



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Gonçalves Cinto, Gregory de Jesus; Itman Monteiro, Sueli Aparecida; Dias, Romualdo
Entre o Corpo e a Escola: estudo sobre alguns dispositivos de colonização
Educação & Realidade, vol. 37, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 779-802
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227325011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Entre o Corpo e a Escola: estudo sobre alguns dispositivos de colonização

Gregory de Jesus Gonçalves Cinto
Sueli Aparecida Itman Monteiro
Romualdo Dias

RESUMO – Entre o Corpo e a Escola: estudo sobre alguns dispositivos de colonização. Apresentamos alguns resultados de nosso estudo sobre as relações entre processos educacionais e processos de subjetivação. Nosso objeto de pesquisa é o corpo implicado no contexto escolar, no qual analisamos a ternura enquanto um campo colonizado pela dinâmica do poder. Observamos no processo educacional tanto as marcas de captura quanto as de ruptura diante dos mecanismos de mando advindos do mercado. Identificamos as implicações do corpo nos processos educacionais e propomos o paradigma estético enquanto referencial para um modo de ação educacional.

Palavras-chave: **Corpo. Escola. Processos de Subjetivação.**

ABSTRACT – Between the Body and the School: studies about some colonization devices. We present some results of our studies on the relationship between educational processes and subjective processes. The object of our research is the body inserted in the school context in which we analyze tenderness as a field colonized by the dynamics of power. We have observed in the educational process both signs of capture as well as rupture facing the mechanisms of control coming from the market. We identified the implications of the body in the educational process in order to propose the aesthetic paradigm as a reference for educational action.

Keywords: **Body. School. Subjectivation Process.**

Introdução

Os movimentos de produção de vínculos podem ser identificados na fronteira demarcada pelas relações estabelecidas entre o corpo e a escola. Situamos aí o processo educacional para constituirmos nosso objeto de estudo. Entre os vínculos, destacamos aqueles criados entre o educador e o educando, entre os sujeitos e a ciência, entre a cultura e a educação. Em nosso percurso pensamos sobre as relações do corpo com a escola em uma combinação dos regimes de visibilidade associados a outros de invisibilidade. Assumimos a hipótese de que o modo como estas formas se apresentam demarcam uma espécie de território intensamente colonizado pelas forças do mercado capitalista neoliberal. Aqui o movimento dos vínculos é compreendido como expressão da ternura.

Nesta reflexão mostramos como estas fronteiras entre o corpo e a escola estão submetidas a uma dinâmica de poder, na medida em que percebemos que um sistema econômico global se torna hegemônico e coloniza todo este território no qual a vida acontece. Muitos pesquisadores nos informam enfaticamente sobre dispositivos de *empresariamento* da vida por parte do mercado neoliberal como Alvim (2011); Ambrózio (2011). Há também quem denuncia a arrogância do mercado em se apresentar como uma nova religião operando com intensos movimentos de *arrebanhamento* das massas (Dufour, 2005). As categorias de *biopoder* e *biopolítica* como nos apresenta Michel Foucault, nos auxiliam no estudo dos dispositivos de colonização. Assumimos como ponto de partida o filme *Taare Zameen Par* (Como Estrelas na Terra: Toda Criança é Especial, 2007), uma peça do cinema indiano contemporâneo dirigida por Aamir Khan.

No primeiro momento de nosso percurso comentamos sobre o filme *Taare Zameen Par* a partir da categoria *ternura*, para observarmos os modos como nela operam os mecanismos de colonização em uma dinâmica de poder que se institui como forma de interdição aos movimentos de criação. As dificuldades da escola e da família, submetidas pelas forças do mercado, na lida com os movimentos de invenção, estão sob observação. Assim a *ternura* se apresenta para nós como um amplo campo de estudo. De modo específico colocamos nosso foco sobre a função do educador em sua habilidade em convocar na criança a sua potência de criação, sustentando nele mesmo, em meio ao trabalho educacional, a condição de escapar dos campos minados por uma dinâmica de poder desfavorável a expansão da vida.

Na segunda parte refletimos sobre a ternura a partir das ideias de Luis Carlos Restrepo¹, compreendendo a expressão de afeto como território de vínculo estabelecido entre educador e educando, visto enquanto um direito fundamental para o desenvolvimento humano. Mais do que apontar marcas de um funcionamento jurídico, o direito se faz presente assentado nas relações produzidas pelo movimento *instituinte* em suas combinações com os elementos *instituídos* (Negri, 2002)². Assim situamos os polos das relações, pois de um lado um corpo reclama pela ternura, e de outro, uma instituição, expõe seus limites. Nesta situação, apontamos como tal direito vem sendo negado

aos educandos. Nesta dinâmica de poder, operada por meio de dispositivos de colonização incidindo sobre os vínculos, a ternura se apresenta como recurso oferecido pelo educador no exercício de sua profissão.

Na terceira parte, discutimos os aspectos políticos destes dispositivos identificados como forças de colonização do território da ternura. Tal análise favorece a uma compreensão sobre modos de produção de subjetividades historicamente situados, e, por isso mesmo, impossíveis de serem concebidos como algo advindo de uma suposta natureza humana. Entendemos que formas de afetos também são efeitos de escolhas feitas enquanto relações de poder.

Ao final enfatizamos a atitude do educador em sua lida com a ternura, demonstrando o quanto ela pressupõe o exercício de um deslocamento que Foucault identifica como uma vivência própria da modernidade. A *atitude moderna*, assim nomeada pelo filósofo, aponta para nós o modo como o educador reinventa a sua autoridade. O educador, ao reinventar sua autoridade na experiência do vivido, trava uma guerra contra as forças que empurram o menino *Ishaam*, personagem principal do filme, para o abismo existencial em meio a situações marcadas por extremo sofrimento³.

Analisamos as relações entre o corpo e a escola com o objetivo de mostrarmos como elas demarcam um território fortemente colonizado pelas forças do mercado capitalista neoliberal. Apresentamos o modo como uma dinâmica de poder atua sobre os vínculos ao ponto de interditar os processos de criação. Desdobramos nossas análises ao trazer as dificuldades das instituições para lidar com os vínculos quando estes sofrem os mecanismos de administração operados por forças adversas ao movimento de expansão da vida. Neste contexto, a ternura passa a ser discutida como direito da criança e o educador é visto no exercício de sua autoridade em um campo de luta a favor da potência de criação.

Taare Zameen Par

O filme *Taare Zameen Par*⁴ (Como Estrelas na Terra: toda criança é especial), produção indiana de 2007 dirigida por Aamir Khan⁵, conta a história de *Ishaan*, um menino de aproximadamente 8 ou 9 anos de idade, com problemas de adaptação com a escola, originados em grande parte pelo fato de ser portador de *dislexia*. *Ishaan* é um menino inteligente e esperto, porém as escolas e a sua família têm dificuldades de compreender seus talentos.

Os professores e as escolas oferecem ambientes nada ternos e severamente excludentes. O garoto *Ishaan* também é avaliado por seus pais como tendo padrões de conduta anormais sempre quando colocado em comparação com o seu irmão, *Yohaam*. Este se destaca na disputa pelas melhores notas na escola. O menino *Ishaan* tem uma relação terna com *Maya*, sua mãe e com *Yohaam*, seu irmão. Seu pai, *Nandkishore*, distanciado do filho, vive em uma corrida árdua, exacerbadamente tomada pelos compromissos e negócios.

Ao interpretar o filme detectamos as múltiplas manifestações da dimensão política que constitui a ternura. Estabelecer um campo terno de vínculo é sempre um modo de participar no funcionamento do poder, pois algo da vida pode ganhar potência em cada procedimento experimentado. Não esquecemos que o *silenciamento* imposto neste terreno também expressa uma violência responsável por muita dor. Muitas vezes o desamparo se faz por meio da indiferença na forma que se apresenta como dificuldade em se importar com alguém. Enfim, a vida de *Ishaan* é marcada por muito sofrimento a cada experiência de desamparo pela qual ele passa.

Voltemos nosso olhar para esses momentos silenciados onde, à sombra, se garante a ternura, mas onde também, sem que o registrem os noticiários de TV ou os jornais e revistas de grande tiragem, ela é diariamente anulada. Perguntemo-nos pelos espaços onde abundam as violências sem sangue, aquelas que não provocam contusões no corpo e que possam ser detectadas pelos legisladores, mas que nem por isso deixam de provocar sofrimento e morte (Restrepo, 1998). Notamos como o ambiente escolar se agrega a esta dinâmica de poder uma vez que a instituição também se encontra refém dos mesmos dispositivos que operam no controle dos corpos.

Foucault (1988) nos apresenta a maneira como o poder toma a vida como elemento administrado e que tem como princípio atuante o *fazer viver e deixar morrer*, este modo que marca as políticas dos Estados ocidentais no alvorecer da modernidade. Este modelo de gerenciamento da vida vem se implantando cada vez mais, atualmente, em países em desenvolvimento. O filme expõe com ênfase as marcas deste modelo econômico em plena expansão na Índia contemporânea. Portanto, a sociedade capitalista se constituiu de tal forma que cria uma onda devastadora em seus efeitos sobre a cultura. Existe uma dinâmica de poder tão forte que consegue permear os outros âmbitos da cultura e da vida. Valoriza apenas uma cultura e vê outro modo de viver, muitas vezes como impossível. Em uma cena *Ishaan* dança o passo *Moonwalk*⁶ (Caminhada na Lua) de Michael Jackson, músico norte-americano. *Yohan* usa roupas de uma marca esportiva conhecida alemã. Os países citados são participantes hegemônicos do mesmo sistema econômico.

A relação de *Nandkishore* com seu filho foi se constituindo por um movimento de forte apagamento da ternura, pois é a condição para formar o pretense *guerreiro* ou o sujeito vencedor, aquele que orienta sua vida pelo princípio do sucesso:

Não obstante querer romper o véu que oculta a ternura num campo de não ditos e de completa invisibilidade, ainda surgem muitos temores ao enunciar um discurso sobre ela. Em primeiro lugar, quando é um homem que se atreve a falar do tema – como é o meu caso – aparece de imediato o fantasma da efeminação. A ternura só é reconhecida como parte do amor maternal ou na relação da criança com seu ursinho de pelúcia. Na sexualidade também não tem cabimento: em vez de ser considerada como um ato de ternura, é con-

cebida como um ato de conquista. Alguns ditames de nossa cultura proíbem ao homem falar da ternura ou abrir-se à linguagem da sensibilidade, pois em sua educação insistiu-se em que deve mostrar dureza emocional e autoridade a toda prova (Restrepo, 1998, p. 12).

Foucault (2004) nos aponta o *cuidado de si*⁷ para nos constituirmos como seres éticos opostos ao sujeito moral dado, pois não existe algo concedido em nós de antemão. Isto nos indica que outros modos de viver são possíveis. Nossos corpos são afetados por uma dinâmica de poder experimentada nas relações estabelecidas conosco mesmo e com os outros. Tais relações são passíveis de mudanças e de diferenciação. Nestas fronteiras feitas pelos vínculos de poder, Restrepo (1998, p. 13) nos mostra que “[...] a ternura é um paradigma de convivência que deve ser adquirido no terreno do amoroso, do produtivo e do político, arrebatando, palmo a palmo, territórios em que dominam há séculos os valores da vingança, da sujeição e da conquista”. Os símbolos culturais que nos constituíram nos levam a ter comportamentos, aspirações, uma vida diária ligada à lógica da guerra. As estratégias de dominação facilmente discutidas no regime de visibilidade que o espaço público propicia, dificilmente são percebidas quando observadas no âmbito da privacidade.

Abramo-nos a uma analítica da cultura e da interessoalidade onde a política possa ser pensada a partir da intimidade, âmbito oculto ao olhar bisbilhoteiro que mostra a realidade a partir de um ângulo perceptivo e comunicativo onde o *thymós* ou afetividade adquire uma importância tão grande ou maior do que aquela que atribuímos ao *nous* ou intelecto. Inversão que supõe passar da vista como sentido ordenado da realidade ao tato como analisador privilegiado da proximidade (Restrepo, 1998, p. 11).

Ao olharmos para o campo educacional observamos como os sujeitos se constituem distantes do paradigma da ternura. A exigência de se criar um conhecimento supostamente apresentado como mais sólido e mais eficaz, não oferece, há séculos, no interior da cultura ocidental, espaços para o exercício da ternura. Desde as precoces experiências da escola, adentra-se a criança num saber de guerra que pretende uma neutralidade sem emoções, para que adquira sobre o objeto de conhecimento um domínio absoluto, igual ao que pretendem obter os generais que se apossam das populações inimigas sob a divisa de terra arrasada (Restrepo, 1998).

Ishaan não conseguia se adaptar ao adestramento escolar no uso de suas habilidades. A escola e a família, submetidas aos regimes de dominação, não sabiam interpretar essas singularidades como especiais, porque já estavam operando sob a captura do mercado. Estas instituições estão situadas em uma sociedade que vive sob as mais fortes pressões do desenvolvimento capitalista. O exemplo forte aparece no personagem *Yohaán*, irmão de *Ishaan*, docilmente preparado para responder aos estímulos do mercado como se fosse um *robô* eficiente.

Formar *capital humano*⁸, formar portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda [...] é fazer o que se chama de investimentos educacionais. Na verdade, não se esperam os neoliberais para medir certos efeitos desses investimentos educacionais, quer se trate de instrução desses investimentos educacionais, quer se trate de instrução propriamente dita, quer se trate da formação profissional, etc. Mas os neoliberais observam que, na verdade, o que se deve chamar de investimento educacional, em todo o caso os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional (Foucault, 2008a, p. 315).

Esse investimento responsável por formar uma *competência-máquina* será constituído, por exemplo, pelo tempo que os pais consagram aos seus filhos fora das simples atividades educacionais propriamente ditas. Sabemos perfeitamente que o tempo que a mãe passa ao lado do filho, quando ele ainda é bebê, se torna importantíssimo para a constituição de uma *competência-máquina*, ou se vocês quiserem para a constituição de um *capital humano*. Sendo assim, a criança será muito mais adaptável ao meio, quando comparada com outras crianças que os pais dedicaram menos horas. No entanto, o tempo de criação, o tempo de afeto dedicado para os filhos pelos pais, pode ser analisado como investimento capaz de constituir um capital humano (Foucault, 2008a).

O modo como a história mostra a dedicação de *Maya*, mãe de *Ishaan* e *Yahaan*, ao abandonar sua carreira profissional para cuidar dos filhos, nos alerta sobre o risco da captura de seus gestos apresentados como auxiliares para produzir uma espécie de sujeito *competência-máquina*, fundamental ao funcionamento das engrenagens do mercado neoliberal. Vemos isso literalmente no clipe *Jame Raho*⁹ (Siga em Frente) de *Taare Zameen Par* (2007). A exacerbação dos gestos, mostrados na cena, pode ser relacionada com as análises de Foucault sobre a formação do capital humano.

Tempo passado, cuidados proporcionados, o nível de cultura dos pais também – porque se sabe muito bem, justamente, que, para um mesmo tempo passado, pais cultos vão formar um capital humano, para criança, muito mais elevado do que se não tiverem o mesmo nível de cultura –, o conjunto dos estímulos culturais recebidos por uma criança: tudo isso vai constituir elementos capazes de formar um capital humano. Ou seja, vai se chegar assim a toda uma análise ambiental, como dizem os americanos, da vida da criança, que vai poder ser calculada e, até certo ponto, quantificada, em todo caso, que vai poder ser medida em termos de possibilidades de investimento em capital humano (Foucault, 2008a, p. 315).

Toda a estória se passa na Índia, país que organiza sua sociedade a partir da tradição religiosa *Hindu*. Os membros da família protagonista são da *Casta Brâmane*, a mesma classe de educadores, legisladores, estudiosos, sacerdotes e pregadores do *Karma*¹⁰ (Gaarder, 2000). O contexto religioso explica o nível

de cobrança sobre os sujeitos participantes deste estamento. Algumas cenas, como o clipe *Maa*¹¹ (Mãe) enfatizam a depressão e o sofrimento pelos quais passa *Ishaan*. Vemos um menino sem vida. As implicações do poder sobre o seu corpo eram tão grandes que este não conseguia mais ver prazer em seu viver. Assim ele pode cantar sobre o seu medo, expondo os desdobramentos nas múltiplas formas de empalidecimento. O medo emerge acompanhado dos pedidos de cuidado.

Maa (Mãe)

Eu nunca te contei,
Como eu tenho medo do escuro
Eu também, nunca te contei,
O quanto eu me importo contigo.

(Refrão): Mas você sabe, não mãe?
Você sabe de tudo, minha mãe.

Não me deixe sozinho na multidão,
não encontrarei o caminho de casa
Não me mande para longe,
para onde você não vai se lembrar de mim.
Eu sou assim tão ruim mãe?
Sou tão ruim minha mãe.

Às vezes quando papai me lança
alto pelos ares
Meus olhos te procuram
Esperando que você venha me pegar em segurança.

Não conte a ele,
mas morro de medo.
Eu não demonstro
Mas meu coração se afunda
(Clipe Maa, Taare Zameen..., 2007).

Essa tristeza perdurou até o menino conhecer o novo professor *Ram Nishankumbar*, contratado para ministrar as aulas de artes. Ele tenta trazer a vida para os olhos de *Ishaan* com aulas diferentes das convencionais. Este ministrava a disciplina de Artes com uma metodologia assumidamente coerente com o modo artista de ensinar e educar.

Quando *Ram* vai falar com *Nandkishore*, pai do menino, e explica sobre a dislexia, acaba também, ele, *Ram*, descobrindo que o garoto tem outras habilidades especiais aguçadas, especificamente a arte de pintar. Naquele ambiente familiar a habilidade artística aparecia como contraditória ao investimento realizado no campo educacional. Aparece o sentimento de frustração de toda

a família sobre o futuro do garoto. Esta cena mostra um grande conflito, não caracterizado pelo fato de *Ram* declarar que o menino tem dislexia, mas precisamente por este declarar que *Ishaan* talvez nunca seja um médico, engenheiro ou administrador, mesmo que possa exercer outra função, como por exemplo, ser professor de Arte.

Num determinado momento do filme *Nandkishore*, o pai, se dirige à escola para conversar com *Ram*. Ele fala como a família estava entendendo o fato do filho ser disléxico. O pai diz ao professor que *Maya* estava pesquisando sobre o assunto na rede internacional de comunicação. Neste momento o professor lembra que o menino precisa mais que isso, precisa de ternura. Deste modo *Nandkishore* se desloca de seu estado de *guerreiro* denso e frio, e o pai de *Ishaan* passa a se importar com o filho de uma forma mais terna.

Na posição de educador, *Ram* é desafiado a ter uma luta cuidadosa, marcada por delicada negociação com as duas instituições: a família e a escola. Ele sabe que está transitando por um campo altamente minado, todo cheio de *explosivos* adversos à vida, para sustentar um determinado funcionamento de poder, responsável por preparar pessoas como autômatos para o modelo de capitalismo na Índia.

O professor passa por uma luta perigosa porque convivia com professores que debochavam das atitudes diferentes de *Ram* como educador. *Tiwari* e *George*¹² afirmam:

Essa é uma escola formal [...] Aqui preparamos as crianças para a batalha da vida. Criança tem de competir, fazer sucesso, vencer. O lema da nossa escola é 'Ordem, Disciplina e Trabalho'. Estes três pilares do requerido sucesso se apresentam como componentes infalíveis de uma educação completa (Taare Zameen..., 2007).

Contudo, o professor *Ram* se articula bem nestes momentos com um ato que poderíamos classificar como *parrisiático*¹³, quando justifica para os companheiros de trabalho o seu modo de ser educador, com conhecimento e *jogo de cintura*.

Ram tentou buscar apoio de aliados com a família e com outros professores. Como estes aliados não estão disponíveis naquele contexto social, ele os fabricou. Assim compõe com parceiros antes entregues ao mercado; agencia sentidos; e consegue gestos de cumplicidade.

O Direito à Ternura

O direito à ternura não está garantido por um aparato jurídico. No entanto, não se objetiva de modo algum, promulgar ou sancionar uma lei em decorrência deste direito no texto da Constituição, até porque nós sabemos que esse tipo de intervenção não tem poder de dar sentido ao corpo, pois não encontrará

um movimento correspondente no campo da cultura. O que queremos com isso, de acordo com Restrepo (1998), é que este direito se torne algo caloroso, vivo, envolvente em nossa cultura. Ele (1998) defende a importância de não abandonar a palavra ternura no pântano enganoso das bocas.

Estamos acostumados a opinar sobre os grandes direitos públicos, aqueles que figuram em códigos e constituições, fazendo parte de discursos políticos e promessas eleitorais. Fala-se do direito ao emprego, do direito à habitação, do direito à educação, ao sufrágio, enfim, de todos aqueles direitos que podem figurar como reivindicações sociais de transparência inquestionável. Mas parece suspeito e até ridículo falar daqueles direitos da vida cotidiana que permanecem confinados à esfera do íntimo, sem que ninguém ouse pronunciar seus nomes nas reuniões em que se debatem com grandiloquência os problemas políticos da época. A esta categoria de direitos domésticos, relegados e vergonhosos, pertence o direito à ternura (Restrepo¹⁴, 1998, p. 09).

No entanto, queremos, ao contrário, fazer da ternura algo vivo, como um fogo ou um rio, ou como a semente de trigo, como nos diz a canção referente ao ciclo da vida de Milton Nascimento e Chico Buarque de Hollanda (1977), *O Cio da Terra*¹⁵.

A ternura é um direito da criança e do humano, ela não pode ser vista como algo inferior ou sem importância quando comparada com outras obrigações. Toda criança deve receber ternura, assim como, temos que ser ternos também no modo de tratar a natureza, que não é para ser usada como um objeto descartável.

Se pensarmos a partir de uma *cognição afetiva*¹⁶, nós observamos que a nossa cultura tem como espécie de dogma uma construção audiovisual, excluindo outras possibilidades de conhecimento ligadas ao tato e ao olfato. Para isso a nossa sociedade criou, sobretudo, na contemporaneidade, as instituições que funcionam como controladoras e mantenedoras desse modelo de organização (Restrepo, 1998). Entre elas a escola, que deveria ser a instituição que teria como papel fundamental operar à quebra desses paradigmas, porém que não consegue se deslocar do lugar de quem ensina para o espaço daquele que aprende.

A escola, autêntica herdeira da tradição audiovisual, funciona de tal maneira que a criança, para assistir à aula, bastar-lhe-ia ter um par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, excluindo para sua comodidade os outros sentidos e o resto do corpo. Se pudesse fazer cumprir uma ordem dessas, a escola pediria aos alunos que viessem apenas com seus olhos e ouvidos, ocasionalmente acompanhados da mão, em atitude de segurar um lápis, deixando o resto do corpo bem resguardado em casa. *Olhar e não tocar chama-se respeitar* é uma expressão que exemplifica o desejo do mestre de excluir qualquer experiência que possa comprometer o aluno na proximidade e intimidade. A intromissão do tato, do gosto ou do olfato na dinâmica escolar é vista como ameaçadora, pois a cognição ficou limitada aos sentidos que podem exercer-se mantendo a distância corporal (Restrepo, 1998, p. 32).

Os corpos dos alunos denunciam os graves problemas da escola ao lidar com a sensorialidade e com a singularidade deles. Para isso, foram criados mecanismos e discursos legitimados como problemas de aprendizagem. Quando uma sensibilidade ímpar se depara com a máquina escolar, do modelo de escola que se preocupa em perpetuar-se a si mesma, esta, encara esse sujeito de tal forma que suas potencialidades são descartadas de maneira que se elas não seguirem de forma paralela a *loucura permitida*¹⁷, isso se torna um fracasso acadêmico.

A música *Another Brick in The Wall*¹⁸ (Mais Um Tijolo no Muro), de 1979, da banda britânica *Pink Floyd* expressa com ênfase este tipo de corpo que a escola forma. A canção nos remete ao drama da escola no modo como ele é sentido pelas crianças. A letra mostra o retrato do mecanismo escolar e o desespero dos corpos.

O processo educacional realizado segundo o paradigma estético, como vemos na atuação do professor em *Taare Zameen Par* (2007), difere desta modalidade de negação do ato de educar de *Another Brick in The Wall* (1979). O professor *Ram* percebe no menino as potencialidades de criação que estão sendo enfraquecidas por todo o sofrimento vivido. Até aquele momento sua capacidade criativa não era valorizada pela escola, não encontramos naquele ambiente nenhum sinal de acolhimento para os movimentos de criação.

Mais uma vez nós utilizamos o clipe *Jame Raho* (Siga em Frente) de *Taare Zameen Par*¹⁹ (2007), onde citamos a letra da música traduzida, exclusivamente a sua primeira parte, pois essa nos apresenta o perfil do chamado sujeito da *batalha*²⁰, com a descrição de aspectos que o enquadra no modo eficaz de viver sempre disponível para o atendimento das demandas do modelo de mercado implantado na Índia.

Jame Raho

Amarre os sapatos, aperte o cinto
Prepare-se para a batalha
Carregue seu fardo.

Com pastas na mão e decisão firme
Dominaremos o mundo
Manteremo-nos firmes.

Assim funciona o mundo, continue
Seu destino te espera
Siga em frente.

Eles dormem com um olho aberto,
Ficar pra trás não é uma opção.
Trabalhem o máximo que puder,
Do jeito que lhe dizem.

Eles vivem de omeletes,
Vitaminas e tônicos
Um regime estrito de trabalho e descanso
Esforçando-se, dando duro, abra caminho
(Clip Jame Raho, Taare Zameen..., 2007).

Todas estas injunções ao fazer do sujeito concebido neste suposto modo de ser eficiente, utilizam da metáfora da guerra, atribuída para a batalha do cotidiano de uma sobrevivência desprovida das possibilidades de um exercício de troca mais saudável com o mundo.

Ao negar a importância das cognições afetivas, a educação se afirma como um pedantismo do saber em estado subsidiário de uma concepção de razão universal e apática. Esta forma de razão está distante dos sentimentos e dos afetos. Sendo fiadora de um interesse imperial desconhece a importância de ligar-se a contextos singulares.

Esta razão universal, incapaz de perceber a singularidade, não entende que aprender é sempre aprender com outros, pois as estruturas de pensamento não são mais do que relações entre corpos que se interiorizaram, afeições que, ao se tornarem estáveis, nos impõem um certo modelo de fechamento ou de abertura diante do mundo (Restrepo, 1998, p. 33).

A devastação das singularidades feita pela escola não permite o acesso a uma ampla diversidade de conhecimentos, em detrimento de sua obsessão pelas metodologias e pelas notas, contudo se torna incapaz de captar certas tonalidades afetivas que dinamizam ou bloqueiam os processos de aprendizagem.

A escola se mostra resistente a aceitar que a cognição é cruzada pela paixão, por tensões heterônomas, a tal ponto que são as emoções e não as cadeias argumentativas que atuam como provocadoras ou estabilizadoras das redes sinápticas, impondo-lhes fechamentos prematuros ou mantendo uma plasticidade resistente a sedimentação (Restrepo, 1998, p. 33).

As aulas são organizadas por esquemas audiovisuais. O olfato aparece com menor importância, mas o odor não permite nem singularidade e nem distância, nós estamos envolvidos por ele como estamos condenados a nos comprometermos corporalmente em todas as situações, sobre as quais temos que tomar decisões. Não é apenas o olfato que está sendo excluído dos processos educacionais, o tato também. “Os alunos devem permanecer quietos, atentos, com o olhar voltado para frente, como se só fossem significativos os gesto e vocalizações do professor” (Restrepo, 1998, p. 34).

A escola, ao excluir o tato e o olfato do processo pedagógico, nega a possibilidade de fomentar uma intimidade e proximidade afetiva com o aluno, perpetuando-se uma distância corporal que reforça a posição de poder do mestre, que agora se torna verdade incontestável. Isso nega ao estudante a

possibilidade de reconstruir a dinâmica afetiva dos conteúdos cognoscitivos que lhe são entregues, mutilando-se assim o saber e perpetuando-se o autoritarismo. Resistir à possibilidade de contato tátil é querer perpetuar uma hierarquia do poder que alimenta de maneira sorrateira as grandes empresas burocráticas e militares necessárias para sustentar um tipo de funcionamento de poder no ocidente (Restrepo, 1998).

Portanto repensar a maneira como se constitui o ambiente escolar e as dinâmicas das aulas, são soluções apontadas por Restrepo com a finalidade de abrir novas maneiras de integração dos sinais com os corpos, dinamizados por uma topologia dos gestos capazes de provocar os conhecimentos ao calor de toques ternos e encontros inspiradores.

A tarefa do pedagogo é formar sensibilidade e, para isso, deve passar da razão teórica à razão sensorial²¹ e contextual, cinzenlando o corpo sem pretender atracá-lo à dureza do código ou esmagá-lo com a arrogância professoral que desconhece as potencialidades da singularidade humana (Restrepo, 1998, p. 35).

Como fator epistemológico imposto pela cultura que silencia o tátil em benefício do visual, escondem de nós os objetivos da criação de sujeitos capazes de se movimentarem em territórios genéricos da abstração, assim convenientes em nossa racionalidade ocidental da fábrica, do exército e da política. Entretanto essa não é a *fórmula do sucesso*²², porque nos encontramos em constantes crises como a do meio ambiente, a dos planos de desenvolvimento, a da ciência, a da medicina, e as crises políticas, ligadas com esse pensamento duro.

O conhecimento ensinado na escola, em geral, está distante do prazer e se preocupa mais com notas, avaliação etc. Diferente disso, o ensino como formação de sensibilidade, de acordo com Restrepo (1998), dá ao pedagogo uma estética social de alguém que tem como matéria-prima o corpo, para modelá-lo a partir de certo ideal. Neste esforço provoca gestos a partir da linguagem com o propósito de erupção da sensibilidade e afeições (amor, amizade). Deste modo temos o paradigma da aproximação com a realidade do outro. A estética pedagógica exige uma atitude de cuidado que só se alcança se aceitarmos a imprescindível atuação que a dinâmica afetiva desempenha no ambiente educativo.

A tematização da afetividade não pode continuar confinada ao “quarto de Santo Aleixo” (um cubículo debaixo da escada). Não se trata de levantar a bandeira de um novo sentimento contra os excessos da razão. Não. Trata-se muito mais de compreender que há sempre na emoção algo de razão e na razão um tanto de emoção, embora se tente, a partir de diferentes óticas, afirmar o contrário. Os sentimentos não podem de diferentes óticas, afirmar o contrário. Os sentimentos não podem continuar confinados ao terreno inefável, do inexprimível, enquanto a razão ostenta uma certa assepsia emocional, apatia que a coloca acima das realidades mundanas. A separação entre razão e emoção é produto do torpor e do analfabetismo afetivo a que nos levaram um império

burocrático e generalizador que desconhece por completo a dinâmica dos processos singulares (Restrepo, 1998, p. 37).

Se as nossas cognições são determinadas por fenômenos de dependência e interdependência, por cruzamentos de gestos e corpos, é impossível continuar excluindo a afetividade do campo epistemológico, pois com isso o que fazemos é entronizar como única esta forma plana e definitiva de dar e receber afeto que se apresenta como natural e eterna. Esta modalidade manipuladora e chantagista nega a possibilidade de conhecer por intensidade e paixão, a fim de poder afiançar sua utopia estandardizante e burocrática de seres sujeitos aos ditames do grande capital (Restrepo, 1998).

Situação Atual

Veremos qual é a situação do sujeito constituído pelos processos de subjetivação contemporâneos, em uma reflexão onde tentamos entender a complexidade dos sistemas de formação dos nossos corpos e como tais dinâmicas produzem suas ações de forma eficaz e discreta.

Na idade adulta o sujeito passa por conflitos intensos e o maior deles é decidir se deve enfrentá-los ou não. Partindo desse paradigma há para ele, o sujeito, dois caminhos diferentes a seguir em escolhas nas quais são necessários exercícios de paciência e de reflexão. Nesse momento será decidido se deve viver em intimidade ou se manter na solidão (Restrepo, 1998). São possíveis dois modos de vida, o primeiro que se refere à *cognição afetiva* e o segundo que se refere à *razão-dura* do guerreiro.

Esta parece ser, não obstante, uma experiência benéfica para o guerreiro. O sentir-se só, frustrado em sua busca de carinho, áspero de pele excitado pelos símbolos marciais e grandiloquentes do triunfo, pelo risco e pelo heroísmo, parece alimentar a economia da luta e predispô-lo a empreender uma e outra vez batalhas temerárias. Esta situação se vê claramente na ideologia do executivo ou daquele que busca o poder – artista, político ou empresário – que dispõem de todas as suas horas para combates reais e ilusões, mas temem cair na tibieza da ternura, pois seria o mesmo que expor seus ideais, a firmeza de seu eu e a solidez de sua identidade ao efeito dissolvente da sensibilidade (Restrepo, 1998, p. 25).

Restrepo (1998) nos mostra que nossa sociedade produziu certo tipo de *loucura rentável*²³, existe um controle sobre uma tropa de megalômanos e paranoicos que querem conquistar o mundo apenas para satisfação do ego. Estes loucos podem dedicar toda a sua vida, exclusivamente e apenas para o trabalho, para que talvez conquistem dinheiro, fama e prestígio. A cultura do mercado cria esse tipo de loucura em dois polos distintos, citados como exemplo na figura do executivo e do dependente de drogas, pois ambos são fechados

para qualquer atitude de ternura. Além desses, os *homens de êxito* como artistas famosos, políticos e outros acumuladores de fama, pagam como preço de suas conquistas o desastre de sua vida afetiva. Tudo é feito com o máximo de naturalidade. Porque estes *fantoches* do sistema produzem e criam muitos argumentos à falta de tempo, alegando que sua ausência afetiva é natural, faz parte da rotina dos *homens de êxito*.

Deleuze (1992); Foucault (2008b) nos esclarecem sobre o sentido atribuído para uma forma de *naturalidade da vida*²⁴. A eficácia da passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle se fez acompanhar por fórmulas que se justificam enquadrando fatores sociais e filosóficos como naturais, ou justificando-os pelas ciências da natureza. O empresariamento da vida e os processos de subjetivação se articulam em um mesmo movimento de produção desta necessária naturalidade como recurso para encobrir a dureza de uma sobrevivência tão submetida aos ditames do mercado neoliberal (Ambrózio, 2011).

Deleuze (1992) comentando as análises de Foucault mostra como as *sociedades disciplinares* nos séculos XVII e XIX, atingem seu ápice no início do século XX. Estas criaram os grandes sistemas de confinamento, onde se *enforma* o sujeito, em lugares fechados, todavia com algumas leis que os diferenciam, porém todos estes ambientes têm características similares.

[...] primeiro a família, depois a caserna ('você não está mais na sua família'), depois a caserna ('você não está mais na escola'), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência²⁵ (Deleuze, 1992, p. 219).

A prisão serve de modelo analógico para nossa sociedade, quando nós observamos os operários, nos parece que estamos vendo condenados. Foucault²⁶ analisou o projeto ideal dos meios de confinamento, que é visível especialmente no modelo da fábrica. Os meios de confinamento concentram pessoas, com o objetivo de distribuí-las no espaço físico e ordenar as relações com o tempo. Compõe o espaço-tempo com uma força produtiva, cujo efeito deve ser superior a soma das forças elementares (Deleuze, 1992).

Mas o que Foucault também sabia era da brevidade deste modelo: ele sucedia às *sociedades de soberania* cujo objetivo e funções eram completamente diferentes (açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais que gerir a vida); a transição foi feita progressivamente... (Deleuze, 1992, p. 219)²⁷.

Contudo nos é apresentada uma série de mecanismos de poder que se tornaram heterogêneos, administradores e normalizadores da vida. "[...] a economia política pôde se constituir a partir do momento em que, entre os diversos elementos da riqueza, apareceu um novo objeto, a população" (Foucault, 2008b, p. 140). Formando uma rede de relações contínuas e múltiplas entre a

população, o território e a riqueza etc. A partir disso, se constituirá uma ciência que se chamará economia política, e ao mesmo tempo um tipo de intervenção característico do governo, que será a intervenção no campo da economia e da população (Foucault, 2008b).

Em suma, a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da “economia política” (Foucault, 2008b, p. 140).

Deleuze (1992) aponta em suas análises a crise da sociedade disciplinar e nos mostra como toda a nossa vida passa a ser administrada por inúmeros dispositivos de controle.

Sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser. Encontramos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um interior em um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc (Deleuze, 1992, p. 220).

Deleuze (1992) nos apresentará esse novo movimento do paradigma contemporâneo, que pode se caracterizar como um deslocamento do poder sobre as formas de gestão da vida. Também destaca como as instituições passam por uma densa crise.

As leis e as reformas não conseguirão salvar estas instituições condenadas e que qualquer tentativa “trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares” (Deleuze, 1992, p. 220).

Essa forma de controle toma conta da vida e assume o papel de domínio nas instituições. Dá seu modelo como o único meio possível de vida, determinando a hegemonia e o objetivo de singular tipo de poder. Não obstante, ainda atuam como dispositivos de colonização, fato que tentamos deixar em evidência na primeira parte deste trabalho, quando apresentamos o *empresariamento* da vida atuando em *Taare Zameen Par* (2007) na Índia. O corpo e a escola, o corpo e a família, e corpo e a empresa, têm entre eles um espaço que está colonizado. Não só estas, mas outras instituições também acabam sendo tomadas por essas forças que permeiam todas as culturas.

Partindo dessas reflexões apontamos que essa fronteira colonizada na relação entre corpo e instituição apresenta aspectos múltiplos. Todavia, aqui nesta pesquisa, nos referimos apenas sobre um tipo de vínculo produzido que caracterizamos como *ternura*. Junto com Restrepo (1998) concluímos que ele se mostra como modo de colonização que resulta em apenas um tipo de sujeito.

Para Foucault²⁸ (2004) se produzem muitos dispositivos de verificação²⁹ na sociedade civil, que reforçam alguns dogmas vigentes, mas que na realidade são inautênticos. Restrepo (1998), se aproxima deste pensamento ao tratar da ternura. Ele oferece o exemplo de alguém que sente em seu corpo o efeito de campo das correntes afetivas e das relações interpessoais, e passa a ser tachado de histérico ou esquizofrênico. Por outro lado, consideramos com certa normalidade aqueles que se articulam de forma insensível em função de todos os automatismos produzidos.

Louco – no sentido de loucura proibida – é aquele que se sente corporalmente incômodo com as exigências de automatização, afirmando que seu corpo é manejado por poderes que o avassalam, ao passo que sensato – no sentido de loucura permitida – é aquele que se crê autônomo, silenciando a forma como a cultura manipula sua sensibilidade e desejos, afirmando com ufania que nenhuma trama social o aguilhoa, crendo que nenhum símbolo se aninha em sua consciência a não ser que conte com o beneplácito da vontade (Restrepo, 1998, p. 28).

Para aceder a patente padronizada da normalidade, se impõe em nossas tarefas diárias um apagamento corporal acompanhado do desconhecimento completo da possibilidade de se ter uma relação interpessoal através de comunicações que não se integram às exigências de rendimento e eficácia produtiva (Restrepo, 1998).

Esses são os complexos paradigmas que enfrentamos na atualidade. Temos a impressão de que estamos envolvidos por certa camada de poder intransponível. Porém estas amarras densas que nos envolvem em todas as situações da vida, mesmo quando se veredictam como impermeáveis nos abrem algumas brechas. A partir dessas lacunas, nós podemos ter uma atitude contra aquilo que nos submete e nos deslocar para o que se rompe diante do funcionamento do poder.

Atitude Moderna

A partir das análises das implicações do corpo nos processos educacionais apontamos para o paradigma estético como um modo de orientação da escola em sua ação educacional. Nosso objeto de estudos se caracteriza pela análise da ternura colonizada pela dinâmica do poder capitalista. As análises feitas anteriormente sobre o filme *Taare Zaameen Par* (2007), nossas leituras do livro *O Direito à Ternura* (1998), e nossos comentários acerca da *situação atual*³⁰ selecionam aspectos dos processos de subjetivação e dos processos educacionais que nos dão condições de identificar tanto aquilo que se submete, mas também aquilo que rompe diante do funcionamento de poder.

Em nosso percurso de estudos optamos por enfatizar os aspectos disruptivos em meio a uma dinâmica de poder que captura a potência de criação no coti-

diano de nossas vidas. Nosso deslocamento se orienta pelo paradigma estético que identificamos como *atitude moderna*, mostrada por Foucault no texto *O que são as Luzes?*³¹. Nós percebemos essa atitude, primeiro: na relação de *Ram* com *o cuidado de si*³², no seu modo artista de ser educador; segundo: na sua relação de cuidado *dos outros*³³, com *Ishaan*, com as instituições e no modo de conduzir suas aulas na figura de educador. Para sustentar nossas afirmações sobre *Ram* e dar aprofundamento filosófico para nossa pesquisa, vamos nos utilizar do termo *Aufklärung*³⁴ apresentado por Kant (1783).

Esclarecimento (*Aufklärung*) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude*³⁵ Tenha coragem de te servir de teu próprio entendimento tal é portanto a divisa do *Esclarecimento* (Kant, 1783, p. 481).

Interpretamos as ideias apresentadas por Kant neste texto (1783), a partir das análises feitas por Foucault (2005), em sua tentativa de interpretação da *Aufklärung*. Assim compreendemos modos de uso da razão em seus respectivos tempos e podemos desdobrar os seus efeitos no paradigma estético como forma de reorganizar a educação atual.

Kant indica imediatamente que a ‘saída’ que caracteriza a *Aufklärung* é um processo que nos liberta do estado de “menoridade”. E por ‘menoridade’ ele entende um certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer o uso da razão. Kant dá três exemplos: estamos no estado de menoridade quando um livro toma o lugar do entendimento, quando um orientador espiritual toma o lugar da consciência, quando um médico decide em nosso lugar a nossa dieta. [...] Em todo caso, a *Aufklärung* é definida pela modificação da relação preexistente entre vontade, a autoridade e o uso da razão (Foucault, 2005, p. 337).

Kant (1783) enfatiza com isso que o próprio homem é responsável pelo seu estado de menoridade:

Para caracterizar resumidamente o estado de menoridade, Kant cita uma expressão de uso corrente: ‘Obedeçam, não raciocinem’. Tal é, segundo ele, a forma pela qual se exercem habitualmente a disciplina militar, o poder político, a autoridade religiosa (Foucault, 2005, p. 338).

Então é preciso entender que o homem só poderá sair desse estado com uma mudança que ele operará em si mesmo. Portanto *Aufklärung* é um traço que alguém se faz reconhecer, trata-se de uma ordem que nos damos a nós mesmos e propomos aos outros: *tenha coragem, a audácia de saber*. Portanto a *Aufklärung* é um ato coletivo e pessoal, ao mesmo tempo (Foucault, 2005).

Contudo, Kant (1783) propõe duas condições para que se saia do estado de menoridade, e estas são simultaneamente espirituais e institucionais, éticas e políticas. Sendo assim, ele apresenta dois modos distintos de se usar a razão: o uso privado e o uso público. A razão deve ser livre em seu uso público e deve ser submissa em seu uso privado.

O homem, diz Kant, faz um uso privado de sua razão quando ele é ‘uma peça de uma máquina’; ou seja, quando ele tem um papel a desempenhar na sociedade de funções a exercer: ser soldado, ter impostos a pagar, dirigir uma paróquia, ser funcionário de um governo, tudo isso faz do ser humano um seguimento particular a sociedade; por aí, ele se encontra colocado em uma posição definida, em que ele deve aplicar as regras e perseguir fins particulares. Kant não pede que se pratique uma obediência cega e tola: mas que se faça um uso da razão adaptado a essas circunstâncias determinadas; e a razão deve submeter-se então a esses fins particulares. Não pode haver portanto, aí, uso da livre razão (Foucault, 2005, p. 339).

Porém para Foucault (2005) quando se raciocina como ser racional e não como peça de uma máquina, como membro de uma humanidade racional, esse uso deve ser livre e público. Todavia isso não é só um processo pelo qual os indivíduos procurariam garantir sua liberdade de pensamentos. Existe *Aufklärung* quando há sobreposição do uso universal, do uso livre e do uso público da razão.

Para Foucault (2005), Kant dá exemplos simples para justificar o uso livre e público da razão: como pagar seus impostos, mas poder raciocinar livremente sobre a fiscalização; ou quando se é pastor, assegurar o serviço de uma paróquia de acordo com os princípios da religião do qual pertence, mas raciocinar com livre arbítrio sobre o tema dos dogmas religiosos. Isso se caracteriza como estado de maioridade.

A humanidade atingirá maioridade quando se disser a ela: “Obedeçam, e vocês poderão raciocinar tanto quanto quiserem”, desde que se use o termo *räsonieren*³⁶ de modo que a racionalidade não tenha como finalidade senão ela mesma, raciocinar por raciocinar (Foucault, 2005).

A *Aufklärung* não deve ser fecundada simplesmente como um processo geral afetando toda a humanidade, nem somente como uma obrigação prescrita aos indivíduos. Ela é um problema político. “Em todo caso, coloca-se a questão de saber como o uso da razão pode tomar a forma pública que lhe é necessária, como a audácia de saber pode se exercer plenamente, enquanto os indivíduos obedecerão tão exatamente quanto possível” (Foucault, 2005, p. 340).

Kant (1784) vai nos dar como exemplo de estado de maioridade com as atitudes de *Frederico II*³⁷.

Um príncipe que não julga de si mesmo que ele considere como um dever nada prescrever aos homens em matéria de religião, que deixa sobre esse ponto uma liberdade total, e recusa, no que lhe diz respeito, o orgulhoso termo de tolerância, é ele mesmo esclarecido, e por ter sido o primeiro a libertar o gênero

humano de sua minoridade, pelo menos no que concernia ao governo, e por ter deixado a cada um livre de se servir de sua própria razão em todas as questões de consciência, merece ser louvado pelo mundo que lhe é contemporâneo, e pelo futuro agradecido (Kant, 1783, p. 487).

Kant (1784) quer dizer com este exemplo que onde se reina a liberdade nada terá de temer à tranquilidade pública e unidade do Estado. Foucault (2010)³⁸ também nos explica que essas passagens de Kant (1783) são paradoxais, porém de modo geral, nós vamos discuti-las no âmbito da educação.

Assim fazemos os apontamentos sobre o texto de Kant (1783), transpondo-o para o campo educacional. Acerca dessa aproximação Foucault (2010) nos deu os esclarecimentos necessários para tentarmos entender o termo *que-fazer* proposto por nossa pesquisa.

O estado de maioria implica no modo como *Ram* conduzia as suas aulas no filme (2007). O professor educava de forma que englobava *o governo de si, e dos outros*³⁹. No público ele proporcionava a liberdade de livre atitude na sala de aula, fato que podemos ver no exercício do corpo, na pintura, na dança e no diálogo. No privado ele exercia sua função de educador e fazia com que seus alunos entendessem suas posições de educandos, porém com liberdade para se expressar no universal. Fato que vemos em cenas do filme (2007) e no clipe *Bum Bum Bole*.

Bum Bum Bole

Veja é uma árvore?
Ou um homem coberto com uma capa?
Está chovendo ou o céu...
Esqueceu de fechar a torneira?

O mundo é o que você enxerga...
Através de suas lentes.

(Refrão): Então libere sua mente...
Abra suas asas...
E deixe as cores se espalharem...
Vamos! Vamos gerar novos sonhos!

Balance!
Chacoalhe bem!
Mexe uma perna!
É divertido!

(Refrão 2): Chacoalhe bem, levante as pernas,
Vamos nos divertir... (2x).

Quem disse que peixes não voam?
Já pensou nisso?

O sol toma banho todo dia?
Ou será que só molha o cabelo e finge estar limpo?
Essas estrelas... Estão brilhando?
Ou estarão brigando e soltando faíscas?

(Refrão)

Porque insistir até sua cabeça ficar cheia?
Cabeça cheia! Cabeça cheia!
Num piscar de olhos a mente se esvazia!
Mente vazia, mente vazia!

Vá em frente, abra as portas...
Abra as portas! Abra as portas!
E sem medo voe!
Voe! Voe!

Eu estou com você...
Eu estou com você!
Você está comigo...
Você está comigo!
Eu e você vamos juntos...

(Refrão 2)

Porque o mundo é tão colorido?
Já se perguntou?
Imagine...
Escolhendo essas cores com amor...
Alguém decorou o mundo com elas...
Tão lindo é nosso universo...
Suspeito que seu criador seja um artista.
(Clip Bum bum bole, Taare Zameen..., 2007).

Ao acompanharmos as reflexões de Foucault, especificamente em suas análises sobre as *Luzes*, compreendemos melhor o paradigma estético enquanto organizador do processo educacional. A arte favorece a emergência dos elementos disruptivos diante dos dispositivos de poder em operação na captura da vida.

Sempre vemos que a modernidade é entendida no calendário como algo que é pós a pré-modernidade e que antecede a pós-modernidade. Porém Foucault (2005) faz uma intervenção com base na leitura de Kant (1784), se perguntando se nós não podemos encarar a modernidade mais como uma atitude do que como um período da história. Algo que diz respeito à atualidade: uma escolha voluntária, uma maneira de pensar, de sentir, de agir, de se conduzir, onde tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa.

Foucault (2005) tenta resgatar um pouco do que os gregos chamam de *êthos*⁴⁰, e nos apresenta Baudelaire⁴¹ como um personagem que vive com atitude e consciência aguda na modernidade.

[...] para ele⁴², ser moderno não é reconhecer e aceitar esse movimento perpétuo; é, ao contrário, assumir uma determinada atitude em relação a esse movimento; e essa atitude voluntária, difícil, consiste em recuperar alguma coisa de eterno que não está além do instante, nem por trás dele, mas nele (Foucault, 2005 p. 342).

O *heroificar* tem o sentido diferente de sacralizar o momento. O homem moderno é aquele que vai, corre, procura. Esse homem solitário é dotado de uma imaginação ativa, sempre viajando através do grande deserto de homens, tem um objetivo mais geral, diferente do prazer fugido da circunstância, buscando aquela coisa que nos permitirão chamar de modernidade. “Ser moderno não é aceitar a si mesmo tal como se é no fluxo dos momentos que passam; é tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura [...]” (Foucault, 2005, p. 344).

O homem moderno é aquele que parte para descobrir a si mesmo, seus segredos e sua verdade escondida, ele busca inventar-se a si mesmo. Essa modernidade não liberta o homem, ela lhe impõe a tarefa de elaborar a si mesmo. Este pode se produzir em um lugar que Baudelaire chama de arte (Foucault, 2005). Essa foi a *atitude moderna* que fez com que Ram tirasse *Ishaan* da sombra, da dificuldade que o mundo tem de compreender o sujeito singular perante os moldes impostos. Para isso foi necessário se reinventar como sujeito e professor. Com a teimosia da vida artística, e reinventando sua autoridade no ato de educar, ele conseguiu mostrar para o garoto que viver e educar artisticamente é possível.

Recebido em maio de 2011 e aprovado em julho de 2011.

Notas

- 1 Conferir em: Restrepo (1998).
- 2 Esta atenção ao movimento social nesta dupla direção, de combinar relações tensas entre algo que sustenta iniciativas dinâmicas sem interrupções ao mesmo tempo em que alcança mecanismos de consolidação dos direitos, nós apreendemos na leitura de Antonio Negri, sobretudo em seu livro *O Poder Constituinte: ensaio sobre as alternativas da modernidade*.
- 3 Nossa análise do filme se faz com o auxílio da leitura do texto *O que São as Luzes* (2005), de autoria de Michel Foucault.
- 4 Filme produzido pela indústria cinematográfica de *Bollywood*.
- 5 Este também interpreta o papel de *Ram Nikumbh*.
- 6 O passo de dança se tornou mundialmente famoso em 1983, no especial *Motown Records*, Michael Jackson apresenta pela primeira vez o passo dançando a música *Billie Jean*.

- 7 Foucault (2004) nos apresenta esse conceito com o tema consagrado *hermenêutica de si*, analisando as práticas na Antiguidade clássica e tardia. Essas práticas eram chamadas de *epiméleia heauto* (o cuidado de si).
- 8 Foucault (2008a, p. 327) Cf. a lista das formas de investimento estabelecida por T. W. Schultz, *Investment in Human Capital*, p. 08 “[...] durante a última década, houve avanços importantes nos pensamentos econômicos relacionados ao capital humano. Este conjunto de investimentos é classificado pela: formação escolar e de ensino superior, na formação do trabalho, no intercâmbio, na saúde e na economia”.
- 9 Letra que será apresentada na parte 3.
- 10 Ritual religioso base da crença *Hindu*.
- 11 Música que mostra a tristeza de *Ishaan* no segundo colégio.
- 12 Professores do segundo colégio de *Ishaam*. Eram preconceituosos e tais atitudes ocorriam, porque *Ram*, além de lecionar na escola *dita* como *normal*, também dava aulas em um escola para deficientes.
- 13 Liberdade na enunciação da verdade (Foucault, 2010, p. 63).
- 14 *Luis Carlos Restrepo* nasceu em 1954 na Colômbia, é escritor, político e psiquiatra. É doutor em Medicina e Cirurgia, pela *Universidad Nacional d Colombia* e especialista em psiquiatria e Mestre em Filosofia pela *Pontificia Universidad Javeriana*.
- 15 Música do Disco compacto Milton & Chico gravado em 1977.
- 16 Modo de vida que dedica maior parte do tempo ao intercâmbio lúdico, ao cuidado corporal, inclusive mais tempo do que aquele investido nas tarefas produtivas. Este modo que cumpre papel importante para os sistemas cognitivos que constitui as percepções relacionadas com as singularidades afetivas, a partir dos quais ordenam seus comportamentos sociais e políticos.
- 17 Modo de viver que faz uso da razão-dura, sem se permitir viver qualquer relação terna e afetuosa.
- 18 *Another Brick in the Wall* é uma faixa do álbum *The Wall* de 1979, da banda inglesa *Pink Floyd*. É composta pelo baixista *Roger Waters*.
- 19 O clipe já citado na primeira parte do trabalho tinha como propósito mostrar como *Maya*, mãe de *Ishaan*, se dedica exclusivamente para os cuidados maternos, preparando o sujeito *competência-máquina*. Nesta passagem se observa como o sujeito incorpora e se prepara para a batalha cotidiana no nosso modelo de sociedade.
- 20 Modo de viver competitivo da *razão-dura* que nega a *cognição afetiva*.
- 21 Mesmo sentido de *cognição afetiva*.
- 22 Sinônimo de Foucault (2008a) das formas de investimento estabelecida por T. W. Schultz, em *Investment in Human Capital* (1971).
- 23 Restrepo está apontando a competição desenfreada para se conquistar fama, sucesso, dinheiro e os processos que elas desencadeiam em *As Loucuras Permitidas* (1998, p. 25).
- 24 Contraposição exposta na parte 2 deste trabalho. Foucault (2004).
- 25 Informações encontradas também nas obras: Foucault (2008a, p. 71-99; 2008b, p. 117-180; 2002, p. 119 e 166).

- 26 Foucault (2002) faz essa análise.
- 27 Informações encontradas também em Foucault (1988).
- 28 Foucault (2007) escreve sobre a loucura e sobre o funcionamento das tecnologias de segurança.
- 29 Produtores de verdade.
- 30 Quarta parte do trabalho.
- 31 Foucault (2005).
- 32 Foucault (2010).
- 33 Foucault (2010).
- 34 Esclarecimento.
- 35 Kant (1784) *Saber Ousar*.
- 36 Foucault (2010, p. 35) *Räsonnieren*: utilizar sua razão.
- 37 Frederico II viveu de 1712 até 1786. Conhecido como *O grande*, foi rei da Prússia.
- 38 Foucault (2005) só cita Frederico da Prússia, mas sem aprofundamento no texto *O que são as luzes?*.
- 39 Foucault (2010) aula de 5 de janeiro de 1983.
- 40 Ética.
- 41 O francês *Charles-Pierre Baudelaire* viveu de 1821 até 1867, fora poeta e teórico da arte. É considerado um dos precursores do Simbolismo.
- 42 Baudelaire.

Referências

- ALVIM, Daves Moreira. **Genealogia de um Silêncio**: deserção, micropolítica, resistências. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- AMBRÓZIO, Aldo. **Empresariamento da Vida**: discurso gerencialista e processos de subjetivação. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as Sociedades de Controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. P. 219-226.
- DUFOUR, Dany-Robert. **A Arte de Reduzir as Cabeças**. Sobre a Nova Servidão na Sociedade Ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos II**: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro:

Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **O Governo de Si e dos Outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GAARDER, Jostein; HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry. **O Livro das Religiões**. 7. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

KANT, Immanuel. **Was ist Aufklärung?** Revista *Berlinische Monatsschrift* (Berlim Mensal), 1783.

NEGRI, Antonio. **O Poder Constituinte**: ensaio sobre as alternativas da modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RESTREPO, Luis Carlos. **O Direito à Ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SCHULTZ, Theodore William. **Investment in Human Capital**. The Role of Education and of Research. New York: Free Press, 1971.

TAARE Zameen Par. Direção e produção: Aamir Khan. Intérpretes: Darsheel Safary; Aamir Khan; Tisca Chopra; Vipin Sharma; Sachet Engineer; Tanay Chheda; M.K. Raina; Lalita Ljmi. Roteiro: Amole Gupte. Mumbai, 2007. 1 DVD (165 min.).

Gregory de Jesus Gonçalves Cinto é doutorando em Educação Escolar, UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, São Paulo. Pesquisador do Laboratório de Estudos em Políticas Públicas; Incubadora de Gestores e Lideranças Educacionais. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
E-mail: gregorycinto@yahoo.com.br

Sueli Aparecida Itman Monteiro é professora assistente doutora, UNESP, Campus de Araraquara, São Paulo. Membro do Departamento de Psicologia da Educação. Pesquisadora da Incubadora de Gestores e Lideranças Educacionais.
E-mail: sueli.itman@gmail.com

Romualdo Dias é professor assistente doutor, UNESP, Campus de Rio Claro, São Paulo. Membro do Departamento de Educação e Coordenador do Laboratório de Estudos em Políticas Públicas.
E-mail: diasro@terra.com.br