

A subjetivação do mercado e o fazer pedagógico: por uma práxis transformacional no espaço escolar¹

Ronaldo Queiroz de Moraes*

Resumo

O presente artigo propõe, a partir da leitura dos signos de mercado e de seu corolário no fazer-pedagógico, fomentar uma práxis transformacional no espaço escolar. Com efeito, num contexto de mercado total, a forma-imagem-mercadoria se sobrepõe à forma-matéria-mercadoria e o real torna-se mero simulacro na estética da banalização imagética. Nesse sentido, a escola é um campo importante no processo de subjetivação capitalista, pois percebemos, sub-repticiamente, nesse espaço, a naturalização da indústria cultural como cultura dos universais. Daí a importância de uma leitura articulada do que fazemos em nosso cotidiano (em casa, na escola, etc) com a teoria que substancia nossas práticas – objetivando uma PRÁXIS de coloração POP, banhada no pós-moderno, pois é nele que temos que inventar e criar espaços de liberdade para a produção do possível.

Palavras-chave: Educação. Subjetivação. Mercado.

The subjection of market and the pedagogical performace: for a transformational Praxis at School

Abstract

The following article proposes, from the reading of market signs and its corollary in the pedagogical doing, to instigate a transformational praxis at school. In effect, in a context of total market, the form-image-merchandise superposes the form-matter-merchandise and the real becomes a mere simulacrum in aesthetic of image banality. In a sense, school is an important field in the process of capitalist subjection, as we perceive surreptitiously, in this place, the naturalization of the Cultural Industry as a culture of the universals. From this comes the importance of an articulate reading to our practices – having as a goal a Praxis in POP colors, immersed in postmodern, for it is in it that we have to invent and create places of liberty to the production of what is possible.

Keywords: Education. Subjection. Market.

* Mestre em Integração Latino-Americana (UFSM), Doutorando em História Social (USP) e Professor de História da FACOS e CMPA.

(...) *Mais verdadeiro que o verdadeiro –,
este é o máximo do simulacro.*

Jean Baudrillard

Um pouco de possível, senão eu sufoco...

Gilles Deleuze

*Orientação estratégica, mas não
prescritiva, para a prática reflexiva.*

Jennifer Gore

Introdução

Todo ato pedagógico carrega em si um exercício de poder que não deve ser negligenciado na práxis do educador. Essa afirmação pode causar um certo mal-estar nos educadores que se voltam para uma ação pautada na liberdade *a priori* do fazer-pedagógico. Outrossim, talvez cause uma sensação agradável nos professores que só percebem o ato pedagógico enquanto centralização de força, disciplina rígida – poder centrado no docente. Com efeito, não é essa a nossa proposição. A negligência do poder é algo mais complexo, representa negar e não pensar o poder a partir de seus efeitos – de seus atos e de suas intenções – em outras palavras, o poder que negligenciamos é o poder que circula no centro de nossas práticas e na periferia de nossa ação intelectual. Por certo, a marginalização desse poder representa sua centralização na prática pedagógica, provocando incoerências e confusões que se fazem presentes na sala de aula. Daí o descaso com as teorias educacionais por boa parte dos docentes, expresso, amiúde, nos seguintes termos: ***a teoria é uma coisa e a prática é outra***. Esse binarismo inconciliável abre um abismo entre o espaço-pesquisa (da teoria) e o espaço escolar (da prática). São as contradições da modernidade, os sistemas dicotômicos, fechados em si mesmos, manifestados na divisão: essência/aparência. A presente escrita pretende, numa perspectiva pós-crítica em contexto pós-moderno, alinhar o pensamento à vida. Nesse sentido, a leitura de Gilles Deleuze (1998a), em torno da obra de Foucault é por demais esclarecedora, pois de acordo com essa leitura o pensamento jamais foi questão de teoria, é problema de vida, é a própria vida.

Por essa forma, primeiramente, o que é o poder? O poder não é uma “coisa” que se pode dar, trocar, reapropriar, mas algo que se exerce e só existe em ato, ou melhor, em relação. A materialidade do poder se apresenta na disciplinarização dos corpos; o mecanismo do poder é fundamental e essencialmente o que reprime. É o que reprime a natureza, os instintos, uma classe, indivíduos (FOUCAULT, 1999). Não é tudo. Convém lembrar que o poder não ocupa apenas o campo coercitivo/repressivo, mas também se estabelece naquilo que diz “sim” – na produção de desejos (FOUCAULT, 1998). A modernidade e suas máquinas de poder, com tecnologias e estratégias específicas de controle sobre os corpos, empurra-nos, decisivamente, para os espaços vazios, buracos negros, *bunkers* de proteção (espaços fechados

concernidos pela idéia de segurança total). Essa modernidade alicerçada numa fala racionalizada, nos universais culturais e na razão ocidental capitalista, do mercado total, tem como desdobramento, como imperativo categórico, a imposição e o exercício, até mesmo nas práticas educacionais, dos aparelhos de poder, ou melhor, das tecnologias de poder que, absolutamente, inventam, sítiam e controlam todo o corpo desviante – o corpo “anormal”.

No entanto, o poder pode ser articulado ao ato de resistir a esse mal-estar civilizacional, pois para Gilles Deleuze (1998a) “pensar é poder, isto é, estender relações de força, com a condição de compreender que as relações de força não se reduzem à violência, mas constituem ações sobre ações, ou seja, atos”. Assim o pensamento passa a ser uma estratégia de resistência para a invenção de novas possibilidades de ação e de vida.

Realmente o poder nessa linha é leve, mais transparente e menos asfixiante. Em educação, o exercício do poder é uma constante, são as provas, as observações, as correções do corpo, a conduta verbal, enfim, uma série de pressões físicas e intelectuais que contribuem para a docilização de nossos alunos e alunas. Há também o poder em ato expresso na força dos discentes, com suas estratégias de parada, de retardo das aulas, de instrumentalização do saber – afronta direta, resistência abstrata e inútil: as baixas são significativas. Temos, além disso, os poderes de descodificação do mercado, com suas máquinas de entretenimento que são, por demais, sedutoras; é o poder que diz “sim”, que imobiliza; é a banalidade que não contabilizamos em nosso cotidiano e em nosso fazer-pedagógico.

Diante disso, penso no exercício do poder no espaço escolar como uma relação aberta, em fluxo, pensamento-ação, como coisa única, matéria em movimento contínuo. Fluxo tenso, o poder passa de um lado para o outro; é preciso visualizá-lo, definir o sentido, apontar a assimetralidade das forças, bem como, apontar coletivamente as estratégias de ação.

Para tal, a contextualização do social e do político é condição *sine qua non* para a compreensão dos corpos que ocupam o espaço escolar. O processo de subjetivação pós-moderna joga papel decisivo na construção das identidades de nossos alunos e alunas. O mercado total, com suas máquinas de educar, exerce poder sobre todos; os discursos empresariais e publicitários contaminam nossas proposições pedagógicas, a maioria de nossos conceitos educacionais mais significativos provém desses epicentros reificantes (MOREIRA, 1994).

Em suma, uma práxis transformacional que deve se fazer presente na vida, na escola e na sala de aula – uma pedagogia da resistência – é o pensamento-ação que propomos como estratégia educacional em tempos de apatia e de imobilismo. A partir de uma leitura/crítica do social e do político, podemos perceber o contexto pós-moderno; tempos de fragmentação, de

cegueira por tanto ver o real a partir do *écran* dessas máquinas de visão¹.

Decisivamente, é essa poeira do “acidente” que nos impede de ver as forças publicitárias, a subjetivação capitalista e o “meta-terror” do World Trade Center.

Dessa forma, em premissas deleuzianas, manifestamos uma leitura singular da prática docente como vida, emoção, prazer e resistência.

Narrativas imagéticas de mercado e o espaço escolar

A pós-modernidade aponta para a intensificação da ação publicitária sobre os corpos em benefício do mercado total. Em tempo de inércia do pensamento crítico e de desgaste das utopias libertadoras universalistas, o mercado encontra-se para além do bem e do mal (BAUDRILLARD, 1997). O consumo das imagens e dos objetos não se reduz ao mero valor de uso, contribui como marcador cultural e identitário; o mercado agora é total, totalizador e totalitário; a redução do ser a valor de troca é uma constante. Tudo é mercadoria, a ponto de não sabermos mais identificar as linhas divisórias. Comercializa-se, assim, até mesmo, as banalidades do cotidiano (Big Brother é um exemplo contundente) quando são, obviamente, transformadas em “espetáculo”, num “reality show”, da mesma forma que se comercializa, também, o saber, a fé, o amor, o sexo e a educação. É o fim das linhas demarcatórias, tudo agora é imagem-mercadoria – simulacro publicitário. A imagem-mercadoria carrega e agrega significativamente, enquanto signo de subjetivação, a riqueza capitalista contemporânea. Assim, de acordo com Jean Baudrillard (1997):

Isso a que assistimos, para além do materialismo mercantil, é uma semiurgia de qualquer coisa através da publicidade, da mídia, das imagens. Mesmo o mais marginal e o mais banal, mesmo o mais obscuro se estetiza, se culturaliza, se musealiza. Tudo se diz, tudo se expressa, tudo ganha força, ou modo de signo. O sistema funciona menos à mais-valia da mercadoria do que à mais-valia estética do signo.

Por conseguinte, a inflação das imagens publicitárias sublinha a identificação dos corpos com o efêmero, o instantâneo – a velocidade dessas imagens, produz como efeito a inércia da memória que se traduz na sensação coletiva do “fim da história”. Dessa forma, as utopias progressistas cedem espaço para o mercado dos sonhos, dos efeitos especiais, do cinema americano. Assim, ficar imobilizado por essas máquinas que sonham por nós, sem o nosso sonhar autônomo, numa sala de cinema, dentro de um Shopping Center, e depois sair para continuar a consumir imagens-mercadoria é a banalização total desse complexo aparato de subjetivação do capital.

De fato, a imagem-mercadoria impõe-se como imperativo categórico

– num mundo de signos o real só é realmente real quando assume um corpo imagético, no mesmo sentido, que a imagem só encontra equivalência na própria imagem. Assim, consoante Jean Baudrillard (1997): “a imagem não pode mais imaginar o real, uma vez que ela é o real, ela não pode mais transcendê-lo, transfigurá-lo, nem sonhá-lo, uma vez que ela é a sua própria realidade virtual”.

Uma leitura/crítica do mundo da imagem-mercadoria proporciona aos educadores a compreensão do social como contexto específico, portanto, histórico, carregado de História, em devir, transformação, que interfere decisivamente no fazer-escolar, *no nosso cantinho da sala de aula*, produzindo, assim, subjetividades pós-modernas, identidades de mercado.

Efetivamente, o espaço escolar vive hoje em posição ambígua – é a antítese, em termos espaciais, do shopping center – um lugar pouco cômodo para os prazeres do corpo; e em termos pedagógicos, vive em acentuada desterritorialização da cultura formal ao mesmo tempo em que, este espaço, se reterritorializa em cultura publicitária. Destarte, temos a universalização da linguagem da indústria cultural presente nos “recursos didáticos”; textos simples e bricolados, carregados de imagens, num tom “agradável” e inconsistente – outrossim, na fala vulgar desprovida de conceitos – conceitos que são tão úteis para evitarmos a *tagarelíce* tão comum na ação simplificadora do real. Numa bossa deleuziana, quando estamos desprovidos da conceitualização, do engendramento de conceitos, estamos, certamente, vazios de força crítica, de política e de liberdade (DELEUZE, 1998a).

Dessa forma, a escola para suprir o peso do tédio pedagógico utiliza-se, amiúde, do “encanto” da imagem-mercadoria para afirmar a própria subjetivação capitalista. Tudo pelo agradável. Vamos evitar o tédio! Eis a máxima tão comum nos discursos pedagógicos.

Com efeito, o espaço escolar é um campo colonizado por práticas reificantes de mercado. Na medida em que a colonização representa apenas uma condição, a percepção dos docentes e discentes da sedução presente nessas narrativas imagéticas é fundamental para a resistência pedagógica.

As imagens contemporâneas do mercado representam a substituição do real por simulacros; são imagens que se bastam a si mesmas, na superficialidade de um mundo da representação, que vive na cegueira, paradoxalmente, por ver demais. Consoante Jean Baudrillard (1997): “vemos, decisivamente, imagens em que não há nada para ver”. A impotência dessas imagens se dá pelo deslocamento do real, uma vez que a imagem-mercadoria se transsubstanciou no próprio real – é agora a REALIDADE VIRTUAL – que no espaço escolar se traduz nos “recursos didáticos” que aumentam, decisivamente, nossa velocidade pedagógica – trazendo mais conforto, pois não precisamos mais pensar nossa prática. Temos assim, coisas prontas, informatizadas, programadas em alhures, mas didáticas segundo o

comerciante...

Por essa forma, os recursos didáticos e as práticas pedagógicas no espaço escolar representam a mimetização da ação publicitária à educação. Segundo Jean Baudrillard (1997): “nosso mundo moderno é publicitário em sua essência”. E é essa essência que deve ser contabilizada para podermos compreender nossas próprias práticas pedagógicas. Por certo, a publicidade é o recurso sedutor, é a venda da imagem-mercadoria que antecede a matéria-mercadoria, sendo que o objeto real nada representa fora de seu sistema de signos, em outras palavras, o objeto é o não-objeto em simulacro de consumo. Esta imagem que retrata o nada, o não-real, é por demais marcada pela presença da banalidade. A simplificação presente no não-real possui sua autonomia própria, é uma mercadoria/fetice no jogo da troca reificante. Uma realidade mais real do que a própria realidade.

Diante disso, ser historiador do imediato é se colocar como “a má consciência” da sociedade – uma posição desconfortável – aquele que traz os dissabores da vida moderna, visualiza o nosso desespero comedido, controlado, normalizado, docilizado e às vezes medicado por antidepressivos. Ademais, demonstra o vazio produzido pelas narrativas de mercado, expresso na submissão dos corpos às imagens e aos objetos que prometem saciar o desejo do consumidor, jogando-o em um buraco negro dos desejos inventados previamente, antes do consumo propriamente dito, ou seja, já se inventa o perfil do consumidor antes do consumo. Assim esse desejo – subjetivação capitalista – em realidade, transforma-se em mais desejo de consumo. Dessa forma, de acordo com Jean Baudrillard (1997) “as pessoas têm vontade de pegar tudo, pilhar tudo, comer tudo, manipular tudo. Ver, decifrar, aprender não as atinge”. Daí a vida reificada que paira na superfície, imagens que dizem tudo, absolutamente, do nada...

O desejo de poder consumir leva à “vontade da impotência”, assim, o nada/pensar é perfeito, pois não causa contradição. O artista-máquina Andy Warhol (apud BAUDRILLHARD, 1997) adiciona essa imagem pós-moderna em sua filosofia estética, nos seguintes termos:

Nada falta, tudo é. O olhar desnudado de afeto. A graça difusa. O langor do tédio, a palidez em pura perda, o elegante exagero, a surpresa essencialmente passiva, o saber secreto e enfeitador... A enfermidade da criança mascando um chiclete, o brilho enraizado no desespero, a alteridade levada ao seu ponto de perfeição, a leveza, a aura tenebrosa, voyeurista e vagamente sinistra, a presença mágica, pálida e aveludada, a pele e os ossos...

O mercado total empurrou a escola para a borda do território cultural; na condição pós-moderna o centro de distribuição da ortodoxia da prática social está sendo colonizado pelas narrativas publicitárias. Assim, há entre os docentes

um sentimento de insegurança ao mesmo tempo em que percebem a periferização do saber-escolar em benefício da crescente industrialização da cultura. Nessa perspectiva, os professores flutuam na superfície da mercantilização da cultura. Esta posição periférica provoca uma ação defensiva e os torna frágil (CERTEAU, 1995).

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a escola ocupa a borda da cultura contemporânea, forças sociais, amiúde, pressionam-na no sentido da solução dos problemas decorrentes dessa midiatização mercadológica da cultura. Como também as doenças e os problemas sociais em contexto pós-moderno, tais como a aids, as drogas, as normas de trânsito, a moralidade e a ética e até mesmo as condutas mais elementares – antes de responsabilidade das famílias. Hoje são questões socialmente postas no espaço escolar e aguardam solução da escola (CERTEAU, 1995). Portanto, espera-se muito da escola; no entanto esse espaço-pedagógico não consegue dar conta das vicissitudes contemporâneas.

Com efeito, compreender e articular o contexto pós-moderno às leituras e às práticas pedagógicas exigem uma metodologia criativa, não estabelecendo nenhuma separação entre teoria e prática. A intersecção entre a denúncia/crítica e a intervenção positiva, através das propostas alternativas ao mercado, é a *práxis* proposta. A leitura do mundo é saber sempre interacional/transformacional com o próprio mundo social. A teoria e a prática correspondem à ação de pinça, articulam-se num mesmo movimento coerente. Consoante Tomaz Tadeu da Silva (1995): “não existe qualquer separação entre a teoria e a prática, entre denúncia e intervenção positiva, entre as ações de Domingo à noite e as de Segunda pela manhã”.

A aula como matéria em movimento

A sala de aula é o espaço-tempo da aprendizagem. Mas como se aprende? De acordo com Gilles Deleuze (1998b):

Nunca se sabe de antemão como alguém chegará a aprender – através de que amores se chega a ser bom em latim, por intermédio de que encontros se chega a ser filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. [...] Não há um método para encontrar tesouros e tampouco há um método de aprender, a não ser um traçado violento, um cultivo ou Paidéia que percorre o indivíduo em sua totalidade. [...] A cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário que encadeia uma sensibilidade, uma memória e logo um pensamento.

Esse traçado violento é a linha que define os espaços de liberdade no interior do corpo institucionalizado pontuando um horizonte, uma margem para a prática do possível. É preciso dobrar a linha, como nos fala Gilles Deleuze

(1998a), “para constituir uma zona vivível, onde seja possível, alojar-se, enfrentar, apoiar-se, respirar, em suma pensar”. A margem anuncia perspectivas de ação, é a dobra que nos coloca no espaço da resistência. Por certo, as dobras são conquistas dos corpos resistentes – e resistir é criar, pensar e agir a partir de práticas estrategicamente coerentes com nossas leituras de mundo.

Contudo, não existe metodologia no sentido moderno, uma receita montada tecnicamente – basta que a sigamos. O aprender é dobrar o que a indústria cultural oferece como totalidade em si; lançar linhas que apontem para um saber crítico para além do espetáculo. É com certeza uma ação solidária de sentido individual e coletiva, uma ação no mundo/com o mundo, um movimento contínuo, anti-teleológico, é resistir banhando-se de pós-modernismo, é ironizar e rir de si próprio, de nossos prazeres, do tempo morto produzido pelo *écran* dessas máquinas de visão. Lembremos aqui da ironia de Nietzsche (1981) que certa vez escreveu: “troço de todos os mestres que nunca riram de si”.

O que é uma aula? Em contexto pós-moderno a resistência é a estratégia pedagógica que se abre para o ato criativo. Como já dissemos, não é, sem dúvida, uma metodologia totalizadora de trabalho, mas um convite à palavra-ação. Resistir é ação-criativa, ato intelectual no afã de se respirar um pouco de possível em educação. Destarte, é nessa perspectiva que trazemos um fragmento de ação, entre outros, de possibilidades. Esboço da concepção do fazer em sala de aula de Gilles Deleuze². Por essa forma, uma aula é uma matéria em movimento, que não visa ao fechamento de um assunto, mas à sua problematização para além do espaço-tempo da sala de aula, isto é, sua continuidade é fundamental, pois uma aula é uma obra aberta. Na mesma medida, uma aula não tem o objetivo de ser entendida totalmente, mesmo porque em uma aula não se expõe uma totalidade do saber, mas fragmentos, esboços, espaços vazios se fazem presentes e devem ser preenchidos, de acordo com estratégias e necessidades do próprio aluno. É obvio que para isso o aluno não deve se postar como corpo dócil, é preciso uma pedagogia da autonomia, a responsabilidade compartilhada do saber e a vontade de criar são por si só estratégias de resistência.

Naturalmente, a idéia de totalidade posta na modernidade ainda permeia nossa prática pedagógica. Os conteúdos e o tempo previsto nos currículos são sempre de ordem inversa à realidade. Isso causa tensão e nos afasta da resistência. Ademais, a atividade burocrática se sobrepondo à educação é mais um elemento de desqualificação da atividade intelectual do docente.

Diante disso, temos que perceber que essa tensão representa uma prática normativa moderna, e não é dentro dessa lógica que apresentamos a melhor resistência. Ou seja, mais tempo ou menos conteúdo não é a questão, decisivamente, é a falsa-questão. A memorização como objetivo e recurso

pedagógico moderno dava conta dessa tensão. Talvez necessitemos agora de uma POP PEDAGOGIA³; nossos alunos já a compreendem, é uma ação não-totalizadora, ao invés da utopia de fechamento de um saber, estamos apontando para aberturas de saberes que se correspondem entre si, uma música que se cruza com um texto literário, um cálculo matemático diante de biscoitos industrializados; são ações fragmentárias, sem dúvida, tal como o cotidiano de nossos alunos, tal com nossas aulas normalizadas de tempo definido, sem surpresas. Ora! Um saber não é uma totalidade com margens fixas, não se esgota no tempo formal reservado para a ação pedagógica, o que trazemos é um saber em fragmentos, que melhor se corporifica para o aluno quando ele o relaciona com outros fragmentos, fruto de sua busca autônoma. Quando ele percebe que esse saber cruza com sua vida, é sua própria vida, fragmentos no pensar, no agir... Ler fragmentos da *Odisséia* de Homero e em seguida um pouco de *écran* tecnológico, logo após um hambúrguer globalitário com um pouco de coca-cola... Como uma obra de Andy Warhol... Quanta banalização numa representação da representação publicitária – de mercado. No entanto, objetivamente, quanta sensibilidade desconstrutiva desse mesmo mundo publicitário – de mercado...

De fato, uma aula, quanto ao conteúdo, é muito para pouco tempo; logo, a simplificação é o caminho, assim diz a experiência... Para isso, quão mais simples o livro didático menos dúvidas; portanto, sem perguntas, pois o tempo urge. Assim recorre-se ao mimetismo publicitário do mercado, a linguagem banalizada, carregada de imagens. Nessa perspectiva ser didático é evitar o complexo no saber. Contrapondo-se a isso, Gilles Deleuze aproxima a ação pedagógica na sala de aula a um concerto; não deve haver simplificações, um concerto de Mozart é tal como foi concebido, não o simplificamos, todos ouvem, sentem a musicalidade do texto, não há qualquer tipo de mediação simplificatória. Será que todos o entendem? Obviamente que não. Com a aula acontece a mesma coisa, se não se entende algo, pode ser que se entenda depois na retomada do assunto, na relação dos saberes –, pesquisamos, enfim, damos continuidade a essa matéria em movimento. Temos alunos que já se articulam nesse sentido, uma semana após uma determinada aula, levantam questões... “Professor temos que voltar àquele ponto”, há dúvidas em fluxo.

Efetivamente, o aspecto importante é a superação da aula como uma totalidade dada num tempo pré-determinado; o discurso deve tudo dizer e todos devem compreendê-lo dentro de prazos rígidos. Ninguém consegue escutar alguém por muito tempo, nem mesmo a aprendizagem se faz em blocos homogêneos. O pensamento se mostra em fragmentos, partes que aos poucos assumem uma forma, em devir, portanto em constante transformação. Esta matéria em movimento tem um tom musical, o conteúdo não é apreendido por todos na mesma intensidade; a cada aula o estudante pega o que lhe convém, não podemos dizer que tudo convém a todos.

Não obstante, o contexto é de fraqueza do pensamento crítico, de inércia da criação, os corpos se apresentam adormecidos, é preciso resistir, forjar dobras, espaços de liberdade. O mercado se sobrepõe ao político, o que implica em descarga total, na diminuição dos espaços de liberdade. No entanto, o educador que se pauta na resistência pedagógica compreende e mobiliza a desconstrução desses aparatos ideológicos do mercado – narrativas mercadológicas reificantes – mantendo-se resistente, apontando perspectivas; participando, assim, ativamente como força criativa na descoberta de espaços para respirar o possível.

Com efeito, a resistência pedagógica é a dobra, a linha que abre espaços para a ação crítica. As relações de poder no espaço escolar correspondem a uma teia maior, o processo ensino-aprendizagem exige um horizonte contextual amplo, a cultura pós-moderna da imagem-mercadoria (com seu saber-poder) é o tema de centro a partir do qual devemos redimensionar nossas práticas pedagógicas. Assim, o poder passa a ser visualizado, questionado, nominado e desconstruído. Nessa microfísica da prática pedagógica, os poderes que funcionam no espaço escolar, as tecnologias de poder, a começar por nossos próprios atos de poder, corporificam-se, desse modo, desconstruímos, também, nosso próprio “euzinho”, nossa prática pedagógica. As seguintes palavras de Jennifer Gore (1994) nos abrem perspectivas importantes de ação:

Questionar constantemente nosso pensamento e a nós próprios (as), continuamente levando a efeito o trabalho de renovação crítica; identificar e examinar nossas próprias práticas, incluindo aquelas através das quais nossa autoridade é exercida e através das quais as tecnologias do eu são postas em ação; tornar nossos planos pedagógicos conscientes da construção histórica da pedagogia no interior do processo de regulação social e cultural.

Assim sendo, compreender essa complexa teia de poder, poderes de regulação social de matiz publicitária de mercado, com a mesma intensidade que avaliamos nossa prática cotidiana numa ação positiva e crítica num movimento articulado é fundamental para uma pedagogia da resistência; uma pedagogia da conquista de espaços de liberdade, campos de ação, de transformação criativa, de leitura e conceitualização do mundo contemporâneo – esteticamente coisificado, poluído por imagens de mercado.

Considerações finais

Em tempos de *miséria da teoria* (prática não-reflexiva) a “vontade da impotência” imobiliza a PRÁXIS pedagógica. A banalização cultural é o desdobramento das práticas de subjetivação do capital. A escola vive sitiada pelo mercado dos signos, imagens sobre imagens... A velocidade-máquina da

produção atua no mesmo sentido nos saberes. O resultado é a banalização do saber. Nem mesmo a literatura e a arte se salvam; são tantas coisas coisificadas para se apreender... A relação dos saberes é evitada a todo o momento. Com efeito, vivemos num contexto de cegueira geral, o que impede nossa leitura do mundo contemporâneo e reforça nossa naturalização das práticas culturais. Em face disso, negligenciamos o processo de subjetivação do mercado total e a complexidade do mundo social no saber. Daí a importância de uma pedagogia da resistência.

Por efeito da complexa teia das relações de poder, a escola só percebe o poder disciplinar institucional, formal, do professor, da direção e dos aparatos administrativos e obviamente o contra-poder formal dos discentes, mera questão de insubordinação – consequência da falta de autoridade do docente (domínio de classe). Diante da confusão pedagógica surge a mão salvadora desses PSEUDOS-pedagogos, corpos do mercado, com suas palestras e textos carregados de imagens e metáforas do lugar-comum – são verdadeiramente didáticos no sentido pejorativo da palavra. Tudo é simples, basta um pouco de boa vontade e emoção... Tudo muito igual ao cinema americano – as luzes se apagam, no fundo uma música instrumental simples e monótona, contudo, emocionante, em seguida frases generosas postas, com o auxílio de máquinas informacionais, um texto em movimento, iluminado, brilhante como as luzes publicitárias, tudo para aliviar o tédio, o estresse de um trabalho reificante.

Efetivamente, é preciso pensar o espaço escolar dentro de um contexto mais amplo, centralizando o acontecimento banalizado do dia-a-dia. Assistir aos filmes hollywoodianos, aos programas de televisão, aos musicais, etc – tem um equivalente na prática pedagógica, e é preciso pensar esse equivalente como ato de resistência e encaminhar estratégias pedagógicas de desconstrução da imagem-mercadoria. Sejam, assim, corpos indóceis, consoante Jean Baudrillard (1997): “corpos que se recusam a cair na armadilha dos signos”.

Referências

- BAUDRILLARD, J. **A arte da desaparecimento**. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. 198p.
- CERTEAU, M. **A cultura no plural**. São Paulo: Papyrus, 1995. 253p.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998a. 232p.
- _____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1998b. ?
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1998. 295p.
- _____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes. 1999. 382p.
- GORE, J. **Práticas Negligenciadas: uma crítica foucaultiana de perspectivas**

Ronaldo Queiroz de Moraes

pedagógicas tradicionais e radicais. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre: n. 8, p. 36-47, nov. de 1994.

MOREIRA, A. F. B. Poder, Resistência e Ideologia. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre: n. 8, p. 28-35, nov. de 1994.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Hemus, 1981. 294p.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n. 9, p. 40-51, dez. de 1995.

VIRILIO, P. **A máquina de visão**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994. 107p.

Notas

¹ Conceito de Paul Virilio (1994) a máquina de visão é o aparato midiático responsável pela representação do real a ponto de eliminá-lo. Assim estamos diante de uma nova realidade – a realidade virtual – que domina a atualidade, subvertendo a própria noção de realidade.

² TV ESCOLA – VIDEO: Abecedário de Gilles Deleuze.

³ Gilles Deleuze revela a necessidade de uma nova conduta na leitura dos livros – uma relação menos totalizadora - ler como se escuta um disco, como se olha um filme ou um programa de televisão; em fragmentos, perceber os conceitos como acontecimentos. Nesse sentido, propõe a POP FILOSOFIA. No nosso caso, quando anunciamos a expressão POP PEDAGOGIA, esboçamos uma intenção, entramos decisivamente num campo do pós-moderno, contudo num pós-moderno carregado da ação crítica, deleuziano, portanto longe de uma PEDAGOGIA POP; não se trata de fugir das armadilhas da modernidade e cair em outra pós-moderna, mas de agir dentro da cultura pop, na própria subjetivação capitalista, reconhecendo a profundidade na superfície cultural contemporânea. Diante dessa nuvem de pó só há pó e banalidades, não há nada a compreender ou interpretar; é só banhar-se de pós-modernismo no acontecimento, não na essência.

Correspondência

Ronaldo Queiroz de Moraes: Rua dos Andradas, 904/1402 - Centro - 90.020-006 - Porto Alegre - RS.

E-mail: ronaldo.queiroz@zipmail.com.br

Recebido em 22 de fevereiro de 2006

Aprovado em 13 de abril de 2006