**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Roberta Cristina Guedes Michelli

# A escola e os "modos de subjetivação contemporâneos": entre os corpos dóceis e as "subjetividades midiáticas"

Duque de Caxias

2014

Roberta Cristina Guedes Michelli

# A escola e os “modos de subjetivação contemporâneos”: entre os corpos dóceis e as “subjetividades midiáticas”

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Orientadora: Prof ª. Dra. Silvia Pimenta Velloso Rocha

Duque de Caxias

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

M623 Michelli, Roberta Cristina Guedes
A escola e os “modos de subjetivação contemporâneos”: entre os corpos dóceis e as “subjetividades midiáticas” / Roberta Cristina Guedes Michelli – 2014.
68f.

Orientadora: Silvia Pimenta Velloso Rocha.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

1. Educação – Filosofia – Teses. 2. Subjetividade - Teses. I. Rocha, Silvia Pimenta Velloso. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.01

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Roberta Cristina Guedes Michelli

**A escola e os "modos de subjetivação contemporâneos": entre os corpos dóceis e as "subjetividades midiáticas"**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Aprovada em 26 de maio de 2014.

Banca examinadora:

_____

Profª. Dra. Silvia Pimenta Velloso Rocha (Orientadora)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

_____

Prof. Dr. Luiz Antônio Saléh Amado (co-orientador)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

_____

Prof. Dr. Luiz Celso Pinho

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

_____

Profª. Dra. Ângela Medeiros Santi

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2014

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, que, mesmo ausente em corpo, me inspira na luta diária.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todos os meus guias, por me dar força e coragem.

Agradeço a minha mãe, amiga querida, pelo apoio de todas as horas.

Agradeço ao meu pai, por estar sempre comigo, agora, através da luz de sua alma.

Agradeço ao meu companheiro Rodrigo, pelo apoio e ajuda que foram imprescindíveis em minha formação.

Agradeço a minha avó, pela ajuda dispensada.

À minha sobrinha Lara, por compreender minhas ausências nas nossas leituras em conjunto.

Agradeço à Silvia Pimenta, que mais do que uma orientadora exemplar é uma amiga, que pretendo levar para minha vida.

Agradeço a meu co-orientador Saléh, que aceitou o convite de participação no trabalho e teve papel decisivo para a conclusão deste.

Aos professores Ângela Santi e Luiz Celso Pinho, pelas contribuições no trabalho.

Às amigas Maria Océlia e Regina Mucy por todo o apoio.

À toda a minha família, sempre presente em todos os momentos.

Ao meu amigo e pai espiritual Ilcimar.

As minhas amigas e colegas de trabalho da FAETEC, que estiveram presentes em todo o curso.

Aos meus alunos, que mesmo não fazendo parte deste trabalho diretamente, contribuíram através das experiências vivenciadas no dia a dia de minha prática profissional.

O meu muito obrigada!

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

*Michel Foucault*

## RESUMO

MICHELLI, Roberta Cristina Guedes. *A escola e os modos de subjetivação contemporâneos*: entre os corpos dóceis e as subjetividades midiáticas. 2014. 68f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

Este estudo consiste em uma reflexão sobre as relações e práticas escolares em meio aos modos de subjetivação que vem ganhando ênfase no século XXI. A pesquisa parte da premissa que a subjetividade e os fazeres que a constituem vem deixando de estar vinculados exclusivamente ao *poder disciplinar*, e passam a obter contornos mais flexíveis, com o advento da *sociedade de controle*. A instituição escolar foi idealizada com o objetivo de formar os sujeitos através da disciplina, e agora, diante da maior flexibilização nos modos de subjetivação, parece se tornar uma instituição anacrônica, e faz uso de algumas tentativas para flexibilização de suas práticas. O presente trabalho busca promover a reflexão sobre o lugar da escola no século XXI, bem como uma visão contextualizada do modelo educacional formal que vem ganhando destaque no discurso atual. A abordagem utilizada compõe uma pesquisa bibliográfica, que pretende explanar, ao longo da reflexão, autores que se propuseram a analisar, descrever e diagnosticar o panorama em questão. A pesquisa não apresenta algum tipo conclusão fechada, ao contrário, almeja causar inquietações na busca por formas de educação que façam sentido para o aluno do século XXI.



Palavras-chave: Escola. Subjetividade midiática. Sociedade de controle.

## ABSTRACT

Michelli, Roberta Cristina Guedes. *School and contemporary modes of subjectivity* : from docile bodies to mediatic subjectivities. 2014. 68f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

This study consists of a reflection on school and it's practices in the context of the modes of subjectivity that emerge in this beginning of XXI century. We start from the premise that subjectivities are no longer exclusively submitted to the disciplinary mechanisms; with the advent of the societies of control, they receive more flexible contours. The school was designed to form subjects through discipline, and, trying not to become an anachronistic institution, makes use of some "flexible" practices. The present work aims at highlighting the reflexive practice about the school positioning in the XXI century, as well as the contextualized view of the formal educational model that has been emphasized in the current discourse. The present work is a literature research on the work of some contemporary authors - like G. Deleuze, Paula Sibilia and Cristina Corea - that intend to analyze, describe and diagnose the present situation. The research does not intend to presents closed and definite conclusions, but rather to raise relevant questions for today's education.



Keywords: School. Discipline. Contemporaneity. Societies of control

**SUMÁRIO**


| | | |
|---|---|---|
| | **INTRODUÇÃO**..... | 9 |
| 1 | **SOCIEDADE DISCIPLINAR, BIOPODER E SOCIEDADE DE CONTROLE**..... | 15 |
| 1.1 | **O Biopoder e a Sociedade de Controle**..... | 20 |
| 2 | **MODOS DE SUBJETIVAÇÃO CONTEMPORÂNEOS**..... | 24 |
| 2.1 | **Os modos de subjetivação nos tempos da sociedade de controle**.. | 27 |
| 2.2 | **Subjetividade e Velocidade dos fluxos**..... | 30 |
| 3 | **A ESCOLA E OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO CONTEMPORÂNEOS**..... | 32 |
| 3.1 | **Entre a subjetividade pedagógica e a subjetividade midiática**..... | 35 |
| 3.1.1 | Do aluno ao usuário..... | 41 |
| 3.1.2 | Da autoridade à confiança..... | 43 |
| 3.2 | **A instituição escolar e a subjetividade midiática**..... | 45 |
| 3.3 | **A escola e suas relações espaço-temporais na Sociedade de Controle**..... | 47 |
| 3.4 | **O sistema escolar na contemporaneidade**..... | 50 |
| | **CONSIDERAÇÕES FINAIS**..... | 60 |
| | **REFERÊNCIAS**..... | 66 |

## INTRODUÇÃO

Abordar a instituição escolar nos dias de hoje requer pensá-la diante de uma variedade de representações sociais (como é o caso da mídia e da internet) que vão de encontro a sua dinâmica pautada na disciplina dos sujeitos. Por isso, é necessário refletir a respeito de uma mudança na subjetividade contemporânea que chega até a escola e se choca com uma instituição secular inicialmente pensada em função de outras demandas e expectativas sociais. Diante desse descompasso, começam a surgir alguns sinais, "pistas" de que a escola não exerce mais a função de produzir uma subjetividade dominante em nosso quadro social, as quais podem aparecer através de fissuras entre a subjetividade midiática em comparação à subjetividade de aluno, de que a escola necessita. Por isso torna-se tarefa difícil pensar a escola através de um viés apenas, pois essa é uma instituição complexa cheia de arestas e pontos para análise.

A partir desse quadro, o presente trabalho pretende promover uma reflexão sobre o descompasso entre a escola, como instituição disciplinar, e os sujeitos contemporâneos. Para isso, não se espera dar respostas a indagações levantadas, assim como dar soluções aos problemas ocasionados pelo descompasso escola x sociedade. A relevância deste trabalho está exatamente em "fazer pensar" os educadores sobre suas práticas de trabalho através de uma análise filosófica e sociológica do tema.

* * *

A escola vem sendo entendida como uma instituição disciplinar desde o clássico livro de Michel Foucault, intitulado *Vigiar e punir* (2004). Nele, Foucault discute as práticas que passam a funcionar em instituições sociais entre os séculos XVII e XVIII, tais como a prisão, o hospital, a fábrica, o quartel e a escola. A partir dessas práticas, toda uma complexa rede de poder, identificada pelo autor como poder disciplinar, vai se constituindo e, ao mesmo tempo, produzindo subjetividades de acordo com o funcionamento das instituições disciplinares.

Os modos de subjetivação pautados na disciplina constituem-se por estratégias que tem como meios o controle dos corpos e a docilização dos mesmos. O corpo é utilizado de maneira mecânica, a fim de controlar seus movimentos a partir de uma relação de docilidade-utilidade. O que move tais estratégias é uma

estrutura econômica que aparece claramente na organização da fábrica. Busca-se, então, uma maior eficácia nos resultados em um menor período de tempo.

Ao longo do século XX, essas instituições vêm perdendo sua eficácia, à medida que a estrutura disciplinar perde sua ênfase. Ganha evidência, logo, uma organização social não mais estabelecida nos moldes disciplinares, mas organizada por práticas mais flexíveis e móveis em sua estrutura. É o que Deleuze (1992) chama de *sociedade de controle.*

Uma consequência importante dessa dinâmica social pautada no controle é que ela promove uma queda nas instituições disciplinares quanto à formação dos sujeitos. Isso significa que, hoje, as instituições disciplinares perdem parte de sua eficácia na produção dos sujeitos; a disciplina deixa de ser um modo de subjetivação central e os sujeitos passam ser constituídos através de experiências sociais mais fluidas, como é o caso da internet, por exemplo. Isso não significa que os modos de ser disciplinares deixaram de existir, apenas possuem menos ênfase em relação a esses modos de subjetivação atuais.

Nesse modelo social pautado pelo controle, podemos perceber choques de sentido entre a instituição escolar e os modos de subjetivação atuais pautados na flexibilidade, na busca por satisfação irrestrita, entre outros aspectos. Tudo isso ocasiona uma incompatibilidade entre o modelo de sujeito que a instituição escolar, desde sua constituição, vai produzindo[1] e o sujeito que está sendo formado no início do século XXI. Como afirma Paula Sibilia *há uma divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade* (SIBILIA. 2012, p.14)

A escola, na sociedade disciplinar[2], era uma instituição em que se empregavam uma série de dispositivos visando a organização e a docilização dos corpos, enfim, sua disciplinarização. Entretanto, com o surgimento e a progressiva importância dos dispositivos de controle, a escola sofre consequências e acaba por

[1] A "produção" acontece como resultado dos dispositivos presentes na instituição. Muitos desses dispositivos têm a intenção de produzirem um determinado tipo de sujeito específico para os fins desejados, outros apenas o de auxiliarem o ensino e a aprendizagem. A questão é que nenhum deles pode dar garantias de que os resultados serão alcançados. Assim, seus efeitos podem ser múltiplos e até mesmo inesperados.

[2] Embora a sociedade contemporânea mantenha muitas práticas e instituições disciplinares, ao longo deste trabalho chamaremos sociedade disciplinar, aquela em que tais instituições eram hegemônicas, entre meados do século XX.

se tornar uma máquina pouco compatível com os corpos atuais, constituídos por modos de subjetivação mais flexíveis.

Cristina Corea (2011) esclarece que se esgotou um conjunto de condições que produziam a subjetividade disciplinada. A educação escolar tem deixado de ser vista como um "destino sagrado" e única saída para a formação de um sujeito socialmente necessário, pois os modos de ser dos dias de hoje já não se constituem através de valores como a durabilidade e permanência, difundidos pelo sistema institucional escolar.

Ganham destaque modos de ser produzidos através de experiências sociais mais fluidas, como é o caso dos usos feitos da mídia e internet, e que exigem um sujeito igualmente mais fluido. Tais dispositivos se apoiam no desenvolvimento de novas mídias e tecnologias e transformam as relações que o sujeito estabelece com o mundo e consigo mesmo.

É importante destacar que, ao realizar a discussão apresentada, não estamos levantando a hipótese de um fim das práticas institucionais escolares, mas buscando uma reflexão a respeito de que lugar a escola tem ocupado nos tempos atuais. Essa perspectiva de pesquisa é a que se discute em todo o trabalho.

* * *

O tema abordado aqui vem sendo desenvolvido desde minha passagem no curso de graduação em pedagogia, e começou a tomar forma a partir de meu Trabalho de Conclusão de Curso, cuja discussão compreendeu analisar como o profissional da educação vivencia a escola de hoje, como ele percebe a mudança dos modos de subjetivação e como tal mudança afeta seu trabalho[3].

Ao finalizar essa etapa de minha formação, pude perceber que meus questionamentos eram ainda maiores do que quando comecei a pensar a escola no âmbito do profissional da educação. Pude perceber, então, que a escola e seus sujeitos (tanto professores quanto alunos) sofrem com certa incompatibilidade do modelo escolar disciplinar em comparação aos modos de ser promovidos nas mídias, internet etc.

Ingressei no curso de mestrado em educação a fim de pesquisar como a escola vivencia essa mudança de ênfases nos modos de subjetivação

[3] Entre as principais autores utilizados, destaca-se Luiz Antônio Moraes; Alfredo Veiga-Neto; MariaRegina Prata etc.

contemporâneos[4] que tendem a chocar-se com a dinâmica disciplinar dessa instituição. Meus questionamentos tornaram-se maiores à medida que iniciei minhas atividades profissionais como orientadora educacional para cursos de Ensino Médio e Técnico. Vivenciei, por vezes, experiências que caracterizavam esse descompasso da escola em relação aos modos de subjetivação dos dias de hoje. O exercício profissional aumentou ainda mais meus questionamentos e a respeito do tema aqui abordado.

Como orientadora educacional, relaciono-me com questões do cotidiano discente (como faltas, dificuldades de aprendizagem, baixo desempenho, indisciplina, desinteresse pela dinâmica escolar etc), do cotidiano docentes (como dificuldades em lidar alguns alunos, indisciplina etc) e da ordem de responsáveis de alunos (como dificuldade em exercer autoridade, uso excessivo de internet por parte do filho, o que dificulta o acompanhamento das atividades escolares etc). Busco trazer os exemplos que trato em minha atividade profissional já que, como orientadora, tenho acesso aos questionamentos de diversos grupos que circulam no ambiente escolar. Isso me proporciona ver o choque entre a subjetividade produzida na escola e os modos de subjetivação contemporâneos através de diferentes lugares.

Inicialmente me propunha a realizar um trabalho organizado por uma parte teórica, estruturada por questionamentos realizados por diversos autores que abordam a temática, e uma outra parte que compusesse uma pesquisa de campo em uma instituição de Ensino Médio, por acreditar que as maiores diferenças entre os modos de ser atuais e as exigências escolares ficassem mais aparentes na fase da adolescência, em que percebe-se maior autonomia e, logo, maiores posicionamentos pelo grupo dos discentes.

Entretanto, no decorrer de minha trajetória no curso de mestrado fui percebendo que nenhuma pesquisa de campo que poderia ser realizada iria suplantar a minha experiência como orientadora, tendo oportunidade de pensar o tema através da fala do aluno, do pai, do professor. Por esse motivo, o trabalho em questão tornou-se uma abordagem teórica do tema, tendo como pano de fundo minhas experiências profissionais.

---

[4] O uso do termo “contemporâneo” neste trabalho se refere a dinâmica social que tem se tornado presente a partir do século XXI. Não buscaremos uma abordagem conceitual do termo, mas o utilizamos para destacar os modos de subjetivação a partir de tal período.

É possível identificar, então, o presente trabalho como uma pesquisa de metodologia bibliográfica, que pretende explanar, ao longo da reflexão, autores que se propuseram a analisar, descrever e diagnosticar o panorama em questão. Tal método de trabalho fora escolhido primeiramente pela problemática constituir parte de minha atividade profissional cotidiana, o que me dá condições de abordar a temática com maior propriedade. É importante destacar, ainda, que o presente trabalho pretende promover reflexões e causar inquietações em sues leitores. Diante desses argumentos, a pesquisa terá cunho exclusivamente teórico. Sendo assim, o levantamento bibliográfico abordará um fenômeno eminentemente empírico.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa consiste em *um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo* (p.17). O presente trabalho pode ser considerado de cunho qualitativo, pois mesmo não compreendendo uma atividade de campo, promove uma abordagem interpretativa do material selecionado para pesquisa, através da análise do quadro social escolar atual.

Entre os autores que irão contribuir para desenvolvimento do tema, destacam-se Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz, em sua obra *Pedagogia del aburrido*, que consiste em um conjunto de trabalhos que abordam a relação entre escola e família na sociedade atual, pautada na fluidez. Outra autora abordada é Paula Sibilia, que reúne algumas obras abordando mudanças nos modos de subjetivação do século XXI e como essas mudanças chegam ao campo da escola. Como pano de fundo para a discussão, serão abordadas as obras de Michel Foucault e Gilles Deleuze, a fim de realizar uma análise filosófica a respeito da estrutura social pautada no poder disciplinar e na sociedade de controle, o que marca a problemática da instituição escolar, e também de problematizar os modos de subjetivação responsáveis pela produção social dos sujeitos. Outros autores que serão trazidos são Alfredo Veiga-Neto, Moraes, Denise Mancebo, Felix Guattari, Silvio Gallo, que também refletem sobre o tema em debate.

É importante destacar que o trabalho não se posiciona como favorável a um modelo social em específico (organização pautada na disciplina ou na sociedade de controle). Serão registradas, aqui, apenas algumas diferenças entre ambos os modelos. Em cada contexto social vive-se uma forma de poder e dominação dos sujeitos. Por isso, não há um melhor modo de subjetivação. Como bem coloca Deleuze não cabe indagarmos qual é o regime de poder mais aceitável, *pois é em*

*cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições* (DELEUZE, 1992, p.2).

O trabalho pretende descrever uma mudança dos modos de subjetivação dominantes: a disciplina, predominante ao longo dos séculos XVII e XVIII, vai progressivamente dando lugar a outros modos de subjetivação, mais flexíveis, que não requerem as instituições disciplinares para produção de seus sujeitos. Tal discussão será realizada no Capítulo 1, que tem como título S*ociedade disciplinar, biopoder e sociedade de controle.* Para tanto, vamos recorrer a obras de Foucault e ao texto de Deleuze -*Pos-scriptum sobre as sociedades de controle*- (entre outras), dando estrutura à temática apresentada.

No Capítulo 2, compondo sua segunda parte, teremos uma discussão a respeito do conceito de subjetividade, dando destaque aos modos de subjetivação contemporâneos. Entre as referências utilizadas, podemos destacar Felix Guattari, Mancebo, Paula Sibilia, entre outros.

A partir daí, compondo o Capítulo 3, *A escola e os modos de subjetivação contemporâneos*, o trabalho pretende analisar as subjetividades produzidas na sociedade de controle em contraponto aos modos de subjetivação pressupostos pela escola pautados na disciplina. Nesse momento, vamos nos apoiar principalmente nas obras de Cristina Corea e Paula Sibilia. Nessa etapa do trabalho, buscamos caracterizar de que modo a famosa “crise da escola” é anunciada e, ainda, em que contexto ela pode ser percebida, através de que problemáticas. Ainda nesse momento, pretendemos também identificar as mutações que vem sofrendo a escola, na tentativa de "desdisciplinarizar" algumas práticas, recorrendo a autores como Luiz Antônio Moraes e Alfredo Veiga-Neto.

Como objetivo principal, essa pesquisa busca identificar e compreender a chamada “crise da escola” a partir de uma mudança nos modos de subjetivação que tendem a ser mais flexíveis que outrora, na sociedade em que predominam os mecanismos disciplinares. Tal contexto ocasiona uma incompatibilidade entre o modelo de sujeito que a instituição escolar, desde sua constituição, almeja e pressupõe e o sujeito que está sendo formado no auge do século XXI.

# 1 SOCIEDADE DISCIPLINAR, BIOPODER E SOCIEDADE DE CONTROLE

Michel Foucault, em suas diversas obras, busca compreender o campo da produção de saberes. O autor trata das relações de poder na sociedade a fim de compor uma análise dos fenômenos sociais que contribuem para a produção de subjetividades de determinado momento histórico. Assim, Foucault vai tecendo uma evolução histórica do lugar social que ocupa o sujeito.

As práticas de poder não se dão de forma estável e previamente estruturada. O poder se apresenta socialmente através de relações em que se atravessam saberes, práticas etc. e se estendem a todo o campo social. Assim, ninguém detém o poder. Ele varia na história e não tem representação delimitada. As práticas de poder estão em todo o campo social e se constituem na rede de relações entre sujeitos.

A *teoria da soberania*, na era clássica, apresenta uma estrutura de poder mais centralizada, em que o soberano possui o direito de vida e de morte sobre sua população, ou seja, o súdito não exerce o pleno direito de sua própria vida. É o soberano quem lhe dá o direito de estar vivo: "*É o direito de fazer morrer ou de deixar viver*" (FOUCAULT, 2005, p.287). Esse modelo de dominação sobre a vida consegue se estabelecer, pois *o soberano pode matar* ou levar a morte (FOUCAULT, 2005, p.287), logo é o direito de tirar a vida que dá validade a essa lógica de dominação.

No final do século XVII e decorrer do século XVIII começa a ter ênfase uma estrutura de poder que substitui a sistemática da Soberania clássica e tem como foco o *corpo individual*. Trata-se de técnicas de poder que têm o objetivo de trabalhar o corpo detalhadamente, de forma individualizada. Como estratégias para a efetivação de tal modelo destacam-se: distribuição e organização espaço-temporal dos corpos; aumento da força útil; vigilância etc.

Nessa estrutura, intitulada por Foucault de *poder disciplinar*, busca-se a eficiência nos movimentos, através da importância nos exercícios e organização do tempo e espaço. Tal lógica permite uma economia do tempo e maior eficácia nos resultados:

> Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma

> relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas” (FOUCAULT, 2004, p.118).

É importante destacar que práticas que envolvem as estratégias disciplinares não se constituíam como uma inovação da época. Diversos espaços já se haviam utilizado desse dispositivo de poder, no entanto, foi a partir dos séculos XVII e XVIII que elas tornaram-se *fórmulas gerais de dominação* (FOUCAULT, 2004, p. 118).

Os mecanismos de poder agem sobre o corpo individual a fim de torná-lo obediente e integralmente útil. Destaca-se, então, a cultura do detalhe, que promove o controle das práticas e garante a eficácia dos resultados. Todo o movimento é considerado, e a observação é constante.

Constituem-se como *instituições disciplinares* os espaços de confinamento encarregados pela vigilância e adestramento dos sujeitos. Tais instituições fazem parte de toda a vida de seus habitantes; entre elas estão a escola, a fábrica, e eventualmente o hospital e a prisão. O homem sai de uma para adentrar na outra. Esses espaços são fundamentais para a produção de uma subjetividade disciplinada, já que disseminam essa estrutura de poder através de práticas e estratégias que lhes são específicas.

Assim, a importância dos regulamentos, o controle sobre cada instante, a organização espaço-temporal visando resultados em um menor espaço de tempo são estratégias que compõem a dinâmica das instituições disciplinares, promovendo, então, uma *racionalidade econômica* sobre as ações dos sujeitos (FOUCAULT, 2004, p.121). As instituições disciplinares se utilizam da organização e separação de cada indivíduo em espaços previamente selecionados, evitando a pluralidade e a multidão. Os lugares delimitados, assim, aparecem não só para vigiar, mas para promover a utilidade da técnica de dominação: a disciplina.

Entende-se que a disciplina concentra a sua ação. Ganha destaque a normalização das práticas, a definição do que é permitido e do que é proibido (o que é normal do que é anormal). As instituições disciplinares servem de templos de regulação de práticas e costumes e auxiliam prescrevendo comportamentos normais e/ ou desviados (NEGRI; HARDT, 2005 p.42).

Na segunda metade do século XVIII, destaca-se uma tecnologia de poder que começa a atuar juntamente com as práticas disciplinares. Esse advento não substitui essas últimas, mas trata-se de outro nível em que o sujeito se relaciona com o poder, atuando através de outros instrumentos. Esse dispositivo de poder,

diferentemente da disciplina, não se refere ao corpo individualizado, mas ao ser vivo. Ela se volta para a multiplicidade, mas não quando essa se resume a um conjunto de corpos isolados no tempo e espaço. Seu foco são os processos biológicos que envolvem a massa, a população, tais como: taxas de natalidade/mortalidade, o cuidado e prevenção de doenças, higiene pública, ou seja, mecanismos minuciosos de controle social.

Michel Foucault (2005) conceitua esse novo instrumento de controle como *Biopoder*. Nele são se considera o indivíduo pelas suas minúcias, detalhes. Ao contrário, busca-se alcançar a massa através de processos que irão considerar o homem biológico e seu equilíbrio. Dessa forma, os meios para se obter essa organização não se constituem através da disciplinarização dos corpos, mas da regulamentação da população pelo Estado. Tal estratégia se constitui como estrutura fundamental de controle exercido pelo capitalismo.

Tal regulamentação aparece nas diversas formas de controle sobre a vida, racionalizando-se os riscos e evitando-se os perigos, a morte. Como se trata de um poder que atua no âmbito biológico do homem, no biopoder destaca-se cada vez menos a ênfase no direito de fazer morrer, e mais ao fazer viver. A morte, nesse caso, é um momento em que se escapam os mecanismos de poder.

Diferentemente do poder da soberania clássica, regida pelo direito de "*fazer morrer ou deixar viver"* (FOUCAULT, 2005, p. 287), o biopoder se apoia no direito de "*fazer viver e deixar morrer"* (FOUCAULT, 2005, p. 287). Nesse caso, o "fazer viver e deixar morrer" constitui-se na regulamentação da população e controle do homem-biológico, e, ainda, pode fazer menção à prática do racismo[5] que representa uma separação entre quem deve ou não viver.

No biopoder, a prática do racismo seria o meio de possibilidade de se retirar a vida, através da separação das raças, justificada pela "*eliminação do perigo biológico e fortalecimento da própria espécie ou raça"* (FOUCAULT, M., 2005, p.306). Como já destacado, o biopoder lida com a população, que se apresenta como problema político e biológico. Trata-se de um paradigma de poder que regula a vida quase que integralmente, ajustando a população aos processos econômicos.

[5] O presente texto não pretende analisar a questão do racismo como objeto estudos, por esse motivo tal temática não será prolongada. Sua utilização se deu para fim de esclarecimento.

> Biopoder é a forma de poder que regula a vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e a rearticulando. O poder só pode adquirir comando efetivo sobre a vida total da população quando se torna função integral, vital, que todos os indivíduos abraçam e reativam por sua própria vontade... A função mais elevada desse poder é envolver a vida totalmente, e sua tarefa primordial é administrá-la. O biopoder, portanto, se refere a uma situação na qual o que está diretamente em jogo no poder é a produção e a reprodução da própria vida (NEGRI; HARDT, p.43)

Ao se analisar as estruturas de poder disciplinar e do biopoder, é importante destacar que a segunda não substitui a primeira, já que não se trata de uma mesma organização. Do mesmo modo que a disciplina está para o corpo/instituições, o biopoder está para a multidão/Estado. A disciplina se constitui através de um conjunto de instituições que promovem o cumprimento da norma e a constituição de um sujeito útil e eficiente, como já foi abordado acima. O biopoder se utiliza do controle de processos biológicos por meio de mecanismos que regulamentam e, também, normalizam, através da figura do Estado.

Foucault, então, esclarece que não há uma oposição entre as instituições disciplinares a e a figura do Estado, já que as disciplinas podem ultrapassar o âmbito institucional, alcançando uma dimensão de Estado, como é o caso do aparelho policial, que se constitui de poder disciplinar ao mesmo tempo em que regulamenta, a partir de sua função de Estado. Por outro lado, destacam-se instrumentos de regulação que extrapolam o nível estatal e alcançam *instituições sub-estatais*, como é o caso de seguros, instituições médicas (FOUCAULT. 2005, p. 298-299).

Mesmo não sendo opostos, a disciplina e o biopoder não estão no mesmo nível de estruturação, o que possibilita que ambos se dêem em um mesmo momento, articulando-se entre si. Dessa forma um não substitui o outro, mas trata-se de tecnologias de poder que se utilizam de objetos diferenciados.

> Pode-se mesmo dizer que, na maioria dos casos, os mecanismos disciplinares de poder e os mecanismos regulamentadores de poder, os mecanismos disciplinares do corpo e os mecanismos regulamentadores da população, são articulados um com o outro (FOUCAULT, 2005, p.299).

No entanto, no biopoder, as práticas de controle estão apoiadas em uma norma que busca a regulação da vida e o governo da população. Dessa forma, a normalização é uma estratégia que não está restrita às práticas disciplinares, mas é um elemento que caminha entre as estruturas de poder (o poder disciplinar sobre o corpo e os eventos da multiplicidade- biopoder): A norma é o que pode aplicar-se tanto a

um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regularizar. (CASTRO, Edgardo. 2004).

Na disciplina, a normalização serve para a distinção do que é permitido e do que é proibido, do que é normal e anormal (HECKERT; ROCHA, 2012). Já o biopoder se utiliza da norma para a distinção entre o normal e o patológico, através de um sistema que regula comportamentos. Tal sistema não serve como meio de punição (como na disciplina), mas com o objetivo de transformação dos grupos (REVEL, Judith, 2005)

A fim de pontuar as maiores diferenças entre a disciplina e o biopoder, apresentamos abaixo um quadro comparativo que destaca os mecanismos utilizados em ambas as tecnologias de poder[6]. É importante destacar que tal quadro não tem por objetivo separar os dois instrumentos, mas traçar uma comparação entre suas diferenças.

| | **DISCIPLINA** | **BIOPODER/ BIOPOLÍTICA** |
|---|---|---|
| **Objeto:** | Corpo Individual | Corpo Múltiplo/ População |
| **Fenômenos considerados:** | Individuais | De massa |
| **Mecanismos:** | Ordem do adestramento | Previsões/ Estimativas |
| **Finalidade:** | Obtenção de corpos dóceis | Regulação/Equilíbrio da População |
| **Meios de atuação:** | Através de "Instituições" | *Mecanismos de Regulamentação* (FOUCAULT.1975-1976,p.298) |

[6] A elaboração do quadro está apoiada principalmente na obra *El vocabulario de Michel Foucault*- de Edgardo Castro, quando o mesmo aborda o conceito de *Biopolítica*, entre outros (destacados no item Referências Bibliográficas).

## 1.1 **O Biopoder e a Sociedade de Controle**

Na clássica obra *Post-scriptum sobre as sociedades de controle* (1992), de Gilles Deleuze, o autor realiza um ensaio a respeito da descontinuidade que o poder disciplinar (traduzido principalmente pelos meios de confinamento institucionais) alcança no início do século XX. Deleuze esclarece que atualmente vivemos uma crise das disciplinas, bem como dos meios de confinamento por elas produzidos (DELEUZE, 1992, p.1). Para o autor *as instituições disciplinares estão condenadas a um prazo mais ou menos longo* (DELEUZE, 1992, p.1), já que outra tecnologia de poder começa a tomar força nos tempos atuais. Tal tecnologia é caracterizada por um modo de se exercer o poder extremamente minucioso, que se utiliza de mecanismos mais flexíveis e transformáveis que a disciplina.

Deleuze traz o conceito de *sociedade de controle* (DELEUZE, 1992, p.2), representando um modelo social que começa a ter ênfase frente àquele pautado pela disciplina. A estrutura social do controle[7] pode ser marcada por uma "desespacialização" do poder, ou seja, se nas disciplinas, o espaço de normalização por excelência são as instituições disciplinares, na sociedade de controle, as formas de se exercer o poder não são estruturadas por espaços delimitados, mas o poder é fluido e se estende para além das instituições sociais. O controle está em todos os lugares.

Na sociedade de controle os modos de dominação ganham bastante visibilidade através da rede de comunicação e informação que circula em todo o mundo. As novas tecnologias aparecem como importantes mecanismos de controle. Negri (2005) aborda tal questão, esclarecendo que na sociedade de controle vivencia-se uma valorização de técnicas de normalização dos corpos. Tais técnicas ganham maior eficácia com as "maquinas da informação":

> O poder agora é exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro (em sistemas de comunicação, redes de informação, etc) e os

[7]Destaca-se o conceito de *controle*, utilizado por Deleuze quando esse se apóia na obra de Foucault. *Controle*, então, trata-se de um conceito de Michel Foucault e permite mais de um uso possível:

1-Inicialmente Foucault o designa para representar um mecanismo de efetivação do poder disciplinar- através da vigilância dos corpos. A prática do controle era utilizada a fim de corrigir e prevenir a anormalidade (REVEL, J. 2005);

2- Posteriormente Foucault utiliza o termo para representar uma tecnologia de poder que se distancia da disciplina. O autor aborda o termo para representar uma *penetração extremamente fina do poder nas malhas da vida* (REVEL, J. 2005, p.30).

> corpos (em sistemas de bem-estar, atividades monitoradas etc.) no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo de criatividade. A sociedade de controle pode, dessa forma, ser caracterizada por uma intensificação e uma síntese dos aparelhos de normalização de disciplinaridade que animam internamente nossas práticas diárias e comuns, mas, em contraste com a disciplina, esse controle estende bem para fora os locais estruturados de instituições sociais mediante redes flexíveis e flutuantes (NEGRI; HARDT, 2005, p.42-43)

Logo, podemos apontar que a sociedade de controle não está isenta dos modos de regulação e normalização, mas seus mecanismos de poder são mais fluidos e alternantes, e se estendem para todo o corpo social. Por isso, Deleuze assinala que "*não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições"* (DELEUZE, 1992, p.2).

A fim de tornarmos mais clara a discussão realizada, podemos recorrer ao exemplo sobre a crise das instituições disciplinares, através da diferença entre a fábrica e a empresa. O modelo fabril que, como espaço de confinamento, fica pautado em um ininterrupto processo de produção, que se estabelece por meio de uma economia do tempo e controle da ação do sujeito (mais resultados em um menor espaço de tempo). No lugar dessa estrutura fechada, temos a empresa, uma organização mais ampla e flexível. Nela, as práticas de produção não são as mais valorizadas. Nesse caso, o que importa é o produto, e ainda, o serviço a ele associado.

Essa distinção entre os mecanismos de poder também está presente no campo da escola. Da mesma forma que a empresa está para a fábrica, a formação permanente está para a instituição escolar. Deleuze destaca que esse modelo institucional disciplinar vai sofrendo mutações a partir da crise dos meios de confinamento. Assim, destaca-se a necessidade de *formação permanente sobre a escola, as formas de controle contínuo, avaliação contínua* (Deleuze, 1992. p.6) como exemplos de uma possível mudança de expectativas nesses espaços. Outro indício é a lógica empresarial que chega às salas de aula e traduz uma adaptabilidade da escola aos tempos atuais.

Na sociedade disciplinar, o sujeito está sempre vinculado a uma instituição. Ele sai de uma e entra em outra (da família para a escola, da escola para fábrica...). Nesse caso, ele não para de recomeçar. Já na sociedade de controle os processos se dão em um contínuo, nunca se termina nada: a formação, a prática do consumo,

etc. (DELEUZE, 1992, p.3). Suas relações se dão através de uma lógica de curto-prazo e reconhecimento instantâneo.

É importante destacar que nos modelos de disciplina e controle, um não substitui o outro. Como já foi afirmado acima, estratégias disciplinares continuam sendo desenvolvidas no mundo atual, mas com menos ênfase. Nesse caso, vai havendo uma implantação progressiva do regime de poder pautado no controle. O que significa que ele não está dado no campo social, mas suas formas vêm se estabelecendo e se construindo como modo de dominação.

Retomando a questão do biopoder, a obra de Bello (2007) destaca que seu aprimoramento potencializa a passagem do modelo social pautado na disciplina para a estrutura da sociedade de controle. Isso ocorre, pois tal como no controle, a biopolítica requer uma estrutura aberta e ampla para um desenvolvimento mais distribuído e eficaz do poder.

Tal proposição indica que a passagem da sociedade disciplinar para a de controle foi propícia para um maior estabelecimento do biopoder. Negri aborda que as práticas do biopoder têm mais afinidade com o modelo da sociedade de controle:

> Na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, um novo paradigma de poder é realizado, o qual é definido pelas tecnologias que reconhecem a sociedade como reino do biopoder. Na sociedade disciplinar os efeitos das tecnologias biopolíticas ainda eram parciais, no sentido de que o ato de disciplinar se desenvolvia de acordo com as lógicas relativamente fechadas, geométricas, quantitativas...Em contraste com isso, quando o poder se torna inteiramente biopolítico, todo o corpo social é abarcado pela máquina do poder e desenvolvido em suas virtualidades. Essa relação é aberta, qualitativa e expressiva. (NEGRI; HARDT, 2005, p.43).

A sociedade de controle prevê uma estrutura de poder aberta, que se dá em larga escala. Tais características potencializam o campo de atuação do biopoder, que consiste em um paradigma de poder que busca uma gerência eficaz sobre a vida da população. O biopoder somente se torna plenamente eficaz quando se dá de forma integral.

Assim, o modelo social pautado na disciplina, por estar restrito a um campo de atuação institucional, e possuir uma dinâmica mais fechada, não auxilia na dinâmica a que se propõe o biopoder. Por isso, a lógica da sociedade de controle, que é fluida e aberta em sua constituição, parece um terreno propício para um funcionamento eficaz do biopoder.

Veremos posteriormente, no capítulo três, como a discussão, aqui realizada, reflete-se na escola e nos sujeitos nela presentes. Como foco deste trabalho, buscamos evidenciar uma mudança de organização social que também se manifesta no campo escolar e o inclina para algumas mudanças em sua estrutura.

# 2 MODOS DE SUBJETIVAÇÃO CONTEMPORÂNEOS

Michel Foucault, ao longo se sua obra, dedica-se a entender como o sujeito é produzido nas relações históricas que lhe são exteriores. Assim, o filósofo tem como objeto de análise os modos a partir dos quais vai constituindo o sujeito como tal. Modos esses que podem ser representados por estratégias de poder, instituição de saberes, etc.

A tradição filosófica metafísica parte da definição do sujeito como ser "essencializado", natural. Ou seja, essa pressuposição de sujeito o identifica como ahistórico, preexistente às experiências sociais. Tal proposição não corresponde ao que estabelece Foucault em seus estudos, já que esse entende o sujeito como que constituído por experiências que podem ser discursivas, não-discursivas, através de práticas que vai adquirindo ao longo de sua vida. Logo, para Foucault, o sujeito se constitui historicamente. O presente trabalho se apresenta a partir dessa perspectiva.

Na obra de Edgardo Castro, o autor esclarece que para Foucault, o sujeito não tem uma forma idêntica a si. Assim, a trajetória foucaultiana tece uma *história das práticas* buscando reconhecer os resultados da constituição do sujeito (CASTRO, 2009, p. 518).

A sociedade disciplinar, que teve evidência no final do século XVII e no decorrer do século XVIII, trazia em sua estrutura a produção de um sujeito obediente e integralmente útil, capaz de promover eficácia nos resultados, girando a mola da economia capitalista. No entanto, com o advento gradual da sociedade de controle, novas configurações vão ganhando destaque na constituição de sujeitos. Esses têm adquirido modos de ser e estar caracterizados pela flexibilidade e volatilidade, perfis que constituem o sujeito atual e o afastam da lógica disciplinar estável.

Mas como se dá essa "constituição de sujeitos"? E, ainda, como todo esse processo influi nos "modos de ser e estar" que se dão atualmente? A partir de tais indagações é possível chegarmos ao conceito de *subjetividade*, ou seja, o modo como o sujeito se constitui, como se relaciona e se coloca no mundo: ".a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo" (FOUCAULT apud REVEL, 2005, p.85).

A subjetividade se dá através de relações diferentes, que ocorrem a todo o momento. Ela está isenta de uma organização prévia e, logo, não há de um lado "um" produtor e, de outro, os "demais" consumidores de subjetividade. Todos nós, sujeitos históricos, somos produtores e consumidores de subjetividades, já que lançamos e reportamos "um modo de produção de si", "um estilo de existência" (MIRANDA; SOARES, 2009, p.416).

A subjetividade não se dá no campo individual, mas nos diversos processos de produção, que se dão socialmente. O indivíduo, então, apresenta-se como *consumidor de subjetividade* (MIRANDA, 2000), já que consome "modos de ser", códigos de representação. Logo, podemos entender que a produção de subjetividade não se estabelece a partir de uma natureza anterior ao sujeito, mas esse é o próprio campo de construção da subjetividade.

O conceito de subjetividade/subjetivação não deve ser pensado de maneira isolada. A própria noção de subjetividade prevê que essa se dá através de processos, modos que vão desenhando as formas de que o sujeito vai se apropriando ao longo da vida. Por isso, falemos de *processos/modos de subjetivação*.

Para Foucault, processos de subjetivação podem acolher duas análises: uma que os entende como "modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos" e outra que corresponde a "maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência" (REVEL, Judith, 2005, p.82). Assim, podemos entender que os modos de subjetivação são as formas adquiridas pelo sujeito na e para construção de si. Eles se dão através da relação de conhecimento, produção de saberes e técnicas de poder.

Guattari (1986) analisa a produção de subjetividade na economia capitalista e realiza inferências importantes que nos ajudam a entender esse conceito. O autor destaca que a subjetividade representa a matéria-prima de toda a produção, e o estabelecimento de uma forma de vida. Nesse sentido, a produção de subjetividade aparece como uma estratégia que apresenta significância e utilidade, e se concebe como um importante meio de originar "modos de vida". Tais modos, então, promovem o desenvolvimento/estabelecimento de uma economia dominante pautada no capital.

O autor destaca que as subjetividades são construídas a partir de sistemas de máquinas produtivas. Essas máquinas podem aparecer em diversos âmbitos, como na produção de uma linguagem em comum; nas relações que o sujeito estabelece com a televisão, e agora, com a internet; nas experiências que promove a publicidade. Tudo isso, podemos dizer, representam máquinas na disposição de fluxos e forças, ou seja, na produção de subjetividade.

> Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística- tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam- não é apenas uma questão de ideia ou de significações por meio de enunciados significantes... Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo (GUATTARI, 1986, p. 35).

Guattari defende, ainda, que a subjetividade de um grupo não representa a soma de modos de subjetivação individuais. O autor esclarece que os processos de produção de subjetividade se dão em larga escala, abarcando os diversos âmbitos sociais e alcançando cada sujeito. Assim, os fenômenos atuais de grande visibilidade envolvem questões de produção da subjetividade.

> Trata-se de certos processos da constituição da subjetividade coletiva, que não são resultado da somatória de subjetividades individuais, mas sim do confronto com as maneiras com que, hoje, se fabrica a subjetividade em escala planetária (GUATTARI, F., 1986, p. 37).

Ainda nas proposições do autor, destaca-se uma diferenciação entre os conceitos de individuo e subjetividade: enquanto este aparece como um processo de construção de si que se dá através de diversos conteúdos/experiências sociais, aquele se refere ao resultado de uma produção de massa, serializada e modelada. É importante destacar que não há oposição entre tais conceitos. A subjetividade pode se configurar a forma indivíduo sendo esse apenas um dos possíveis modelos assumidos por tal subjetividade.

Já o conceito de singularidade relaciona-se menos com o conceito de individualidade e mais com os modos de subjetivação contrários a um posicionamento de aceitação às estruturas previamente estabelecidas, e que busca processos de criação, mudança dos modos de subjetivação dominante.

Destaca-se, ainda, o conceito de identidade, que se vincula à ideia de reconhecimento, pertencimento. A identidade diz respeito à “territorialização” de um modo de ser. Ela pode se dar em vários âmbitos, ou seja, o sujeito pode assumir

diversas referências identitárias ao mesmo tempo. Outra característica é que as tais identidades podem alterar-se a partir de novas relações histórico-sociais vivenciadas pelo sujeito.

Diante de todos esses conceitos, é importante destacar que não existe um tipo de *subjetividade recipiente* (GUATTARI, 1986), que, como o próprio nome diz, apenas recebe conteúdos como em um somatório de referências. Nessa perspectiva, a subjetividade aparece de forma inacabada, construída através de processos que podem variar.

> Não existe uma subjetividade do tipo "recipiente" onde se colocariam coisas essencialmente exteriores, que seriam "interiorizadas". As tais "coisas" são elementos que intervêm na própria sintagmática da subjetivação inconsciente. (GUATTARI, 1986, p. 43).

Como os processos de subjetivação vão se estabelecendo a partir de conteúdos e práticas histórico-sociais, as subjetividades são consideradas dominantes a partir de um momento histórico específico. Como veremos adiante, na sociedade de controle nos deparamos com modos de subjetivação voltados para a flexibilidade, visibilidade, etc. No entanto, não é correto afirmar que uma subjetividade (a produzida a partir dos modos de subjetivação próprios da sociedade de controle) é melhor do que outra. Diante das mudanças que ocorrem no campo social, podemos dizer que a produção de subjetividade se dá em âmbitos diferentes, através de estratégias variadas.

## 2.1 **Os modos de subjetividade nos tempos da sociedade de controle**

Guattari, na década de 80, analisou os efeitos que o capitalismo trouxe nos modos de subjetivação e constatou que a subjetividade é utilizada como matéria-prima que move as práticas econômicas (como destacado acima). Nesse sentido, os modos de subjetivação não se contrapõem à lógica econômica. Ao contrário, é esta que se utiliza daqueles para seu pleno funcionamento. Partindo dessa premissa podemos pensar como aparecem os modos de subjetivação nos tempos atuais da sociedade de controle, que se destaca pelo desenvolvimento da globalização e, ainda, da valorização das práticas de consumo no âmbito social.

Mancebo (2003, p.76) destaca esse período de globalização como de *universalização do capitalismo como modo de produção e processo civilizatório*. Dessa forma, a globalização torna-se presente na mentalidade e nos modos de vida das pessoas do século XXI. Ela tem relação direta com os processos subjetivos e, logo, é responsável por uma grande mudança na maneira de ser sujeito, nas formas de se colocar no mundo.

Na sociedade de controle assiste-se a uma mudança de ênfase nas relações sociais, que diferentemente de outrora, na sociedade disciplinar, pautada pela rigidez e durabilidade nas relações e experiências sociais, promove relações de flexibilidade, busca pelo gozo e consumo exacerbado, estruturado pelo viés da globalização.

Dessa forma, todo esse processo que inscreve o sujeito na sociedade de controle, promove a construção de sua subjetividade a partir de uma lógica de estimulações, em que o sujeito é convidado a experimentar múltiplas maneiras de ser, sem haver, então, um modelo estruturado *a priori* e provedor da verdade absoluta.

> Nesse contexto, multiplicam-se as possibilidades de os homens se organizarem subjetivamente...Assim os destinos possíveis para a gênese e desenvolvimento de grupos, instituições e para os sujeitos envolvidos também são aceleradamente múltiplos e com frequência contraditórios (MANCEBO, 2003, p. 77)

Na sociedade de controle, ganha destaque o avanço tecnológico e o advento da internet como uma arena de socialização promotora de relações sociais por excelência. Esse modelo social promove uma mudança nos modos de subjetivação nos dias de hoje. Buscam-se, então, conquistas que se dêem em curto-prazo, já que tanto as práticas de consumo como o desenvolvimento tecnológico alimentam um sistema de descartabilidade e velocidade de informações.

Assim, perdem ênfase os modos de subjetivação disciplinares, pautados na valorização da durabilidade e fixidez do tempo. A evidência do consumo na construção subjetiva promove a sensação de um *presente raso e sem densidade* (MANCEBO. 2003. p.80). Nessa lógica, o tempo presente é o único que está instituído. As noções de passado e futuro acabam por perder a eficácia.

A partir das rápidas mudanças que promove a sociedade de controle- e a ela atrelada-, a lógica do consumo, ganha destaque uma cultura que favorece o risco e a insegurança:

> Em prol das mudanças velozes, acaba por se constituir uma verdadeira cultura organizacional, que privilegia o risco e a incerteza, despreza o velho, age com intolerância diante do insucesso, corrói a ideia de objetivo, de comprometimentos por longo prazo, anestesia a integridade e a confiança nos outros (MANCEBO, 2003, p. 82)

As subjetividades, logo, também apresentarão mudanças nas suas relações espaços-temporais. Não apresenta mais validade o instituído do passado como apoio para tornar-se quem se é. A valorização de uma "interioridade" construída pelas experiências e saberes do passado não estão mais em destaque na produção das subjetividades.

Os sujeitos vivem em um presente eterno. Aquele fluxo linear pautado na temporalização das ações da sociedade disciplinar perde a sua ênfase e é substituído pela atualização permanente das informações, promovida, em grande parte, pelo advento da internet.

Ganham destaque os espaços da internet que estão pautados no *imperativo da visibilidade* (SIBILIA, 2003). Esses se apoiam no desenvolvimento da globalização e transformam as relações que o sujeito estabelece com o mundo e consigo mesmo. Nessa volatilidade promovida pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, os modos de ser tornam-se facilmente obsoletos, e correm com a mesma velocidade dos fluxos atuais. A internet, então, aparece como um campo de efetivação para essas novas formas de ser.

Destaca-se, então, o contraponto entre os modos de subjetivação disciplinares, pautados na docilidade e permanência, e os modos de ser da sociedade de controle, apoiados na flexibilidade. Tal contraponto tem como consequência um sujeito produzido a partir de outros referenciais diante daqueles pautados na disciplina.

## 2.2 **Subjetividade e velocidade dos fluxos**

Fruir a órbita do consumo e da informação requer do sujeito uma reorganização de si, já que ele é continuamente convidado a se renovar e, logo, alimentar a lógica da flexibilidade e do consumo.

Como efeito mais claro desses novos modos, destaca-se um mercado de representações identitárias meramente descartáveis. Assim, diante de uma gama de identidades a serem escolhidas pelos sujeitos, esses não somente consomem bens físicos, mas os próprios modelos identitários são consumidos e descartados quando não se tem mais "utilidade".

De acordo com Rolnik (1997),

> é que a mesma globalização que intensifica as misturas e pulveriza as identidades, implica também na produção de kits de perfis-padrão de acordo com cada órbita do mercado, para serem consumidos pelas subjetividades, independentemente de contexto geográfico, nacional, cultural, etc. Identidades locais fixas desaparecem para dar lugar a identidades globalizadas flexíveis que mudam ao sabor dos movimentos do mercado e com igual velocidade. (ROLNIK, 1997, p.1)

A identidade é um conceito de referenciação, que reduz as diferentes maneiras de existir, delimitando um mesmo e único quadro de referência. Logo, vê-se a própria referência identitária, que mesmo parte da lógica da descartabilidade e velocidade dos fluxos, é "um contorno, uma representação". Rolnik destaca que elas se sucedem e substituem continuamente. Tal fato promove vazios de sentido e insegurança, diante de uma configuração de si minimamente estável, e por isso, frágil. A ausência de sentido, nesse caso, deve ser lida como um "descontrole" que é próprio dos modos de subjetivação atuais.

A subjetividade, na sociedade de controle, vive a partir de um contínuo de instabilidade e caos, à medida que suas representações ao mesmo tempo que estão voltadas para a desestabilização, necessitam de um contorno (ao menos temporário). Para Rolnik, a contínua velocidade dos fluxos pode, por outro lado, prover novas formas de vida, processos de singularização, que tratam de respostas ainda não dadas, tentativas ainda não realizadas de se desvencilhar do caos. A autora se utiliza de uma linha de análise dos efeitos desta configuração atual no modo como os sujeitos estão se constituindo, para afirmar que "é a própria referência identitária que deve ser combatida" (ROLNIK, S. 1997), pois acredita que

tanto a apologia da pulverização quanto a defesa das identidades são expressões que não permitem explorar as possibilidades de singularização abertas por esta mesma configuração atual.

É importante destacar novamente que não se trata de analisar qual é o melhor ou pior modo de produção de subjetividade, mas entender que, independente do tempo ou meio, estaremos sempre vinculados a um regime de poder que prevê modos de subjetivação que lhes são específicos.

# 3 **A ESCOLA E OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO CONTEMPORÂNEOS**

Vimos nos capítulos anteriores o desenvolvimento da sociedade disciplinar, que ocorreu entre os séculos XVII e XVIII, e como essa contribuiu para a efetivação do sistema de ensino tal como o conhecemos hoje. Essa sociedade, constituída por uma estrutura de poder estratégica que tem como meios o controle dos corpos e a docilização dos mesmos, é organizada através de instituições sociais (tais como a prisão, o hospital, a fábrica, o quartel e a escola). São essas instituições que construíam a subjetividade disciplinada do sujeito da época.

Para tanto, as instituições se utilizavam de técnicas para a produção de um sujeito disciplinado que contribuísse para as engrenagens do sistema capitalista. Entre tais técnicas podemos destacar a organização (e aproveitamento) do tempo e do espaço, práticas de vigilância constante, sanções para aquele que estivesse "fora" dessa lógica e constantes exames a fim de avaliar a qualidade e efetivação do poder disciplinar. Todas essas estratégias compunham uma lógica das práticas e visavam a eficiência do poder em cada subjetividade a ela vinculada.

A escola se inscrevia, então, na lógica disciplinar, apresentando-se como uma importante instituição que visava a formação do sujeito de acordo com as regras dominantes. Tratava-se de um projeto que colocava a formação sob responsabilidade da sociedade a medida que seus dispositivos de poder promoviam a constituição de uma subjetividade disciplinada e dócil.

Para tanto, algumas estratégias eram utilizadas no desenvolvimento desse sistema. Podemos citar como exemplo o isolamento e separação de crianças de acordo com sua faixa etária, durante um tempo e espaço pré-determinados, para formação moral e intelectual das mesmas. Essas, entre diversas outras práticas escolares, aliavam-se as demais instituições sociais e promoviam um empreendimento da sociedade industrial capaz de construir cidadãos em harmonia ao modelo disciplinar. Assim, a escola reunia diversas técnicas que a faziam servir como *bastião para alcançar a tão esquiva condição civilizada* (SIBILIA, 2012a. p.40).

Podemos perceber com isso que dentre todas as instituições que tinham como objetivo a constituição do sujeito disciplinado, a escola é a que perpassa a maioria dos sujeitos. Logo, é possível compreendê-la como o principal espaço de

desenvolvimento do poder disciplinar[8] na medida em que, além de ensinar conteúdos e disseminar a reprodução social, tinha como função principal a fabricação de formas de vida (VEIGA-NETO, 2007).

É importante destacar que todas as instituições disciplinares seguiam a uma mesma dinâmica de funcionamento, de forma que os modos de ser "disciplinados" iam se formando ao longo de tempo até o aluno alcançar a idade adulta e, assim, poder caminhar com facilidade em toda e qualquer instituição social, pautadas pelas mesmas linguagens e estruturas.

Com isso, as práticas disciplinares promovem uma naturalização das formas e práticas de poder. Tal poder disciplinar atua por toda a sociedade atingindo os corpos, no nosso caso, corpos escolares e promove nesses *determinadas disposições sociais* (VEIGA-NETO, 2000, p. 2). Assim, ao delimitar o que é certo e errado, definir uma posição correta no tempo e espaço escolar, pré-determinar os modos de ser pertinentes para a sociedade em que vive, a escola acaba por delimitar o lugar no mundo de cada sujeito nela inserido.

Uma estratégia importante na dinâmica disciplinar era a organização espaço-temporal. A delimitação do espaço servia para obedecer a uma lógica econômica, que desvalidava a dispersão dos corpos, cerceados em um espaço que possibilitasse as ações do poder. Além disso, tratava-se de uma lógica funcional estabelecida pela posição de um corpo em relação aos outros.

O poder devia atingir a todos. Para tanto, estratégias como controle de presenças e ausências, vigilância constante do comportamento de cada um, localização espacial pré-definida em que cada sujeito deve ser encontrado com facilidade são exemplos de algumas estratégias que operacionalizavam o poder disciplinar na escola.

Quanto à organização temporal, essa devia ter o tempo fracionado e previamente estruturado, de forma que não houvesse desperdícios. Assim, o tempo, como o espaço, obedecia a uma lógica econômica de utilização. A escola promovia uma delimitação do tempo, que era instituído e organizado através das ações dos sujeitos.

---

[8] Foucault, na obra Vigiar e Punir, destaca que as instituições constituem um todo na formação do sujeito disciplinado. Logo, para o autor, não há uma prevalência de uma instituição sobre outra. Todas têm a mesma importância na constituição do sujeito. Sugerimos, aqui, uma perspectiva diferente, destacando a instituição escolar dentre as demais instituições disciplinares, por essa poder atingir a um grande contingente de sujeitos.

Com todas essas práticas, a escola fazia do corpo *objeto do poder disciplinar* (VEIGA-NETO, 2000, p.5) e promovia a ideia de durabilidade do conhecimento. A lógica do esforço e da espera para a obtenção dos resultados também são práticas voltadas para a produção de uma subjetividade disciplinada. A escola, logo, valorizava as experiências de longo-prazo no reconhecimento das ações.

No entanto, como já vimos no Capítulo 2, podemos identificar uma descontinuidade que afeta o poder disciplinar no início do século XX, já que outra tecnologia de poder começa a tomar força a partir de então. Tal tecnologia é caracterizada por um modo de se exercer o poder extremamente minucioso, que se utiliza de mecanismos mais flexíveis e transformáveis que a disciplina. Trata-se da *sociedade de controle* (DELEUZE, 1992, p.2), que representa um modelo social que começa a ter ênfase frente àquele pautado pela disciplina e produz subjetividades menos rígidas em comparação a essa estrutura de poder.

Uma consequência importante dessa dinâmica social pautada no controle é que ela promove uma queda nas instituições disciplinares quanto à formação dos sujeitos. Isso significa que, hoje, as instituições disciplinares perdem parte de sua eficácia na produção dos sujeitos; a disciplina deixa de ser um modo de subjetivação central e os sujeitos passam ser constituídos através de experiências sociais mais fluidas, como é o caso da internet, por exemplo. Isso não significa que os modos de ser disciplinares deixaram de existir, apenas possuem menos ênfase em relação a esses modos de subjetivação atuais.

Para ilustrar tal afirmação, trazemos um exemplo desse descompasso entre a dinâmica escolar pautada na disciplina e a sociedade atual, marcada por modos de subjetivação mais fluidos. Trata-se de uma prova realizada por alunos de uma unidade de ensino não identificada, que circulou na rede social “Facebook”, e que ilustra perfeitamente como o sujeito do século XXI se constitui (através da fluidez e busca por liberdade) e como tal modo de subjetivação se choca com a dinâmica escolar disciplinar.

No exemplo em questão, uma prova da disciplina de Filosofia apresenta uma pergunta que trata do tema “liberdade” e indaga aos alunos se esses se sentem livres. Como resposta obtida, três alunos (a prova parece ter sido realizada em grupo) apresentam o seguinte texto:

> *'Não concordo com esse raciocínio! Na verdade eu nem li,tanta coisa melhor pra fazer! Eu poderia estar dormindo, poderia ta jogando vídeo-game, mexendo no computador, mais to aqui, PRESO, CONTRA a minha vontade e estudando "LIBERDADE". Quanta ironia !!!'* (Autor não identificado)

A resposta dada pelos alunos retrata a incompatibilidade entre a escola e os modos de subjetivação atuais. Com ela, é possível identificar que a instituição escolar perde sua legitimidade, diante de diversas outras práticas valorizadas na atual sociedade informacional.

É importante destacar que o exemplo tratado, retirado de uma rede social, foi bastante veiculado por jovens (grupo que mais faz uso desse espaço de relacionamento), que se utilizaram da ferramenta "curtir", no *Facebook*, que se trata de um mecanismo utilizado quando se concorda ou se agrada de algum conteúdo.

## 3.1 **Entre a subjetividade pedagógica e a subjetividade midiática**

Entre os autores contemporâneos que abordam a relação entre a instituição escolar e a sociedade atual estão Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz. Em sua obra (2011), esses analisam uma perda de ênfase da subjetividade disciplinada, organizada através de instituições sociais em detrimento do desenvolvimento de modos de ser mais fluidos e, consequentemente, menos pautados por uma organização institucional rígida.

Tal fato promove uma perda de importância da instituição escolar como modo de subjetivação central. Dessa forma, a escola perde sua eficácia na produção de modos de ser disciplinares e se torna um, dentre vários espaços possíveis de vivência do jovem. A escola, instituição rígida em sua estrutura, aparece desconexa aos modos de subjetivação dominantes no século XXI, esses pautados na velocidade, fluidez e descartabilidade. Isso explica também o que se chama de "crise da escola", que tem que lidar com esses sujeitos.

Na obra *Pedagogia del aburrido*, Lewkowicz e Corea se utilizam da expressão *tempos institucionais* para designar o momento em que os modos de subjetivação estavam prioritariamente voltados para a disciplinarização dos sujeitos, como já destacou Foucault. Já os *tempos pós-institucionais* que os autores abordam retratam

o momento em que a disciplina deixou de ser um modo de subjetivação central, dando lugar a processos mais fluidos de produção de subjetividade. Dessa forma, podemos entender que, ao falarmos de tempos institucionais podemos fazer uma analogia com o conceito de s*ociedade disciplinar*, de Deleuze (esse apoiado em Foucault), e quando se trata do conceito de tempos pós-institucionais, podemos relacioná-lo ao conceito de sociedade de controle, também de Deleuze. Tal comentário serve para esclarecimento do uso que será feito dos conceitos aqui destacados.

A escola de outrora, dos tempos disciplinares, não se faz mais um espaço de excelência na produção da criança/ jovem dos dias de hoje. Corea esclarece que se esgotou um conjunto de condições que produziam a subjetividade disciplinada. A educação escolar tem deixado de ser vista como um "destino sagrado" e única saída para a formação de um sujeito socialmente necessário, pois os modos de ser dos dias de hoje já não se constituem através de valores como a durabilidade e permanência, difundidos pela práticas institucionais escolares.

Entendendo a subjetividade como um modo de ser no mundo, podemos pensar, então, que a escola tem sido ineficaz na sua função histórica de produção dos modos de subjetivação, já que esse espaço deixou de ser crucial no estabelecimento de formas de vida disciplinares.

Lewkowicz (2011) retrata o período atual como *era da fluidez*. Essa estrutura social é uma forma de compreender a crise da escola, que tem como base uma formação sólida voltada para o futuro. Enquanto a *era da fluidez* tem como modo de subjetivação a dispersão diante da velocidade e variedade de fluxos (característico da internet e da exposição à mídia), no modelo institucional disciplinar destacava-se a opressão, que se estabelecia através da rigidez nos modos de ser disciplinados.

Pretende-se, com a discussão apresentada, promover uma reflexão que contribua na promoção de fazeres pertinentes nas vivências escolares dos dias de hoje. Diante da fluidez atual, não está dada a subjetividade do professor e do aluno. Nada está instituído, nada mais é rígido e fixo. A criança que chega a escola não está nos moldes da subjetividade de um aluno, e sim alguém que se conecta e circula no fluxo de informações. O trabalho, então, é desenvolver operações que façam sentido para quem está na escola, ocupando aqueles lugares pré-estabelecidos pela lógica disciplinar, que hoje caem em desuso.

> Se qualquer opinião vale o mesmo, se qualquer imagem se funde na que vem depois, então não há sentido, ou bem o sentido é indiscernível, ou se dilui espantosamente sem possibilidades de inscrição. Nessas condições, fazer sentido, produzir sentido, requer que cada um gestione por conta própria as práticas de condensação ou detenção dessa fugaz cadeia de informação. Já não são os códigos que nos assinalam o caminho (COREA; LEWKOWICZ, 2011, p.53)

Os modos de subjetivação dominantes não são os mesmos nos contextos informacionais (internet e mídias, em geral) e institucionais. Corea afirma que tal fato ocorre já que variam as operações presentes em cada situação (COREA; LEWKOWICZ, 2011, p.45). Atividades como a leitura de um livro, a realização de um resumo, de uma prova, são operações que constituem o que a autora chama de *subjetividade pedagógica*. Ou seja, aquela que é produzida através de um contexto institucional escolar pautado na disciplinarização do sujeito.

O discurso midiático, ao invés de exigir operações de *interioridade e concentração*, se estabelece através da *exterioridade e descentramento* (COREA; LEWKOWICZ, 2011, p.50). A subjetividade midiática se constitui através de uma variedade de estímulos. Diante disso, aspectos como a desatenção a tudo o que é "estável" vão ganhando destaque e passam a ser um modo de se relacionar com as práticas midiática/informacional. A problemática que aqui se estabelece é que a instituição escolar prevê exatamente modos de ser opostos aos da desatenção e se organiza através de operações que exigem atenção, concentração, memorização.

Na subjetividade pedagógica ganham destaque a consciência e a memória. Essas operações exigem uma redução de estímulos, para que se torne mais eficaz o funcionamento da razão (COREA; LEWKOWICZ, 2011, p.51). Ao contrário, na subjetividade midiática, a consciência não chega a se produzir a medida que

> nenhuma dessas operações produz nem requer memória, posto que nenhum dos estímulos que acontecem na pura atualidade requer o anterior para ser decodificado (COREA, 2011, p.50)

Tal como a queda das operações que envolvem a consciência, também podemos perceber um prejuízo na função da transmissão, que rege a dinâmica escolar disciplinar. Na transmissão está previamente estabelecido aquele que sabe e aquele que não sabe. O professor transmite um conhecimento ao aluno, que o recebe como algo já instituído. Na lógica midiática podemos perceber uma queda da função da transmissão e uma valorização nas condições de diálogo.

Diferentemente da lógica da transmissão, no diálogo não há identidades dadas, não há uma hierarquia que define o detentor do saber e aquele que deve recebê-lo. Corea afirma que *dialogar com uma criança é o oposto de educar uma criança* (COREA; LEWKOWICZ, 2011. p.56). Educar requer saber sobre o outro, sobre o que outro precisa. No entanto essas condições, para os dias hoje, não são possíveis.

> Hoje não é possível transmitir valores porque as condições não são estáveis, não há situações análogas que permitam a transferência de valores de uma situação a outra (COREA; LEWKOWICZ, 2011, p.56)

A prática da comunicação tem sido um instrumento fundamental nos processos de produção de subjetividade. Na sociedade disciplinar vigorava uma estrutura de significações estabelecida através da instituição de restrições que promoviam um *sentido comum* (COREA; LEWKOWICZ. 2011), um agrupamento de regras que instituíam os códigos da comunicação.

No entanto, as relações interpessoais que se estabelecem nos tempos atuais não estão aptas, por si só, a produzir sentido, significação prévia: “A comunicação atual não é de nenhum modo uma comunicação codificada, mas informacional” (COREA; LEWKOWICZ. 2001. p. 41). O fato destacado pela autora promove a destituição do código previamente estruturado nos tempos disciplinares. Aliado a isso, a promoção da subjetividade informacional tem como conseqüência o esgotamento da subjetividade pedagógica, promovida através da instituição de um código compartilhado.

Tratamos, aqui, da queda das condições a partir das quais se instituía a subjetividade pedagógica, voltada para produção um sujeito disciplinado. Caem as práticas de comunicação institucional e ganham destaque as relações informacionais pautadas no excesso e fluidez e, principalmente, na ausência de um código previamente instituído.

A autora destaca que a escola, bem como as demais instituições disciplinares, perde sua legitimidade diante (entre outras questões) da destituição do código compartilhado das práticas de comunicação. Ela afirma que, diante de tal perda, essa instituição atua como forma de *galpão*, um depósito sem muita função. Corea chama a atenção para a necessidade de darmos novos sentidos a esse espaço, de modo que a escola deixe de ser galpão e promova relações compartilhadas que façam sentido para quem participa delas.

A fluidez e velocidade da informação não correspondem às regras rígidas e sistematicamente organizadas tal como se estabelecem na dinâmica escolar. O tempo e o espaço no meio informacional não parecem físicos, mas virtuais. Ao invés de espaços, temos fluxos (COREA; LEWKOWICZ, 2011). As relações estabelecidas no nosso cotidiano estão cada vez mais pautadas pela velocidade e fluxos de informação, seja pela internet, pela televisão, etc.

Diante desse quadro, importa destacar uma perda de sentido nas relações institucionais e disciplinares que promove uma alteração nos modos de produção subjetiva nos tempos presentes, da sociedade de controle.

> Na área da informação, a comunicação tem deixado de existir. Não importa se é comunicação verbal, midiática ou mediatizada. O que se esgotou é o paradigma mediante o qual pensamos, durante quase um século, os fenômenos de significação e produção de subjetividade (COREA; LEWKOWICZ, 2011, p.43)

A comunicação tradicional requer que estejam estabelecidos os lugares de emissor e receptor, bem como, uma relação determinada de espaço e tempo. Tais condições são base para que se fundem os acordos de sentido de que a comunicação necessita. A era da informação, entretanto, se estabelece através de fluxos e velocidade das relações. Não há lugares e tempos definidos. Assim a comunicação não se institui e os acordos de sentido não estão estabelecidos.

Podemos perceber que não há interlocução (COREA; LEWKOWICZ, 2011). Sem interlocução não há práticas educativas. Logo, ela precisa ser produzida. Ao falarmos da produção condições de interlocução na escola não estamos tentando restaurar as práticas de comunicação que foram perdidas na sociedade de controle. Como afirma Corea, não é possível o estabelecimento da interlocução diante das fissuras já instauradas pelas mudanças do processo de comunicação. A tarefa, aqui, é de pensar outras formas de comunicação que não tenham como pré-requisito um código comum que exija um lugar e tempo previamente estabelecido. Deve-se, então, criar novas relações que façam sentido na lógica da fluidez e velocidade.

A autora destaca que, atualmente, os modos de produção de subjetividade não se dão institucionalmente, mas se constituem em cada situação, ou seja, não há mais um modelo instituído. Essa operação não está dada. Assim, podemos entender que a recepção de sentido é ativa e subjetiva, já que admite operações ainda não estabelecidas por nenhum dispositivo (COREA; LEWKOWICZ, 2011. p.61).

Se a conjuntura social não é fixa, como nos tempos disciplinares, e não há um código compartilhado previamente, a palavra não tem sentido por si só, é supérflua. Toda e qualquer palavra, sem sentido instituído, resoa como mera opinião, ou seja, como *uma palavra que não tem nenhum efeito sobre outra* (COREA; LEWKOWICZ, 2011. p. 67). Nesse contexto de ausência de sentido comum, a opinião é uma palavra que não marca. Pode-se, então, desenvolver meios para que a palavra tenha algum sentido, mas tais meios não dados.

Corea destaca a diferença entre opinião e pensamento. A autora esclarece que tais operações são opostas em seu modo de funcionamento. Enquanto que na opinião não há coesão e interioridade, diante da fluidez e descartabilidade dos enunciados; na prática do pensamento, destaca-se uma coesão, uma organização da informação, que requer tempo para dar sentido ao enunciado, para que ele faça lugar no sujeito.

O sujeito pautado pelo funcionamento da opinião participa de maneira ilimitada no fluxo. Com ele nenhuma informação é fixa. Como exemplo, podemos identificar a conexão de internet, que se constitui como espaço propício para o desenvolvimento opinião. Nesse espaço, nada se constitui, nada se cola ao sujeito. Os modos de subjetivação não se dão pela interiorização, mas é no próprio fluido que se constitui o sujeito dos dias de hoje.

Já o pensamento deve estar coeso para fazer sentido no sujeito. Tal operação está pautada na lógica do diálogo e se trata de uma pausa, uma descontinuidade do fluido. Para que o sujeito produza o pensamento, ele precisa de um tempo, uma organização prévia para que essa operação se estabeleça.

A diferença entre ambos (opinião e pensamento) não está nos temas que abordam, mas nas formas de lidar com a informação. Diferentemente do pensamento, a prática da opinião é incapaz de promover coesão entre seus interlocutores, já que se estabelece através de uma descarga de informação, através da dispersão dos enunciados.

> Se a diferença entre a opinião e o pensamento não é de conteúdo mas de funcionamento, o que faz a diferença entre um tipo de enunciado e outro é o procedimento e não os temas que se tocam (COREA, 2011, p.72).

Diante da caracterização de opinião e pensamento, podemos levantar indagações de que lugar ocupa a instituição escolar dentro dessa lógica. A escola é um espaço de pensamento, que requer uma organização temporal e uma coesão da

informação para produzir interioridade. No entanto, é a fluidez e velocidade da opinião que tem se tornado modo de subjetivação central, principalmente evidenciado pelo crescimento de operações na internet e mídias, de maneira geral. O presente trabalho não tenta trazer respostas a essas indagações, mas compreender por que o aluno chega à escola tão despreparado e avesso ao pensamento institucional e, ainda, promover uma reflexão que ajude entender a dinâmica social dos dias de hoje e possibilite o profissional da educação ter uma análise contextualizada do lugar da escola para os jovens do século XXI.

### 3.1.1 **Do aluno ao usuário**

Vimos até aqui que, diante de uma mudança nos modos de subjetivação que tendem a produzir um sujeito mais flexível e menos determinado pelas instituições disciplinares (como é o caso da escola), a criança ou jovem dos dias de hoje passa a estabelecer relações diferentes das que vigoravam na sociedade mais nitidamente disciplinar, predominante até meados do século XX. A prática da comunicação, por exemplo, é uma experiência que sofre uma perda quanto ao seu uso à medida que não se faz presente um código comum entre as pessoas, um modelo prévio para intermediar a informação entre os sujeitos.

Assim, não há mais os lugares que, antes, estavam dados nas relações estabelecidas na sociedade tipicamente disciplinar. Se o código comum não está estabelecido, então não há instituídos. Não se pode pré-determinar quem dá e quem recebe a informação. Corea destaca que quando cai a figura do *destinatário*, surge a do *usuário*. A autora esclarece que *o usuário é aquele que faz uso da informação, mas também aquele que realiza operações* (COREA; LEWKOWICZ, 2011, p.55).

A figura do usuário é diferente daquela identidade do aluno constituído na lógica disciplinar. Enquanto o segundo deve escutar, interpretar mensagens e se colocar no lugar daquele que escuta, o primeiro deve circular com as mesma velocidade da informação. O lugar de aprendiz não está instituído.

A subjetividade do usuário é constituída através de operações que ele realiza, de conexões. Ele faz uso de ferramentas para habitar a fluidez, mas tais ferramentas não estão dadas previamente. Diferentemente dele, o receptor (associado à lógica

disciplinar), realiza operações de interpretar e decodificar a informação. Corea destaca que a figura do usuário pode ser organizada de duas formas: a primeira é a do usuário que apenas faz uso da informação; já a segunda se refere ao usuário que realiza operações, se constitui pelos usos que desempenha. A autora intitula essa segunda atribuição como *usuário programador*, e esclarece que sua função é dar sentido a saturação total:

> A programação se dá a partir de um meio absolutamente saturado e a operação é "desaturar". Não se trata de dar outro sentido a algo que havia, mas produzir um sentido que era impossível na saturação total. Isso marca uma diferença entre a subjetividade artística e a subjetividade do programador (COREA, 2011, p.63).

Levando essas discussões para o campo da escola, foco deste trabalho, podemos pensar quais as relações entre a instituição escolar e a subjetividade do usuário. Vimos que o aluno, tal como fora fabricado em práticas disciplinares, é aquele que se coloca no lugar de quem aprende e, para tanto, realiza operações de codificação e decodificação das informações, tais como: leitura, escrita, memorização etc. No entanto, tais ferramentas não são as utilizadas pelo usuário do século XXI, já que esse se movimenta no caos da informação e não necessita de habilidades de fixação, tal como se fazia na lógica disciplinar. Corea esclarece que as operações das quais se utiliza o usuário não exigem a memória e a fixação das informações pois *nenhum dos estímulos que se sucedem em pura atualidade requerem do anterior para serem decodificados* (COREA; LEWKOWICZ. 2011, p.50).

A subjetividade do usuário faz outros usos da informação. Isso se torna bastante aparente quando pensamos no meio informacional das mídias e internet. O usuário navega, busca, se conecta a sites etc. Tais operações não costumam ser valorizadas no ambiente escolar, que se apoia em ferramentas de fixação dos conteúdos. Aí está dado o problema, já que muitos fazeres passam despercebido se olhamos apenas para o que a lógica disciplinar entende como atividade formativa. Nossos jovens fazem uso de diversas operações que não são vistas se o que olhamos é o que eles *não fazem* quando estão envolvidos na dinâmica informacional.

Do ponto de vista da escola, se ganha destaque aquilo que o aluno não faz, ele não lê um livro, não interpreta, não produz texto... O que a autora chama a atenção é que ele não faz tudo isso (não sabe e não pode fazer) por que faz outras

coisas, tem outras habilidades nem sempre valorizadas na escola. O importante, aqui, é ter um olhar atento as diversas capacidades que tem o jovem de hoje, trata-se de compreender as dificuldades de diálogo entre a escola e o jovem através de outros olhares.

> O valor dessas operações para desapercebido se o que vemos é o que não fazem quando fazem essas operações: não fazem leitura compreensiva, não deduzem, não raciocinam, não interpretam. No entorno informacional, a leitura e escrita são ferramentas técnicas a serviço da navegação e da conexão (COREA, 2011, p. 85)

A leitura e a escrita não estão ausentes na dinâmica informacional do usuário, mas este faz uso dessas operações para navegar na informação. Nesse caso, tais práticas alteram o seu sentido, já que se desvinculam da lógica de fixação dos conteúdos. O que ocorre é que a subjetividade do usuário não está instituída através da dinâmica da alfabetização e fixação escolar.

### 3.1.2 **Da autoridade à confiança**

Outro aspecto que se transforma na sociedade contemporânea é o lugar de autoridade, já que a sociedade disciplinar está estabelecida pelos saberes que organizavam a dinâmica das instituições sociais. Tais saberes regulavam as práticas e estavam vinculados a figura daquele que sabia, e, logo, comandava os demais aprendizes. Assim, essa figura de autoridade tinha o importante papel de *regular os enunciados* (COREA; LEWKOWICZ. 2011, p.72).

No entanto, podemos perceber que a autoridade, tal como aparecia nos tempos disciplinares, se dissolve na sociedade de controle. Diante da fluidez atual, a liderança não se inscreve na lógica da coerção e estabelecimento de saberes, mas no regime da confiança. Essa mudança traduz uma característica da sociedade atual. Como vimos os vínculos não estão instituídos. Não há espaço para lugares pré-determinados daquele que ensina e daquele que aprende. Tal mudança faz com que, diferentemente da autoridade, que se estabelece pelo lugar que ocupa, a liderança ocupa esse lugar através da promoção de um código compartilhado.

Assim, o regime da confiança é produtor de vínculos a medida que só pode ser considerado como tal se desenvolve enunciados que façam sentido em torno do

qual pensar. Nesse sentido, podemos verificar que enquanto a autoridade no regime disciplinar é institucional, o regime da confiança é focal, aleatório; a autoridade no regime disciplinar é transferível, o regime da confiança não.

A medida em que a autoridade se desvincula da instituição do saber e se estabelece a partir da produção de sentido, os usos feitos por essa figura também sofrem alterações. Perdem lugar, então, as práticas de autoritarismo e ganham destaque as tentativas de gestão da confiança pautadas no diálogo e produção de sentido no grupo.

Outro campo em que aparece o deslocamento da subjetividade pedagógica e a subjetividade midiática é na área da leitura e escrita. Corea afirma que muitos docentes se utilizam de diversas estratégias que não apresentam muito resultado; no entanto, o que se deve olhar é o modo de lidar com o problema. As práticas pedagógicas de leitura e escrita, por exemplo, apresentam outro estatuto na lógica informacional. Devemos, então, deixar de ver essas diferenças e suas possíveis consequências como deterioração, pois esse olhar envolve uma necessidade de se estabelecer estratégias a fim de se recuperar algo perdido. Do ponto de vista da escola, é comum ser olhado aquilo que no aluno não faz. O que Corea chama a atenção é que ele não faz tudo isso (não sabe e não pode fazer) por que faz outras coisas, tem outras habilidades. Tal olhar propõe outra forma de compreender essa suposta “falta” de saber. Devemos ver o quadro social em sua radical novidade.

O sujeito produzido pelas práticas pedagógicas não é aquele promovido na lógica informacional da sociedade de controle. Podemos entender, então, que esse discurso da escola não alcança o jovem do século XXI. Essa discrepância se traduz em tédio para o aluno, que muitas vezes é manifestada através de dispersão e ausência de sentido das práticas escolares.

> Então, se o sujeito suposto pelo discurso universitário [...] não coincidi com o jovem que naufraga ou com sorte navega nas práticas universitárias, o discurso não toca aos alunos; o discurso para eles se torna supérfluo e insensato. Em rigor, não os diz nada (COREA; LEWKOWICZ. 2011, p. 90).

Na verdade o discurso informacional da sociedade de controle constitui experiências de outro tipo, em comparação àquelas da lógica disciplinar. A saturação, na sociedade informacional, produz desconcentração entre seus sujeitos. Pensemos, assim, o que a escola tem feito para lidar com esse aluno entediado, que

não vê sentido nos moldes atuais de formação, e ao mesmo tempo, se encontra saturado em meio ao fluxo.

## 3.2 **A instituição escolar e a subjetividade midiática**

A internet aparece como um importante artefato que promove os “modos de ser” pautados na lógica da sociedade de controle. As autoras Corea (2011) e Sibilia (2012) trazem essa discussão, apoiadas na ideia que o modo de subjetivação *aluno*, tal como desenvolvido na sociedade disciplinar, vai perdendo espaço em detrimento das relações estabelecidas nesses espaços de informação (como é caso da internet e das mídias), que, como vimos, acabam por promover uma subjetividade midiática. Essa subjetividade se produz em meio a um turbilhão de informações e se afasta daquele modelo de escola cujo conhecimento se dava de forma linear e gradual.

Pensemos, então, como a escola vivencia essa mudança de ênfases, na medida em que se trata de uma instituição social estruturada pela disciplina. Como a escola é composta de organismos vivos/sujeitos que produzem e são produzidos através dos modos de subjetivação dominantes, pensar nos efeitos desse modelo social sobre as subjetividades, representa pensar, também, nas possíveis mudanças que acometem a instituição escolar.

Vimos que a escola, na sociedade disciplinar, era um dispositivo usado para construir uma série de práticas, uma organização dos corpos que estivesse voltada para a promoção do poder disciplinar. Entretanto, com o surgimento de dispositivos de controle, a escola sofre consequências e acaba por tornar-se uma máquina pouco compatível com os corpos atuais, constituídos na sociedade de controle.

Se a escola tinha a importante função de tornar os corpos obedientes na sociedade disciplinar, e agora essa sociedade mudou de figura (não mais se utilizando da disciplina como modo de subjetivação central), podemos colocar, então, as indagações de Sibilia, que se fazem pertinentes aos profissionais da educação:

> Se a sociedade mudou tanto, para que precisamos de escola? Ou melhor, o que gostaríamos que esse artefato fizesse com os corpos e as

> subjetividades que todos os dias transitam por seus domínios, cada vez mais cheios de grades e tentativas de controle? (SIBILIA, 2012, p.52)

É importante destacar que, ao trazer tal questionamento, não estamos levantando a hipótese de um fim das práticas institucionais escolares, mas buscando uma reflexão a respeito de que lugar a escola tem ocupado na contemporaneidade. Essa perspectiva de pesquisa é aquela sobre a qual se discorre em todo o trabalho.

Diversos autores vêm refletindo sobre o tema em questão. Trata-se de uma temática bastante atual que abala as estruturas escolares, outrora fundamentais na conformação dos sujeitos, e que, agora, se vêem na iminência rever suas estratégias na produção de "modos de ser". Paula Sibilia, Alfredo Veiga-Neto, Cristina Corea, entre outros nos ajudam a pensar como as subjetividades atuais se relacionam (ou não) com a instituição escolar.

Partimos da ideia que os "modos de ser" de que necessitam a escola não estão instituídos nas subjetividades da sociedade de controle (COREA; LEWKOWICZ, 2005). Vão surgindo novas formas de se relacionar com as informações, essas apoiadas em circuitos integrados, inseridos em uma rede aberta em que cada um tem a conexão livre e fluida. Tal fato parece estar em contradição com a lógica escolar pautada na durabilidade, permanência, concentração, memória e procedimentos de análise do conhecimento trabalhado.

Dessa forma, podemos perceber que alguns meios de se relacionar com a informação podem estar ganhando espaço e ocupando um lugar de importância, anteriormente atribuído ao conhecimento escolar. Essa relação provoca uma valorização de meios como a internet (atribuída a uma versão fluida e livre de contato com as informações) em detrimento das formas de conhecimento disciplinares e institucionais. Novamente, então, identifica-se um possível desencaixe entre escola e sociedade, levando em consideração que é cada vez maior o uso da internet e sua relação com a informação.

A internet e suas ferramentas (como redes sociais, sites de busca, etc), meios importantes para produção de subjetividades atuais, estão vinculados à dispositivos da sociedade de controle. Esclarecemos anteriormente que essa estrutura social é uma forma de se exercer o poder, que, diferentemente da disciplina, promove uma estrutura de poder espacialmente delimitada que se estabelece a partir de formas de controle ao ar livre (DELEUZE. 1992), ou seja, o poder pode aparecer não apenas entre as paredes escolares (como na sociedade disciplinar); sua estratégia mais

eficaz consiste no controle do sujeito através de mecanismos mais capilares, minuciosos.

A sociedade atual não tem como perfil se adequar a uma estrutura de poder que esconda suas amarras, ou seja, que se utilize de estratégias pouco aparentes para seus sujeitos. Ao contrário, o sujeito permite este controle contínuo, à medida que estar vinculado a ele representa estar inserido nos modos de subjetivação atuais. Um exemplo claro dessa dinâmica são as redes sociais, espaços de conversas e relacionamentos, que acabam promovendo uma incitação a visibilidade por imagens e informações pessoais, inseridas nesses espaços virtuais por seus próprios usuários.

Podemos perceber, então, que na sociedade de controle surgem novas formas de vigilância[9], em comparação aos mecanismos disciplinares de poder. Todos vigiam todos a qualquer tempo e lugar. As tecnologias do mundo atual produzem um modo de vida que coloca os mecanismos pedagógicos disciplinares de controle obsoletos.

Nesse contexto cabe mais uma indagação, agora, de Veiga-Neto:

> Diante de todas as grandes e rápidas modificações por que está passando o mundo, qual a importância de continuar fabricando corpos dóceis? E mesmo que isso seja necessário, que papel terá a escola nessa fabricação? (VEIGA-NETO, 2000)

## 3.3 **A escola e suas relações espaço-temporais na Sociedade de Controle**

Vimos que as relações de tempo, na estrutura disciplinar, estão pautadas pela continuidade e linearidade. Dessa forma, a organização temporal da escola está ajustada pela garantia de segurança em relações de longo-prazo, ou seja, os “frutos” colhidos pela educação escolarizada não serão reconhecidos de imediato no momento que o aluno ingressa na escola. O diploma de conclusão de um nível qualquer de estudo só deve ser obtido, por exemplo, após alguns anos de estadia do

[9] O uso do conceito de Vigilância, nesse caso, não se trata daquela vinculada à punição nas instituições disciplinares, mas refere-se a um controle contínuo das ações a fim de prover o funcionamento da sociedade de controle.

estudante no ensino regular. A satisfação deve ser adiada. Essa é a lógica da formação básica escolar.

Na sociedade de controle temos novas formas de se relacionar com o tempo. Esse deve ser descontínuo e pautado pela invenção. Tem-se uma valorização do tempo presente, a medida que a satisfação deve ser imediata. É a *sociedade do acontecimento* (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009, p.133)!

Dessa forma, temos uma presentificação do tempo, já que nem o passado nem o futuro dão garantias ao sujeito, que deve viver o presente buscando a satisfação. A ideia de futuro, nesse contexto, é algo arriscado, pois a imprevisibilidade do futuro é um risco para a não satisfação.

O tempo na sociedade de controle é de curto prazo, de rápida rotação e ilimitado. A estrutura divisória da sociedade disciplinar não é mais necessária na sociedade atual. As paredes estão sendo derrubadas através de formas de controle ao ar livre, como se refere o título da obra de Sibilia (2012) "*Redes ou paredes- A escola em tempos de dispersão*". As "redes", nesse, caso, representam ferramentas como a internet e a mídia, modos de subjetivação atuais que possibilitam o controle contínuo dos sujeitos.

Corea (2011) destaca que a forma de se relacionar com o tempo constitui um modo de subjetivação, já que a relação do sujeito com o tempo é uma experiência social. A escola, estruturada em uma dinâmica de adiamento da satisfação, acaba por se tornar uma instituição anacrônica diante da dinâmica temporal contemporânea. Ler um livro ou escrever um texto são formas específicas de se relacionar com o tempo, pautadas pela linearidade. Essas atividades se contrapõem a alguns modos de subjetivação atuais, estruturados pela transitoriedade e descartabilidade das informações. Um exemplo claro dessa dinâmica atual é, mais uma vez, a internet. Tal instrumento promove uma resignificação do tempo e espaço. Outro exemplo possível é a relação do jovem com a mídia, que possui uma relação com as informações que se dá simultaneamente.

Para dar um exemplo mais concreto, nos utilizamos de uma experiência como profissionais de educação, dada através de um relato de uma mãe de aluno, que, segundo ela, se utiliza constantemente das tecnologias digitais. A mãe informou que tinha graves problemas em limitar o uso de internet e jogos digitais ao seu filho. No entanto, o jovem aluno de Ensino Médio iniciava um novo hábito diário: a leitura. Até então, esse exemplo parece contrário ao que dissemos anteriormente. No entanto, a

prática da leitura de que se utilizava o jovem não se enquadra em uma leitura "linear", já que o aluno, ao ler, não se fixava aos conteúdos presentes nos livros, mas ele lia várias e longas histórias em uma competição com outros colegas: quem lia mais páginas em menos tempo. Assim, ele ia tentando ultrapassar os demais colegas lendo centenas de páginas em uma hora.

Esse exemplo nos mostra que, mesmo através de práticas formalizadas e valorizadas pela instituição escolar, as subjetividades atuais criam novos modos, novas formas de se relacionar com o conhecimento e a informação, promovidas através da busca pelo curto-prazo e da instantaneidade.

Ao explicitarmos o fato acima, não pretendemos atribuir um aspecto negativo aos usos da leitura e escrita, dando destaque à dinâmica atual da informação como o único caminho possível de se estabelecer um contato com um texto qualquer. Apenas estamos identificando uma tendência que pode trazer grandes consequências nas formas de educação atuais. Com isso, procuramos provocar indagações aos profissionais da educação em relação ao mundo em que vivemos e as práticas de educação que vêm ganhando destaque nos dias de hoje.

Na obra *Bauman e a educação* (ALMEIDA; BRACHT, 2009) podemos observar uma interessante análise das relações que a educação escolarizada promove em comparação a dinâmica atual da sociedade de controle. Nesta, seus autores indagam sobre o sentido dado a *educação para toda a vida* na dinâmica da sociedade de controle. A escola se estruturou através de uma dinâmica de longo-prazo que repele a desordem. Tinha-se uma e*ducação para toda a vida*, em que o conhecimento era um bem durável e valorizado. Contudo, o mundo mudou e desenvolveu uma estrutura que a escola tem dificuldade em articular.

Tal estrutura, da sociedade de controle, tem a formação como algo permanente, que nunca termina. Perde, então, o monopólio a noção de durabilidade em detrimento de práticas pautadas na rapidez e no *excesso* (ALMEIDA; BRATCHT. 2009), essas voltadas para a busca por satisfação.

A própria lógica do mercado de trabalho não utiliza de uma dinâmica de longo-prazo. O perfil do trabalhador em alta é aquele pautado na flexibilidade, eficiência e criatividade. O trabalhador deve ser um empreendedor.

Com tudo o que foi colocado, outra análise de Bauman se faz presente. O autor destaca que os espaços escolares tem se tornado não-lugares, já que com o

advento da sociedade de controle, as instituições disciplinares não conseguem mais promover relações duradouras.

> Nessas circunstâncias, as escolas, ao reduzirem os códigos da convivência a um mínimo, deixam de executar uma tarefa nevrálgica de seu passado, ou seja, o ensino da civilidade... (ALMEIDA; BRACHT, 2009, p.81-82)

## 3.4 **O sistema escolar na contemporaneidade**

Em sua obra intitulada *Disciplina e Controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível*, o autor Antônio Luiz de Moraes aborda uma mudança de ênfase que vem ocorrendo na dinâmica social que promove relações flexíveis e grande capacidade de mobilidade por parte de pessoas, espaços, tempos, etc. O autor aborda, então, de que forma tal mudança afeta a dinâmica escolar, historicamente marcada pela disciplinarização dos sujeitos.

Conforme Foucault, uma forma de poder é que faz dos indivíduos sujeitos (MORAES, 2008, p.92). É importante destacar que o poder não está restrito a instituições específicas. No entanto, quando os procedimentos de poder encontram uma localização em instituições particulares, e, dessa forma, investem nelas, é que realmente põe-se a funcionar. A partir daí, "*As relações de poder são imanentes às instituições, mas não são idênticas a elas.*" (MORAES, 2008, p. 92).

Cabe, então, a pergunta: "É possível uma escola sem disciplina?". Não se pretende, aqui, respondê-la, mas identificar como o discurso contemporâneo aparece na instituição escolar. A escola, na sociedade disciplinar, era uma instituição marcada por mecanismos mais rígidos. Ela foi uma das responsáveis por construir alunos dóceis e trabalhadores disciplinados. No entanto, isso não retira a possibilidade de que outros procedimentos de poder façam parte dessa instituição. Atualmente, a escola, tal como era vista na sociedade disciplinar, perde muito de sua influência (MORAES, 2008. p.93). O aluno dócil de outrora, apresenta-se, hoje de forma flexível, produzido em diferentes contextos, sendo a escola mais um deles.

O discurso contemporâneo paira sobre a instituição escolar, anteriormente marcada pela vigilância e disciplina, e promove *zonas de conflito* (MORAES, 2008.

p.93). Dessa forma, a escola calcada no poder disciplinar acaba por deixar algumas práticas, ao mesmo tempo em que se vê conflitada por legitimar outras. Ou seja, de fato a escola mantém técnicas disciplinares, no entanto, estratégias que visam a flexibilização do sujeito, agora, também se fazem presentes nessa instituição.

É importante destacar que este tópico não pretende dar conta de todas as tentativas de inserção da sociedade de controle na escola. Ao contrário, tem o objetivo de sinalizar algumas estratégias que tratem dessa mudança de ênfase na escola, de maneira a identificá-la como sintoma de uma mutação a nível social.

Ao pensarmos em uma crise das instituições escolares, podemos remetê-la a um deslocamento nos modos de subjetivação de quem aprende e de quem ensina. Não está instituída, então, a subjetividade de aluno (COREA; LEWKOWICZ, 2011). Por esse motivo, outras formas de aprendizagem começam a surgir. Tais formas não estão vinculadas ao modelo escolarizado da estrutura disciplinar, mas se organizam através de meios mais flexíveis e voláteis.

A partir de tal discussão, autores como Alfredo Veiga-Neto e Luiz Antônio Moraes analisam como vem se construindo algumas práticas no âmbito escolar e como essas advêm desse descompasso que se dá entre a escola disciplinar e a dinâmica atual da sociedade de controle.

Veiga-Neto (2008) destaca que a escola tem sofrido algumas mudanças que indicam uma flexibilização de suas práticas, em comparação com o que era visto no modelo disciplinar. O autor aborda tais transformações no campo do currículo e destaca uma mudança em, pelo menos, quatro elementos desse artefato escolar. Entre eles estão: *o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação* (VEIGA-NETO. 2008. p.141). Veiga-Neto esclarece que tais variações provêm do advento de uma variedade de novas propostas no âmbito curricular característicos da mudança de ênfases em que práticas disciplinares vão dando lugar a modos mais flexíveis da sociedade de controle.

Podemos identificar uma série de exemplos, trazidos pelo autor, para retratar essa flexibilização dos currículos, como é o caso da crescente implementação de temas transversais aos currículos formais, na tentativa de trazer discussões atuais para o campo escolar; a implementação de diretrizes curriculares ao invés de uma organização mais diretiva de produção dos currículos de cada escola etc. Ao longo

desse tópico traremos exemplos dessas mudanças nos quatro elementos citados no parágrafo anterior.

É importante destacar que, ao abordar algumas características da flexibilização do currículo escolar, não entendemos que os exemplos citados se dão de forma unânime nas escolas brasileiras. O que se propõe o trabalho é identificar algumas mudanças nos regimes curriculares que estão traduzindo como iniciativas de adaptação da instituição escolar aos novos tempos.

Veiga-Neto identifica a transformação do espaço escolar. A flexibilização das práticas escolares transformam a escola em um *"não-lugar"*, já que a fluidez atual traz o discurso do consumo para dentro do tempo-espaço escolar, o que faz com que essa instituição sofra uma queda quanto à legitimidade de seu discurso disciplinar. Os lugares previamente estabelecidos do modelo disciplinar entram em declínio e as relações são estabelecidas (ou não) no decorrer de cada situação.

> [...] com a flexibilização moderno-líquida e com a lógica do consumo adentrando ao tempo-espaço escolar, cada instituição "[...] tornou-se um lugar pobre de marcações identitárias, sem história, sem relações minimamente duradouras, em que cada um pode se sentir como se estivesse em casa" (ALMEIDA; BRATCHT; GOMES. 2009. p.81)

É importante destacar que, ao levantar algumas tentativas da instituição escolar de se utilizar de práticas mais flexíveis (características da sociedade de controle), estamos buscando apresentar exemplos de experiências de "desdisciplinarização" da escola em alguns aspectos. Tal fato significa que a escola de hoje não é exclusivamente disciplinar, mas, por outro lado, não é "adisciplinada", ou seja, não é isenta da disciplina como estratégia de poder. A instituição escolar, então, se transforma em um espaço com base nas práticas disciplinares, que tem apresentado uma busca por adaptações a flexibilidade da sociedade de controle.

Nos tradicionais modos escolares dá-se ênfase à concentração e à consciência; no entanto, o pensamento do jovem atual não irá requerer essas habilidades. Será valorizada, então, uma e*ficácia operatória* (COREA; LEWKOWICZ. 2011, p.178) que se produz através da conexão e velocidade.

Dessa forma, podemos perceber que os processos de aprendizagem atuais têm maior relação com a velocidade que com a consciência (COREA; LEWKOWICZ. 2011, p.178). Podemos novamente utilizar o exemplo do tópico anterior para

ilustramos essa afirmação. Nesse caso, o aluno citado não deixa de aprender ao ler um livro pautado no maior número de páginas lidas em um menor período de tempo. O que se altera é a subjetividade do leitor, antes pautada na concentração e linearidade e, agora, estruturada pela velocidade e dispersão.

Muitas vezes, o conhecimento, associado à ideia de durabilidade, é transformando em informação. A problemática que aqui se dá é que a relação dos jovens com a informação é estabelecida pela conexão e não pela transmissão. Essa última, muito valorizada pela dinâmica escolar.

Assim, não é possível haver transferência na aprendizagem que envolve conexão, pois se trata de um saber perceptivo, conectivo, diferente da transferência tradicional. A subjetividade pedagógica, logo, tende a ser substituída. É o que afirmam os autores Corea e Lewkowicz:

> Nossa tese é que a criança como usuário de tecnologias destitui a subjetividade pedagógica. E a destitui porque nas operações próprias do entorno informacional cai a possibilidade de transferir (COREA; LEWKOWICZ, 2011, p.179)

Como vimos, na lógica pedagógica institucional há uma diferença de lugares: o que sabe e o que não sabe; quem é o educador e quem é o educado. É o adulto que garante o processo de ensino-aprendizagem. É essa relação que está perdendo sua eficácia na sociedade de controle. Vai se esgotando a ideia de educação como transfusão de pensamento. Vai se perdendo o contorno de quem ensina e quem aprende. A educação escolarizada tem a sensação de crise a medida que as figuras exigidas pela escola vão perdendo espaço no cenário atual.

Corea destaca que na era da tecnologia digital, a conexão promove uma sensação de dispersão. Na subjetividade pedagógica, o saber representa uma figura de solidez, regra. Entende-se, então, que hoje não há lugares instituídos, mas fluxos. Perde ênfase a figura do mero receptor de informações (destinatário), e vai ganhando destaque a figura do *atualizador de informações* (COREA, 2011).

Moraes (2008) desenvolve uma reflexão a respeito do lado que hoje ocupa a instituição escolar e destaca que a escola vivencia zonas de conflito, que se estabelecem a partir da estrutura rígida e disciplinar que dá base a instituição escolar em contraposição a tentativas, dessa instituição, de flexibilização de suas práticas. Tal como Veiga-Neto, Moraes destaca algumas “pistas” que aparecem

frente à estrutura escolar que indicam certa tentativa de “desdisciplinarização”. O autor dá destaque a uma mudança no nível das leis que regem a educação nacional.

Moraes destaca um trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de número 5692 de 12 de agosto de 1971. É importante destacar que essa lei foi promulgada em um contexto histórico marcado por procedimentos disciplinares, ao menos no Brasil, quando governado pelos militares. Essa lei destaca no Artigo 8°:

> A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2° grau, ensejem variedade de habilitações. (BRASIL, 1971)

Dessa forma, destaca-se a ordenação do currículo em séries anuais. O tempo escolar é organizado admitindo-se as séries múltiplas e progressivas. A atividade, definida para cada segmento temporal deverá ser cumprida de maneira rigorosa. Ao final de cada ano letivo, os estudantes são encaminhados a um sistema de avaliações. Aqueles que não tiveram bom aproveitamento serão submetidos a um processo de recuperação.

O autor contrapõe tal trecho ao atual conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) apresenta tentativas de flexibilização curricular, o que inclui organização por anos de estudo, avaliação etc. A referida lei foi promulgada sob uma intensa abertura política, após o Regime Militar e tinha como interesse a flexibilização dos sistemas educacionais. No artigo 23 da Lei encontra-se:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996)

O artigo acima mostra que não há uma prioridade na organização curricular seriada. Dessa forma, abre-se espaço para uma maior atenção no processo de aprendizagem, que passou a ser válido através de diversas formas, ou seja, não seguindo um modelo unilateral.

Outro ponto a destacar na atual LDB é o sistema de avaliações, agora marcado pela flexibilização:

> a avaliação do regimento escolar observará os seguintes critérios: a)avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos ao longo do

> período sobre os de eventuais provas finais; b)possibilidade de aceleração dos estudos para os alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizado; d) aproveitamentos de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996)

Diante do que foi visto, a partir da LDB os aspectos qualitativos superam os quantitativos quando se trata da avaliação. No mais, é permitida a aceleração de estudos aos alunos com atraso escolar, e o avanço para os alunos que mostrar aprendizado para tanto. A partir disso, podem-se destacar diversos pontos que ressaltam uma tendência mais flexível da escola. Isso porque, diferentemente da escola de estrutura disciplinar, o andamento do aluno se dá através, de maneira geral, das suas próprias condições de aprendizado, seu lugar é móvel. Na escola eminentemente disciplinar, a atividade ou período letivo deve ser rigorosamente completo. Antes do aluno ter aprovação na série, todas as atividades previstas para aquele segmento devem ser cumpridas.

* * *

A subjetividade pedagógica (voltada para os rigores disciplinares) era organizada através de práticas de leitura e escrita institucionalizas, ou seja, uma cultura letrada que valorizava a dinâmica escolar da disciplina. Nesse caso, o aluno se tornava um *observador* (COREA; LEWKOWICZ. 2011), e a prática da leitura produzia a consciência, a interioridade e a razão, e previa uma homogeneidade, um código padrão para a execução de habilidades.

Hoje, a prática da leitura e da escrita se dá de diferentes maneiras. Ao invés de uma leitura tradicional, os jovens usam de práticas de dispersão híbridas que, mesmo variadas, não estão subordinadas umas as outras. Como vimos anteriormente, a figura do aluno dá lugar gradualmente à figura de *usuário* (COREA; LEWKOWICZ*,* 2011), que se utiliza de diversos artefatos tecnológicos para produzir pura informação. Tais informações não são ordenadas, mas constituem uma gama de imagens e sons de rápida rotação.

A sociedade contemporânea produz um turbilhão de informações e o sujeito está no meio de todas elas. Por esse motivo, cabe aos indivíduos a tarefa de desacelerar este fluxo informacional, pois se tal “brecada” não ocorrer, não há

constituição de experiência alguma, e logo, não há produção subjetiva.: "*O que constitui a* subjetividade em tempos de informação são as operações de desaceleração do fluxo da informação" (COREA; LEWKOWICZ, 2011, p.203)

As mudanças nas relações de leitura/escrita não são uma anomalia, mas uma prática que se dá através de outras experiências (em relação àquela disciplinar). Partindo dessa reflexão para a educação escolarizada, faz-se importante, como profissionais da educação, realizarmos uma reflexão: Como os jovens promovem a prática de leitura e escrita nos tempos atuais? Essas práticas, como vimos, não deixaram de existir, mas se dão em diferentes suportes (COREA; LEWKOWICZ, 2011). A partir daí outra pergunta se faz pertinente: Como a instituição escolar quer que nossos alunos leiam? A internet, as mídias, por exemplo, são habilidades de leitura e escrita facilmente percebidas, mas não se tratam de experiências homogêneas e não estão institucionalizadas.

As subjetividades que se desenvolvem na sociedade de controle estão pautadas na busca pela felicidade individual. Diferentemente da lógica do adiamento a satisfação momentânea que regia a sociedade disciplinar, o sujeito atual deve buscar a satisfação em uma dinâmica do curto-prazo. A escola, como vimos, é uma instituição estruturada por relações de longo-prazo e adiamento da satisfação. Essa organização temporal vai de encontro ao modelo que se estrutura a sociedade de controle. Diante desse descompasso, a instituição escolar acaba promovendo tentativas de reorganização das relações de tempo, que se voltam para a busca por experiências de satisfação em curto-prazo. As referidas tentativas visam valorizar o interesse do aluno e se usam, por exemplo, da chamada *pedagogia de projetos*, que consiste, em poucas linhas, de um trabalho que parte do interesse do aluno na abordagem de temáticas a nortear os estudos. Nessa proposta, destaca-se a tentativa de reverter o longo-prazo da lógica escolar em curto prazo através da sucessão de projetos, já que nessa organização curricular, tem-se uma rotatividade de temáticas abordadas a fim de chamar o interesse dos alunos. Tal questão se associa ao discurso, que tem sido bastante recorrente no campo da educação, do "*aprender com prazer*", que se apoia na lógica da satisfação para promover experiências educativas.

As instâncias essenciais na formação do sujeito disciplinado, como a família ou o trabalho, perdem o lugar de exclusividade e ocupam o lugar de opções individuais a serem seguidas pelo sujeito. Elas não estão mais dadas a priori na

produção de modos de ser. Tal dinâmica também pode ser percebida na instituição escolar. A uniformização de saberes, posturas e comportamentos deixa de estar pré-estabelecida e começa-se, então, a abrir brechas, fissuras que admitem a experimentação, até bem pouco tempo atrás ainda impensáveis.

Relações de diálogo, então, começam a “entrar no jogo”. As regras devem ser negociadas, já que não há mais espaço para o estabelecimento de verdades. O mundo mudou e tais mudanças batem a porta da instituição escolar exigindo uma movimentação. A escola é viva e se estabelece através de práticas sociais.

Vimos que a lógica empresarial vai substituindo o sistema fabril do modelo disciplinar. Partindo dessa estrutura, a escola, que consiste em um modelo de confinamento, vai abrindo espaço para empreendimentos de formação permanente, que vão de acordo a lógica da sociedade de controle. Deleuze (1992) esclarece que diante da queda das instituições que tinham como meta a formação de um sujeito disciplinado, a aprendizagem ganha novas formas, e a formação do sujeito (não mais fechada em um espaço) nunca termina. A escola, então, adota esse discurso, e se utiliza dele para capacitar seus profissionais, através de diversos programas de “Formação permanente”. O discurso direcionado aos alunos traz que a formação dos mesmos transcende a escola e os sugere a estar sempre em contato com o conhecimento. Instituição escolar e conhecimento já não são mais sinônimos.

Deleuze (GALLO, 2008, p.89) aponta algumas transformações que vivencia a escola do século XXI que sugerem a consolidação do regime da sociedade de controle no campo escolar. Além da, já citada, formação permanente, entram no jogo formas de controle e avaliação contínuos que inserem a escola na estrutura social vigente:

> O que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. [...] Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional [...], mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle se exercendo sobre o operário-aluno ou executivo-universitário

Na obra de Almeida e Bracht (2009) é destacado que as regras não estão dadas. Não há um projeto escolar coerente e previamente estabelecido. Deve-se, então, aprender a lidar com a incerteza cotidiana e com os diversos pontos de vista possíveis. Assim, a educação deve aprender a lidar com o caráter inacabado dos processos formativos e com a variedade de visões de mundo.

> Se as regras do jogo para as teorias e práticas formativas não estão mais definidas *a priori*, [...], isso significa que elas devem cultivar um aprendizado que fomente a capacidade de viver em paz com a incerteza "diariamente fabricada" e com a ambigüidade, com uma diversidade de pontos de vista e com a existência de autoridades infalíveis e seguras; deve significar também o fortalecimento das faculdades (auto) críticas e o valor necessário para assumir a responsabilidade pelas escolhas que se fazem e suas conseqüências; deve, do mesmo modo, corresponder à formação da capacidade para mudar as regras e, face do inesperado e evitar a tentação de não segurar liberdade com as próprias mãos, sabendo lidar com a indecisão e angústia que acompanha as alegrias do novo, do inexplorado e do estranho (ALMEIDA; BRACHT, 2009, p.71)

Vimos que as instituições sociais, como a escola, família etc, deixaram de ser, na sociedade de controle, espaços únicos de formação do sujeito. No mundo em que vivemos são muitos os meios de produção de subjetividades, cada vez mais pautados flexibilidade e busca individual. A escola vai perdendo espaço para dispositivos mais eficazes na formação de quem se é. O jovem, de maneira geral, apresenta dificuldades de se relacionar com esse espaço de ensino, já que nele se perpetua uma lógica de adiamento de satisfação, que se dá através de uma longa estrutura temporal, organizada em etapas.

Entretanto, como vimos, a escola tem sofrido algumas adaptações na tentativa de flexibilização de suas práticas. Nessa perspectiva, podemos destacar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja estrutura permite que o jovem que alcançar a maior idade possa obter isenção do Ensino Médio (fase final da Educação Básica) desde que adquira uma pontuação mínima (estabelecida pelo MEC) em tal exame. Tal possibilidade independe do nível de ensino em que o jovem se encontra, ou seja, independente do ano de escolaridade que o jovem ocupe, se esse, maior de idade, pleitear e obtiver pontuação necessária, terá direito a um diploma de finalização da Educação Básica.

Cabe aqui analisar em que medida essa avaliação pode representar uma estratégia de "fuga" da escola. Já que os alunos que pleitearem a possibilidade da certificação que os isenta da conclusão da Educação Básica pelos moldes tradicionais, estarão adiantando seu tempo de escolarização supostamente necessário, e minimizando a sensação de longo-prazo promovida pela escola. Porém, o que mais chama a atenção, é a "desvalidação" da escola como instituição formadora, já que ela não é o caminho exclusivo de conclusão da Educação Básica.

Essa discussão ainda admite outro viés, já que é o próprio sistema de educação institucional permitindo estratégias de adaptação do tempo da educação escolarizada. Isso ilustra o efeito “Galpão” da escola, tal como aponta Corea (2011), (já destacado acima): se a instituição escolar não é mais o espaço de formação exclusivo para o jovem, mas um “depósito” para sujeitos entre a esfera da família e o mercado de trabalho, nada mais coerente de abandoná-lo quando o galpão não se faz necessário. Esse exemplo trata-se de um, entre os vários sinais de flexibilização das práticas educativas.

Os processos de educação, estruturados pelos mecanismos disciplinares, estão naturalizados socialmente, mas a estrutura escolar, tal como conhecemos, é histórica e foi bastante coerente as necessidades da sociedade disciplinar. Hoje, esse modelo social perdeu ênfase dando lugar a outros modos de subjetivação. A escola, então, se encontra em meio a essas mudanças e se vê obrigada a rever suas práticas.

A instituição escolar não deve ser vista, aqui, com a função de “salvar o mundo” de suas mazelas. Buscamos refletir como ela se tornou essa instituição que hoje nos acompanha e, ainda, entender como ela se relaciona com a sociedade atual.

É importante destacar que sempre estaremos atrelados a uma estrutura de poder. Não se trata, então, de pensar em “libertar” o sujeito pela educação, já que essa também está pautada pela dinâmica social de poder (quando atua sob o regime disciplinar, como também quando atua nos moldes da sociedade de controle). Deleuze (1992) destaca que independente do regime de poder abordado, vão existir formas de dominação que lhes são específicas.

Nesse caso, o presente trabalho busca promover uma reflexão a respeito das relações escolares atuais, de forma a entender a escola como uma instituição histórica que estabelece relações de poder entre seus sujeitos. Acredita-se que mais importante do que encontrar respostas é promover indagações, “desnaturalizando” as formas de ser das instituições sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos, ao longo do trabalho, realizar uma análise de como estão sendo produzidos os modos de subjetivação contemporâneos em comparação àqueles praticados pela instituição escolar no auge da sociedade disciplinar. Para tanto, recorremos a alguns autores que nos ajudaram a compreender a dinâmica social da atualidade.

Podemos identificar um certo descompasso da escola frente à dinâmica social que se destaca no século XXI. Enquanto a primeira está estruturada pela rigidez disciplinar, a segunda está pautada pela flexibilidade da sociedade de controle. Tal constatação nos inclina a pensar em como a escola vivencia essa problemática e, mais ainda, como ela vem lidando com ela.

Percebemos ao longo do trabalho que a instituição escolar tem se tornado deficiente na sua função inicial de produção de uma subjetividade disciplinada. Apoiando-se nas proposições de Corea, quando pensamos na escola como aquela instituição secular de formação de subjetividade, vimos que há um descompasso entre ela e os modos de subjetivação atuais. Assim, a autora coloca que a escola acaba por ocupar uma função de "galpão", um depósito, que não apresenta sentido para quem nele está (nesse caso, o aluno).

Vislumbramos, com esta pesquisa, um "fazer pensar" dos educadores frente à escola que temos hoje, bem como, que alunos chegam a essa escola. A partir daí, cada docente promoverá a sua prática de trabalho, com suas especificidades. O presente trabalho, então, ajuda a entender as crises e deficiências vivenciadas pela escola e os fracassos do aluno, professor etc, como fenômenos sociais. Essa discussão contribui na "desculpabilização" dos docentes e discentes de maneira que a tal crise seja entendida como efeito de uma "fissura" ou descompasso.

Diante da problemática que se discorre em todo o trabalho, é comum ouvirmos sobre a "crise da educação escolarizada". O que nos propomos aqui é pensar a instituição escolar negando uma atribuição romântica de salvação do mundo, mas entendendo-a, segundo Veiga-Neto, como um conjunto de práticas, ao mesmo tempo, sociais, culturais e psicológicas (VEIGA-NETO, 2007, p.100). A escola é uma instituição social voltada para a formação do sujeito e tem sofrido algumas mutações a respeito do lugar que hoje ocupa. A medida que suas funções

vão se alterando com a chegada da contemporaneidade, vai surgindo, então, a sensação de crise, obsolescência da instituição escolar.

A ideia de crise da educação não é nova, mas se reestruturava constantemente através de reformulações dos pressupostos que norteavam a educação. Nesse caso, a crise se referia a mudanças no campo das ideias, modelos de educação escolarizada. No entanto, a crise a que nos referimos neste trabalho não se constituiu da mudança de pressupostos sobre a escola, não se trata de uma discussão sobre como se fazer educação na escola, mas põe em cheque a própria educação escolarizada. Ou seja, trata-se de uma crise que alcança as bases da escola e discute a sua legitimidade e existência.

Quando pensamos na “crise da escola”, podemos usar o pensamento de Hanna Arendt. A autora destaca que a crise nos obriga a voltar às antigas questões para que assim possamos rever nossas antigas respostas. Promove práticas de reflexão a respeito de nossa realidade. A crise pode ter aspecto negativo, quando não estamos abertos as novas formas de atuação e nos formamos, pautando-se em antigos preconceitos (ARENDT. 1954)

Bauman (2011) destaca que qualquer referência de rigidez, ausência de flexibilidade, nos dias de hoje, é interpretada como uma ameaça, já que anuncia uma limitação da liberdade. Nesse caso, o sujeito da sociedade de controle deve evitar as experiências de longo prazo, e tudo o que representar algum rigor. É nesse contexto em que se verifica um confronto da estrutura social atual com o modelo tradicional de educação e pedagogia, organizado pela disciplina e experiências de longo-prazo.

* * *

Paula Sibilia (2012) destaca que a língua dos jovens do século XXI nada tem a ver com aquela utilizada nas salas de aula da sociedade disciplinar. A escola pautada na cultura letrada perde lugar para os dispositivos informacionais de alta tecnologia.

A incerteza é profunda e não sabemos, ao certo, qual é o futuro da escola. A autora, então, levanta importantes questões sobre as condições da escola nos dias atuais:

> Para que necessitamos de escolas, hoje em dia? O que queremos que esses estabelecimentos façam com as crianças e os jovens

> contemporâneos, ou com aqueles que virão mais adiante? (SIBILIA, 2012. p.208)

Tão necessário como agir diante da problemática apresentada é refletir sobre a mesma. Nesse caminho, Sibilia sugere que a escola talvez possa assumir um papel de “pausa” diante dos fluxos contemporâneos, de forma a resistir aos efeitos da conexão (SIBILIA, 2012, p.209). Tal proposta compõe um grande desafio, pois por trás da mesma está a possibilidade de transformação da escola, de uma instituição disciplinar secular para algo novo.

A autora destaca que, para colocar em prática a sugestão dada, a escola deve ser redefinida como espaço de encontros e diálogo. Para tanto, não se trata de tentar restaurar algo perdido, ou, ainda, inscrevê-la na dinâmica informacional promovendo-a em mais um espaço das redes de conexão. A proposta visa um olhar para essa instituição de forma a reinventá-la em algo ainda não pensado.

De forma semelhante, Corea destaca que a escola da sociedade disciplinar se estabelecia através da transmissão de modos de ser; no entanto, com a crise do modelo escolar pautado na disciplina, cai também a lógica transmissão. Assim, a instituição escolar deve ter, nos dias de hoje, a importante função de promover estratégias de comunicação diante da ausência de um código compartilhado pré-estabelecido. Assim, essa instituição deve produzir sentido entre os jovens, que estão em meio à saturação total.

Ganham lugar, então, relações estabelecidas no diálogo. Diferentemente da transmissão, que possui uma organização pré-estabelecida, no diálogo não há modelos dados. Na primeira há uma hierarquia, estão definidos os lugares de quem sabe e quem não sabe. Já na segunda, tais lugares não estão dados, as relações vão se estabelecendo em cada contexto.

Segunda a autora, a subjetividade dos dias de hoje deve atuar de forma a desacelerar o fluxo da informação, pois se tal prática não ocorrer, não há possibilidade de constituição de experiência alguma, e logo, não há produção de subjetividade. Talvez resida em tal proposição a importância da instituição escolar e sua função diante da velocidade dos fluxos atuais. Não se trata, entretanto, diante do que exposto, de estabelecer um posicionamento de aprovação ou reprovação das condições atuais, mas *“pensar que operações são pertinentes para habitar estas condições*” (COREA; LEWKOWICZ, 2011, p. 64).

Outro autor que deu base a este trabalho é Veiga-Neto. Quanto ao futuro da escola, ele destaca que não devemos olhar para a estrutura escolar de algumas décadas com sentimentos saudosistas, já que tal postura pode nos levar ao conservadorismo. Devemos, então, analisar as condições da escola de hoje, de forma a fazer uma história do presente (VEIGA-NETO, A. 2007, p.115).

O autor destaca que devemos pensar em uma escola mais adequada ao mundo em que vivemos. Isso não significa que tal correspondência se dê meramente ao uso de tecnologias na escola. Isso seria um reducionismo. Veiga-Neto levanta, então, algumas possibilidades de relação entre a escola e o mundo contemporâneo. Entre elas estão a formação crítica do consumidor e o desenvolvimento de uma postura de consciência perante a mídia (VEIGA-NETO, 2007, p.116).O autor esclarece que tais propostas não traduzem uma defesa da lógica econômica atual, pautada no controle. Ao invés disso, busca ações pedagógicas que dêem conta de olhares críticos e atentos aos modos de subjetivação atuais.

De acordo com os autores aqui citados, podemos levantar em que medida a escola pode dar suas contribuições para a sociedade atual. Apoiando-se nessas contribuições, é possível identificar, talvez, uma função da escola no século XXI, de desaceleração do fluxo.

Diante da velocidade de informações que constrói a subjetividade do século XXI, se faz necessário um espaço de redução de velocidade, pausa. Tal necessidade prevê modos de subjetivação produzidos pelas formas de dominação que rodeiam a sociedade de controle. Sem essa pausa, o sujeito corre o risco de flutuar em meio a saturação de informações não tendo condições de olhar os modos de ser também como formas de poder, que são.

A escola, mesmo vivenciando adaptações em sua estrutura, de forma a se tornar mais flexível, ainda se organiza diante de modos de ser voltados para a interioridade, reflexão, organização em etapas, características que retratam uma redução do fluxo e inscrevem os sujeitos em modos de dominação diferentes daqueles que ganham destaque na sociedade de controle, ou seja, os modos de subjetivação produzidos por práticas disciplinares. Pensemos, então: a disciplina escolar se faz importante diante do quadro atual da sociedade de controle?

* * *

A instituição escolar teve uma importante função na sociedade disciplinar de produzir a ordem e ensinar determinados saberes aos indivíduos. Saberes, esses, que compõem uma formação política, cultural e econômica. Na contemporaneidade, destaca-se uma mudança nas formas de se lidar com o conhecimento e informação. Tal mudança tem como resultado um *empalidecimento da escola como grande instituição disciplinar* (VEIGA-NETO, 2000, p. 6). Diante da mudança de ênfase que vivemos, a escola passa a rever suas práticas e tem sofrido adaptações frente a essa mudança. Vimos no Capítulo 3 algumas dessas adequações no campo da escola.

No entanto, diante da velocidade da informação dos dias atuais, os sujeitos se vêem em meio à saturação total. Por esse motivo, a escola vai adaptando algumas de duas práticas, de forma a buscar mais flexibilidade em sua estrutura. Autores como Corea e Sibilia parecem indicar que, a escola deve admitir um caminho de resistência, desaceleração do fluxo, de forma a promover o pensamento e o diálogo, experiências fundamentais na produção dos modos de subjetivação.

Assim, a escola teria um importante papel na tentativa de promover um diálogo diante do turbilhão de informações que circulam no ambiente social:

> Se qualquer opinião vale o mesmo, se qualquer imagem se funde na que vem depois, então não há sentido, ou bem, o sentido é indiscernível, ou se dilui espantosamente sem possibilidades de inscrição. Nessas condições, fazer sentido, produzir sentido, requer que cada um gestione por conta própria as práticas de detenção dessa fugaz cadeia de informação (COREA; LEWKOWICZ. 2011. p.53)

A escola admite um importante papel de desacelerar o impacto das experiências sociais diárias, ao mesmo tempo em que se estabelece diante das pressões que vão aparecendo no ambiente social. A escola, então, possibilita modos de ser, pensar e dialogar nesse contexto de fluidez.

Vimos no Capítulo 3 que a prática da comunicação tem perdido seu valor histórico, pois vai sendo substituída por uma sociedade pautada na informação, onde não há lugares definidos, apenas fluxos. Corea destaca uma perda de ênfase nas práticas de comunicação, já que não há um código compartilhado, pois a dimensão espaço-temporal que a envolve é degradada pelos fluxos informacionais que não têm lugar ou espaço delimitado.

O desafio que se faz aqui é exatamente como a escola vai produzir algum sentido diante da ausência de um código compartilhado. Sua tarefa, então, é pensar estratégias de comunicação sem um código pré-estabelecido. Ela deve produzir sentido na fugaz cadeia da informação. É importante destacar que todas as transformações no âmbito educacional não se referem a progressos ou retrocessos, mas aparecem nesta pesquisa como meios de investigação das mudanças que acometem a sociedade contemporânea.

A escola, de uma maneira geral, não é única. As inclinações que tem apresentado essa instituição, abordadas neste trabalho, não são exclusivas em todas as experiências escolares, mas são partilhadas, como um todo, pelo discurso pedagógico da sociedade de controle.

Correndo o risco de parecer contraditório, a pesquisa que se apresenta busca promover reflexões e, ao mesmo tempo, refletir sobre a temática apresentada. Dessa forma, não se pretende dizer como tem que ser, mas apenas como está. Busca-se, então, que as reflexões não se encerrem aqui. Mais importante que dar respostas, é promover grandes perguntas.

Para concluir compartilho, como autora, minha preocupação ao longo do texto de não promover um posicionamento ideológico. A beleza da pesquisa reside exatamente nas arestas, nos pontos em aberto, que suscitam mais e mais discussões. Diante da ausência de respostas, gostaria de encerrar este texto com uma marca da continuidade...

# REFERÊNCIAS


ALMEIDA, Felipe Q.; BRACHT, Ivan M. G. *Bauman e a educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009

ARENDT, Hanna. *A crise na Educação.* Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1954. p.221 – 247

BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011

DEZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. São Paulo:Artmed e Bookman, 2003

BELLO, Enzo. '*Bio-poder' e 'sociedade de controle': duas contribuições de Michel Foucault para a análise social e política dos direitos humanos*. Março de 2007. Disponível em: <http://www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=886>. Acesso em: 02 set 2013

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacion*al. Disponível em: < http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 02 fev. 2014

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf >. Acesso em: 02 fev. 2014

CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault* : Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Prometeo, 2004

COREA, Cristina; LEWKOWICZ Ignacio. *Pedagogia del Aburrido:* escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidos Iberica, 2005

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*: Conversações: 1972-1990. Rio de Janeiro: 34. Ed., 1992. p. 219-226

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir:* História da vigilância nas prisões. Trad. Raquel Ramalhete. 29. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004

_____. *Aula 17 de março de 1976*; Em defesa da sociedade Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 285-315

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

GUATTARI, F. *Micropolítica*: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 25 – 45

HECKERT, Ana Lúcia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. *Psicologia & Sociedade*, Rio Grande do Sul- vol 24, 2012 .

MANCEBO, Deise. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In: BOCK, Ana M. M. (Org.) *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-92

MIRANDA, L. Subjetividade: A (des)construção de um conceito. In: JOBIM e SOUZA, S. (Org). *Subjetividade em questão*: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 ED. Letras, 2000. p. 29-46

MORAES, Antônio Luiz. *Disciplina e Controle na escola*: do aluno dócil ao aluno flexível. Canoas: 2008

NEGRI, Antônio; HARDT, Michel. *A constituição política do presente.* Império. Rio de Janeiro: Record, 2005. p.19-84

REVEL, Judith. *Michel Foucault conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, Daniel (Org.). *Cultura e subjetividade:* Saberes Nômades. Campinas: Papirus, 1997, p.19-24

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes*: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012

_____. A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros? *Revista Matrizes*, São Paulo, ano 5, n 2, p. 195-211, jan./jun. 2012.

_____. *Os diários íntimos na internet e a crise da interioridade psicológica.* Disponível em <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1049.PDF>. Acesso em: 2 jan. 2013

_____. *O show do eu-* A intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008

SOARES, Leonardo B. e MIRANDA, Luciana L. Produzir subjetividades: o que significa? *Estudos e pesquisas em Psicologia,* Rio de Janeiro, ano 9, n. 2, p. 408-424. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a10.pdf> Acesso em: 3 jan. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. V. (Org.). *A escola tem futuro*? Lamparina; 2007. p. 97- 118

_____. *Espaços, tempo e disciplinas*: as crianças ainda devem ir à escola? Anais do X ENDIPE. Rio de Janeiro: maio de 2000

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. M*odernidade Líquida,* Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.187-201, maio/ago. 2009