam como os seus corpos agem durante o movimento, ou seja, se sua cabeça acompanha o movimento, se os seus braços e ombros se movimentam ou ficam parados, se os seus quadris e pernas ficam tensos ou soltos, como seus pés tocam o chão. Que procurem fazer constantemente uma troca de direção, aumentando e diminuindo o ritmo, de acordo com a melodia da música; que façam um reconhecimento do outro.

Solicito, depois, que andem e corram no ritmo da música, procurando desviar o seu corpo do corpo dos outros em relação ao espaço disponível. Algumas vezes, para que se tenha uma maior concentração no sentido de melhor “*viver o movimento através da música*”, mantendo o silêncio, para que a forma expressiva possa *fluir*, evitando conversas quando o que importa é apenas a expressão corporal. Neste momento, percebo o quanto é difícil as pessoas se concentrarem fazendo “*falar o corpo*”, sem que seja emitido som algum. A atenção deve se concentrar no corpo. O corpo é fluxo. Seu movimento é estético. O corpo se movimenta lento, rapidamente, gira, dobra, desdobra, rola, se enlaça em outros corpos. E nessa tentativa, nessa aprendizagem de pernas e pés, mãos, braços e tronco, cabeças e risos...ele demonstra seus desejos.... com os outros e com ele mesmo, nele mesmo.

Algumas vezes o que me impressiona, nas oficinas, é a liberdade com que os participantes usam o corpo, assim como o conjunto agradável que disto resulta. Impressiona-me, também, a concentração deles no trabalho e seu envolvimento no processo. No entanto, outras vezes, percebo o quanto o adulto é acometido da *síndrome* da falta de criatividade expressiva do corpo. Ele é capaz de ficar alguns minutos imóvel, pensando o que fazer, como se expressar através do corpo, numa angústia crescente, sem conseguir fazer nada. Algumas pessoas, não suportando esta situação, buscam nos movimentos dos seus parceiros a reprodução, ou no hábito, uma das fórmulas aprendidas nas aulas de Educação Física. É o disciplinamento. Mas o que é o disciplinamento, senão o receio de que os movimentos do corpo fujam ao modelo do bonito, do belo, das expressões corretas, das formas identificáveis? Quem foi educado à subserviência de modelos, ordens, determinações, sente-se inseguro toda a vez que deve fazer algo para o qual não tenha esquemas, diretrizes, normas. A ausência de modelo se traduz em angústia. A independência de modelo é, pois, geradora e índice de liberdade, autonomia e do

prazer de criar e, sendo assim, são estes últimos que precisamos perseguir nas oficinas.

Outras vezes, fazemos um trabalho de improvisação com materiais diversificados, tais como bolas, elásticos, arcos, bastões, jornal, balões etc. E o que percebo é que, quando os participantes se deparam com um tipo de material que é novo para eles, passam um bom tempo tentando explorar as possibilidades do mesmo, para depois partir para a elaboração de formas diferenciadas. O objeto se revela relacional. Neste momento, pessoas e coisas vão adquirindo uma dinâmica de diferenciação constante. Verdadeiros rituais coletivos de iniciação ao corpo vão dissolvendo por completo o princípio identitário, ou seja, constitui-se uma nova relação que depende do que se passa entre os corpos em seu encontro, e dos devires que esta experiência mobiliza singularmente no “*corpo vibrátil*” de cada um.<sup>322</sup>

Com a vibração dos corpos, os participantes podem sentir a sensação de que qualquer coisa é singular, com seus problemas próprios, suas maneiras de afirmar a vida, deixando-se afetar por outros desejos a ponto de absorvê-los no corpo. O movimento só se realiza na relação sensível que se estabelece entre o seu próprio corpo, o corpo dos outros e o mundo. A pessoa descobre-se como corpo que possui expansão da potência vital, cuja consistência varia de acordo com a constelação de sensações que lhe provocam o mundo e que a afetam. É a partir destas sensações que ela irá situar-se no mundo.<sup>323</sup>

Alguns participantes de oficinas, em relação a essas sensações relatam o seguinte:

*Tem gente que percebe mais o tato, outros o olfato. Eu sou uma pessoa que me marca mais o cheiro. Isto eu acho que depende de cada um, daquilo que cada um desenvolve através das experiências dos órgãos dos sentidos.*

*Quando estávamos de olhos fechados em círculo e tocávamos uns nos outros, toquei numa pessoa que nem sei quem é, só sei que tinha os cabelos compridos. Depois eu toquei em mais duas pessoas e ficamos ali um tempão, tocando no rosto, nas mãos...sentindo.... Foi muito bom. Até o cheiro eu senti. Os cabelos eram parecidos, mas o cheiro era bem diferente. Só que até agora não sei quem eram.*

---

<sup>322</sup> ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental. São Paulo: Estação Liberdade, 1989, p. 17.

<sup>323</sup> Id. *ibid.*

*Eu tento aprender este tipo de coisa não para “ocupar” nas aulas de Educação Física, mas para mim, para que eu possa me conhecer melhor, para que eu possa mudar, pensar diferente. Eu quando vim para cá (Curso de Educação Física), não tinha esta preocupação, agora eu estou respeitando isto, o conhecer o corpo no dia a dia. A gente cresce como pessoa, muda o jeito de ser.*

São várias as maneiras pelas quais procuro conduzir esta prática, a mais freqüente é colocar uma música instrumental, solicitando que as pessoas executem movimentos que tenham vontade de fazer. Movimentos que levem o indivíduo a se expressar individualmente, em pequenos grupos e em grandes grupos, utilizando para isto de um fundo musical que possibilite a improvisação dos movimentos. O que prevalece é um movimento extremamente íntimo, de pele a pele, de suor a suor. Passa-se a realizar o movimento na pura sensação das emanações dos corpos dos participantes, de experiências captadas pelo corpo de cada um de seus membros, músculos, rosto. Desta forma, o movimento materializa a presença da energia vital que emana dos corpos permitindo que ele se expresse da forma que melhor lhe convier.

As pessoas se movimentam e passam a improvisar, e cada uma envolverá a outra, utilizando para isto dos gestos e dos materiais disponíveis. Uma vivência estruturada a partir dos gestos dos participantes em suas interações, auxiliados por materiais mínimos (como elásticos, sucatas) completamente vazios de significado e sem possibilidades de recobrar vida, senão através do suporte humano. Neste contexto, partes do corpo antes não percebidas passam a ser sentidas. Há aquilo que é calado, que é interdito socialmente e deslocado quanto à sua função porque é identificado com o desejo. Muitas vezes, ignoramos que o desejo habita o corpo todo e que o corpo todo é sede de vida e de expressão. Uma expressão que é ação e, ao mesmo tempo, saber. Ação que é corporal, saber que é corporal.

Aproveita-se durante as oficinas todas as idéias dos participantes que, absorvidas pela química do corpo, possam revigorá-lo, trazendo a sua linguagem, recompondo a sua singularidade e suas inquietações. O que conta neste processo são os repertórios potencialmente equivalentes enquanto fornecedores de recursos para produzir sentido. O que importa, não é o conteúdo de um sistema de valor tomado em si, mas o quanto funciona, com o que funciona, o quanto permite *passar intensidades e produzir sentido*. A perspectiva é a ampliação do significado do

movimento para significados mais *expressivos, mais comunicativos, mais exploratórios*.

Algumas vezes, os movimentos são realizados com os olhos fechados para que a visão não os distraia, impedindo-os de ouvir o que a música suscitaria ao corpo. Evito o termo “*dançar*,” já que este termo está sempre associado a passos padronizados, repetitivos, assim como músicas que possam sugerir movimentos baseados nos estereótipos apresentados pela sociedade de consumo. Parto do pressuposto de que todas as pessoas têm um potencial sonoro e rítmico que pode ser desenvolvido. Isto, no entanto, exige uma participação ativa e criativa dos integrantes.

Um jogo expressivo que também se desenvolve é em duplas, onde um de seus componentes passa a ser conduzido, às cegas, pelo outro que enxerga e que procura deslocar-se sendo que o acompanhante deve seguir o seu movimento e o seu ritmo, dando-se conta de que é preciso confiar em seu companheiro nesta situação de espaço que não se tem mais o controle.

Sobre esta vivência alguns dos participantes de oficinas relatam que:

*Em determinados exercícios me senti insegura, principalmente naqueles que fizemos de olhos fechados e nos que fizemos em duplas. Na verdade senti um certo constrangimento, em outros exercícios senti-me calma e tranqüila.*

*Um trabalho que foi realizado de olhos fechados eu percebi que quem estava comigo não tinha confiança em mim, então levei-a a fazer os movimentos bem devagar para que ela não se assustasse.*

*Nas atividades de olhos fechados, no princípio causa insegurança, mas no decorrer da atividade vai se conhecendo o parceiro e começa-se a adquirir mais confiança. Daí o corpo se solta abrindo espaço para a criatividade aflorar.*

*Naquele trabalho de “sombra” eu estava tão liberada que estava a fim de criar, de dançar, então fiz um monte de coisas, porque a minha energia estava a mil. Ele (o seu companheiro) então me disse que não estava conseguindo fazer igual a mim, mas eu não queria que ele fizesse igual a mim, eu só queria que ele sentisse a minha energia. O que eu queria passar para ele, não era o movimento em si, mas o pique de criar.*

*Eu senti dificuldades na hora que tinha que fechar os olhos. Eu queria andar e parecia que alguma coisa ia bater no meu rosto. Aí eu senti como é difícil uma pessoa ser cega.*

*Quando nós fazíamos aquele movimento do “boneco mole”, onde um fica no centro com o corpo mole e os outros o seguram em*

*círculo, aparando-o, eu várias vezes não confiei em meus companheiros tendo a impressão que ia cair...mas, ao mesmo tempo foi muito bom, parecia que estava nas nuvens.*

Uma outra vivência que normalmente se propõe, como oficina, é a seguinte: de pé, com os olhos vendados, os grupos se organizam reunindo-se para compartilhar a experiência, comunicando-se através de movimentos expressivos, procurando construir, com os próprios corpos, uma série de obstáculos que, após definidos, são vivenciados pelos que não enxergam, comandados pela voz de um dos participantes. Nesse ritual, corpos afetam outros corpos como se fossem marionetes, até que suas emanções entrelaçadas formem um molde no corpo afetado. Nasce, assim, um novo corpo esculpido entre todos, um quadro vivo. Um devir tanto de quem afetou quanto de quem foi afetado, “... *torna-se impossível manter-se indiferente ao que liga imaterialmente os corpos e produz sua constante transformação*”.<sup>324</sup> O que se percebe é que há uma migração do ato de se movimentar, para a sensação que ele provoca em quem se movimenta, quem toca e é tocado.

Esboça-se, aqui, a convocação do que Rolnick<sup>325</sup> chama de “*corpo vibrátil*”. As pessoas descobrem-se como “corpo vibrátil, procurando **deixar vibrar no seu corpo uma força, uma potência** que os incentiva e autoriza a buscar autonomia de seus movimentos, abrindo-se para os afetos que pedem novas cartografias. A atenção desloca-se do objeto para concentrar-se no “*corpo vibrátil*”. No invisível, ela passa a realizar-se na pura sensação das emanções dos corpos dos parceiros de experiência, captadas pelo “corpo vibrátil” materializado pela energia vital que emana dos corpos em seu encontro.

Algumas destas práticas sugerem que os participantes enrosquem-se, agarrem-se, pendurem-se, abracem o que estiver ao seu alcance, fazendo com que o seu corpo ganhe diferentes formas em função daquilo que abraçam e do jeito como abraçam. É na flexibilidade da interação que eles se esculpem e, neste sentido, seu devir depende dos encontros que fazem. A partir destas interações, as pessoas vão encontrando novas realidades sensíveis.

---

<sup>324</sup> ROLNIK, Suely. O Corpo Vibrátil de Lygia Clark. In: *Metamorfose do Corpo*. Caderno MAIS. Folha de São Paulo. São Paulo, 30 de abril de 2000, p. 15.

<sup>325</sup> Id. *ibid.*

Podemos dizer que, nestes diálogos e nas vivências que temos desenvolvido ao longo de todos estes anos, há uma busca constante de reintegrar **corpo, arte e vida**, que não têm algum sentido fora da experiência daqueles que a vivem. Podemos dizer, também, que se trata de uma fala da experimentação do próprio corpo. Uma fala que acontece levando em conta a *memória*, isto é, os movimentos feitos, as atitudes, os gestos e os modos dos corpos se comunicarem, estranhos aos *hábitos* e às significações práticas que, mediados por outros corpos, criam as condições de uma intimidade compartilhada com o “*corpo vibrátil*,” como acredita Rolnick.

Ao final da oficina, normalmente nos sentamos no chão em círculo para desenhar, escrever, discutir de forma orientada o que chamamos de “*sensibilização para a compreensão do corpo*”. Não há a preocupação de *avaliar* como foi a oficina, mas, ao contrário, solicitamos que os participantes reflitam sobre que sensações “sentiram” durante o desenvolvimento dos movimentos e por que acreditam ter gostado ou não de determinadas experiências. Reunimo-nos para falar das sensações, potência de criação, ao ter o contato com o corpo de outros companheiros, das dificuldades de expressar os movimentos, sentimentos, emoções, procurando dar outro sentido ao ato de conhecer.

O ponto culminante deste diálogo é, sem dúvida, os *depoimentos* que os participantes dão sobre as sensações que tiveram durante as oficinas, nos permitindo acreditar que seja possível “levantar” alguns tipos de saberes das coisas que as pessoas sabem sobre o seu corpo e como construíram estes saberes. Saberes estes que se dão através dos discursos de verdade que são interiorizados. Muitos participantes disseram sentir prazer na vivência, representada por sensações agradáveis do corpo, assim como também lembranças guardadas na memória de situações vivenciadas no passado, na infância. Outros, dizem, também, que emergiram sentimentos conflitantes ao sentirem que em alguns momentos esse prazer, estava associado ao desejo e à excitação sexual, levando-os a questões como culpa, pecado e proibição. Referindo-se a este aspecto Santin<sup>326</sup> salienta que é preciso purificar a idéia de prazer como sendo um simples ato fisiológico ou sensual. O prazer para este autor deve ser entendido como uma situação de equilíbrio e de harmonia, um princípio do desejo vivenciado pelo corpo. O prazer,

---

<sup>326</sup> SANTIN, Silvino. Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: Edições EST/ESEF. URGs, 1994.

mais que usufruir de um objeto, ou de uma sensação, é a energia que garante e orienta a corporeidade para mantê-la em equilíbrio consigo mesma e com o universo, ou, ainda, como prefere Guattari<sup>327</sup> uma articulação entre a subjetividade humana, as relações sociais e o meio ambiente.

Em algumas oficinas, os participantes fazem os seguintes relatos:

*Quando cheguei aqui estava muito tensa, dormi muito tarde. Mas, depois, de começar a fazer o primeiro trabalho, não pensei em mais nada...relaxeí... foi muito gostoso.*

*Eu me senti muito a vontade desde o início da oficina, apesar de no início estar muito cansada. Mas o sono logo passou e me deu uma vontade de fazer todos os exercícios.*

*Olha eu também gostei. Eu até não estava muito a fim de fazer, mas resolvi encarar. Foi válido prá gente conhecer as outras pessoas que estão em outros semestres. Na real a gente começou fazendo uma amizade aqui muito legal, eu espero que continue.*

*Uma coisa que é muito importante é que eu me acho uma pessoa muito inibida, não consigo apresentar trabalho algum porque fico muito nervosa, mais aqui hoje eu pude me expressar na frente de todos os meus colegas, coisa que não fazia antes. Foi através desta oportunidade de liberação do corpo que eu consegui me expor.*

*Foi um espaço de manifestação onde não havia o certo e o errado. Onde o conhecimento não estava pronto, mas, ao contrário, ele ia sendo construído a partir das contribuições de todos.*

*É um espaço que se pode falar de questões como a do relacionamento do grupo durante as atividades e do que se sentiu ao realizar os movimentos.*

*Durante o desenvolvimento das oficinas não só se fala do corpo, mas, principalmente, se “vive o corpo como expressão”.*

*Cada pessoa tem a sua forma de expressão, tem a sua maneira diferente de se movimentar e isto foi bastante incentivado aqui.*

*A oficina é uma outra maneira de pensar e fazer acontecer uma proposta educativa do corpo e do movimento, diferente daquelas que são repassadas na escola.*

*Nela as pessoas podem falar do que sabem, do que fazem e do que sentem e, ao mesmo tempo, podem, também, trocar isto com as outras pessoas que estão participando, construindo assim um novo tipo de saber.*

*Eu fico feliz porque os calouros estão aqui para perceber que existem outros caminhos para a Educação Física que não só o*

---

<sup>327</sup> GUATTARI, Félix. As Três Ecologias. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

*Esporte. Para que não só lá no final do curso eles possam se dar conta disto. Claro que cada um vai seguir o caminho que quiser, que acreditar, mas pelo menos eles estão tendo a oportunidade de ver algo diferente.*

*É tão importante o contato com o nosso corpo e com o corpo do outro. O contato parece ser um segmento da gente. Nós somos um corpo só que agimos independentemente. Eu vejo assim. É assim que eu me senti.*

*Eu acho assim... valeu principalmente para a gente ver como é difícil conviver com as pessoas. No momento que a gente se dispõe a se abrir, a se exteriorizar, as coisas se tornam mais fáceis, mais flexíveis tanto para nós como para as outras pessoas. A gente começa a olhar como a gente se prende a questões tão fúteis.*

*Quero dizer que gostei, adorei e espero que o que aconteceu aqui tenha servido para que a gente possa dar continuidade fora daqui.*

*O importante é que estes exercícios sejam praticados sempre, para que possamos aprender a nos liberarmos de certos tabus que temos interiorizados.*

*Passamos dias e dias sem sentir o nosso corpo e os nossos próprios movimentos. Hoje eu senti satisfação, tranquilidade, felicidade, prazer, valorização, auto-estima, maior conhecimento do meu próprio corpo e do corpo do outro, a importância de trabalhar com os órgãos de sentido (tato, visão). Tudo isto me levou a sentir uma maior liberdade de expressão.*

*Em relação a oficina, senti dificuldade de compreensão de alguma coisa teórica por falta de leitura, mas na vivência consegui me colocar como uma criança, pois trabalho com educação infantil.*

*Senti na oficina sensação de bem-estar, tranquilidade, melhoria no modo de expressão, facilidade na execução dos movimentos espontâneos e prazer pela capacidade de criar aumentando o meu potencial.*

*Consegui esquecer as pressões do dia a dia, do trabalho, dos estudos, obtendo a sensação harmonia comigo mesmo. Senti leveza e suavidade nos movimentos tentando acompanhar a música. Sai um pouco da realidade, descobrindo uma sensação muito gostosa.*

*Senti prazer, muita harmonia, troca de boas energias, sensação de liberdade, muita descontração, conhecimento, descoberta do corpo, recordação da infância e muita diversão.*

*Senti insegurança nas discussões sobre o corpo por não ser da área da Educação Física, mas ao mesmo tempo senti um bem estar muito grande na execução dos movimentos.*

Após os depoimentos, normalmente encerramos a oficina onde todos deitam no chão, dando início a um processo de relaxamento do corpo, onde cada um procura deixar o pensamento livre, “vazio”, procurando viver, à sua maneira, a metamorfose do corpo...

O que visamos com a oficina não seria apenas a liberação do corpo, mas sim saber lidar éticamente com os novos riscos, impasses e responsabilidades que essa liberdade provoca. O que se percebe é que para viver éticamente não basta libertar o corpo, porque muitas vezes não é o caminho da liberação que cruza àqueles da conduta ética. Existe a necessidade de sair do campo da liberdade/opressão, desdobrado em recompensa/castigo, não para negá-lo, mas para compreendê-lo quando contemplado de um ponto de vista mais amplo, isto é, aquele em que a busca não é simplesmente ter mais saúde, mais sexo, mais expressão corporal, mais liberdade e mais prazer, mas tudo isto junto, atravessado, constituído e sustentados por condutas éticas que tem como princípio a expansão da vida. Desta forma, podemos nos aproximar cada vez mais de um comportamento do gosto, do valor estético, da dinâmica da sensibilidade, da inconstância das emoções, fugindo às malhas do controle. É neste contexto, então, que a *ludicidade* vai aparecendo a medida que se pode viver a fantasia e imaginação: pensando, sonhando, inventando, criando mundos, assumindo-se todas as responsabilidades de viver com amor, liberdade e prazer. Uma mudança que passa menos por reformas de cúpula, leis, decretos, programas burocráticos do que pela promoção de práticas criativas, pela disseminação de experiências diferenciadas, centradas no respeito à singularidade e no trabalho permanente de produção de subjetividade, que vai promovendo cada vez mais autonomia e poder de decisão.

A vivência que foi se construindo com a oficina me permite hoje uma outra visão do ato educativo que rompe com os limites de disciplinamento e produção de subjetividade tão comuns no processo de escolarização. Através desta ferramenta educativa me foi possível entender e me apropriar do pensamento de Maturana<sup>328</sup> quando diz que educar é um ato simples, “*é configurar um espaço de convivência desejável para o outro, de forma que eu e o outro possamos fluir no conviver de uma certa maneira particular*”. Quando se consegue que o outro aceite esse convite à convivência, educar não custa nenhum esforço para se viver. Cabe, portanto, ao

---

<sup>328</sup> MATURANA, Humberto R. & VARELA, Francisco G. El Arbor del conocimiento. Santiago: Editorial Universitária, 1990.

oficineiro criar este espaço de convivência onde convidará o outro a conviver livremente com ele, fazendo e refletindo sobre o saber fazer, saber ser, saber viver, transformando-se. Para este autor, todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer.

Posso dizer, então, que a oficina do corpo e movimento, procura se distanciar da classificação de “atividade escolar”, se configurando como uma ferramenta educativa e espaço de convivialidade, onde se desenvolvem uma forma de vivência ligada diretamente ao desejo das pessoas de pensar, sentir e fazer com prazer, sendo capazes de se transformar a si mesmos. As pessoas que participam desta oficina vivenciam o processo de expressão corporal, compondo teias de saberes diferenciados, sentindo-se produtoras de novas cartografias corporais. Se sabem fazedoras. O fazer se torna saber-fazer. Sempre há o prazer compartilhado pela construção coletiva dos saberes e das obras desenvolvidos na oficina. As discussões se dão dentro de um momento que está sendo vivido, no momento em que o desejo ocorre.

A experiência que cada um adquire com a oficina é de cada um e de cada grupo, marcando profundamente e diferentemente cada pessoa. É uma experiência de autoformação que pode gerar um outro tipo de saber sobre o corpo que emerge das próprias situações vivenciais individuais e coletivas a partir das necessidades significativas desse grupo na ocasião, como salienta Pey<sup>329</sup> só há aprendizagem quando existe compreensão “*significativo existencial coletiva*”. Quando a autora refere-se ao significativo é porque diz ser capaz de mover pelo sentimento, pela emoção, pelo interesse; quando refere-se ao existencial é porque tem a ver com a experiência própria, particular; quando fala em coletiva, é porque diz ter a ver com a política. Para ela se aprende vivenciando com, coletivamente; se aprende pensando, ou seja, descrevendo, compreendendo; se aprende o significativo, ou seja, aquilo que permite identificação com as necessidades, interesses e vontades coletivas. Se aprende fazendo estas três coisas juntas

Dependendo do caráter que a oficina se dê, pode ser uma prática de educação organizacional autogerida (abolindo hierarquias, autoritarismo e diferenciação de salários), de educação organizacional de democracia direta (na qual não se confunde participação com o ato que está revestido de poder, com representação, ou seja, delegação do poder a outrem), de educação dialógica (na qual não se desautoriza o saber de ninguém) que relaciona o vivenciar, o pensar e o

sentir (envolvendo experiências do cotidiano, do pensamento e de sentimentos) que possibilita repensar a distinção entre ciência e saber, instituído e instituinte, poder e saber (ampliando o sentido da informação acadêmica para além das idéias dominantes – ocupando o espaço do não dito, esquecido, desconfiando dos consensos)<sup>330</sup>.

---

<sup>329</sup> PEY, Maria Oly. Reflexões sobre a prática docente. São Paulo: Loyola, 1984.

<sup>330</sup> PEY, Maria Oly. Oficina de Alfabetização Técnica. Florianópolis: Livros Livres, 1994.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ela está no horizonte (...) Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar<sup>331</sup>.*

Uma das preocupações de Foucault, na história, é perguntar sobre aquilo que ainda não foi, aquela parte do ser humano que está em vias de ser conhecida e de se tornar histórica. A presença da historicidade não exclui a emergência do “vir a ser”, daquilo que é atual, mas ainda não histórico. Isto fica evidente quando ele diz que é relevante se perguntar: “*como alguma coisa que não fazia sentido num certo momento da história passa a fazê-lo num outro?*” O “**como é possível**” parece a base das questões capazes de nos confrontar com as condições históricas que possibilitam o ser humano ser o que ele é em cada momento. Os gregos já sabiam que o infinito é o inacessível, o inacabado, o imperfeito, é aquilo que existe no querer viver. O “vitalismo” é a condição de possibilidade para compreender a potência da vida como tendência a se expandir. Sem a reativação desta potência, o projeto moderno de religar “arte e vida” fica muito difícil de se completar.

De acordo com Foucault, não existe uma prática pedagógica livre de poder-saber entretanto, é possível apontar para *graus de liberdade* que o indivíduo pode exercitar no ensinar, escrever, pensar e viver, questionando permanentemente os sistemas de pensamento e as formas problemáticas da experiência educacional em que nos encontramos pela ética dos “*cuidados de si mesmo*”. Para este autor, é preciso inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como às formas dominantes de saber, pois os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar. As pessoas devem ser capazes de atuar na sua profissão, no seu local de trabalho, interferindo para alterar as relações de poder as quais elas são mais fortemente trançadas e, ao mesmo tempo, menos visíveis. É preciso que se descubra como as coisas

---

<sup>331</sup> GALEANO, Eduardo. As palavras andantes. Porto Alegre, L&PM, 1994, p. 310.

funcionam, encontrando fendas na parede, tornando-se clandestino – “*livre para quebrar as regras*” impostas pela sociedade. O futuro depende de se entender *como os seres humanos chegaram a ser como são*.

A lição que aprendemos com Foucault, é que não podemos ter a esperança de um mundo sem poder, mas o que nos fortalece é entrar na luta, é agir com rebeldia, é trazer essa construção para qualquer espaço pedagógico, ou seja, pensar o espaço pedagógico como “*espaço tensional*”, onde as lutas, as formas de disciplinamento e a sujeição têm, como correlatas, as possibilidades de resistência. É urgente pensar estratégias para detectar tecnologias, para desafiar o instituído, para pensar o presente, utilizando a ferramenta do pensamento, levando-nos a empreender uma aventura em relação à nossa própria experiência cotidiana. Certamente, para que isto aconteça, precisamos realizar um esforço no sentido de caminhar por perspectivas desconhecidas, sendo gerador de possibilidades para si e para os outros. Necessário se faz que se crie um senso de possibilidade, como capacidade de pensar o não pensado, pensar aquilo que poderia ser, avançar nas respostas a novas interrogações, a novos problemas que exigem a utilização de conceitos e métodos abertos à exploração e à indagação.

Guattari propõe, como resistência às relações de poder, uma *ecologia* que valorize o mundo *virtual*, priorizando a *subjetividade humana*, o *meio ambiente* e a *sociedade*, como paradigma de referência de novas práticas sociais em uma acepção ampliada. Ele chama a este tipo de ecologia virtual – de **ecosofia** – agindo como ciência dos ecossistemas, como objeto de regeneração política, mas, também, como engajamento ético, estético, analítico, na eminência de criar novos sistemas de valorização, um novo gosto pela vida, uma nova suavidade entre os sexos, entre as faixas etárias, as etnias, as raças<sup>332</sup>. Para este autor, a ecologia do virtual se proporá não apenas a preservar as espécies ameaçadas da vida cultural, mas, também, a engendrar as condições de criação e de desenvolvimento de formações de subjetividade jamais vistas, jamais sentidas. Essa nova lógica **ecosófica** se aparenta àquela utilizada pelo *artista* que pode ser levado a remanejar sua obra de arte a partir da instrução de um detalhe acidental, de um acontecimento que repentinamente faz bifurcar seu projeto inicial, para fazê-lo derivar longe das perspectivas anteriores mais seguras.

---

<sup>332</sup> GUATTARI, Félix. *Caosmose: um Novo Paradigma Estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 116.

A nossa luta implica uma sociedade onde existam mutações sociais, indispensáveis para eliminar os abusos ecológicos; uma sociedade ecológica, não-hierárquica, que elimine o conceito de *domínio da natureza*.<sup>333</sup> A existência da biodiversidade e do equilíbrio ecossistêmico impõe-se sobremaneira à sobrevivência histórica do homem como ser biológico, assim como de todas as espécies animais e vegetais. Neste âmbito, a crítica radical deve passar pelo fim da *destruição da natureza*, tendo presente os problemas da poluição atmosférica, da camada de ozônio, da destruição dos rios, mares, florestas, das espécies animais e vegetais, enfim, da transformação desenfreada da matéria orgânica em matéria inorgânica.

Todas as formas de vida têm o seu lugar na biosfera, e a evolução biológica tende a diversificá-las sem cessar. A diversidade e o desenvolvimento espontâneo constituem fins em si, pelo que devem ser respeitados por si próprios. Os humanos também pertencem a esta totalidade, mas constituem apenas uma das suas partes. O ponto de vista ecológico, para Boockchin<sup>334</sup>, leva a interpretar todas as relações de interdependência, quer sejam sociais, psicológicas ou naturais, em termos não hierárquicos. Em termos de “ecossistemas”, isto significa que cada forma de vida ocupa um lugar único no equilíbrio natural e que a sua supressão pode comprometer a estabilidade do conjunto. Cada vez mais, os equilíbrios naturais dependerão das intervenções humanas. Mais do que nunca, precisamos aprender a pensar “*transversalmente*” as interações entre ecossistema e universos de referência sociais e individuais. A ecologia social tenta definir o lugar da humanidade “na” natureza. A humanidade faz parte da natureza, embora difira profundamente da vida não humana pela capacidade de pensar e de se comunicar simbolicamente. Neste sentido, então, “*pensar ecologicamente*” é o que verdadeiramente nos faz únicos.

A tomada de consciência ecológica não deverá se contentar apenas com a preocupação com fatores ambientais, mas, principalmente, com as transformações das mentalidades e dos hábitos coletivos. Precisamos apostar na reconstituição da relação particular do “cosmos” com a “vida”, recompondo-se em singularidades individuais e coletivas. Estamos falando de uma ecologia social que trabalhe na reconstrução das relações humanas em todos os níveis do socius, não perdendo de

---

<sup>333</sup> O homem rompeu com a natureza para dominá-la, rompeu, em seguida, consigo próprio para dominar-se e acabou se perdendo em incertezas sobre si mesmo.

<sup>334</sup> BOOKCHIN, Murray. *Textos Dispersos*. Lisboa: Socius, 1998, p. 67-8.

vista que o poder capitalista se deslocou, se desterritorializou, ampliando seu domínio sobre o conjunto da vida social, econômica e cultural do planeta, infiltrando-se no seio dos mais inconscientes estratos subjetivos. Assim sendo, não é possível pretender se opor a ele apenas de fora, através de práticas sindicais e políticas tradicionais. Tornou-se igualmente importante, encarar seus efeitos no domínio da ecologia mental, no seio da vida cotidiana individual, doméstica, conjugal, de vizinhança, de criação e de ética pessoal. Longe de buscar um consenso, a questão será, no futuro, a de cultivar o dissenso e a produção singular de existência.<sup>335</sup>

Como o mundo seria se realmente conseguíssemos começar a “viver de um modo diferente”? Algumas pessoas, talvez, dissessem que para isto seria preciso pensar num futuro no qual a tecnologia tivesse desaparecido. No entanto, é fácil demais colocar a culpa de todos os problemas na tecnologia. Os humanos nascem com vocação para a tecnologia, assim como nascem com vocação para lingüística. Não existe um modo “correto” para as pessoas viverem, assim como não existe um modo correto para os pássaros fazerem seus ninhos ou as aranhas tecerem suas teias.

Em vez de abirmos mão dos nossos bens materiais, devíamos pensar em liberar uma “*onda de criatividade humana*”, estimulando as pessoas a usarem criativamente as idéias alheias, a reconquista de um grau de autonomia *criativa do desejo* num campo particular. Trata-se aqui de uma maneira diferenciada de se compreender a relação com o desejo, com o corpo e com o aproveitamento do tempo livre. O *desejo* diz respeito à escolha de como viver, à escolha dos critérios com os quais o social se inventa, à escolha de novos mundos, sociedades novas. O desejo faz convites que assustam, mas elimine-se o desejo e o sofrimento se reduzirá à dor do que se sente no corpo. O que interessa é a expansão da vida, é o quanto a vida está encontrando canais de efetuação.

O estímulo à realização de atos poderosos<sup>336</sup> e a liberdade fazem com que o desejo tome a direção que quiser, permitindo às pessoas desenvolver um trabalho de investigação de saberes que se articulam no âmbito dos saberes práticos, artísticos, artesanais, literários e outros, sem colocar qualquer ordem hierárquica no trato dos mesmos. Precisamos escapar do universo da normatização, apostando na expressão corporal, na auto-estima, marcados pelo *desejo*, inventando-se caminhos

---

<sup>335</sup> GUATTARI, Félix. As Três Ecologias. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993, p. 34.

<sup>336</sup> MENDEL, Gerard e VOGT, Chistian. EL Manifiesto de la Educación. Madri: Siglo Veintiuno, 1988.

que circulam nos movimentos instituintes tais como os de caráter *libertário*. Para o pensamento libertário, a autonomia e a autogestão, no sentido lato do termo, implica a existência de um espaço de desejo, de prazer, de criatividade e de liberdade individual no contexto coletivo.

O *desejo* é o sentimento humano do possível, que emerge ao mesmo tempo que a vida, e o *prazer* é a concretização deste possível. Assim, afirma-se, cada vez mais, a importância de viver com prazer, valorizando-se tudo o que se faz na crença da possibilidade de o prazer constituir-se na expressão de um desejo de vida irreprímível, representado pelas pequenas conquistas do cotidiano. É fazer emergir a ambivalência desejante, onde quer que ela se encontre - na cultura, na vida cotidiana, no trabalho, no lazer, na arte, na música, no movimento, no esporte etc - reapreciando a finalidade destas atividades humanas, em função de critérios diferentes daqueles do rendimento e do lucro. Parte-se, cada vez mais, em busca de uma experiência pessoal em todas as atividades humanas, valorizando-se o prazer e o lazer. Prazer e lazer compreendidos a partir da emergência de novas formas de concepção do tempo, da subjetividade e da experiência social. Um tipo de experiência que ganha importância na vontade de viver a intensidade do instante, sem medo de perder e, sobretudo, de ser feliz.

É preciso buscar na sociedade contemporânea, novas relações com o próprio *corpo*, com atividades do mundo exterior, com o outro. Buscar ter prazer no trabalho, procurando diluir os horários de trabalho e lazer. O que está em jogo é a busca do equilíbrio ecológico. O corpo não é apenas veículo de aparência enganosa, mas também lugar de fascínio, sedução, criação de alianças via pactos ético-estéticos que celebram o prazer, a criatividade e o humor.

Creio que valeu e vale à pena nos exercitarmos neste tipo de experiência, tanto no que se refere às questões de cunho teórico como, também, nas diversas experiências que vivemos junto ao grupo de autoformação e de desenvolvimento de oficinas como modalidade educativa, e em especial, na oficina do “Corpo e Movimento.” O desenvolvimento das oficinas tem possibilitado desenvolver um processo de autoformação e de construção coletiva de um outro tipo de saber sobre o corpo, com as seguintes características:

- Construção de um espaço educativo onde se estabelece um clima de convivencialidade por meio de um tipo de relação com as pessoas, sem competição, sem classificação e sem hierarquia;

- Desenvolvimento de uma relação dialógica em que a autoestima, a autoconfiança, a cooperação e a autonomia das pessoas são preservadas;
- Possibilidade de reflexão sobre o conhecimento disciplinar que hierarquiza e fragmenta o corpo, aproximando-se daquilo que Rolnick chama de corpo vibrátil, ou seja, do corpo como potência;
- Criação de espaços coletivos, onde a partir das contribuições individuais, decida-se quais os rumos e aprofundamentos dar a determinados trabalhos nas oficinas;
- Produção de um saber coletivo sobre o corpo com uma qualidade superior ao somatório dos conhecimentos individuais dos participantes no início das oficinas.

Através de condutas *ético-estéticas* produzidas em cada relação social, é possível, de certo modo, escapar das imposições de uma moral universal, fazendo composições entre os seres humanos, valorizando as singularidades, as diferenças do potencial criativo dos *corpos* que o aproxima do terreno das *artes*. Arte que acontece a partir da escuta do corpo e suas mutações, cruzando o teatro e o circo, a música popular e a clássica, a expressão verbal e não verbal, integrando o espaço lúdico da espontaneidade e criatividade.

É evidente que a arte não detém o monopólio da criação, mas ela leva ao ponto extremo uma capacidade de invenção de coordenadas mutantes, de engendramento de qualidades de ser inéditas.

É preciso que as pessoas deixem de ser apenas espectadores observando os objetos, as imagens, com um olhar que distancia e neutraliza a potência, fazendo a conexão entre o ser humano e os objetos, através do corpo. Mais que uma identidade, há hoje o desejo e a necessidade da construção de singularidade, do aceite da diversidade de cada grupo, não se deixando capturar quer pela indiferença, quer pelo “diferente” que o mercado procura. A palavra de ordem parece ser mutação.

Enfim, nosso desejo é que as pessoas que tiverem contato com esta tese, assim como nós, sintam-se instigadas a um questionamento interior que lhes possa propiciar “*pensar de modo diferente do que pensam*” e caminhar por “*perspectivas desconhecidas*”, gerando, assim, possibilidades mais avançadas para si e para os outros. Ter à frente um projeto de liberdade que consiste numa abertura para possibilidades diferentes, para formas de nos vermos a nós próprios e as nossas

práticas de forma diferente. Para isto, é preciso analisar a ordem dos diferentes diagramas de poder, onde é possível haver resistência, onde é possível "*criar espaços de liberdade*" para pensar e viver de outra maneira. Foucault nos ensinou que há momentos na vida em que as questões saber se podemos pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se percebe, são indispensáveis para continuar a olhar e refletir.

Em resumo, interessa-nos produzir, como grupo de autoformação:

- espaços de "resistência" no interior das instituições e fora delas, assim como espaços de liberdade do "pensar e do viver", conhecendo os procedimentos precisos pelo qual os sujeitos são sujeitados. Espaços esses em que se possam instituir coisas singulares e desenvolver um modo de fazer diferenciado que marque lugares e pessoas, apontando para a possibilidade de produzir vontades de saber/fazer com liberdade, autonomia e solidariedade;
- suscitar o desejo de fazer algo diferenciado, instituindo de poder o ato de quem faz coisas, sem a necessidade de exercer domínios sobre aquele que não sabe, mas que pode apreender numa prática de convivência com o grupo, ou seja, onde o fazer humano não se distancie de sua produção, de sua autoria;
- fazer com que as pessoas percebam que podem ser criativas no momento que conseguem dizer o que gostam, a ver ponte entre o que gostam e o que poderiam fazer;
- produzir uma posição de negação quanto ao cumprimento de programas e normas uniformes pensados por alguns para todos;
- ampliar o sentido da informação para além das idéias dominantes, ocupando o espaço do não dito, dando outros sentidos ao ato de conhecer;
- quebrar as hierarquias por atos de vontade, estudando com pessoas que tenham o desejo de conhecer e que privilegiem propostas plurais;
- lutar por autonomia, buscando a dignidade de não aceitar ser representado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADOZINDA, Maria. **Minha Vida, Minha Escola... É outra História**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**. São Paulo: Ars Poética, 1996.

ALMEIDA, Milton José. **Imagens e Sons. A Nova Cultura Oral**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. A Liturgia Olímpica. In: SOARES, Carmem Lúcia (org.) **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Guanabara: Rio de Janeiro, 1981.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas Educacionais e Corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BELTRÃO, Irecê R. **Corpos doces, mentes vazias, corações frios**. Didática: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Imaginário, 2000.

\_\_\_\_\_. Internet e Subjetivação pela Máquina: Educar sem Saber. In: FREITAS, E. e CORREA, G. **Encontro Educação Libertária**. Santa Maria: UFSM, 1998.

\_\_\_\_\_. Pedagogias Burocráticas. A evolução do autoritarismo pedagógico. In: Revista **Grifos**. n.02. Chapecó: UNOESC, 1995.

BLANCHOT. In: DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOOKCHIN, Murray. **Textos Dispersos**. Lisboa: Socius, 1998.

CASTRO, Clarissa. Fonseca. **Voyerismo on-line: Contemplando a Sociedade Digital de Espetáculo**. Dissertação de Mestrado em Comunicação Social: PUCRS, 2000.

CORREA, Guilherme C. Oficinas. Novos Territórios em Educação. In: **Pedagogia Libertária**. Experiências Hoje. Imaginário. São Paulo, 2000.

CHOMSKY, Noam. **Novas e velhas Ordens Mundiais**. São Paulo: Scritta Editora, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. Rio de Janeiro. Editora 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Dialogues**. Paris: Flammarion, 1977.

\_\_\_\_\_ e GUATTARI, Félix. Devenir-intense, devenir-animal, devenir-imperceptible. In: **Mille Plateaux**. Capitalisme et Schizophrénie. Paris: Minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. In: PELBART, Pál Peter. **O que dizem as crianças?: Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed.34, 1997.

\_\_\_\_\_. In: MACHADO, Roberto. **Deleuze e a Filosofia**. Rio de Janeiro, Graal, 1990

\_\_\_\_\_. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1987.

DIAZ, Carlos. **Manifiesto Libertario de la Enseñanza**. Madrid, La Piqueta, 1978.

\_\_\_\_\_. **De la Razón Dialógica a la Razón Profética**. Mosteles: Ediciones Madre Tierra, 1992.

DOSSE, François. **História do Estruturalismo: o Campo do Signo. 1945-1996. V.1.** São Paulo: Editora UNICAMP, 1993.

DREYFUS, H. RABINOW. P. **Michel Foucault: un parcours philosophique**. Paris. Gallimard, 1984.

FABBRI, Luce. Encontro com Luce Fabbri. In: Revista **UTOPIA**, n. 6, 1997.

FERREIRA, José Maria. Crise e Limitações do Anarquismo nas Sociedades Contemporâneas In: **Cultura Libertária em Debate: Textos**. Encontro Internacional de Cultura Libertária– NAT/CED/UFSC/Editora da UFSC. Florianópolis, 2000, (no prelo).

\_\_\_\_\_. **Portugal no Contexto da “Transição para o Socialismo.”** Blumenau:FURB, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Doença mental e Psicologia**. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1968.

\_\_\_\_\_. **As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Est’ il donc important de penser? In: **Dits et écrits**. Paris: Gallimard. IV, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 1 - Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 2 – o Uso dos Prazeres**. 7 ed., Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **Genealogia do Racismo**. Madrid: La Piqueta, 1992.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forence, 2000, p. apresentação VII.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias del Yo**. 2 ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996.

\_\_\_\_\_. In: MACHADO, Roberto. **Deleuze e a Filosofia**. Rio de Janeiro, Graal, 1990.

\_\_\_\_\_. In: SANT'ANNA, Denise B. de (org.) et al. **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

\_\_\_\_\_. In: SANTOS, José V. Tavares dos. Michel Foucault: Um pensador das Redes de Poderes e das Lutas Sociais. **Revista Educação, Subjetividade & Poder**. v. 3 (mar.-jul. 1996) Porto Alegre: Núcleo de Estudos sobre Subjetividade,

Poder e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Ijuí: UNIJUÍ/NESPE, 1996.

FREIRE Costa, Jurandir. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação** (diálogos) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Roberto. Perspectivas para o Movimento Anarquista no Século XXI. **Cultura Libertária em Debate**: Textos. Encontro Internacional de Cultura Libertária. NAT/CED/UFSC/ Editora da UFSC. Florianópolis, 2000, p. 8-9 (no prelo).

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre, L&PM, 1994.

GALLO, Sílvio D. de Oliveira. **Autoridade e a Construção da Liberdade**: O Paradigma Anarquista em Educação. Campinas, UNICAMP, 1993 (Tese de Doutorado).

GUATTARI, Félix e NEGRI, Toni. **Os Novos Espaços de Liberdade**. Coimbra: Centelha, 1987.

\_\_\_\_\_ e ROLNIK, Suely. **Cartografias do Desejo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **As Três Ecologias**. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. **Caosmose**: um Novo Paradigma Estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Educação e Movimento Operário**. São Paulo: Cortez, 1987.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HUBERT L. Dreyfus e Paul RABINOW. **Michel Foucault: un parcours philosophique**. Paris. Gallimard, 1984.

ILLICH, Ivan. **Convivencialidade**. Lisboa. Publicações Europa-América, 1973.

\_\_\_\_\_. **Inverter as Instituições**. Lisboa: Moraes Editores, 1973.

\_\_\_\_\_. Na Ilha do Alfabeto. In: ILLICH, Ivan (org.) **Educação e Liberdade**. São Paulo: Imaginário, 1990.

JOYEUX, Maurice. **Reflexões sobre a Anarquia**. São Paulo: Archipelago, 1992.

KASSICK, Clóvis Nicanor. **A Organização da Escola Libertária como Local de Formação de Sujeitos Singulares: Um Estudo sobre a Escola Paidéia**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2.002 (Tese de Doutorado).

KROPOTKIN, Piotr. **El Apoyo Mutuo: Un Factor de la Evolución**. Bilbao: Zero, 1978.

LEMOS, André. **La Cyberculture**. Les nouvelles technologies et la société contemporaine. Tese de Doutorado. Paris. Sorbonne, 1995.

\_\_\_\_\_. **Netcyborgs e BodyNet**. In: [www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos](http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos)

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LEVY, Pierre. **O que é o Virtual**. São Paulo. Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias da Inteligência**. O Futuro do pensamento na era da Informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LUENGO, Josefa Martin. Paidéia Escola Livre - Educação Autogestionada. In: **Pedagogia Libertária: Experiências Hoje**. São Paulo: Imaginário, 2000.

MAFESSOLI, Michel. **O Tempo das Tribos**. O Declínio do Individualismo nas Sociedades de massa. Rio de Janeiro. Forense, 1987.

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber**: a trajetória da arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 148-9.

MATURANA, Humberto R. & VARELA, Francisco G. **El Arbor del conocimiento**. Santiago: Editorial Universitária, 1990

MENDEL, Gerard e VOGT, Chistian. **El Manifesto de la Educación**. Madri: Siglo Veintiuno, 1988.

MORIÓN, F. G. (org.) **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MONTERO, Encarnación Garrido. Educação Libertária. In: **Pedagogia Libertária: Experiências Hoje**. São Paulo: Imaginário, 2000.

PASSETTI, Edson (org.) **Violentados**: crianças, adolescentes e justiça. São Paulo: Imaginário, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação e Liberdade. In: **Encontro de Educação Libertária – Textos**. Santa Maria, 1998.

PERROT, Michelle. Figuras e Papéis. In: ARIES, Philippe e DUBY, Georges. **História da Vida Privada**. n.4. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

PELBART PÁL, Peter. Literatura e Loucura. In: **A Vertigem por um Fio**. Políticas da Subjetividade. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PETITAT, André. **Produção da Escola, Produção da Sociedade**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1995.

PEY, Maria Oly. **Reflexões sobre a prática docente**. São Paulo: Loyola, 1984.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Alfabetização Técnica**. Florianópolis: Livros Livres, 1994.

\_\_\_\_\_. Constatções de uma Professora Infame. In: **Pedagogia Libertária: Experiências Hoje**. São Paulo: Imaginário, 2000.

\_\_\_\_\_. Movimento: Centro de Cultura e Autoformação em Santa Catarina. In: Revista **Grifos**. n.02. Chapecó: Unoesc, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação: O Olhar de Foucault**. Livros Livres 2. Movimento. Centro de Cultura e Autoformação, 1995.

\_\_\_\_\_. **Seminário Paulo Freire**. Textos. In: [www.natusfc.cjb.net](http://www.natusfc.cjb.net)

\_\_\_\_\_. Um pouco do que se pesquisou nas décadas de 80 e 90 sobre Educação Libertária. In: **Encontro de Educação Libertária – Textos**. Santa Maria, 1998.

\_\_\_\_\_. **O que distingue a Educação Libertária de outro tipo de Educação**. Florianópolis: UFSC, 1999 (mimeo).

PROST, Antoine. Fronteiras e Espaços do Privado. In: ARIES, Philippe e DUBY, Georges. **História da Vida Privada**. n.5. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

PREVE, Ana M. e CORREA, Guilherme C. Corpo que Obedece/ Corpo que Cria. In: **Cultura Libertária em Debate: Textos**. Encontro Internacional de Cultura Libertária–NAT/CED/UFSC/ Editora da UFSC. Florianópolis, 2000 (no prelo).

\_\_\_\_\_. Sexualidade: Um dispositivo em Ação. In: **Encontro de Educação Libertária** – Textos. Santa Maria, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação Fora da Escolarização: A História de uma Oficina de Sexualidade. In: FREITAS, F. E. e CORREA, G. C. **Encontro de Educação Libertária**. Santa Maria: UFSM, 1998.

PROUDHON, Pierre Joseph. In: PASSETI, Edson e RESENDE, Paulo E. **Proudhon**. São Paulo: Ática, 1986.

PROUDHON Pierre-Joseph. **A Nova Sociedade**. Porto: Rés, s/d, p. 300.

\_\_\_\_\_. In: VALENTE, Sílvia M. P. **A Presença Rebelde na Cidade Sorriso**. UNICAMP, FED, 1992.

QUINN, Daniel. **Meu Ismael**. O Fenômeno Continua. São Paulo: Petrópolis, 1999.

RAGO, Margareth. **Anarquismo & Feminismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1998.

\_\_\_\_\_. O Cassino Americano, ou Reflexões sobre o Lazer em Tempos Pós-Modernos. In: BRUHNS, Heloisa e GUTIERREZ, Gustavo (org.) **Corpo e o Lúdico**. Ciclos de Debates Lazer e Motricidade. Campinas: Autores Associados e UNICAMP, 2000.

\_\_\_\_\_. Globalização e Imaginário Sexual, ou "Denise está chamando". In: **Educação, Subjetividade & Poder** .n. 5, jul., 1998.

\_\_\_\_\_. Sexualidade e Gênero em Tempos Pós-Modernos. In: **Cultura Libertária em Debate**: Textos. Encontro Internacional de Cultura Libertária–NAT/CED/UFSC/ Editora da UFSC. Florianópolis, 2000, p. 50 (no prelo).

RIBEIRO, Renato Janine. O FIM do Mito da Inocência. In: **Caderno MAIS**. Jornal Folha de São Paulo de 3 de dezembro de 1995.

ROLNICK, Suely. Subjetividade e História. In: **Revista Rua**. N. 1. In: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua1.htm>

\_\_\_\_\_. **Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outros/s**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

\_\_\_\_\_. O Corpo Vibrátil de Lygia Clark. In: Metamorfose do Corpo. **Caderno MAIS**. Folha de São Paulo. São Paulo, 30 de abril de 2000.

SAIS, Almir Pedro. **Coisas de Velho: Coisas da Vida**. São Paulo: PUC, 1995 (Dissertação de Mestrado).

SÁ, Raquel Stela de. Atividades Informais: Luxo ou Necessidade numa era da Ciência e da Tecnologia?" In: **Comunidade Esportiva**. Julho/outubro. n. 31/32, p. 20 a 22, 1984.

\_\_\_\_\_. Dominação e Autoritarismo na Prática Pedagógica da Educação Física e as Possibilidades de sua Superação. In: **Revista Contexto Educação**. Ijuí: UNIJUÍ. 6 (21) Jan/Mar, p. 66 a 77, 1991.

\_\_\_\_\_. Corpo e Movimento: Hábito ou Memória? In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Ijuí: UNIJUÍ. v. 15, n. 2, 1994.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a Produção do Conhecimento na Academia. In: **Revista Motrivivência - Pesquisa**. Ijuí: UNIJUÍ. Ano V, n. 5,6,7. Dez, 1994.

\_\_\_\_\_. As Relações de Saber-Poder sobre o Corpo. In: ROMERO, Elaine. **Corpo, Mulher e Sociedade**. São Paulo: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_(org.) Experiências de uma Pedagogia Não-Autoritária: Limites e Possibilidades. In: **Revista: Educação Libertária: Textos de um Seminário**. São

Paulo: Achiamé, 1996.

\_\_\_\_\_. Instituição Universitária: Abrindo a Janela do Visível e Quebrando o Universo do Enunciável. In: **Perspectiva**. Pedagogia Libertária. Revista do CED/UFSC. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

\_\_\_\_\_. A Produção da Subjetividade do Educador. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Ijuí: UNIJUÍ. v. 15, n. 2, 1999.

\_\_\_\_\_. Oficina: Espaço de Resistência a Nível das Correlações de Força e Espaço de Liberdade a Nível dos Saberes. In: **Revista Motrivivência**. Florianópolis: Editora da UFSC, n.12, 1999.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: BELTRÃO, Irecê, R. **Corpos doces, mentes vazias, corações frios**. São Paulo: Imaginário, 2000.

\_\_\_\_\_. Limites e Possibilidades de Desenvolvimento de uma Pedagogia Freiriana na Universidade e na Escola. In: PEY, Maria Oly (org.). **Recordando Paulo Freire: Experiências de Educação Libertadora na Escola**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2002.

SANT'ANNA, Denise B. Corpo, Ética e Cultura. In: BRUHNS, Heloisa e GUTIERREZ, Gustavo L. **O Corpo e o Lúdico**. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmem Lúcia (org.) **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.). **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTIN, Silvino. Perspectiva na Visão de Corporeidade. In: GEBARA, Ademir et. al. **Educação Física & Esportes**. Perspectiva para o século XXI. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento.** Porto Alegre: Edições EST/ESEF. URGs, 1994.

SANTORO, Maria Teresa. As Formas da Morte. In: Metamorfose do Corpo. In: **Caderno MAIS**. Folha de São Paulo. São Paulo, 30 de abril de 2000.

SENRA, Stella. A Tela e a Pele. In: Metamorfose do Corpo. In: **Caderno MAIS**. Folha de São Paulo. São Paulo, 30 de abril de 2000.

SERRES. In: VILLAÇA Nízia e GÓES, Fred. **Em Nome do Corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SILVA, Jorge. Cultura Libertária e Mudança Social In: **Cultura Libertária em Debate: Textos**. Encontro Internacional de Cultura Libertária– NAT/CED/UFSC/ Editora da UFSC. Florianópolis, 2000, (no prelo).

\_\_\_\_\_. **O Nascimento da Organização Sindical no Brasil e as Primeiras Lutas Operárias** (1890 – 1935). Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Anarquismo Hoje**. Uma Reflexão sobre as Alternativas Libertárias. Rio de Janeiro: Achiamé, 2001.

\_\_\_\_\_ e GONÇALVES, Adelaide. **Bibliografia Libertária**. O Anarquismo em Língua Portuguesa. São Paulo: Imaginário, 2001.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, Ciência e Mercado**. Campinas, SP: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SOARES, Carmem (org.) **Corpo, Conhecimento e Educação**. In: **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

\_\_\_\_\_. **Imagens da Educação no Corpo: Estudo a partir da Ginástica Francesa no Século XIX.** Campinas: Autores Associados, 1998.

STIRNER, Max. **O Falso Princípio da Nossa Educação.** São Paulo: Imaginário, 2001.

VARELA, Júlia e URÍA, Fernando Alvarez. **Arqueologia de La Escuela.** Madrid: La Piqueta, 1991.

\_\_\_\_\_. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos.** Petrópolis, Vozes, 1994.

VIGARRELLO, Georges. **Les Corps Redressé.** Paris: Jean Pierre Delarge, 1978.

\_\_\_\_\_. citado por CORBIN, Alain. Bastidores. In: ARIES, Philippe e DUBY, Georges. **História da Vida Privada.** n.4. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

VILLAÇA Nízia e GÓES, Fred. **Em Nome do Corpo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

WOODCOCK. **Anarquismo: Uma História das Idéias e Movimentos Libertários.** Porto Alegre, L&PM, 1981.