

## A CIDADANIA DOS BRASILEIROS SENDO FORJADA NOS BASTIDORES<sup>1</sup>

- será este o real conteúdo que a escola quer ensinar? -

*Marilú Fontoura de MEDEIROS /PUCRS<sup>2</sup>*

*Anamaria Lopes COLLA /UFRGS<sup>3</sup>*

*Carmen Lúcia Lima HELFER /UNISC<sup>4</sup>*

*Leunice Martins de OLIVEIRA, /PUCRS<sup>5</sup>*

*Fernanda de MEDEIROS, Lenôra de OLIVEIRA /PUCRS<sup>6</sup>*

**RESUMO:** A presente pesquisa contempla o olhar do adolescente e do professor acerca do cotidiano da escola, buscando captar seus bastidores, não somente o declarado, mas o feito ou o não-feito. Através da Análise de Discurso e do aporte da construção da subjetividade em Guattari, procura detectar o envolvimento de jovens e de professores do Rio Grande do Sul/Brasil, com a escola e com o seu destino, trabalhando seus desejos, imaginários/ expectativas e realidades/ possibilidades. Os dados vêm evidenciando um voltar-se do adolescente para dimensões de humanidade e de “um fazer-se cidadão”, um sujeito, uma subjetividade socioindividualmente construída, embora em manifestações de professores e alunos emergjam situações aparentemente contraditórias ou em oposição supostamente irreduzíveis. Mesmo que a escola, como um todo não responda a expectativas dos adolescentes, embora possa fazê-lo em fragmentos ou em pequenos nichos, **há um clamor** - de direito e de fato - em ser ouvido, na busca

<sup>1</sup> Documento resultante da Pesquisa promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/ PUCRS, como subproduto do Projeto “O adolescente por uma escola melhor, vamos redesenhar a escola”, Fundação Odebrecht / UNICEF/ ONG AVANTE, QUALIDADE E VIDA(Bahia), 1995.

<sup>2</sup> Prof.<sup>a</sup> do Programa de Pós-Graduação em Educação/PUCRS. Prof.<sup>a</sup> Titular pela UFRGS. Prof. Pesquisadora do CNPq. Doutora em Ciências Humanas/UFRGS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa.

<sup>3</sup> Prof.<sup>a</sup>. Adjunto da UFRGS. Mestre em Educação/UFRGS. Doutoranda em Educação/PUCRS.

<sup>4</sup> Prof.<sup>a</sup>. Assistente da UNISC. Mestranda em Educação/PUCRS.

<sup>5</sup> Prof.<sup>a</sup>. de 2º grau/SECRS. Mestranda em Educação/PUCRS.

<sup>6</sup> Bolsistas de Iniciação Científica do CNPq, bachareladas em Direito/PUCRS.

de uma real ação intersubjetiva entre os que militam nesse espaço sociopedagógico, de modo que tais agenciamentos permitam pensar a possibilidade de construção da autonomia e da subjetividade social em um sujeito engajado no seu espaço-tempo presente/futuro.

**ABSTRACT:** The present research focuses on the adolescent and teachers' point of view on schools quotidian. Through the speech analysis and the Guattari's subjectivity construction, allows the detection of young people's and teacher's involvement with school and their destiny, working on their wishes, expectations, realities and possibilities. The available data are showing that adolescents and teachers are turning themselves to dimensions of humanity, a subjectivity socially and individually constructed, even with apparently contradictory situations. Although the school itself desconsiders these expectations, there is a wish to be listened and considered, in the search of a real action among those who work in this sociopedagogical space, permitting to think about the autonomy construction, the heterogenesis, the creation of new spaces and times, and the social subjectivity.

**UNITERMOS:** cidadania; subjetividade e cidadania; subjetividade social; currículo; subjetividade de adolescentes; sujeito e Félix Guattari; subjetividade e singularidade

## PARA UM INÍCIO DE CONVERSA

Com este texto-reflexão buscamos fazer uma releitura de um novo/velho tema apresentado como se fosse uma nova agenda.

**Cidadania.** Entretanto, tal agenciamento não tem se caracterizado por um enfrentamento sobre o significado, **na prática**, de sua construção. A cidadania não se expressa somente por um desejo de participação; embora contingente e necessária, também não se extingue e se completa em um exercício de voto. **A dimensão cidadã** implica a condição de se ver e de fazer respeitar o outro e a si mesmo como sujeitos de um processo de vida, sujeitos esses que tenham suas necessidades atendidas, com dignidade, como um **direito a ter direito** em uma **condição cidadã**.

Ser cidadão não se constitui em uma benesse do Estado, nem de poucos iluminados; é muito mais um direito intrínseco de qualquer ser humano, respeitado em suas diferenças, igualdades e multiplicidades. O direito à vida, ao trabalho, ao comer, à saúde, ao prazer, ao amor, à opinião argumentada, à

educação, ao desenvolvimento de sua subjetividade social, à realização pessoal-profissional e econômica, configuram parte do que entendemos como o processo presente de uma política, de uma cidadania política, como parte de uma resposta ao chamado **terceiro excluído**.

Certos agenciamentos demarcam um devir não-cidadão. Segundo Benevides (1994), há uma ausência de cidadania no Brasil, **“no sentido de consciência e fruição de direitos”**, até pela emergência de uma cidadania tutelada. Em uma visão elitista, a cidadania é encarada como uma concessão de favores e, nesse sentido, permanece processualmente parcializada, desequilibrada e excludente.

Temos consciência que a cidadania em seu construto ideológico e epistemológico está associada a paradigmas. Estes vinculam e veiculam uma visão de homem e de mundo que cobre uma diversificada gama envolvendo a estrutura estatal, empresarial, técnica, legislativa e aparentemente pessoal/profissional indo desde uma **“cidadania de senhores”**, uma **“cidadania liberal”**, uma **“cidadania passiva”**, uma **“cidadania ativa”** (Bogomoletz, 1990), que promove uma **“cidadania emancipatória e socioindividual”**. O forjar desta construção, por sua vez, pouco se dá no explicitado das leis, das normas ou mesmo na **“fala”** da escola; **é resultado**, muito mais, **de ações** que demarcam uma postura nem sempre explicitada em direção às reais necessidades das populações que dela dependem, o que começa a clarificar o sentido com o qual empregamos a expressão **“forjada nos bastidores”**.

Buscamos através do entendimento e da intervenção na construção da cidadania, a forma como se constrói a subjetividade, a intersubjetividade que a escola pretende e a que a escola realmente desenvolve, decorrente da influência de diversificadas injunções. Nela, **nos detemos na prática que vem sendo desenvolvida, delineando um tipo de subjetividade, de singularidade, de cidadão real, intersubjetivamente construído no complexo do tecido social, em sua relação consigo mesmo e com o outro.**

Guattari (Guattari e Rolnik, 1986) enfatiza a formação de uma singularidade denominada como **“singularidade capitalística”**, quando se forjam individualidades voltadas para os modelos de seriação, expressos como **“grupos-sujeitados”**. Como oposição ou superação, este autor apresenta ações de sujeitos, **“os grupo-sujeitos”**, que permitem ou lutam pela construção de singularidades, de subjetividades autônomas e com valores de liberdade socioindividualmente postados.

Nesse sentido, através de **Oficinas Pedagógicas** desenvolvidas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, sul do Brasil, e em escolas da Capital e do interior do Estado do Rio Grande do Sul, no **Projeto “O adolescente por uma escola melhor: vamos reconstruir a escola”**

(Odebrecht/ UNICEF/ AVANTE, Qualidade e Vida, 1995), debatemos e refletimos a qualidade da educação, coletamos durante cerca de oito meses, mais de 600 manifestações de jovens entre 12 e 18 anos, sobre suas expectativas em relação à escola, aos professores, ao sistema de ensino e a si mesmos. As análises fundam-se basicamente nas propostas de Guattari, entremeadas em discussão, em enfrentamento e em busca de brechas de comunicação com a teoria crítica de sociedade de Habermas.

### **O QUE OS DADOS ANUNCIAM COMO CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE E, NELA, A CIDADANIA**

Um dos documentos em produção no processo da pesquisa (Helfer e outros, 1996) **questiona a escola que está submersa** em tese e qual a que realmente se faz presente na prática cotidiana dos agenciamentos coletivos de enunciação. Esses, em sua maioria, **privilegiam uma subjetividade modelada, serializante**, embora este não seja o discurso da escola. Por sua vez, alunos e professores também tentam romper com essas, propondo e enfrentando novos modos de pensamento, de existência de desejo, de produção de outros territórios existenciais. Nesses novos territórios, a escola submersa modelizante, homogeneizante seria pequena no enorme “iceberg” que emerge da heterogênesse, do acreditar no outro, em espaços comuns e comunalizados de liberdade.

Tendo presente um desafio configurado como **“tudo a que me acostumei na escola, mas não devia”**, os adolescentes se manifestaram acerca de escola, especificando uma subjetividade que começa a se forjar, muitas vezes, a despeito da “direção real” que a escola imprime às suas ações, embora não à que expressa em sua “fala sobre” a escola, o aluno, a educação.

Os adolescentes enfatizam a idéia de **“não perguntar”**, de **“não questionar”** a ação do professor, mesmo que entendam da necessidade de tal contestação ou da veracidade e justiça de suas reivindicações. Da mesma forma, destacam o **“matar aula”**, o **“bagunçar”** como uma ação válida. Estas falas trazem presente uma subjetividade que se cala e, que quando age o faz para “bagunçar” ou para “matar aula”. À primeira vista, estas inserções podem ser consideradas como contestações de adolescentes, do tipo **“rebelde, sem causa”**. Um olhar mais atento mostra uma fala que se permite expressar e o faz na direção que a escola não diz, mas que espera deles: a escola, nestes termos, não tem na “essência real”, a expectativa de que os alunos sejam contestadores e que tentem transformar esta realidade; essa escola, em verdade, deseja uma adesão ao seu agir, mesmo que através da pretensa rebeldia. Assim, o aluno, se ajusta ao molde seriado, embora com a capa da contestação. Representa

um legítimo ajustar-se à subjetividade capitalística, como “grupos-sujeitados”.

Na mesma linha, denunciam à “**precariedade das condições da escola**”, incluindo a sujeira e a falta de condições de funcionamento e de qualidade do ensino, constatação, também, apontada pela escola. É uma subjetividade, tanto de professores como de alunos, forjada na contra-direção de uma ecologia ambiental (Guattari, 1991), que contém em si a qualidade das condições físicas e humanas para a qualidade da vida de todos e de cada um, indireta ou diretamente ligados às nossas ações.

Muitas vezes, essas manifestações são “tradicionalmente” enquadradas como “linhas de fuga”. Guattari e Deleuze, (1996, p.78-79), apresentam e questionam essa interpretação maquínica:

*“quanto à linha de fuga, não seria esta inteiramente pessoal, maneira pela qual um indivíduo foge,(...), às ‘suas próprias responsabilidades’,(...). Falsa impressão.(...) Estas não constituem nunca um fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja, não escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de endurecer para vedar as linhas de fuga. (...) E até mesmo a história é forçada a passar por isso,(...). A cada momento, o que foge em uma sociedade? É nas linhas de fuga que se inventam armas novas(...).”*

Um outro conjunto de falas evidencia uma preocupação dos adolescentes com ações que acontecem dentro da escola e que dizem respeito a “**colar**”, a “**decorar o conteúdo**”, a “**agüentar o mau humor dos professores, dos funcionários**”, a “**deixar trabalho para última hora**”, a “**brigar**”, a “**suportar professores sem experiência ou conhecimento**”, a “**chegar atrasado**”, a “**não contestar**”, a “**não prestar atenção em aula**”, a “**agüentar aulas chatas**”. Destas manifestações emerge uma marca feita a ferro e fogo, repercutindo em atitudes que os adolescentes enfrentam como um espaço de apatia, de não resolução ou até mesmo de uma resistência passiva.

São espaços de emergência de atitudes que se auto-punem, no sentido de não evidenciar uma saída emancipatória e singularizada. No caso, se o professor é incompetente, o erro é auto-atribuído ao aluno por nada fazer; não havendo uma situação de compartilhamento da situação vivida e atribuição descentrada das culpas. Fica no ar o questionamento sobre o real conceito de aprendizagem e de conhecimento crítico, vivo, instigante, desafiador, defendidos pelas escolas na sua prática. Não interessa do ponto de vista da subjetividade em seu processo de busca de espaços de liberdade, apontar “bodes expiatórios”

para, ideologicamente, desfocar o tema; importa explorar as linhas de fuga, transversalizar os territórios rigidamente estabelecidos, desterritorializando-os. Essa desterritorialização abre novos espaços compartilhados de liberdade.

Oliveira e outros (1996), em documento em produção como parte da pesquisa supracitada, documento este intitulado, “**Outros modos de pensar o tempo e o espaço**”, lida com as questões de serialização, de rigidez, de tempo demarcado para viver o “**não-viver**” ou para preparar-se “**para o viver**”, como se “**o hoje e o local do hoje**” fossem o espaço e o tempo do “**não-viver**”.

É Guattari (Guattari e Deleuze, 1996, p. 108) quem define as dimensões do centro de poder na produção da subjetividade capitalística, bem como de sua desterritorialização, reterritorialização em subjetividades singularizadas:

*“Todo centro de poder tem efetivamente três zonas: 1) sua zona de potência, relacionada com os segmentos de uma linha sólida dura; 2) sua zona de indiscernibilidade, relacionada com sua difusão num tecido microfísico; 3) sua zona de impotência, relacionada com os fluxos e quanto que ele só consegue converter, e não controlar nem determinar. Ora, é sempre do fundo de sua impotência que cada centro de poder extrai sua potência: daí sua maldade radical e sua vaidade. (...) Mas não podemos dizer destas três linhas que uma seja má e outra boa, por natureza e necessariamente. O estudo dos perigos em cada linha é o objeto”*

Em outro documento referente ao mesmo projeto de pesquisa, Colla e outros (1996) apresentam um primeiro levantamento das falas dos professores e dos adolescentes. Delineiam a direção da subjetividade que se constrói como linhas de fuga em direção à formação de “grupos-sujeito”, mesmo que em suas possibilidades:

DEVIRES PRESENTES	AFETOS EMERGENTES	REPRESENTAÇÃO
1. A REAGIR	Desqualificando seu local de trabalho e estudo	448
2. A AGUENTAR	mesmo sob mau tempo e sensação de não ser valorizado	199
3. A PARTICIPAR	de um "inferno astral".coletivo	189
4. A FICAR CALADO	não questionar, não discordar por medo do ridículo, da punição	184
5. A SER PASSIVO	não-agir como uma forma de reação	146
6. A REDUZIR O PROCESSO	minimizar o processo educativo a um simples mecanismo de resultados	88
7. A DESCONSTRUIR A AUTO-IMAGEM	auto-imagem negativa que gera, aparentemente, mais passividade	59
8. BUSCAR DERIVATIVOS	para agüentar	26
9. SENTIR O CORPO	corpo e espontaneidade como indevidos	26

Na linha dos estudos de ecologia social, mental e ambiental de Guattari(1991), estas práticas delineiam que a subjetividade construída no cotidiano não está sendo àquela defendida nos pronunciamentos oficiais. Na **dimensão de um currículo oculto, a subjetividade como uma ecologia social** vem sendo atravessada por questões de poder advindo das estruturas individuais, da família, da escola, da igreja, do partido, de domínios e fragmentados e providenciados pela absorção a-crítica do que se convencionou denominar como domínio maquínico, no/do qual se é parte de uma máquina não desejante (ou máquina desejante dos valores maquínicos); da mesma forma, **a subjetividade como parte de uma ecologia mental** vai sendo atravessada por estruturas de desvalorização do sujeito, de espaços de desconstrução de uma singularidade através da instauração de subjetividades individuadas (não críticas e não autônomas), da impossibilidade de construção socioindividual, da desconstrução da liberdade, da incapacidade de reflexão crítica e autônoma; finalmente, **a subjetividade como parte de uma ecologia ambiental** vai sendo transversalizada por ações e estruturas fragmentárias, que descaracterizam e desqualificam (assim como podem qualificá-la) a qualidade da vida em sua estrutura física, mental, moral e ética. Configuram, assim, a impossibilidade no concreto de ações que permitam o **dever singular**, a expansão das potencialidades em termos individuais e socioindividuais. Representam ações que, mesmo que afirmem "teoricamente" o outro como sujeito, na prática negam

a possibilidade da alteridade, do outro como sujeito, assim como do sujeito-outro.

**1. Com o olhar na ecologia social**, os adolescentes evidenciam um devir que angustia, ao mesmo tempo em que traz esperanças na medida em que os jovens têm certa clareza sobre suas condições e sobre a possibilidade de construir devires calcados na singularidade, na subjetivação autônoma. Nesse sentido, traduzem devires desse tipo:

*“Decorar matérias sabendo que na vida não serão utilizadas. Estudar matérias que não gosto, não para aprender mas por nota ou porque ela está no currículo. Só fazer trabalho que vale nota/ fazer tarefas apenas para garantir uns pontinhos a mais”.*

Como parte de um agenciamento coletivo de enunciação, geram processos de subjetivação individuais, descoletivizados, individuados, modelados, homogeneizados, contrafeitos à heterogênese, processos esses que despotencializam o seu próprio desejo em construção. Mesmo que, como máquinas desejanter, alunos e professores desejem a criação de espaços de liberdade, o cotidiano tem se expressado dessa maneira, na voz dos adolescentes:

*“Não questionar o professor: por não entender a matéria e acreditar em tudo o que o professor diz; não discordar e ficar calado; acreditar que os professores são os donos da verdade e nunca discutir com eles, mesmo quando se sabe que a razão é nossa; a suportar professores sem experiência/ não qualificados/incompetentes, professores que dão pouco conteúdo/ ou conteúdos inúteis para a vida./ fazer provas sem questionar as questões”.*

A legitimar a absorção a-crítica dos agenciamentos que exploram a impossibilidade do prazer, da expressão do desejo, da vontade de ser feliz, como em muitas explicitações feitas pelos adolescentes:

*“Não perguntar o que não entendi: por vergonha de me expor, por má vontade do professor, por gozação dos colegas ; deixar o trabalho para ser feito no dia anterior à entrega / na última hora/ estudar um dia antes da prova / a fazer atividades que não tenho vontade; aulas chatas, monótonas, aulas obrigatórias, sem dinâmica e prática/ aulas ao sábado/ cumprir horário/ dormir em aulas entediantes ”.*



Por outro lado, *essas mesmas expressões representam espaços ou linhas de fuga, de potencialidade para transversalizar o entediante, a manifestação do desejo contido*, indicando que esses mesmos jovens têm uma noção mais ou menos clara do que a escola vem exigindo como ajustamento, modelização, e que coloca neste espaço e tempo uma dimensão de renúncia, de não contagem desse espaço-tempo como possibilidade para, em outro espaço-tempo (que eles desejariam que estivesse presente na escola). A questão, entretanto, que nos fica, é como construir subjetividades ricas de desejo no amanhã, se o hoje é representado muitas vezes por devires de castração. Permanece como desafio, **o desenvolvimento dessa subjetividade apesar da escola, na construção de novos mapas subjetivantes, uma nova cartografia do desejo.**

Ao mesmo tempo em que apontam ações tradicionalmente categorizadas como anti-sociais e prejudiciais à formação do desenvolvimento moral dos jovens, eles, contraditoriamente têm noção de que estão extrapolando limites convencionais, como uma forma de resistência:

*“matar aula (só para ficar na rua)/ sair mais cedo/ passear pelos corredores trovando; a bagunçar em aula e a tirar sarro com a cara do professor; a colar nas provas (e dar cola); dar as costas para os problemas ou transplantá-los para os outros (se tirei nota baixa é culpa do professor, que não explica bem a matéria); a “dedurar” colegas; a sentar errado nas cadeiras; a escutar “abobrinhas” e idiotices dos colegas e não fazer nada”.*

Por outro lado, como já frisamos, a consciência de criação de espaços de singularização, ao se auto-criticarem, refletindo sobre suas próprias ações:

*“ultrapassar o limite da liberdade concedida; a escutar os colegas e ir para o mau caminho/ a não aceitar a opinião de quem sabe mais; a não querer tirar nota alta para não ser visto como “diferente”/ o aluno que tira nota alta é o “crente”; a não defender minha idéia por comodidade/ a ser tratado como número; a me expressar dizendo o que acho em vez de concordar com os outros.”*

Esses espaços de desterritorialização são expressos por adolescentes e por professores, interligados uns nos outros, influenciados e influenciando, com vistas à potencialidade de territorializar uma **subjetividade-outra em novos espaços de liberdade.**

Como já afirmaram Guattari e Deleuze (1995, p. 58 ), ao trabalhar a esperança, a possibilidade de máquinas não homogêneas, de formação de rizomas,

*“a multiplicidade de máquinas desejantes não é composta de sistemas estandarizados e ordenados (...). É a unicidade dos desejos e dos afetos das massas, e não seu agrupamento em torno de objetivos padronizados, que funda a unidade de sua luta”.*

No processo de recriação de novos sistemas de valorização emerge o que, ainda, percebemos como o que Guattari (Guattari e Rolnik, 1986), define como a reação do tipo, choro e reclamação, difíceis de produzirem de imediato devires positivos, pois centram-se em um **“agir imobilizante”** da queixa no que se refere ao que denominamos de forma estrita como parte de uma ecologia ambiental:

*“com a sujeira e más condições da escola; falta de funcionários/ ventiladores/ extintor de incêndio/ bebedores estragados/ banheiros imundos/ papel no chão/ mau cheiro dos colegas; com a falta de professores e o atraso; com a biblioteca mal equipada”.*

Acreditamos que nesse suposto agir imobilizante, choroso e queixoso, se faz presente um devir em transformação; ele necessita ser encarnado na ação singularizante, propondo um **engendramento ético-estético** em direção à autonomia e a formação de grupos-sujeito.

Com um **“intermezzo”** entre a ecologia mental e social, repercutindo em espaços de uma ecologia ambiental, surgem expressões que podem designar a queixa e, ao mesmo tempo, a **possibilidade de rizomas** se armando, se espalhando como formas de subjetivação, de devires singulares:

*“a vibrar quando o professor não vem (sem nos darmos conta que nos estamos prejudicando); o professor reclamar do salário ao professor despejando problemas sobre nós; ao desinteresse dos professores (de alguns), falta de afetividade/ professores chatos, professores autoritários/à alienação dos professores (alguns); a falta de respeito entre colegas e professores e com funcionários; ir à escola por outros motivos: pensando na hora da saída e na hora do recreio,/ para ver amigos/ para bagunçar, para rir, conversar, para marcar presença”.*

Ao afirmar que **“quando dizer é fazer”**, Guattari ( Guattari e Deleuze, 1993, p.26 ) explicita que muitas vezes temos dificuldade de transformar nossos desejos em práticas, pois, para isso, torna-se necessário:

*“a coincidência entre a luta política e a análise do desejo, implicando que o ‘movimento’ permaneça na escuta constante de qualquer pessoa que se exprima a partir de uma posição de desejo, mesmo e sobretudo que ela se situe ‘fora do assunto’, ‘fora do sujeito’.*”

Certas expressões, marcadamente situadas em uma dimensão de uma ecologia mental ou social, têm suas maiores repercussões **nos espaços de ecologia ambiental**. Como defendem Guattari e Deleuze (1993, p. 35), ao tratar da questão do rizoma como espaço de possibilidades, de construção da liberdade:

*“(...) nos aconselham a ficar de braços cruzados (...), o papel de uma micropolítica do desejo será a de opor-se a uma tal renúncia e de recusar-se a deixar passar toda e qualquer fórmula de fascismo [ou qualquer outro agenciamento equivalente], seja qual for a escala em que se manifeste(...) É preciso, ao contrário, criar dispositivos para que a problemática esteja sempre se colocando e se recolocando” (Guattari e Deleuze, 199 , vol. 1, p. 36)”.*

As expressões dos adolescentes nas oficinas pedagógicas de trabalho em que se refletia sobre a melhoria da qualidade da escola, assumem, nesse contexto, um significado que não representa somente **“isto OU aquilo”**, mas **“isto E aquilo”**.

## **PROCURANDO ENTENDER A RIQUEZA DOS ACHADOS E DESCOBRINDO A ALTERIDADE EM SUAS POSSIBILIDADES/IMPOSSIBILIDADES**

Fazendo uma imersão nos dados encontrados junto às falas dos adolescentes percebemos como que um clamor, um grito de socorro, de um dizer/não **dizer que se trata de um sujeito**. Institui-se como uma condição visceral e vital para o ser humano, é engendradora e se pauta pela **necessidade de ouvir e de ser realmente ouvido**. Toda uma riqueza se expressa nessas falas, indicando espaços de compreensão que não estão sendo utilizados por nenhum dos elos e, muito menos, em qualquer plano, seja ele o plano cognitivo ou o plano dos afetos na direção da produção de uma subjetividade crítica e autônoma.

Essa subjetividade singular, crítica e autônoma, requer processos de reconhecimento de princípios de alteridade. A alteridade, por sua vez, exige a presença de rizomas para dele emergir, ao mesmo tempo que o constrói.

Nesse sentido, caberia questionar o que a escola, como **ecologia social**, vem ensinando no concreto das experiências propiciadas aos alunos e aos próprios professores, mesmo que não conscientemente enfrentada. Afinal, que cidadania está sendo propiciada, no palco e nos bastidores?

Ou, ainda, quando as condições não facilitam a crítica, a autocrítica e a possibilidade de ver, de sentir o outro, de descobrir-se, também, como um outro, de respeitar no outro a alteridade, traduzindo a heterogênesse e a possibilidade de ser diferente. Um diferente que não é uno, é múltiplo e que atua em um interrogativo de influências para a construção da subjetividade social.

**A ecologia mental**, como um território existencial no processo de engendramento da subjetividade significa, segundo Deleuze (1984, p.24) acreditar no mundo e, *“acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempo”*.

**Com o olhar na ecologia ambiental**, Guattari (1992, p.6) através do que defende como **“caosmose”, em espaços micropolíticos de criação, de autopoiese**, engata as dimensões ético-estéticas que, ao pensar o ambiente não pode visualizá-lo somente em seu dimensionamento físico-material. Com isso, Guattari (1992) desterritorializa o conceito tradicional de ecologia, reterritorializando-o no que atribui a denominação de uma **ecosofia, uma ecologia generalizada**, que

*“agirá como ciência dos ecossistemas, como objeto de regeneração política mas também como engajamento ético, estético, analítico, na iminência de criar novos sistemas de valorização, um novo gosto pela vida, uma nova suavidade entre os sexos, as faixas etárias, as etnias, as raças...”*

Como bem afirma Helfer e outros (1996), em trabalho que estamos concluindo como parte de pesquisa sobre subjetividade, a escola está lidando com uma dimensão homogeneizante, a semelhança do que Candau (1995, p. 24,25,27) classifica através de uma concepção iceberg de cultura.:

*“O conceito iceberg de cultura, expressa de modo muito existencial e eloqüente que a maioria dos elementos constitutivos da cultura não se situa no plano consciente e sim no terreno do inconsciente”*.

**Cabe aqui a imersão na “alteridade”, na aceitação do diferente, do outro.** Como questiona e afirma Rolnik (1995, p.160-161), no que constitui esse outro?

“O outro é tudo aquilo (humano ou não, unitário ou múltiplo) exterior a um eu. Isso é o que se apreende no plano do visível(...): uma relação entre um eu e um ou vários outros (...). No entanto, a realidade não se restringe ao visível, e a subjetividade não se restringe ao eu: num outro plano, (...) há é uma textura (ontológica) que vai se fazendo de fluxos e partículas (...). Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos (...) Rompe-se assim irreversivelmente o equilíbrio de nossa figura, tremem nossos contornos. (...) E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados - ou seja, cada vez que encarnamos uma diferença - nos tornamos outro. Se levarmos em consideração esta dimensão invisível da alteridade [trazida à visibilidade], torna-se impossível pensar a subjetividade sem o outro, já que o outro nos arranca permanentemente de nós mesmos.

Esse engajamento passa por certas desmistificações, sendo uma delas, o desacreditar na necessidade de ter e de lutar por uma utopia. Como afirmou Guattari, (1996, p.190-191):

*“(...)o futuro permanece amplamente aberto. Meu anseio é que todos aqueles que continuam ligados à idéia de progresso social - para quem o social não se tornou um engodo (...) se debrucem (...) sobre essas questões (...). A subjetividade de poder não cai do céu; não está inscrito nos cromossomos que as divisões do saber e do trabalho devem necessariamente levar às terríveis segregações que a humanidade conhece hoje. (...) A subjetividade permanece hoje massivamente controlada por dispositivos de poder e de saber que colocam as inovações (...) a serviço das mais retrógradas figuras da socialidade. E, no entanto, é possível conceber outras modalidades de produção subjetiva estas processuais e singularizantes Essas formas alternativas de reapropriação existencial (...) podem tornar-se, (...), a razão de viver de coletividades humanas e de indivíduos que se recusam a entregar-se à entropia mortífera”.*

E, nesse sentido, gostaríamos de concluir com outro dos desafios de Guattari ( 1993, p. 51 ), em nossas tendências inculcadas (embora negadas em sua grande parte) de territorialização pouco flexível, bipolarizada, unívoca, homogeneizantes e em busca muito mais de produtos do que de processos de

desterritorializações, territorializações, novas desterritorializações permanentes na caminhada da construção da subjetividade socioindividualmente construída:

*“faça rizoma e não raiz, nunca plante [no sentido de enraizar-se em um único lugar e de um único olhar, de forma rígida e imutável]! (...) Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! (...) Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um General em você!. Nunca idéias justas, justo uma idéia. (...) Faça mapas, nunca fotos nem desenhos”.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEVIDES, Maria Vitoria de Mesquita. Cidadania e Democracia. *Lua Nova. Revista de Cultura e Política*. São Paulo: CEDEC, n. 33:4-37, 1994.
- BOGOMOLETZ, David. Crise da cidadania, paroxismo da individualidade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 100: 31-52, jan/mai, 1990.
- CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas. Rio de Janeiro: Tecnologia Educacional. 22 (125): 23-28, jul/ago, 1995.
- COLLA, Anamaria Lopes e outros. *O inferno astral de professores e alunos*. In.: MEDEIROS, Marilú Fontoura de, COLLA, Anamaria Lopes e OLIVEIRA, Leunice Martins de. Pesquisa intitulada “Subjetividade, cidadania e qualidade de vida: o olhar do adolescente e do professor e o cotidiano da escola. Porto Alegre: PPG Educação, PUCRS, 1996.
- HELPER, Carmen Lucia de L. e outros. *A escola submersa: uma perspectiva amparada no estudo da subjetividade*. In.: MEDEIROS, Marilú Fontoura de, COLLA, Anamaria Lopes e OLIVEIRA, Leunice Martins de. Pesquisa intitulada “Subjetividade, cidadania e qualidade de vida: o olhar do adolescente e do professor e o cotidiano da escola. Porto Alegre: PPG Educação, PUCRS, 1996.
- GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

- \_\_\_\_\_. Guattari na PUC. *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUCSP. 1, n1, 1993. p.9-28.
- \_\_\_\_\_. *Caosmose - um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- \_\_\_\_\_ e DELEUZE, Gilles. *Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. Vol.1, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_. *Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia*. Vol 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- GUATTARI, Félix. O novo paradigma estético. O novo paradigma estético. In.: Schnitman, Dora (org.) *Paradigmas, cultura e subjetividade* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papyrus, 1990.
- KEIL, Ivete M. Dramática: uma perspectiva ética e estética no trabalho escolar. Porto Alegre: *Revista do GEEMPA*, 4(91-97), 1996.
- MEDEIROS, Marilú Fontoura de, RIBEIRO, Eros e KRONBAUER, Ruth Ignácio. Educação ambiental: Uma visão crítica da educação ambiental ou só uma nova roupagem ideológica. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, 7(1 e 2): 113-126, 1994.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- ROLNIK, Suely. *Cidadania e alteridade*. Porto Alegre: Usina do Gasômetro, SMEC, Oficina, 1992(mimeo).
- ROLNIK, Suely. Cidadania e alteridade. In.: SPINK, Mary(org.) *A cidadania em construção, uma reflexão interdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ROLNIK, Suely. *Guerra de gênero ou guerra ao gênero, s/d*. (mimeo)
- OLIVEIRA, Leunice Martins de e outros. *Outros modos de pensar o tempo e o espaço*. In.: MEDEIROS, Marilú Fontoura de, COLLA, Anamaria Lopes e OLIVEIRA, Leunice Martins de. *Pesquisa intitulada "Subjetividade, cidadania*

e qualidade de vida: o olhar do adolescente e do professor e o cotidiano da escola. Porto Alegre: PPG Educação, PUCRS, 1996.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de. Eixos emergentes na proposta habermasiana e a possibilidade da ação pedagógica crítica e reflexiva. *Educação e Filosofia*. Uberlândia: UFUb, 8(15):49-65, jan./jun., 1994.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de. Paradigma de avaliação emancipatória e ação supervisora: cidadania e espaço público. *Educação*. Porto Alegre: ano XVIII, 29: 7-30, 1995.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de. Esfera pública, soberania e construção da cidadania. *Educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 22, n. p., 1998 (no prelo).