

## 1. A CRIAÇÃO DE UM PLANO DE IMANÊNCIA: SUBJETIVIDADES ESCOLARES E SINGULARIZAÇÃO

*Nunca é um homem que trabalha  
e pode-se dizer o mesmo quanto ao desejo,  
mas um agenciamento de órgãos e máquinas (...)  
(GUATTARI, 1985, p. 181).*

De acordo com Deleuze e Guattari (2010) um plano de imanência não possui intensidades, ele é apenas uma imagem do pensamento, que seleciona o que cabe de direito ao pensamento. Um plano ou campo de imanência não possui materialidade, é um “deserto que os conceitos povoam sem partilhar” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 47), possuem apenas traços diafragmáticos, movimentos, direções, intuições e desejos.

Para os autores a filosofia é criação do conceito, mas também é a instauração do plano. Assim, o plano de imanência é como um corte do caos. O plano corta o caos com suas curvaturas variáveis que retornam sobre si na troca incessante, assim, conserva os movimentos infinitos, esse é o problema da filosofia, adquirir uma consistência sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha. “O plano não consiste num programa, num projeto, num fim ou num meio, é mais um solo absoluto da filosofia, sua Terra, ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 52).

Nessa perspectiva, um plano não é algo que uma vez construído se dá como acabado. Um plano nunca é único, mas variação pura, há planos variados, distintos, que se sucedem ou rivalizam na história. Assim como são variados, os planos possuem folhas, que ora se separam até se oporem umas às outras, ora se reúnem. Por fim, um plano de imanência é composto por platôs, mesas, taças, planos de consistência, e esse é o primeiro papel da filosofia: instaurar um plano.

Diante desta necessidade, nosso intuito no referido capítulo é elaborar a “cena” da nossa pesquisa, o que antes chamávamos de justificativa, e que aqui compreendemos mais como uma construção, quase arbitrária, de tão contextual e específica ela se torna.

Aqui, o comporemos a partir dos estudos filosóficos sobre a produção das subjetividades, ladeando com os estudos educacionais sobre: função social da escola, dispositivos de controle e governo no ambiente escolar, currículo e teorização da Educação Física.

## Sobre subjetividades

O conceito de subjetividade não é novo, muito menos exclusivo à determinado campo teórico. Muito explorado nos estudos de psicologia e filosofia tornou-se central também nas pesquisas ligadas à área educação. Isso porque as discussões e análises sobre o papel da escola contemporânea, a formação de professores e o efeito das diferentes propostas de currículo tem caminhado ao encontro das filosofias que se utilizam destes conceitos: “sujeito”, “tornar-se sujeito”, “subjetivações”, “sujeições”, entre outras.

Desde uma concepção mais determinista, passiva e neutra até as concepções mais ativas, complexas e contextuais, a ideia de subjetivação, compreendida aqui, grosso modo como “tornar-se sujeito”, possui relação direta com a instituição escolar.

Aqui partiremos do uso dado por Gilles Deleuze e Félix Guattari para o qual a subjetividade abarca toda uma heterogênese, que amplia a compreensão para subjetividades essencialmente fabricadas, modeladas, recebidas, consumidas e produzidas em um processo complexo, social, inconsciente, micropolítico, plural, polifônico.

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extraindividual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim, sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, intrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção ideica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 31).

Para o filósofo em questão, o sujeito se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo. O que se desenvolve é sujeito. Aí está o único conteúdo que se pode dar à ideia de subjetividade: a mediação, a transcendência. Porém, cabe observar que é duplo o movimento de desenvolver-se a si mesmo ou de devir outro.

Deleuze disse uma vez que “o que constitui o eu, de fato e agora, é a síntese da própria afecção e de sua reflexão, a síntese de uma afecção que fixa a imaginação e de

uma imaginação que reflete a afecção” (2001, p. 50). Em outras palavras, a ideia já não é aqui o objeto de um pensamento ou a qualidade de uma coisa, ela não é representativa. É uma regra, um esquema, uma regra de construção.

De uma outra maneira somos ainda sujeitos: pelo e no juízo moral, estético ou social. Nesse sentido, o sujeito reflete e se reflete: daquilo que o afeta em geral, ele extrai um poder independente do exercício atual, isto é, uma função pura, e ele ultrapassa sua parcialidade própria. Por isso tornam-se possíveis o artifício e a invenção. O sujeito inventa, ele é artificioso. É esta a dupla potência da subjetividade: criar e inventar; presumir os poderes secretos, supor poderes abstratos, distintos. Nesses dois sentidos, o sujeito é normativo: ele cria normas ou regras gerais. É preciso explicar, devemos encontrar o fundamento, o direito, o princípio dessa dupla potência (DELEUZE, 2001, p 77).

Sendo assim, para Deleuze (2001) o sujeito é esse próprio efeito, que devém cada vez mais ativo, cada vez menos passivo. Isso nos confirma na ideia de que a subjetividade é um processo, que se dá a partir de diversas ordens: passional, moral, política, econômica.

Enquanto processo, segundo os pensadores, a subjetividade não é dada *a priori* por nenhuma condição, ela é objeto de uma incansável produção que transborda o indivíduo por todos os lados. O que temos são processos subjetivação e de individuação, que se fazem nas conexões entre fluxos heterogêneos, dos quais o indivíduo e seu contorno seriam apenas uma resultante. As figuras da subjetividade são por princípio efêmeras, e sua formação pressupõe necessariamente agenciamentos coletivos e impessoais (ROLNIK, 2000).

Nessa concepção, ganha relevância os processos de subjetivação, ou seja, os modos, que fazem uma pessoa assumir certas posições, pensar de determinada forma, se mover de certa maneira, crer no que crê, amar como ama e por aí vai. Em Guattari e Rolnik (2013) a compreensão é de que esse processo de produção de subjetividades acontece dentro de agenciamentos de enunciação, onde se deve dissociar radicalmente os conceitos de indivíduo e de subjetividade.

O indivíduo ao meu ver está na encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade. Entre esses componentes, alguns são inconscientes. Outros são mais do domínio do corpo, território no qual sentimos bem. Outros são mais do domínio daquilo que os sociólogos americanos chamam de grupos primários (o clã, o bando, a turma). Outros, ainda, são do domínio da produção do poder: situam-se em relação à lei, à polícia e a instâncias do gênero. Minha hipótese é que existe também uma subjetividade ainda mais ampla: é o que eu chamo de subjetividade capitalística (p. 43).

Para os autores, os indivíduos são o resultado de uma produção de massa, ou seja, são serializados, registrados e modelados e a subjetividade não é passível de totalização ou centralização no indivíduo, ela é essencialmente fabricada e modelada no seu registro social pelo que Guattari (1985; 1988) nomeou de equipamentos coletivos: a escola, a igreja, a família, as corporações midiáticas, os partidos políticos, as empresas, os sindicatos, centros de saúde, etc.

Ao centrarmos nossas análises para dentro do equipamento coletivo: escola, voltamos nossa atenção à um conceito tão importante nos dias atuais, o polissêmico “currículo”. Segundo Silva (2011), o currículo sempre foi construído para produzir efeitos sobre as pessoas. Apresenta, ainda, o autor que até mesmo os próprios conhecimentos escolares são processados em conexão com a produção de subjetividades.

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo têm conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (p. 10).

Não temos como negar que o currículo é um artefato social, produtor de subjetividades. Por isso, a partir de Guattari podemos dizer que o currículo é uma máquina<sup>1</sup> produtora de subjetividades.

Matias (2008) afirma que o currículo é entendido como um texto que abarca a totalidade das experiências de conhecimento – produto de relações sociais, históricas e culturais –, se impõe como uma das principais instâncias dessa produção de subjetividade. O currículo revela-se, assim, como política, uma política cultural, permeada de relações de poder e de interesses que, historicamente, se comprometem com a produção de determinadas identidades e subjetividades.

---

<sup>1</sup> Máquina é um conceito-chave que nos permite ultrapassar as ideias de representação, de estrutura e de fundamentação das condições histórico-sociais pelas quais os sujeitos produzem suas existências na mesma proporção que são maquinamente produzidos. Cada máquina possui consistência própria e faz produzir as suas consistências subjetivas advindas de suas operações (GUATTARI, 1988).

Genealogicamente, é possível apontar como o currículo escolar age como um mecanismo de produção e de diferenciação social, determinando condutas, disciplinando os corpos, valorizando certas subjetividades, punindo e excluindo outras.

Inspirado em Michel Foucault, Carvalho (2014) escreve que toda instituição sujeita, pois circunscreve seus indivíduos a um regime de verdade. Nessa perspectiva, pode-se dizer que nas sociedades atuais a escola se constitui como uma das mais importantes instâncias da produção de subjetividades na medida em que é a única instituição que uma parcela considerável da população tem a obrigatoriedade, cada vez mais acentuada e reforçada, de matricular as crianças e jovens.

Para o referido autor, existe um laço inequívoco entre as verdades que são ensinadas, disponibilizadas, convocadas e justificadas de modo prático, para que os sujeitos da Educação façam certo sentido às estratégias globais de governamentalidade, por exemplo: obediência, utilidade, normalização, respeito às distribuições e às hierarquias sociais, escansão de competências, jogo meritório de inclusão e de exclusão, jogo retributivo comportamental, possibilidades de certos aprendizados, competências adquiridas e acessos a conjuntos específicos de saberes.

Da mesma forma, Carvalho e Camargo (2015, p. 119-120) nos provocam: “Para quem conhece os espaços escolares de nosso país, não fica difícil imaginar qual o tipo de subjetividade que se produz nos lugares que mais se parecem com prisões, hospitais e fábricas”. Após elaborarem uma topologia da instituição escolar, os autores apontam que na qualidade de instituição modelar, na escola, a arquitetura, as regras, a disposição de hierarquias, os jogos de acessibilidade aos saberes, os fluxos semióticos de produção de comportamento, de atitudes, de percepções, competências, engrenam-se com a metamodelização capital de nossa sociedade.

Mesmo sabendo que cada escola possui certas especificidades, diferentes características físicas, formas de organização, tempos e espaços distintos, etc., de forma geral, tem atuado na formação de sujeitos direcionados apenas aos modos de vida de uma sociedade capitalista.

Aliás, ela é um dos equipamentos coletivos responsáveis por atravessar todo o tecido social de uma sociedade em uma aposta dupla. À medida que se circunscreve sob os condicionantes históricos da sociedade capitalística, a máquina escolar prepara as singularidades de seus sujeitos como uma linha produtiva massificada, planificada, serializada e homogênea. Por derivação, ela estorna os mesmos indivíduos, hoje e

nas próximas gerações, para os fluxos sociais de captura pertinentes à máquina capitalística. (CARVALHO, CAMARGO; 2015, p. 113)

Estudos sobre o capitalismo mundial, globalização, neoliberalismo e o desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação de massa, apontam para a produção da subjetividade capitalística com vocação universal (GUATTARI, 1985, 1988, 1999; DELEUZE, 1992; ROLNIK, 2018). No âmbito escolar tais subjetividades também se reproduzem, a partir de inúmeros elementos do currículo, a partir dos conhecimentos veiculados, na declaração dos sujeitos almejados, da organização escolar, as práticas de governo e controle, nos eventos que a escola participa e cotidianamente em microdispositivos como os discursos disciplinares, as falas em geral.

No âmbito escolar, tais subjetividades também se reproduzem a partir de inúmeros elementos do currículo, a partir dos conhecimentos veiculados, da organização escolar, na declaração dos sujeitos almejados, nos eventos que a escola participa ou promove e, cotidianamente, em microdispositivos como os discursos, as práticas de governo e controle exercidos pelos inspetores, professores diretores, as falas em geral.

**Figura 1.** Subjetividades capitalísticas e escolares.



**Fonte:** Imagem do autor.

Em outras palavras, os autores afirmam que a naturalização, normalização e modelização subjetiva instituída recorrem, dentro da maquinaria escolar<sup>2</sup>, para o método de sujeição generalizado à axiomática capitalista. Para eles, a máquina escolar faz uso de um jogo binário de negatitudes e posititudes sobre os indivíduos: pune e recompensa; desclassifica e classifica; condena e absolve; desprestigia e prestigia, deslegitima e legitima; invisibiliza e visibiliza para reproduzir o sistema e conseqüentemente a subjetividade capitalística dentro das subjetividades escolares.

Deste modo, ao desejar, incentivar e promover certos traços de subjetividade, a máquina escolar cria invariavelmente subjetividades desejadas, a partir de sujeitos-padrão e outras subjetividades indesejadas - sujeitos dissonantes aos fluxos capitalísticos de regulação. Estes últimos, dentro do ambiente escolar se tornam um problema a ser tratado e recuperado por meio de diversas operações (quando possível e de diferentes formas), quando não, o procedimento é de descarte mesmo.

A escola, assim, é um limiar produtivo: ou de sujeitos-padrão a serem decalcados na sociedade capitalística, já que ela reproduz o modo inerente do funcionamento da máquina capitalística; ou de sujeitos residuais, enfeitados da máquina, processados como escolhos e imperfeitos pelo sistema de controle e de qualidade da máquina produtiva de subjetividade, que no lugar de serem indicativos das falhas do sistema são tomados por ameaças constantes ao próprio sistema. (CARVALHO, CAMARGO; 2015, p. 114)

Outro traço importante apontado por Carvalho e Camargo (2015) diz respeito aos sujeitos-padrão que refletem a valorização de nossa condição de consumidores. E é o consumo, em todas as suas instâncias, formas e vias, que se firma como um dos modelos fundamentais a partir do qual nos constituímos como experiência subjetiva.

Não apenas por preparar exclusivamente os estudantes para o ciclo de produção de bens e de serviços como futuros trabalhadores que ocuparão postos de comando ou de sujeição, ou ainda, consumidores abastados ou desabastados, mas, sobretudo, por produzir nesses jovens determinadas maneiras de sentir, de pensar, de se comportar, de desejar, de falar e de se relacionar uns com os outros, pautados nos valores capitalísticos. (CARVALHO; CAMARGO, 2015, p. 115)

---

<sup>2</sup> A maquinaria escolar se refere a uma complexa engrenagem formada por um conjunto de máquinas e peças que compõem aquilo que denominamos de escola. Tal conjunto pode ser entendido como uma série de práticas discursivas e não-discursivas que, ao se articularem, criam verdades sobre os indivíduos, constituindo-os e disciplinando-as dentro de padrões sociais, espaciais e temporais específicos (ÁLVAREZ-URIA; VARELA, 1991).

Na esteira dessas análises, a partir de uma perspectiva foucaultiana Corrêa e Preve (2011) afirmam que a escola é uma instituição disciplinar e isso implica em técnicas de coerção e em esquadramento do tempo, do espaço e dos movimentos de cada um. A disciplina visa à sujeição das forças pela imposição de uma relação de docilidade-utilidade: uma anátomo-política dos corpos.

A escola tem como ação fundamental a uniformização das mais diversas formas de sociabilidade e modos de vida ao recobri-los com o véu da cidadania: condição essencial para a ação do Estado. A escolarização pressupõe garantias e delas depende. Desse modo, inventar espaços próprios para a educação, controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades, selecionar saberes aos quais se confere caráter de universalidade, inventar uma relação saber-capacidade, obrigar à frequência, desqualificar outras práticas em educação, seriar, avaliar e certificar são garantias vitais do processo de escolarização (p. 188).

E a partir destas críticas, destacamos aqui, derivadas da subjetividade capitalística temos alguns traços do que chamaremos de subjetividades escolares dominantes, dentre elas: a obediência, utilidade, normatização, respeito às distribuições e às hierarquias sociais, escansão de competências, jogo meritório de inclusão e de exclusão, jogo retributivo comportamental, competição, individualismo, consumismo, produção, imobilidade, entre outras

**Figura 2.** Traços da subjetividade capitalística nas subjetividades escolares dominantes



**Fonte:** Imagem do autor.

Diante deste ponto de partida, acerca da máquina escolar pensamos ser importante o estabelecimento das relações entre os processos de subjetivação e a relação destes com o conhecimento veiculado dentro da escola.

### **Sobre o conhecimento veiculado**

Tomaz Tadeu da Silva em sua larga produção sobre currículo aponta grandes questões sobre o conhecimento veiculado dentro das diferentes perspectivas curriculares. Apresentando o currículo escolar como um documento de identidade, Silva (2011) afirma que a partir da teoria crítica as noções de conhecimento foram duramente questionadas, quanto a sua neutralidade e imparcialidade, sobretudo quando expostas ao procedimento de problematização e a crítica ideológica do capitalismo contidas na obra de Paulo Freire.

Tomaz Tadeu afirma ainda que na obra de Dermeval Saviani, *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações* (1991), há uma evidente ligação entre conhecimento e poder, todavia é deslocada epistemologicamente das demais teorias críticas, uma vez que não questiona os mecanismos do capital que produzem os conhecimentos. Silva (2011) não vê como a “pedagogia dos conteúdos” possa se distinguir das teorias mais tradicionais do currículo.

Entretanto, com Nietzsche, Foucault, Derrida e Deleuze, o que Silva (2011) vai chamar de crítica pós-estruturalista ao currículo, as noções de conhecimento veiculado pela escola a partir das diferentes propostas pedagógicas passa a ser elemento primordial na análise dos processos de subjetivação (produção de identidade no caso da referida obra).

Generalizando um pouco as concepções filosóficas citadas, Silva (2011) indica as relações de poder, os diferentes usos e conceitos da diferença e as questões de veridicção (saber-poder) produzem indeterminação e a incerteza nos processos de significação, logo desestabilizam as noções de conhecimento verdadeiro e atemporal.

Compreendendo a importante relação entre as diferentes formas de conhecimento, a sua relação com os saberes disciplinares e as concepções epistemológicas envolvidas, faz-se necessário uma análise mais adensada sobre a importância deste vetor nos processos de subjetivação aqui cartografados. Para isso lançaremos mão da produção

filosófica de Michel Foucault, pensador do qual deriva as análises de poder e governamento desenvolvidas mais à frente.

Com efeito, Michel Foucault ainda durante suas primeiras produções, quando analisava a ordem das formações discursivas da psicanálise, psiquiatria e das ciências humanas<sup>3</sup>, praticamente, foi lançado diante dos processos de sujeição ligados às formas de saber. A partir daí, buscou estabelecer uma relação entre as instituições e seus saberes, indicando que estas se voltavam para o controle, otimização das forças produtivas e submissão dos indivíduos e populações a certas condições de comportamento bem específicas.

Nessa trilha, Foucault se deparou com a “verdade” como elemento fundamental na análise de como os sujeitos vão se tornando aquilo que são. Assim, nesta concepção, o sujeito se constitui, num processo contínuo, de determinada maneira a depender das verdades que ele acessa em seu contexto social. O sujeito pensa, age, se interessa, se emociona, se preocupa, com coisas diferentes em cada momento.

Mais do que as verdades por si só, o filósofo fala em regimes de verdade, ou seja, as regras e condições que regem, que organizam e possibilitam a verdade, o funcionamento do enunciado (FOUCAULT, 1996). Os jogos de verdade, então, produzem e acontecem em torno desses regimes discursivos, do que é colocado como possível de ser dito e estabelecido na disputa pelos significados.

O resultado das disputas travadas nesses jogos de veridicção são os discursos que, colocados em circulação por meio das regras e lógicas linguísticas, produzem efetivamente efeitos de verdade e de poder.

Foucault chama esse condicionamento (ou, captura, dependência, sujeição) a certa ordem discursiva, a um certo regime de verdade, de assujeitamento<sup>4</sup> (FOUCAULT, 2016).

Haveria, então, certos efeitos de dominação nesse assujeitamento dos sujeitos a partir dos discursos de veridicção e dos principais aparelhos encarregados da produção e controle da verdade, tal qual: universidade, meios de comunicação, exército, mas também a escola, a prisão, a família, a igreja (FOUCAULT, 2004).

---

<sup>3</sup>*Loucura e Civilização* (1961), *O Nascimento da Clínica* (1963), e *As Palavras e as Coisas* (1966), respectivamente.

<sup>4</sup> Nesse sentido, articulando com as ideias do item hora apresentado, os temas, as tematizações, os conteúdos, advindos das práticas corporais, bem como a maneira de tratá-las, de organizar o currículo, também produzem e fazem circular certos discursos que assujeitam as pessoas, e por isso passam a ser objeto de investigação.

É a partir deles que aprendemos a pensar e falar sobre si e sobre os outros, que vamos produzindo nossas visões de mundo, nossas preferências, desejos, é a partir deles, então, que vamos aprendendo a nos tornar sujeitos, ou seja, a nos subjetivar de determinada maneira (LARROSA, 1994).

Todavia, Larrosa (1994) afirma que a produção pedagógica do sujeito já não é analisada apenas do ponto de vista da "objetivação", mas também e fundamentalmente do ponto de vista da "subjetivação". Isto é, como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir.

Por hora, nos interessa, pensar como esses discursos “verdadeiros”, frutos de determinadas disputas semióticas, com efeitos de verdade, estão ligados a jogos de poder e a processos de subjetivação.

Em *A ordem do discurso* (1996) e *Microfísica do poder* (2004) Foucault começa a destacar mais conceitualmente a relação direta entre o saber e o poder, na qual: “o poder produz saber (...)” e “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2004, p. 30).

Nesta perspectiva o filósofo propõe em *Arqueologia do saber* (1972<sup>5</sup>) uma "arqueologia" do saber ou o "método arqueológico", cujo objetivo é demonstrar de que forma determinados discursos (e formas de vida) se estabeleceram como verdade, a partir de determinadas relações de poder. De forma geral, o que o filósofo aponta é que o discurso que ordena a sociedade é sempre o discurso daquele que detém o saber, ou seja, Foucault rompe de vez com as ideias de poder verticalizado, como algo possuído por alguém, ou por alguma classe social específica, afirmando que o poder é uma prática, ou você exerce ou não exerce poder criando relações entre você e aquele que não exerce poder.

Segundo Foucault, o poder é uma construção social tão infiltrada nas relações sociais que: “Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura,

---

<sup>5</sup> Originalmente publicado na França em 1969.

mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade” (FOUCAULT, 2004, p. 42).

O poder não para de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e a recompensa. No fundo, temos que produzir a verdade como temos que produzir riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para poder produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder (FOUCAULT, 2004, p. 101).

Deste modo, para o filósofo a verdade não existe fora do poder ou sem poder, a verdade é deste mundo, ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder, cujo interesse essencial é o governo da população pela via do controle do que é real, verdadeiro ou importante.

Por "verdade", o filósofo entende como um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados, a "verdade" está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem como um "regime" da verdade.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2004, p. 10).

Carvalho (2012), em um estudo sobre a potência normativa do saber no campo da educação afirma que o saber arma-se e apresenta-se na positividade da verdade científica, na positividade dos dispositivos e das ações, pois ele incita à verdade, a tudo que o poder acampa e às manifestações de conduta. Tratando especificamente do discurso normatizador da educação, o autor afirma que os saberes são responsáveis por garantir uma ascensão normalizadora da função de educar.

E será no âmbito dos processos de seu ordenamento, no alcance de sua homogeneização, condição *sine qua non* de toda regulamentação, acrescida de sua relação com a norma, que o saber atuará, desdobradamente, efetivando-se na direção da ordem das coisas, dos indivíduos e dos grupos humanos; enfim, conectando-se diretamente com as técnicas e as tecnologias aplicadas à condução de tudo e de todos, portanto, ao ponto fundamental da constituição dos sujeitos: o da disciplina (CARVALHO, 2012, p. 130).

Para ele, cada registro de saber que respinga no campo da educação ou que seja nele referência maior de tais finalidades, disporá um jogo de verdade para o qual, forçosamente, a conjunção subjetiva em formação dos indivíduos estará em xeque.

Nesse caso, como veremos a seguir, importa pensar a relação entre a nervura da norma e a consolidação de um tipo de saber que se tornou o saber da instituição escolar. Enquanto aparelho disciplinar, a escola também é um aparelho de transmissão de saber. E seria impensável atingir um nível tão homogêneo de sua “população”, que veio a ser conhecida por alunado, estudantes, educandos – crianças, jovens e adultos em formação –, sem a lógica estratégica de um saber igualmente normativo e normalizador (CARVALHO, 2012, p. 128).

Ora, o fundamental, para o autor é evidenciar que o papel da relação norma-disciplina foi crucial para que se estabelecessem as estratégias e as táticas presentes nos mecanismos aplicados com o intuito de conduzir indivíduos e de formar grupos a partir dos coeficientes de homogeneização. De tal modo, o que deve ser sublinhado é a profusão do poder de normação e de normalização na extensão social da norma.

Vê-se aqui, a partir de Carvalho (2012) que os processos de normalização partem do que se estabilizou como normal para se deduzir uma norma; que estabelecem um princípio ou prática a norma se fixa e desempenha um papel operatório, focalizado nas divisões dos indivíduos que figurarão no interior de uma dada população, de uma curva normal.

Em suma, nesta concepção, a instituição escolar também por meio dos conhecimentos veiculados desempenha o papel de modelador, adestrador dos indivíduos, fazendo-os entender quais as ideias e discursos são mais apropriados dentro do contexto social. Com efeito, a escola funciona como dispositivo de promoção de certos discursos verdadeiros, ao mesmo tempo em que distribui, valoriza e reparte um tipo de saber, exclui outros tantos, modelando o que as pessoas devem pensar. Em outras palavras, a escola exerce uma espécie de pressão ou coerção sobre os indivíduos, forçando-os sutilmente se moldar ao que pensa uma dada sociedade.

Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder. Portanto, regras de direito, mecanismos de poder, efeitos de verdade, ou regras de poder e poder dos discursos verdadeiros (...) (FOUCAULT, 2004, p 101).

Conhecimento, verdade, poder, disciplina, norma e normatização, eis o conjunto conceitual que nos ajuda a compreender (para cartografar) as inúmeras relações de poder que engendram os processos de subjetivação. Compreendê-los, em suas redes de efeitos nos encoraja a arriscar em possibilidades de resistência e reinvenção das finalidades educativas. Nos encorajamos a pensar, por exemplo, nas possibilidades de superação dos sistemas educacionais que buscam apenas promover a apropriação dos discursos já existentes, rompendo com a ideia de que a escola é apenas um espaço onde os indivíduos têm acesso a determinados discursos e que aprendem unicamente a reproduzi-los.

Por fim, entendemos então que o conhecimento veiculado por qualquer proposta curricular está intrinsecamente relacionado com relações de poder-saber onde, resultado de inúmeros processos de significação, determinados saberes receberam status de verdade, e outros não, de modo que estes conhecimentos se alinham à certas formas de disciplinamento, governo e controle das pessoas e populações.

A questão é que, para além dos conhecimentos ensinados, outros mecanismos curriculares, dispositivos e estratégias, atuam em prol do governo e controle, da normatização e do disciplinamento dos corpos. Dessa forma, conhecer como operam tais dispositivos, por quais estratégias funcionam, seus interesses, também é condição importante na cartografia aqui proposta.

### **Sobre governo e controle**

Compreendemos então, que a sociedade contemporânea nos apresenta uma grande problemática, tal qual a formação do indivíduo mediante os infinitos procedimentos de subjetivação. Nessa perspectiva, a forma como nos relacionamos com os outros, as formas como nos dirigem, como obedecemos, como cumprimos regras, ou como mandamos, são questões centrais na análise sobre as formas de tornar-se sujeitos.

É certo que este problema da subjetivação pode ser abordado de várias formas, a partir de variados campos teóricos ou de diferentes interpretações sobre um deles. Sem deixar de lado a filosofia deleuze-guattariana, utilizaremos alguns conceitos caros a filosofia foucaultiana, de modo que tal conglomerado discursivo possa nos ajudar na elaboração de um diagrama de reconhecimento/análise dos dispositivos de poder utilizados tanto pela escola contemporânea quanto pelos currículos de Educação Física.

É importante dizer que este não se coloca como um objetivo central da pesquisa apresentada por este relatório, a questão é que se torna impensável cartografar procedimentos de subjetivação e singularização das pessoas sem contar que nestes agenciamentos não exista relações de poder, de sujeição, governmentação, resistência e regulação.

Destacamos também os trabalhos desenvolvidos por Alvarez-Úria e Varela (1992), Muchail (2004), Gallo (2004), que de certo modo já produziram interessantes análises sobre o problema das formas de poder e governmentação dentro da escola, bem como apontam o reflexo destas na subjetivação das pessoas.

Soares (2006), Nunes e Rúbio (2008), Silva (2012), Moraes e Silva (2012), Borges (2017) fizeram também no âmbito da Educação Física. O que, novamente, nos parece relevante é a compreensão das estratégias, bem como os meios e dispositivos de poder e governmentação que vamos tentar cartografar e possivelmente intervir durante a pesquisa.

Sendo assim, inspirados em Collier (2011) pensamos na elaboração deste diagrama de reconhecimento/análise dos dispositivos sem o intuito de formular diagnósticos globais de relações de poder, muito menos de que os apontamentos aqui produzidos se baseiem em uma única lógica (de soberania, disciplina ou da governmentação neoliberal), mas como um espaço-problema em que se podem observar diferentes topologias de poder.

Gallo (2004) também incentiva esse tipo de análise, explicando que nessa visão topológica do poder devemos tomar distância do fenômeno, percebê-lo em sua inteireza para compreendê-lo, buscando uma visão geral do território definido para que seja possível traçar a cartografia do poder, identificando os *topoi* de onde ele emana, como suas cordas são distendidas pela região para estabelecer as relações de força.

Desse modo, o resultado da análise topológica aqui pretendida não se dá pela simples identificação das formas de poder e governmentação. Em vez disso, focaliza as estratégias, táticas, dispositivos, e discursos dos quais novas configurações de governmentação são formadas. Mais ou menos como o próprio Michel Foucault apontou como uma precaução metodológica.

Não analisar o poder no plano da intenção ou da decisão, não formular a pergunta sem resposta: “quem tem o poder e o que pretende, ou o que procura aquele que tem o poder?; mas estudar o poder onde sua intenção - se é que há intenção - está completamente investida em práticas reais e efetivas; estudar o poder em sua face externa, onde ele se relaciona direta ou mediamente com aquilo que podemos chamar provisoriamente de seu objetivo, seu alvo ou

campo de aplicação, quer dizer, onde ele se implanta e produz efeitos reais. [...] (FOUCAULT. 2004, p. 102).

A título de ressalva, é importante começar dizendo que Michel Foucault não foi o primeiro a dissertar sobre as relações entre governo e poder. Muito antes dele, Maquiavel (1469-1527), Thomas Hobbes (1588-1679) e Jacques Bossuet (1627-1704) produziram teorizações para justificar o poder e o governo baseado no absolutismo<sup>6</sup>.

Posterior a revolução francesa, outros pensadores também formularam importantes teorizações, especialmente, defendendo o domínio da razão sobre a fé. São eles: John Locke (1632- 1704), os franceses Charles Louis de Secondat (Montesquieu, 1688-1755), Voltaire (1694-1778) e o suíço Jean Jacques Rousseau (1712-1778).

Até a ocorrência da Revolução Francesa no final do século XVIII, predominavam as monarquias absolutistas, com governos totalitários, onde prevalecia a vontade do rei ou do imperador sobre o seu território e sobre os seus súditos. O poder descrito como o poder do monarca é aquele baseado na suprema autoridade, o poder emana de um ponto central, verticalmente e explicitamente assimétrico. Foucault afirma que “a lei, enquanto mecanismo para fazer valer o poder do soberano, é uma lei de gládio; ela consiste, em sua extremidade, em um fazer morrer ou deixar viver” (FOUCAULT, 2014, p. 146).

Em uma sociedade em que predominam os sistemas de aliança, a forma política do soberano, a diferenciação em ordens e castas, o valor das linhagens, para uma sociedade em que a fome, as epidemias e as violências tornam a morte iminente, o sangue constitui um dos valores essenciais; seu preço se deve, ao mesmo tempo, ao seu papel instrumental (poder derramar o sangue), ao seu funcionamento na ordem dos signos (ter um certo sangue, ser do mesmo sangue, dispor-se a arriscar o próprio sangue), a sua precariedade (fácil de derramar, sujeito a extinção, demasiadamente pronto a se misturar, suscetível de se corromper rapidamente). Sociedade do sangue – ia dizer da ‘sanguinidade’: honra da guerra e medo das fomes, triunfos da morte, soberano com gládio, verdugo e suplício, o poder falar através do sangue; esta é uma realidade com função simbólica (FOUCAULT, 2014, p. 159).

A partir dos trabalhos de Foucault, sobre o poder soberano e seus mecanismos, especialmente a lei em sua configuração punitiva, concernem a um momento bastante específico das sociedades ocidentais. Em contraste com o poder soberano, os trabalhos de Foucault da década de 1970, especificamente a obra *Vigiar e Punir* (1987<sup>7</sup>) e *História*

---

<sup>6</sup> As análises de Foucault sobre uma sociedade na qual o poder se exerce principalmente através do poder do soberano são marcadas pela influência dos textos de Hobbes.

<sup>7</sup> Publicada originalmente em 1975.

*da sexualidade* (2014<sup>8</sup>) apontam que as instituições, agem a partir de inúmeros dispositivos de sujeição, que acabam por moldar os indivíduos.

Até o século XVIII tínhamos uma sociedade na qual o poder tomava a forma visível, solene, ritual da hierarquia e da soberania(...). No século XIX, não é mais por essa forma solene, visível, ritual da soberania que o poder se realiza, é pelo costume imposto a alguns, ou a todos, mas para que, de início, fundamentalmente, alguns se achem obrigatoriamente curvados. Nessas condições, o poder pode perfeitamente abandonar toda essa suntuosidade dos rituais visíveis, toda essa roupagem e todas essas marcas. Ele vai tomar a forma insidiosa, cotidiana, habitual da norma, e é assim que ele se esconde como poder e vai se dar como sociedade. (FOUCAULT, 2013, p. 242-243).

Nomeadas de sociedades disciplinares, aquelas que o filósofo situa num período que vai do século XVIII até a metade do século XIX, se caracterizam por uma nova tecnologia de governo baseada nas chamadas instituições de sequestro, tais como hospitais, indústrias, prisões e, obviamente, as escolas.

Aparentemente cada uma das instituições disciplinares é destinada a uma função específica: as fábricas feitas para produzir, os hospitais, psiquiátricos ou não, para curar, as escolas para ensinar, as prisões para punir (MUCHAIL, 2004, p. 67).

Nessa concepção disciplinar o poder não flui a partir de um ponto central, mas circula através dos capilares da vida coletiva. O poder deixa de ser compreendido apenas como algo violento e repressivo, e passa a ser produtivo, pois cria os sujeitos e as formas de vida que conhecemos<sup>9</sup>.

Assim, o poder não parte de monarcas, o governo é feito por meio de procedimentos jurídico-políticos, que por sua vez, preconizando a vigilância constante, exerce “seu poder”, ligados a aparelhos de produção, formação e correção dos indivíduos. Tais instituições, trabalham pela normatização dos indivíduos cujo alvo é o corpo destes, por meio de estratégias de observação, identificação, classificação e exame.

A disciplina enquanto hábito, exercício, cria saberes/verdades que não apenas a justifiquem, mas apontem se o indivíduo se conduz ou não conforme as regras instituídas.

Duas imagens, portanto, da disciplina. Num extremo, a disciplina - bloco, a instituição fechada, estabelecido à margem, e toda voltada para funções negativas: fazer parar o mal, romper as comunicações, suspender o tempo. No

---

<sup>8</sup> Primeiro tomo “A vontade de saber” foi publicado originalmente em 1976.

<sup>9</sup> Adiante no texto, demonstraremos que as tipologias de poder apontadas por Foucault não se substituem integralmente, elas se recombinaem, se reorganizam a partir de novas formas de governar. Não há desaparecimento destas formas, talvez, apenas passam a se exercer de outras formas, ou em intensidades menores em determinados contextos.

outro extremo, com o panoptismo, temos a disciplina - mecanismos: um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir. O movimento que vai de um projeto ao outro, de um esquema da disciplina de exceção ao de uma vigilância generalizado, repousa sobre uma transformação histórica: a extensão progressiva dos dispositivos de disciplina ao longo dos séculos XVII e XVIII, sua multiplicação através de todo o corpo social, a formação do que se poderia chamar grosso modo a sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1987, p. 173).

Foucault a partir de 1976, afirma que o desenvolvimento do que chamou de poder disciplinar ligou-se a biopolítica, como uma categoria central de análise, no volume introdutório da *História da sexualidade* e nas conferências publicadas no livro *Em defesa da sociedade* (ambos de 1976).

De um lado, tem-se a expressão do poder naquilo que Foucault chamou de anátomo-política; de outro, o desenvolvimento das forças desse poder no controle da vida em geral, a sua forma acabada em um biopoder.

Não seria mais o corpo individual o principal alvo dos exercícios de poder, e sim um novo objeto forjado nos escritos de economia política do final do século XVIII, no caso, a população. Estaríamos deste modo, diante de uma outra modalidade do poder: as biopolíticas da população. Tais como: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores (FOUCAULT, 1988).

Collier (2011) compreende que a biopolítica não como uma lógica de governo, mas como um espaço problema em que se podem observar diferentes topologias de poder.

Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo dela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. Essa técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está em outra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes. (FOUCAULT. 2000, p. 288-289).

Foi o que permitiu a Foucault definir o liberalismo econômico como “uma arte de governar”, uma “forma de racionalidade própria dos dispositivos de regulação biopolítica”. temática esmiuçada em *Nascimento da biopolítica* (1988<sup>10</sup>).

---

<sup>10</sup> Curso proferido nos anos de 1978 e 1979, publicado originalmente em 2004.

Para Ambrósio (2012) a problematização da governamentalidade levou o filósofo francês a estabelecer uma genealogia das artes de governo estatal na época contemporânea, mais especificamente, dos desdobramentos da racionalidade liberal e sua correspondente contemporânea, a racionalidade neoliberal.

Da perspectiva do neoliberalismo o sujeito materialista e individualista, em uma palavra, utilitário, garantidor da extinção do Estado deveria ser produzido para que fosse possível uma organização autônoma da sociedade civil. O que o faz alastrar suas práticas, na tentativa dessa produção para além dos aspectos econômicos (AMBRÓZIO, 2012).

Tal estratégia de governo, portanto, toma a matriz mercadológica entendida como *lócus* de veridicção e a alastra por espaços os mais capilares possíveis da sociedade civil como uma espécie de comandos operadores do uso de si das singularidades produzidas nessa sociedade. Produz e consome liberdades regulando por meio dos dispositivos de segurança as crises de governamentalidade sempre presentes em suas frágeis estratégias de governo.

A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca das mercadorias quanto os mecanismos da concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de supermercado – uma sociedade empresarial (FOUCAULT, 2004, p. 152).

Em *Segurança, território e população*, curso de 1977-1978, Foucault (2004) descreve que essa multiplicação da forma “empresa” no interior do corpo social constitui o escopo da política neoliberal. Para o filósofo, trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade.

E é no processo desencadeado por esse elo entre a governamentalidade neoliberal e o corpo dos sujeitos contemporâneos que localizamos o empresariamento da vida, ou seja, para competir cada vez mais acirradamente os sujeitos têm de tomar como princípios éticos de constituição de si os enunciados propagados pela gerência, o que acaba por produzir uma subjetividade que Foucault denominou de *homo economicus* (AMBRÓZIO, 2012).

O *homo economicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, *homo economicus*

parceiro da troca por um *homo economicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo a fonte de sua renda (FOUCAULT, 2004, p. 232).

Tomando como referência o impacto destas novas racionalidades e formas de governo, sem falar nas inúmeras transformações sociais, desencadeadas tanto pelos efeitos da governamentalidade neoliberal, em seus aspectos sociais, econômicas e políticos, somadas à influência dos avanços tecnológicos, dos meios transnacionais de comunicação e da globalização, muitos pensadores afirmam que já não vivemos em uma sociedade disciplinar.

Em um artigo intitulado *Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle*<sup>11</sup>, filósofo Gilles Deleuze (1992) indica alguns aspectos que distinguem uma sociedade disciplinar tal como descrita por Foucault, e uma sociedade de controle, perspectiva da qual ele aponta ser mais coerente com a nossa sociedade contemporânea.

Assim, Deleuze (1992) em assinala que a sociedade contemporânea não se constitui mais numa base exatamente disciplinar, “(...) as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra Mundial (...)” (p. 219-220), e que esse declínio das formas de governo e poder desta concepção fora inclusive prevista pelo próprio Foucault.

Ao estudar as formações históricas, Foucault atenta para o que estamos em vias de romper, buscando novas relações que nos expressem e novos modos de vida. Propõe em seus estudos, mais notadamente em *Vigiar e Punir*, a discussão de duas formas de poder, o soberano e o disciplinar, correspondentes respectivamente à sociedade de soberania no escravismo e feudalismo e à sociedade disciplinar no capitalismo. Apesar de ser considerado o pensador das sociedades da disciplina, das sociedades do confinamento, ele foi um dos primeiros a dizer “que deixamos para trás as sociedades disciplinares, que já não somos mais isso” (DELEUZE, 1992, p. 215-216).

Assim, em uma era do controle o funcionamento não se daria primordialmente pelo confinamento, mas por uma rede de monitoramento globalizado e de comunicação instantânea.

De acordo com o Deleuze (1992) no interior das sociedades de controles contínuos, os lugares são redefinidos por fluxos. O investimento não é mais no corpo

---

<sup>11</sup> Publicado posteriormente no livro *Conversações* (DELEUZE, 1992).

propriamente dito, interessa agora é extrair o máximo de energias inteligentes, fazer participar, criar condições para cada um se sentir atuando e decidindo no interior das políticas de governos, em organizações não-governamentais e na construção de uma economia eletrônica.

Deleuze (1992) afirma também que as relações interestatais deixam de ser preponderantes no âmbito internacional, o mundo torna-se inteiramente conectado, formando uma sociedade em rede, o Estado colonizador cede lugar às relações políticas transnacionais e às empresas multinacionais. Mundo da modulação, da exigência de formação constante, de controle contínuo, de bancos de dados nos quais “o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma senha” (p. 222).

Os indivíduos tornaram-se “dividuais”, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou “bancos”. É o dinheiro que talvez melhor exprima a distinção entre as duas sociedades, visto que a disciplina sempre se referiu a moedas cunhadas em ouro – que servia de medida padrão -, ao passo que o controle remete a trocas flutuantes, modulações que fazem intervir como cifra uma percentagem de diferentes amostras de moeda. (DELEUZE, 1992; p. 222).

No regime de controle não se deve ter nada acabado, mas, ao contrário, ele se fortalece por meio da noção de inacabado convocando todos a participarem ativamente da busca por maior produtividade e confiança na integração. Não se pretende mais docilizar, apenas criar dispositivos diplomáticos de construção de bens materiais e imateriais que contemplem a adesão de todos. Comunicar intensamente e instantaneamente é a maneira pela qual os agenciamentos coletivos dinamizam as máquinas. Estamos, pois, segundo Deleuze, na era das Sociedades de Controle onde se operam máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e, o ativo, a pirataria e a introdução de vírus. Não é uma evolução tecnológica apenas, mas também uma mutação do capitalismo.

O capitalismo do século XIX é de concentração, para a produção, e de propriedade. A fábrica era seu meio de confinamento e o mercado era conquistado ora por especialização, ora por colonização, ora por redução dos custos de produção. Agora, trata-se de um capitalismo de sobreprodução. Para Deleuze, a fábrica perdeu lugar para a empresa. Não se trata de um capitalismo para a produção, mas para o produto. Não se compra mais matéria-prima e já não se vendem produtos acabados: compram-se produtos

acabados ou montam-se peças destacadas. O que ele quer vender são serviços, e o que quer comprar são ações (DELEUZE, 1992).

O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado. É verdade que o capitalismo manteve como constante a extrema miséria de três quartos da humanidade, pobres demais para a dívida, numerosos demais para o confinamento: o controle não só terá que enfrentar a dissipação das fronteiras, mas também a explosão dos guetos e favelas. (DELEUZE, 1992; p. 224).

A participação contínua dá sentido ao controle contínuo. Não se abdica do castigo ou da disciplina, mas agora se investe de outra maneira: o alvo é a multidão, a rede, outra transformação da biopolítica. Passeti (2013, p. 10) afirma que “a biopolítica da população cede lugar, então, a uma ecológica planetária. Não há mais corpo no interior do corpo planeta, mas corpo planeta no espaço sideral: fazer a vida para a ocupação do espaço sideral”.

Produzindo um importante questionamento sobre as formas de governo e controle baseadas nas teorias filosóficas em questão, Neves (1997, p. 6) se pergunta: “Que tipo de subjetividades/efeitos se produz na aliança da sociedade de controle com a política neoliberal?”.

Para a autora, a sociedade de controle, por mais paradoxal que possa parecer, produz ao mesmo tempo desterritorialização contínua e subjetivações serializadas e homogeneizadoras. Cria a necessidade de acompanhamento contínuo das últimas novidades tecnológicas, de busca de imagens de competência, de roupas de grife, do carro da moda, da leitura do livro mais recente, laminando os sujeitos no campo da falta, da desqualificação e segregação cotidianas. Produz subjetividades solitárias, cada vez mais voltadas para dentro de si, magnetizadas com suas imagens nos espelhos fornecidos pelo capital.

De modo geral, o que ocorre é uma ampliação e informatização do poder disciplinar. Por isso, Gilles Deleuze recorre aos apontamentos metodológicos dos estudos sobre o poder e o governo indicados por Michel Foucault, em especial, nos indica que a preocupação deve ser sobre como funcionam as coisas ao nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, que dirigem os gestos e regem os comportamentos.

### **Sobre os processos de singularização**

Na pesquisa aqui apresentada a tentativa é que se promova um deslocamento, qualitativo e quantitativo, nos processos de produção de subjetividades, propiciando uma abertura maior a diferença, processo do qual Deleuze e Guattari (1995b, 1996, 1997a), Guattari (1985; 1988), Guattari e Rolnik (2013) e Rolnik (2018) denominam singularização.

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (GUATTARI, 1999, p. 33)

O processo de singularização, segundo Guattari (1999), consiste em maneiras de ser e de perceber contrárias à produção de subjetividades capitalísticas, que partem de uma leitura da própria situação de grupos marginalizados, rumo à possibilidade de criação e de autonomia.

A subjetividade permanece hoje massivamente controlada por dispositivos de poder e de saber que colocam as inovações técnicas, científicas e artísticas a serviço das mais retrógradas figuras da socialidade. E, no entanto, é possível conceber outras modalidades de produção subjetiva – estas processuais e singularizantes (GUATTARI, 1999, p. 190-191).

Trata-se, então, de um processo que não se dá apenas por ruptura em relação à gestão das subjetividades dominantes, com seus fluxos sociais e econômicos, mas um processo que coloca em prática um tipo de subjetivação diferente da produção de valores universais advindos da subjetividade capitalística.

Eu oporia a essa máquina de produção de subjetividade a ideia de que é possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de “processos de singularização”: uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir um mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os

tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos. (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 22-23).

### **Sobre os processos de singularização na escola**

Os mesmos autores que fundamentam nossas críticas às subjetividades dominantes nos encorajam a tentar uma educação que produza outras possibilidades de subjetivação para além da axiomática capitalística nos traços já apontados.

Gallo (2010) considera que diante da complexidade do processo educativo há, de um lado, aqueles que educam para que o ser humano possa chegar a ser aquilo que é e, de outro, aqueles que educam para que o ser humano venha a ser aquilo que não é. Com isso pode-se compreender a educação como um processo de formar pessoas segundo as potencialidades que vão revelando durante o próprio processo, que pode ser chamado de singularização ou como um processo de formar os indivíduos de acordo com os padrões definidos socialmente de antemão – a subjetivação.

Para o autor, os indivíduos subjetivados ganham uma identidade e um papel por meio do processo educativo, para desempenhar um conjunto de funções que deles se espera. “É o que poderíamos chamar de processo de serialização na educação, uma produção em massa de indivíduos para atender às necessidades da máquina social. Neste contexto, não há muito espaço para a criação e para a invenção de si mesmos” (GALLO, 2010, p. 230).

Camargo e Carvalho (2015) afirmam que torna-se urgente, portanto, frente à afirmativa que a instituição escolar é um equipamento coletivo de produção de subjetividades capitalístico, pensarmos em diferentes processos educativos que proporcionem tal singularização.

Para os autores, é preciso ativar rupturas e atopias, produzir outros fios de agenciamento produtivo com a experiência escolar e educativa, criar outras derivações que potencializam o campo da subjetividade considerando os processos de singularização. Da máquina escolar constituída, produzir micromáquinas de outros devires. O intuito deve ser “curto-circuitar” o estado atual da máquina escolar (CAMARGO; CARVALHO, 2015).

Mas a partir do momento que a máquina escolar pudesse perceber e se sensibilizar para outras maquinações produzidas dentro de seu interior, certamente, algo diferente se produziria. Viria à tona uma riqueza inaudita, imperscrutável, latente, micropolitizada, movente como o

dançarino de Zaratustra, incansável, indômita e incoativa em sua maneira de delatar a pacificação universal da macropolítica capitalista, de denunciar o grude institucional e os seus decalques subjetivantes, a identidade instituída, a captura zelosa das normas, as pacificações da potência criadora e a unificação paralisante do pensamento e das ações utilizáveis (CARVALHO; CAMARGO, 2015, p. 122).

Nos convidam para o que chamam de sabotagem criativa, que se dá como: 1) sinais de busca e de afirmação de outras dimensões de constituição de relações; 2) de percepção do mundo, de inserção e de ação nos coletivos; 3) de desinstitucionalizar a ordem do mesmo; 4) de potencializar os sujeitos como produtores de cortes no sono dogmático da sociedade capitalística; 5) de criar resistência aos significantes-chaves do poder homogeneizado; e 6) de produzir cortes como fator de ruptura disso e daquilo outro.

Se tratamos, porém, de defender a escola das operações desta máquina de poder, não podemos nos furtar a pensar algum tipo de ação que se volte para o desmonte de tal máquina, peça por peça, engrenagem por engrenagem. Assim, tentaríamos abrir novos espaços de dentro de sua maquinaria para que a escola possa, por meio de outra configuração, operar fluxos de relações distintos aos quais estamos habituados nela a convi(ver) (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 630).

Na esteira destas propostas de intervenção, Carvalho (2014) critica os modos em que a institucionalização da escola seguiu, afirmando, por exemplo, que: “(...) A estrutura da instituição escolar, contudo, não dá conta de acolher as singularidades como focos de experiência. (...)”, por isso, sugere a valorização de três perspectivas: 1) A arte de não ser governado; 2) O par insubmissão voluntária e reflexão indócil; e 3) A atitude e o experimentalismo.

Sobre as primeiras, grosso modo, tratam-se de ações que vão contra certos processos de condução e administração da vida. Ações estas que buscam minar as tecnologias de governo cujas bases arcaicas se dispõem nos poderes de homogeneidade incrustados em nossas relações cotidianas. A última perspectiva busca interrogar as fronteiras e limites colocados pelos nossos focos de experiência, o incentivo é para a criação de deslocamentos de subjetividades.

Os esforços e os empreendimentos no sentido de distanciar-nos do destino e das rotas já consagradas e engendradas, na tentativa de pensar e abordar a Educação e os seus sujeitos, encontram-se nesse experimentalismo. Seja como for, contudo, ainda somos atravessados por focos de experiência cujas finalidades são a de uma sujeição que não cessa de operar. (CARVALHO, 2014, p. 115)

Diante dessas análises, críticas e incentivos, pensamos que aqui está a instauração de um campo de imanência para a pesquisa: a promoção de “pequenas sabotagens criativas”, o desejo de “curto-circuitar a rede” e de “emperrar, ainda que timidamente, as engrenagens” desta máquina chamada escola, com vistas a resistir aos processos de subjetivação dominantes e a instauração de processos de singularização, dentro e fora da Educação Física.

Emergem daí questões como: é possível resistir e promover processos de singularização dentro da máquina escolar contemporânea? Quais podem ser as estratégias? O currículo em sua perspectiva cultural pode transmutar tais processos de subjetividades baseados nos traços de subjetividade capitalísticos em traços de singularização? Quais as vantagens disso? Por fim, se pudéssemos resumir tais questões em apenas uma, seria: É possível potencializar a vida dentro da escola e na Educação Física? Temos aqui nosso ponto de partida, declarado como sendo apenas “de partida”, pois como diria Deleuze e Guattari (2010, p. 49) “o plano de imanência não para de se tecer, gigantesco tear”.