

Ada Kroef

Escola como polo cultural

Contornos mutantes
em fronteiras fixas



Imprensa
Universitária
UFC



COLEÇÃO
DE ESTUDOS DA
PÓS-GRADUAÇÃO



EDIÇÕES
UFC

Escola como polo cultural

Contornos mutantes em fronteiras fixas

Presidente da República

Michel Miguel Elias Temer Lulia

Ministro da Educação

José Mendonça Bezerra Filho

Universidade Federal do Ceará - UFC

Reitor

Prof. Henry de Holanda Campos

Vice-Reitor

Prof. Custódio Luís Silva de Almeida

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Antônio Gomes de Souza Filho

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Prof. Almir Bittencourt da Silva

Imprensa Universitária

Diretor

Joaquim Melo de Albuquerque

Conselho Editorial

Presidente

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

Conselheiros

Prof.^a Angela Maria R. Mota Gutiérrez

Prof. Ítalo Gurgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

Ada Kroef

Escola como polo cultural

Contornos mutantes em fronteiras fixas



Fortaleza
2017

Escola como polo cultural: contornos mutantes em fronteiras fixas

Copyright © 2017 by Ada Kroef

Todos os direitos reservados

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC)
Av. da Universidade, 2932, fundos – Benfica – Fortaleza – Ceará

Coordenação editorial

Ivanaldo Maciel de Lima

Revisão de texto

Yvantelmack Dantas

Normalização bibliográfica

Marilzete Melo Nascimento

Programação visual

Sandro Vasconcellos / Thiago Nogueira

Diagramação

Sandro Vasconcellos

Capa

Heron Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Bibliotecária Marilzete Melo Nascimento CRB 3/1135

K931e Kroef, Ada Beatriz Gallicchio.
Escola como polo cultural: contornos mutantes em fronteiras fixas / Ada Beatriz Gallicchio Kroef. - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.
96 p. ; 21 cm. (Estudos da Pós-Graduação)

ISBN: 978-85-7485-307-9

1. Educação. 2. Cultura. 3. Identidade. I. Título.

CDD 370

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Gisele Gallicchio por todas as ajudas, e ao meu orientando no PPGArtes - ICA, George Henrique Almeida, sem ele este livro não seria publicado!!!!

APRESENTAÇÃO

No começo, havia os começos... É o encontro do físico/sensível de Ada Kroef, na instigante viagem ao País da Escola, por ela detalhada, documentada com rigor e vontade de vontade. Já na abertura do livro, o item nomeado *Fragmentos de uma composição* permeia todo o ensaio, é a porta pela qual a autora opera sua entrada, misto de informação/comunicação e análise. A informação, pois, como um convite, o oposto da palavra de ordem, donde o título: *Escola como polo cultural: contornos mutantes em fronteiras fixas*.

Não à toa, ao longo da escrita desfila em filigrane, delicadamente, o desejo de uma Escola em que a ética da criatividade vislumbre uma Est-ética da inovação, da amizade e do encontro. Uma espécie de “partilha do sensível” aberta às diferenças, em uma “perspectiva genealógica como um acontecimento, como uma emergência de proveniências descontínuas e exteriores; e é produto da diferença, criação que não remete a nenhuma identidade como elemento original, intrínseco, historicamente constituído”, como escreve Ada Kroef. A primazia da ética supõe, pois, a diferença, em contraparte à “identidade original”, dominadora. Uma “ética das maneiras de ser”, sempre plural, em contraposição à “boa identidade”, à “boa” genealogia, à “boa” diferença, chavões reproduzidos pela reflexão alheia à arte, à filosofia que “opera criações e não reflexões”, conforme a bela análise da autora, que acrescenta:

“As produções criativas desterritorializam a Educação, enquanto função normativa. A aprendizagem inserida nos *processos criativos* importa em gerar e apreender universos referenciais que escapam dos limites territoriais, instituindo novos limiares, novas aberturas, ou seja, trânsitos por novos territórios [...] As produções criativas desestabilizam

o instituído, escapam à ordem regida pela razão, misturam os códigos, geram novos sentidos, saindo dos espaços de composição já conhecidos”.

Trata-se, pois, de um belo ensaio e singular encontro que motivará sem dúvida estudantes, públicos diversos em busca do novo, do mínimo de possível no impossível, em tempo de iletrismo de letrados e niilismo radical. Um sopro, um abraço, um sim estridente à vida, à invenção e reinvenção de novos dos começos, novos devires para recomeçar – ainda – uma Escola para todas, para todos.

Daniel Lins

27/07/2017

SUMÁRIO

CORTE I	11
FRAGMENTOS DE UMA COMPOSIÇÃO.....	13
CORTE II	29
RETALHANDO CONCEITOS, COMPONDO UMA ANÁLISE	31
Segmento I – Stuart Hall.....	32
Representação e identidade(s).....	32
Diferença, subjetividade(s).....	34
Cultura popular.....	37
Segmento II – Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault.....	40
Cultura(s), subjetividades e identidade(s).....	42
Máquina(s).....	54
Processos criativos ou processos de singularização.....	56
Sociedades de controle.....	59
CORTE III	61
CARTOGRAFANDO FLUXOS.....	63
Um polo difusor de cultura.....	68
Um polo catalisador de saberes.....	74
Movimentos.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
A AUTORA.....	93

CORTE I

FRAGMENTOS DE UMA COMPOSIÇÃO

Minha trajetória na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre-RS – SMED, no período de 1995 a 1999, coordenando a implementação da política cultural –, foi disparadora de meu interesse em investigar as possibilidades de produções de polos culturais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RME, durante a Administração Popular. A iniciativa de investigar os movimentos de desterritorializações e reterritorializações da educação escolarizada, através das trajetórias das escolas da RME, decorre dos traços, das impressões e das contribuições que esta passagem institucional vem produzindo para a realização das análises. Tal investigação permite detectar as disjunções, conjunções e conexões, os movimentos internos da instituição SMED – que não é monolítica – e seus desdobramentos externos nas escolas da RME da cidade.¹

A política desenvolvida pela SMED em Porto Alegre constitui um desdobramento, na esfera educacional, do projeto de radicalização da democracia proposta pela Administração Popular – AP. Tal política prevê a inclusão dos excluídos da escola, ao viabilizar seu acesso ao conhecimento, assim como a democratização da gestão escolar. Conforme proposta de governo, a escola caracteriza-se como: *Uma es-*

¹ As experiências da RME, durante o período da Administração Popular-AP em Porto Alegre vêm tornando-se referência para as práticas de outras administrações, no país e internacionalmente, com práticas educacionais inovadoras.

*cola democrática, voltada para a formação de sujeitos cidadãos, emancipadora, competente na construção de conhecimentos e que responda aos desafios de nosso tempo.*²

Os primeiros sinais da configuração de uma política cultural na Secretaria – SMED –, durante a Administração Popular em Porto Alegre-AP,³ foram produzidos ao longo da primeira gestão. Neste momento, iniciou-se o *Programa de Atividades Alternativas Curriculares Culturais-PAACC*, que teve como objetivo a organização de oficinas nas diversas linguagens artísticas (dança, teatro, música, literatura, vídeo etc.) nas escolas da RME. Cada escola teria um(a) professor(a), indicado(a) pela direção, para programar essas oficinas e todas as suas atividades culturais. Esses(as) profissionais foram chamados(as) *programadores(as) culturais*, e teriam 20 horas da sua carga horária para a realização deste trabalho. A docência nas oficinas implementadas era de responsabilidade dos(as) professores(as) especializados(as), e funcionava em turno inverso ao horário de aulas. Convém ressaltar que os(as) educadores(as) que ocupavam a função de *programadores(as) culturais*, eram professores(as) em vias de se aposentar; que tinham delimitação de tarefas; que se interessavam em “ganhar” 20 horas para responder a esta tarefa; e que eram considerados(as) pedagogicamente “ineficientes”, apresentando problemas de relações com os alunos(as) ou colegas.

No início da segunda gestão, a proposta de governo foi concretamente reafirmada através da *Constituinte Escolar*,⁴ *produzindo as diretrizes e os princípios que se tornaram a base filosófica da Escola Cidadã*. Como afirmava o então secretário da SMED, José Clóvis de Azevedo: *Na Escola Cidadã o conhecimento é concebido como processo que se constrói e reconstrói permanentemente, fruto da ação individual e coletiva dos sujeitos e que aponta para a necessidade e a possibilidade de sua democratização. Um conhecimento socialmente*

² Documento Proposta de Governo da AP em Porto Alegre, policopiado, s/d, p. 3.

³ Primeira gestão: 1989 a 1992; Segunda gestão: 1993 a 1996; Terceira gestão: 1997 a 2000.

⁴ A *Constituinte Escolar* caracterizava-se como um projeto que previa, durante um período de 18 meses, as discussões de conteúdo da escola democrática na RME, através de encontros regionais e do I Congresso Constituinte da RME.

*útil, que respeita as questões culturais, sócio-antropológicas, os saberes e as experiências das comunidades, colocando em questão o senso comum, criando condições para a produção e acesso de novos saberes e ao conhecimento socialmente produzido e sistematizado. Superando-se, desta forma, o caráter abstrato do ensino tradicional, articulando-se organicamente com o sistema produtivo, com o mundo do trabalho, entendendo o trabalho como valor fundamental à sociedade, ligando a ação pedagógica à compreensão do sistema produtivo e dos instrumentos tecnológicos. Contrapondo-se, portanto, à concepção de conhecimento pronto e acabado, que pode ser guardado, transmitido e acumulado, como pretendem os neoliberais, quando tentam impor um currículo hegemônico.*⁵

A SMED apresenta, em documento, a seguinte concepção de escola: *Entendemos a escola como espaço vivo e democrático privilegiado da ação educativa que: seja gratuita, laica e pluralista; voltada para o trabalho com as classes populares, uma que estas têm sido, historicamente excluídas dos bens produzidos pela sociedade como uma todo; propicie práticas coletivas de discussão, garantindo a participação de toda a comunidade escolar; viabilize a descentralização do poder, no que se refere às definições do seu projeto de escola, tanto na relação governo-escola como descentralização das responsabilidades da busca de soluções; oportunize o acesso ao conhecimento, sua construção e recriação permanente, envolvendo a realidade dos alunos, suas experiências, saberes e cultura, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática; que tenha espaços de formação para os educadores, na perspectiva da construção de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social, tendo como objetivo a qualificação da ação pedagógica e o resgate de sua cidadania; que busque superar todo o tipo de opressão, discriminação, exploração e obscurantismo de valores éticos de liberdade, respeito à diferença e à pessoa humana, solidariedade e preservação do ambiente natural.*⁶

⁵ AZEVEDO, J. C. de. *A escola cidadã: a experiência de porto alegre*. Documento policopiado, s/d. p. 3.

⁶ PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã*. 1996. p. 35. (Cadernos Pedagógicos, n. 9).

Com a mudança de gestão, ocorreu uma discussão que propôs uma série de redimensionamentos pedagógicos e institucionais. Conforme José Clóvis de Azevedo, então Secretário Adjunto: *As escolas haviam sido estimuladas a organizarem oficinas alternativas, em turno oposto, por conta das inovações pedagógicas. As oficinas proliferavam, criando uma verdadeira escola paralela dentro da própria escola. Por conta disto, encontramos, quando chegamos na Secretaria, um setor cuja atribuição exclusiva era coordenar as atividades alternativas. [...] Ao diagnosticarmos essa situação, abrimos um debate que só teve consequências práticas a partir de 1994. O acúmulo da discussão construiu algumas sínteses orientadoras. Em primeiro lugar concluiu-se que, na proposta da AP, não cabia uma escola tradicional, com todos os seus ingredientes conservadores, excludentes, e com atividades alternativas. A proposta da AP pressupunha uma escola alternativa em todos os seus espaços e em todos os seus tempos. Gradativamente, com o processo de reestruturação curricular, construído participativamente, este quadro foi revertido. Hoje o lúdico, o prazeroso, o inovador, o dinâmico são elementos indissociáveis da aprendizagem e a ela inerentes em todos os tempos e espaços da Escola Cidadã, resguardadas as insuficiências próprias do processo de sua construção. As oficinas, a atividade extra-classe, acontecem somente quando há um transbordamento da atividade curricular de sala de aula e não como uma alternativa a estas atividades.*⁷

Minhas leituras, de vários documentos institucionais – relatórios de implementação do PAACC –, possibilitaram observar que os(as) *programadores(as) culturais* não passavam de ilustradores(as) do trabalho pedagógico realizado em sala de aula, agendando e promovendo atividades *alternativas ao currículo*, reproduzindo uma suposta dicotomia entre cultura e conhecimento.

O organograma da Secretaria foi modificado em 1995, surgindo a *Assessoria de Programação – Projetos Culturais – ASSPRO*, respon-

⁷ AZEVEDO, J. C. de. A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre. In: SILVA, L. H. da. (Org.). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 24.

sável pela programação orçamentária e por todo o planejamento da *Supervisão de Educação*. Esta assessoria assumiu, também, a responsabilidade de coordenar os projetos culturais da SMED, que envolvessem as escolas da RME, tais como: *A Escola vai ao Cinema*; *A Escola vai ao Teatro*; *A Semana da Pátria*; *A Semana de Porto Alegre*; *A Semana da Criança*; *A Feira do Livro*; *A Escola faz Arte* etc. Tais projetos foram de iniciativa exclusiva da Secretaria ou realizados em parceria com outras instituições.

Assumi a coordenação da ASSPRO com a perspectiva de reorientar o PAACC, a fim de que as oficinas fossem incorporadas ao currículo e, também, de repensar o papel dos(as) *programadores(as) culturais* nas escolas. As discussões com esse coletivo perpassaram a construção dos novos *Regimentos Escolares*, demandando uma série de investimentos, dentre os quais o *I Congresso Constituinte Escolar da RME*.⁸ *Os debates decorrentes deste congresso levaram à constituição do Documento Referência de Regimento Escolar* que apontava, como modelo de organização escolar, a escola por *Ciclos de Formação*. Tal organização visava o rompimento com a lógica da produção fabril em série, com atividades especializadas, que tem, como correspondente na educação, a escola seriada, com conteúdos repetidos sequencialmente, formando uma cadeia linear.

Conforme afirma o atual Secretário: *A escola por Ciclos cria espaços para a formação de sujeitos cidadãos, na dimensão política da pedagogia da participação, enquanto na dimensão pedagógica tende a romper com os “muros culturais” que isolam a escola da comunidade, possibilitando a articulação do trabalho pedagógico com o contexto cultural dos usuários. A identidade cultural entre a comunidade e as ações pedagógicas ressignifica a escola contribuindo para a consolidação da responsabilidade pela garantia da aprendizagem. Além dos mecanismos de participação, que possibilitam que os diferentes su-*

⁸ O Congresso Constituinte Escolar formulou e aprovou os princípios e as diretrizes básicas para a *Escola Cidadã*. Estes princípios organizaram-se em torno de quatro eixos temáticos: gestão da escola, organização curricular, princípios de convivência e avaliação. A escola por *Ciclos de Formação* representa uma possibilidade de concretização desses princípios no cotidiano escolar.

*jeitos envolvidos com a escola articulem suas energias na busca da aprendizagem dos alunos, cada escola realiza uma pesquisa sócio-anropológica na sua comunidade.*⁹ Referindo-se à pesquisa sócio-anropológica, o Secretário continua: [...] a problematização das falas da comunidade possibilita a interação entre o local e o universal e a sistematização dos conhecimentos preexistentes, superando o senso comum e construindo novos conhecimentos. [...] a prática interativa e participativa desenvolve a capacidade e o gosto pela observação, pela investigação, transformando a escola em lugar estimulante para o desenvolvimento do conhecimento científico.¹⁰

Após um longo período de discussões, ocorreu um deslocamento de concepções que nortearam o trabalho dos(as) *programadores(as) culturais*, os(as) quais passaram a ser chamados(as) *coordenadores(as) culturais*, cujas funções encontram-se sintetizadas no *Documento Referência de Regimento Escolar*, enviado a todas as escolas da RME e reproduzido no *Caderno Pedagógico n. 9* da SMED.¹¹ Os(as) educado-

⁹ AZEVEDO. J. C. de. *A escola cidadã: a experiência de Porto Alegre*. Documento policopiado, s/d. p.6

¹⁰ *Ibidem*, p. 7.

¹¹ Atribuições da Coordenação Cultural: a) Ser articulador político entre os segmentos escolares: professores, alunos, funcionários, pais e demais instâncias da escola: Conselho Escolar, Equipe Diretiva, agremiações estudantis etc., no sentido de promover a cultura-educação, priorizando as atividades e projetos a serem desenvolvidos conforme decisões do coletivo da escola. b) Ser o articulador político entre a escola, a comunidade e as demais instituições tais como universidades, entidades não governamentais, grupos artísticos, pessoas físicas e jurídicas etc.; formando com elas parcerias. c) Frequentar periodicamente as reuniões das comissões de cultura, de Associações de Bairro ou outras agremiações culturais locais e da cidade, no sentido de divulgar seu trabalho e promover a escola enquanto polo cultural, integrando-a cada vez mais organicamente à comunidade. d) Formar uma equipe de trabalho permanente com supervisores, arte-educadores e lideranças da comunidade no sentido de priorizar e coordenar a execução dos projetos debatidos no coletivo da escola. e) Ter como natureza de seu trabalho promover e fomentar as diversas manifestações das artes e da cultura e suas relações com a educação. f) Ter um horário flexível de trabalho no sentido de atender a demanda cultural-pedagógica da comunidade escolar nos três turnos, em articulações fora de escola e em presença em reuniões na SMED em caráter convocatório. g) Ter assegurado espaço físico de trabalho em sua escola e espaço de tempo nas reuniões pedagógicas. h) Coordenar a divulgação das atividades culturais-pedagógicas da cidade na escola e na comunidade, através da criação de um calendário único contido em um painel com ampla visibilidade e colocado em lugar adequado na escola e na comunidade. i) Apresentar à SMED trimestralmente um relatório quantitativo e qualitativo de todas as atividades propostas pelo coletivo da escola e realizadas neste período. j) Ter como natureza de seu trabalho e limitação de sua ação promover a cultura nos pontos colocados na política cultural da Smed, quais sejam: 1. convergência – acesso; 2.

res(as) que responderiam por este cargo nas escolas, agora colocavam-se como articuladores políticos das ações culturais no interior e além da escola. As mudanças de concepção da ação cultural implicaram novas posturas. Inicialmente, a proposta da escola como um *polo cultural* fora vista como uma espécie de apêndice das atividades da *Escola Cidadã*, onde a cultura ilustrava o fazer pedagógico.

Concomitantemente, a política cultural da AP, através da Secretaria Municipal da Cultura – SMC, com o *Projeto de Descentralização da Cultura* no âmbito da cidade, propôs à SMED a utilização das escolas municipais como um dos equipamentos da ação cultural nas regiões, caracterizando-as como *polos culturais* dessas áreas. O folheto institucional da SMC, que contém o *Projeto Descentralização* da Secretaria Municipal da Cultura, apresenta a seguinte preocupação: [...] *proporcionar o acesso à cultura para toda a população, objetivando sua integração e participação. Assim, as atividades são realizadas nos bairros e vilas da cidade, com o incentivo à organização de comissões e grupos locais nas próprias comunidades. Nestes polos culturais, os próprios moradores passam a ocupar novos espaços em sua região para neles fazer uma revolução de criatividade. Escolas, centros comunitários, sindicatos, ruas, praças, feiras e outros locais onde se possa desenvolver uma ação cultural múltipla de formas permanente e sistemática são os espaços alternativos que ganham nova finalidade e valorização com as atividades proporcionadas pela Descentralização. Ao promover a criação de grupos locais, a partir de oficinas e mostra de espetáculos, o Projeto Descentralização promove a arte e a cultura dentro das vilas e bairros, em níveis comparáveis aos proporcionados pelos tradicionais espaços culturais da cidade. E com as vantagens da proximidade, da valorização de talentos locais e de*

recriação – produção e 3. divulgação – circulação das diversas manifestações das artes e da cultura e de suas relações pedagógicas interdisciplinares e transdisciplinares com a educação. k) Realizar um trabalho de permanente parceria, troca e grupo de trabalho com os outros coordenadores da sua região, através de reuniões permanentes e proposições de atividades conjuntas. l) Cumprir as demais atribuições disciplinadas no Plano Político-Administrativo-Pedagógico da Escola. PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã*. 1996. p. 44-45. (Cadernos Pedagógicos, n. 9).

*engajar os moradores na consolidação da nossa história cultural. O planejamento de uma ação permanente que promova a cultura local é o objetivo dos polos culturais em bairros e vilas. Formados por uma comissão ou grupo de moradores, podem ser integrados por qualquer cidadão, seja representante de entidade, de grupo de ação cultural ou um simples interessado em cultura. [...] As comissões dos polos culturais traçam o perfil da programação, o calendário de atividades e o planejamento de ocupação de espaços em escolas, praças, parques, ruas, salas, associações ou outros locais da comunidade. É uma ação conjunta onde o sujeito do fazer cultural é também o povo.*¹²

A expressão polo cultural surgiu informalmente, sendo utilizada tanto na SMED, quanto na SMC, a partir de suas interlocuções institucionais, sendo uma dessas instâncias de interlocução, o *Fórum Inter-Secretarias na Área da Cultura*, formado por representantes da SMC; SMED; Secretaria Municipal do Meio Ambiente – SMAM; Departamento Municipal de Limpeza Urbana – DMLU; Fundação de Educação Social e Comunitária – FESC; e Secretaria Municipal de Esportes – SME. O maior objetivo desse *Fórum* foi a articulação das ações culturais na cidade. Ele promoveu várias ações conjuntas, como em 1996, o *Curso de Formação dos Agentes Culturais da Prefeitura Municipal de Porto Alegre – PMPA*, realizado em três módulos, envolvendo os(as) *coordenadores(as) culturais* da RME, os(as) *oficineiros(as) do projeto Descentralização*, os(as) *oficineiros(as)* que trabalhavam nos *Centros Comunitários* da cidade e os(as) *recreacionistas* de parques e praças, num total de 130 pessoas. O referido curso possibilitou o aparecimento de diferentes concepções, a começar pela noção de cultura, exposta pelas secretarias envolvidas.

A ASSPRO – SMED apresentava uma noção distinta da SMC, questionando que, de um modo geral, a cultura está estreitamente relacionada ao conhecimento, servindo como referencial e limite entre o homem e a natureza. A cultura atua como juízo de valor, na medida em que pressupõe conhecimentos legitimados pelo estatuto científico, orientando um modo de civilização. Portanto, nem todos os saberes pertencem

¹² CULTURA por toda parte. *Descentralização - SMC*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, s/d.

à cultura, pois somente alguns são transformados em conhecimento, passando a delimitar quem possui e quem não possui cultura. A escola pode reforçar esta perspectiva reacionária de cultura, quando reconhece um determinado tipo de conhecimento como sendo o único válido por estar vinculado à produção científica e amarrado aos espaços legítimos e acadêmicos, transformando o saber em um bem distintivo a ser adquirido. Enquanto bem distintivo, o conhecimento se torna coeficiente, demarcando a hierarquização social segundo a lógica capitalística. Por outro lado, também, a escola pode eleger e autorizar outro conhecimento como sendo popular, e, por isso, único e legítimo a ser integrado nos seus programas, fazendo o mesmo movimento de distinção e demarcação social sob a legenda de estar sendo revolucionária.

No que se refere aos movimentos de transversalizações da ação cultural, a perspectiva da escola como *polo cultural* considerava que o trânsito na produção cultural da cidade, com seus movimentos de vetores e direções variadas, escapava dos espaços delimitados segundo classes e segmentos sociais predeterminados como valores e bens culturais pertinentes a este ou aquele grupo.

Conforme tal concepção, as atividades não são dirigidas ou digeridas segundo o gosto estereotipado pelos valores dominantes que selecionam algumas das atividades culturais oferecidas na cidade para determinado grupo localizado nas suas regiões periféricas.

As orientações destes movimentos, que visam desconstruir esta concepção dual de cultura (erudita e popular), criam dispositivos de acesso e trânsito não somente aos espaços culturais, numa perspectiva de destruir os obstáculos que interditam de modo sutil a possibilidade de contato e relação com o que é veiculado nestes espaços, mas também às diferentes regiões, muitas vezes inacessíveis e desconhecidas da própria cidade.

Outras relações também se tornam possíveis, quando a produção é deslocada de seus espaços tradicionais e levadas à comunidade. Muito mais que reproduzir comportamentos e condutas apropriadas a tais espaços, numa espécie de caricatura da postura burguesa perplexa diante das performances de seus próprios valores, tem-se como perspectiva gerar agenciamentos possíveis de ressignificar a realidade através de processos criativos que interferem e atribuem novas relações e códigos,

diferentes daqueles distribuídos em séries segundo identidades reconhecidas e reconhecíveis em grupos previamente rotulados. Muito mais que deslocamentos, estes movimentos implicam transformações frente à própria produção cultural da escola.

Os tensionamentos ligados à utilização e ao gerenciamento das escolas pelas comunidades como equipamentos da ação cultural na cidade, geraram novos processos de discussões a respeito das concepções de escola e de cultura que se desdobravam numa definição institucional da escola como *polo cultural*.

Esta definição encontra-se no documento que propõe *A Escola como Polo Cultural*, redigido por mim em 1997, como coordenadora da ASSPRO, onde a escola coloca-se, então, como um espaço de troca de saberes, gerando processos criativos que escapam do conhecimento formal como um modo de produzir interferências, expressões e reflexões para além das atividades pedagógicas.

Neste sentido, a escola deixa de ser um centro de difusão e formação do conhecimento e passa a atuar como catalisador de saberes produzidos pelas comunidades, viabilizando o trânsito pela produção cultural em diversos âmbitos: da comunidade, da cidade, do país e, por que não, do mundo. Uma escola que se pauta pela perspectiva de polo cultural, coloca-se menos disciplinar, mais transversal, menos impositiva e prepotente, enquanto centro de irradiação de saber e veiculação de serializações subjetivas, mais espaço de agenciamentos e viabilidade de processos criativos, ressignificando a realidade e gerando desterritorializações. Tornando-se menos escola e mais palco do inusitado.

Em 1997, mudou novamente a gestão da AP em Porto Alegre, dando continuidade às discussões relativas à gestão democrática nas escolas. Ocorreu um novo redimensionamento na estrutura da Secretaria. Foi criada a *Equipe de Cultura, Eventos e Mídias – ECEMM* que passou a coordenar sua política cultural. Convidada a coordenar esta equipe, apresentei a perspectiva de articular a ação dos(as) *coordenadores(as) culturais* com as *equipes diretivas* nas escolas¹³ e com os

¹³ Conforme Ana Lúcia Freitas, então assessora pedagógica da SMED, a concepção de *equipe diretiva* (diretor, vice-diretor, supervisor escolar, orientador educacional e coordenador

Centros Administrativos Regionais – CARs,¹⁴ a fim de compor com um projeto maior existente no âmbito da cidade.

O movimento de articulação no interior das escolas fez-se necessário, uma vez que os(as) *coordenadores(as) culturais* já integravam as *equipes diretivas* das escolas. Segundo o *Documento Referência dos Regimentos Escolares*, a *coordenação cultural* deveria ser indicada pela *equipe diretiva* e aprovada pelo *Conselho Escolar* a partir da elaboração de um projeto de ação cultural a ser apresentado para o coletivo da escola. Na prática, estes(as) *coordenadores(as)* eram eleitos(as) conjuntamente com a *equipe diretiva*, apresentando seu projeto no conjunto do Programa a ser implementado pela “chapa” vencedora das eleições.¹⁵ O(A) *coordenador(a)* eleito(a), recebeu, como uma de suas atribuições a organização e coordenação de um grupo de cultura na escola. Conforme o texto *Política Cultural e a Escola como Polo Cultural*,¹⁶ os coordenadores(as) possuem como uma de suas atribuições a organização de um grupo de trabalho de cultura que deverá ser composto pela supervisão,

cultural), [...] vem sendo trabalhada na RME como alternativa à superação da visão de poder centrado na figura do diretor, bem como da dicotomia entre administrativo e pedagógico. A partir dessa concepção, redimensiona-se o papel dos especialistas em educação (supervisores e orientadores), buscando a superação de um fazer estritamente técnico e fragmentado do processo pedagógico para a construção de um fazer numa perspectiva dialética, onde as ações específicas de cada profissional recuperem a totalidade do processo, atuando articuladamente, enquanto equipe e complementando-se nas diferenças. A equipe diretiva é então o coletivo responsável pela coordenação das ações político-administrativas desenvolvidas no cotidiano da escola a partir das deliberações do Conselho Escolar. A existência do Conselho Escolar, altera a lógica das ações verticais e hierarquicamente estabelecidas no cotidiano da escola, uma vez que o trabalho da Equipe Diretiva, precisa, necessariamente, estar vinculado ao trabalho do Conselho Escolar. FREITAS, A. L. S. Projeto constituinte escolar: a vivência da reinvenção da escola na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: SILVA, L. H. da. (Org.). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 44.

¹⁴ Os referidos centros constituem-se em “sub-prefeituras” nas regiões da cidade, divididas conforme o *Orçamento Participativo* — OP. O CAR, tem como um dos seus objetivos, a articulação das ações das diferentes Secretarias da PMPA na sua respectiva região.

¹⁵ Durante a elaboração do *DOCUMENTO REFERÊNCIA de Regimento Escolar*, ficou estabelecido que este(a) coordenador(a) faria parte da equipe diretiva, compondo o *Serviço Pedagógico* da mesma, sendo distribuída a carga horária, para o exercício da função de coordenação cultural, conforme o critério tamanho da escola, correspondendo, respectivamente, à pequena – até 700 alunos, 20h, à média – de 701 a 1200 alunos, 30h e à grande – mais de 1200 alunos, 40h.

¹⁶ KROEF, A. B. G. et al. *Política cultural e a escola como polo cultural*. In: SILVA, L. H. da. (Org.). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

orientação, biblioteca, arte-educadores (e professores das demais áreas interessadas), representantes do conselho escolar (pais, alunos e funcionários), grêmios estudantis e das comissões de cultura da região.

Este grupo constitui um fórum sistemático de discussão, reflexão, planejamento e execução das atividades culturais no interior e além da escola. A ação desse grupo na escola deveria estar articulada com as ações das comunidades da região. Para tanto, a *coordenação cultural* passaria a participar das reuniões das comissões de cultura quando organizadas, do *Orçamento Participativo da Cidade – OP*¹⁷ e do *Centro Administrativo* da região – CAR.

Várias estratégias foram criadas a fim de que ocorresse uma maior integração da ação cultural entre as escolas de uma mesma região – agrupadas em sete regiões da cidade pelos *Núcleos de Ação Interdisciplinar – NAIs* – e de cada região com suas respectivas comunidades.¹⁸ Uma das estratégias consistia na eleição do(a) *coordenador(a) cultural* da região pelos seus pares. Este(a) *coordenador(a)* seria a pessoa-referência para a articulação entre as escolas da região e comunidades.

A ação deste coletivo, juntamente com a comunidade da região, com suas experiências, vivências e contribuições, possibilitará novas concepções de saber, conhecimento e cultura. As experiências dos demais atores sociais que circulam no espaço da escola devem ser trans-

¹⁷ O *Orçamento Participativo da Cidade* teve o início de sua implementação na primeira gestão da AP em Porto Alegre. Este é constituído por várias etapas, em que são discutidas e definidas as prioridades de cada região da cidade – divididas em micro-regiões – e quando são eleitos os seus respectivos delegados. A dinâmica de funcionamento prevê a realização de assembleias locais, respeitando um regimento próprio, construído coletivamente, através da participação dos delegados. Uma comissão é responsável pelo acompanhamento da realização das demandas definidas como prioritárias junto ao Governo Municipal, através da Coordenação das Relações Comunitárias – CRC – ligada diretamente ao gabinete do Prefeito Municipal. A implementação desta experiência, com a definição e distribuição de recursos financeiros pela comunidade, de forma participativa e democrática, é pioneira no Brasil e referência para outras administrações, inclusive, internacionalmente. As discussões das políticas municipais a serem implementadas, são realizadas em assembleias temáticas, numa das etapas do OP.

¹⁸ No início da segunda gestão, a Secretaria dividiu a cidade em sete regiões e, para cada região, foi formado um NAI, cuja função é assessorar cotidianamente as escolas da respectiva região. Os NAIs devem desempenhar papel fundamental no assessoramento pedagógico e institucional às escolas, em articulação com o conjunto da Administração.

versalizadas. Somente a partir desta troca de saberes, é possível viabilizar uma nova escola, conferindo-lhe novo papel e significado social.

A instituição deste cargo caracterizava-se como um movimento, na perspectiva de assegurar a articulação necessária na comunidade; tendo claro que esta articulação deveria ser realizada independentemente da existência do cargo. A existência de um(a) professor(a), com carga horária assegurada para a função, com esta concepção de articulador(a) político da ação cultural na cidade, é inédita.

No entendimento da SMED, a ação deste(a) *coordenador(a)* deveria estar articulada com o *Serviço Pedagógico*, a fim de garantir a pedagogização de todas as atividades. Devido às disputas de poder que implicavam dificuldades internas na *equipe diretiva* e na comunidade, passou a ocorrer uma ameaça à legitimidade de algumas direções que planejavam a reeleição e professores(as) que pretendiam concorrer ao cargo de Direção. Isto ocorria, porque a ação da *coordenação cultural* envolvia muito mais a comunidade, já que participava diretamente em diversos momentos no movimento comunitário, agregando o envolvimento e o apoio dos alunos(as).

Os tensionamentos das relações de poderes político-institucionais eram acirrados com a presença deste(a) coordenador(a). A alteração das fronteiras da escola, além das fronteiras arquitetônicas, causavam transformações nos domínios microfísicos.

Algumas ações pontuais passavam, no decorrer dos processos, a configurar o que poderíamos chamar de uma política cultural da SMED, construída com a RME. Vários atravessamentos ocorriam, como o OP da *Cidade*¹⁹ e o *OP Escolar* implementado em 1998.²⁰ Este orçamento

¹⁹ A SMED, com outras Secretarias Municipais, a partir das demandas dos OP, propicia movimentos de transversalizações do que é produzido no interior de cada escola e desta com as demais da região, bem como possibilita o trânsito das produções culturais da cidade, deslocando-as de seus espaços tradicionais para a comunidade e vice-versa (teatro, cinema, mostras, *shows*, etc.). Além destes movimentos de ação cultural dentro e para além das escolas e das regiões, a Secretaria promove vários projetos culturais, dentre os quais, cabe ressaltar, o evento *A Escola faz Arte* que já se encontra na VI edição e, por ocorrer no mês de novembro, constitui-se na culminância e socialização de todas as criações e discussões que se processaram no decorrer do ano. O caráter deste evento, vem sendo construído/reconstruído conforme os processos anuais de implementação da política cultural da RME.

²⁰ O *Orçamento Participativo Escolar*, foi implementado pela SMED, sob a legenda de *Orçamento Participativo na Escola Cidadã*, com a finalidade de motivar a autonomia na gestão escolar,

gerou movimentos nas escolas, localizadamente ou articuladas por região, com a finalidade de disputar recursos orçamentários para a ação cultural. Neste processo, 35% dos projetos aprovados eram voltados para a produção de ações culturais, tais como reformas de auditórios, oficinas, organização ou manutenção de grupos artísticos, eventos que envolvessem a comunidade etc.²¹

As discussões relativas às diferentes concepções de cultura, o entendimento da escola como um *polo cultural* e as diferentes linguagens artísticas constituíram-se em temas de cursos, seminários, grupos de estudos, que caracterizaram a formação dos(as) *coordenadores(as) culturais*.

O redimensionamento dos audiovisuais nas escolas levou à sua incorporação pelas bibliotecas escolares. Assim, a política cultural passou a agregar os(as) professores(as) em bibliotecas e bibliotecários(as) nesta formação e a apontar a biblioteca como um espaço de produção cultural que deveria ser aberta a toda a comunidade, não só à escolar. O grupo composto pelos(as) *coordenadores(as) culturais* e bibliotecários(as) foi chamado *Agentes Culturais da RME* e vários cursos de formação foram realizados com temáticas variadas, a partir das demandas do grupo.

Atualmente, a RME possui 48 *coordenadores(as) culturais*, sendo 45 nas escolas de Ensino Fundamental e 3 em Escolas Especiais. Cabe ressaltar que, por falta de recursos humanos, nas Escolas Infantis, esta função é realizada pela *equipe diretiva*, em conjunto com o coletivo da escola. A maioria dos(as) *coordenadores(as) culturais* são mulheres que atuam na área de *Expressão* (Educação Física, Arte-Educação, Línguas e Literatura). Os poucos homens (três) são professores de Teatro, Literatura e Educação Física.

caracterizando-o como um processo “essencialmente” educativo, onde cada unidade de ensino constrói coletivamente com a comunidade o *Plano Anual da Escola*, vinculado ao *Plano Anual da Educação Municipal*. A “comunidade escolar” seleciona algumas ações, apresentadas sob forma de projeto que irá concorrer ao aporte de recursos financeiros, observando os critérios acordados e divulgados em regimento próprio.

²¹ Dados fornecidos pela Assessoria de Planejamento – ASSEPLA – SMED a partir dos projetos aprovados no ano de 1999. REGIMENTO INTERNO e Orçamento Participativo na Escola Cidadã. SMED, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, abril, 1999. p. 4.

Estes dados apontam a dimensão que a política cultural vem adquirindo tanto na SMED quanto na Administração Popular.

Já é possível indicar noções diferenciadas a respeito de *polos culturais* divulgadas pela SMED e SMC, guardadas suas especificidades. No interior da própria SMED, as concepções de *Escola Cidadã* e escola como *polo cultural* divergem, apesar de surgirem na mesma gestão. Estas diferenças – presentes tanto em discursos quanto em práticas da RME – ficam cada vez mais claras quando da implementação da organização escolar por *Ciclos*, desdobrando-se em noções de *polo cultural* como *difusor* de cultura e *polo cultural* como *catalisador* de saberes.

Divergências teóricas produziram estes termos – carregados de significados diferentes –, inseridos em relações de forças institucionais que envolveram disputas e negociações.

CORTE II

RETALHANDO CONCEITOS, COMPONDO UMA ANÁLISE

Num conceito há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou retalhado.

Gilles Deleuze e Félix Guattari

As diferenças que marcam o *polo cultural* seja como *difusor* de cultura, seja como *catalisador* de saberes, traz uma profícua discussão teórico-conceitual, na medida em que ambas as concepções estão sustentadas em elementos que operam construções distintas. Estas construções proporcionam um rico diálogo que assinala possibilidades de abordagem e de apreensão do tema apresentado neste trabalho. Elas indicam, também, modos e visibilidades que atravessam as práticas institucionais da SMED e da Secretaria Municipal da Cultura – SMC –, e que se apresentam no cotidiano escolar. A partir dessas diferenças, é possível perceber a aproximação de referenciais dos Estudos Culturais à concepção de *polo cultural* como *difusor* de cultura – existente em uma das discursividades presentes na SMED e na Administração Popular – AP –, enquanto que o *polo catalisador* de saberes possui afi-

nidades conceituais com as produções de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault.

Segmento I – Stuart Hall

Alguns elementos que delineiam o *polo cultural* como *difusor* de cultura são também encontrados nas concepções teóricas de Stuart Hall, uma vez que este autor atribui uma positividade às identidades, às culturas locais e às representações, bem como deposita nestas a viabilização de resistência e de transformação social. Este estudo procura destacar os elementos significativos para as análises utilizando os seguintes conceitos: representação e identidades, subjetividades, cultura – particularmente a cultura popular – e diferença.

Representação e identidade(s)

Segundo Hall, representação e identidade são noções inseparáveis, uma vez que as representações garantem o reconhecimento dos sujeitos sociais nas identidades sociais. Isto implica dizer que as identidades são formadas culturalmente e modificadas em diferentes contextos historicamente construídos. Hall assinala que: *O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas sem dívida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.*²²

Nesta perspectiva, representar acarreta fixar, mesmo que momentaneamente, sentidos – significações, formas e conteúdos – que atuam como fronteiras das posições de sujeito, a serem adotadas pelos

²² HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 26, jul./dez. 1997.

indivíduos como identidades pessoais, como uma espécie de “eu verdadeiro e único”.²³ Este processo de inter-relação e de adequação parcial das identidades pessoais e das identidades sociais funcionam através do reconhecimento e da reafirmação que delimitam, simultaneamente, os “iguais” como aqueles que ocupam a mesma posição e um mesmo lugar, enquanto os “diferentes” são posicionados como os Outros.

As identidades e as representações articulam-se através da sutura e da falta. As identidades, como sutura, ligam as posições dos sujeitos às práticas discursivas. Hall, utilizando-se de Stephan Heath, destaca que *elas [as identidades] são resultado de uma bem-sucedida articulação ou “encadeamento” do sujeito no fluxo discursivo.*²⁴ Hall, segue, relacionando as identidades e as representações quando afirma que: *As identidades são, como já foram, as posições que o sujeito é obrigado a adotar enquanto já “sabe” (eis que aqui a linguagem da consciência nos trai) que a representação é sempre construída através da “falta”, através de uma divisão, feita a partir do lugar do Outro, e assim nunca é adequada – idêntica – aos processos do sujeito que são investidos nestes.*²⁵

Assim, o que escapa, ou é omitido às representações de uma identidade pode tornar-se elemento para formar uma outra, ou uma nova identidade. Esta perspectiva leva Hall a assinalar que as identidades são *fragmentadas* e cambiantes: *[...] as identidades são fragmentadas e fraturadas, jamais singulares, mas construídas multiplamente através de diferentes discursos, práticas e posições freqüentemente interligadas e antagônicas. Elas são sujeitas a uma historicização e estão constantemente em processo de mudança e transformação.*²⁶

Ao propor um conceito de identidade cultural, Hall aponta uma discussão baseada em duas concepções. A primeira sobre a qual pretende refletir, considera a identidade uma essência imutável a ser resgatada.

²³ HALL, S. A. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 26, jul./dez. 1997.

²⁴ HALL, S.; DU GAY, P. (Org.). *Questions of cultural identity*. Londres: Sage, 1997. p. 6. Cabe observar que esta obra encontra-se originalmente em língua inglesa e os fragmentos utilizados nas citações são de tradução livre.

²⁵ *Ibidem*, p. 6.

²⁶ *Ibidem*, p. 4.

Ele enfoca que: [...] *nossas identidades culturais refletem as experiências históricas em comum e os códigos culturais partilhados que nos fornecem, a nós, como um “povo uno”, quadros de referência e sentidos estáveis, imutáveis, contínuos, por sobre as divisões cambiantes e as vicissitudes de nossa história real. Tal “unidade”, subjacente a todas as diferenças de superfície, é a verdade, entendida como uma essência da condição e da experiência de um determinado grupo social.*²⁷

A segunda concepção – esta defendida por Hall – considera identidade cultural uma construção histórica com efeitos reais, materiais e simbólicos, constituindo um *posicionamento* dos atores sociais. Para ele, as identidades culturais: [...] *são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos, da cultura e da história. Não é uma essência, mas um posicionamento.*²⁸ Nesta abordagem, entende-se que as identidades culturais têm histórias e sofrem transformações constantes através do jogo da história, da cultura e do poder. Elas são enquadradas pelo *relacionamento dialógico* entre os vetores²⁹ similitude-continuidade e diferença-ruptura. Referindo-se à formação das identidades negras no Caribe, Hall entende que estas podem ser pensadas como: [...] *enquadradas por dois eixos ou vetores em ação simultânea: o vetor de similaridade e continuidade e o vetor de diferença e ruptura. As identidades caribenhas têm de ser sempre pensadas nos termos do relacionamento dialógico entre estes dois eixos.*³⁰

Diferença, subjetividade(s)

A diferença é reconhecida por Hall como um elemento importante para a demarcação das identidades culturais. Estas, enquanto posicionamentos, configuram uma negociação pela negação, em relação a

²⁷ HALL, S. A identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, n. 24, p. 68, 1996.

²⁸ *Ibidem*, p. 70.

²⁹ Percebe-se que Hall faz uso do termo “vetores” como sinônimo de eixos. O autor não chega a elaborar um conceito, apenas o utiliza para manifestar uma oposição dialética e complementar entre similitude e diferença.

³⁰ *Ibidem*, p. 70.

um centro de domínio. Assim, a negociação é que torna “diferente”. A diferença é entendida como oposição à semelhança, sendo ambas definidas nesta relação mútua, dialógica e dialética, inserida na história, entre o Ser e o Não Ser. Neste sentido, Hall aponta que: Cada um de nós negociou diferentemente sua dependência econômica, política e cultural. E esta diferença, queiramos ou não, já está inscrita em nossas identidades culturais. Por seu termo, é esta negociação de identidade que nos torna diferentes.³¹

É possível detectar, pela abordagem de Hall, a importância que a diferença adquire na formação das identidades pelo [...] *reconhecimento de uma diversidade e heterogeneidade necessárias; por uma concepção de “identidade” que vive com e através, não a despeito da diferença; por “hibridação”*.³²

Este autor enfoca, a partir de Derrida, uma constante inadequação por falta, ou por excesso, entre representação e identidade, sentido e significação. Esta relação de inadequação contribui para que a identidade seja tratada como um duplo, que articula e rompe fronteiras, e que estabiliza e transmuta novos sentidos. Nesta perspectiva, Hall confere à identidade um adiamento infinito do sentido. Se, por um lado, a significação depende do reposicionamento interminável de termos diferenciais que permanecem em movimento; por outro, o sentido e a representação dependem de uma parada temporária e necessária que estabiliza uma posição na linguagem. O autor ressalta que: [...] *se a significação depende do reposicionamento interminável de seus termos diferenciais, o sentido, em qualquer instância específica, depende de uma parada contingente e arbitrária – da “quebra” temporária e necessária na semiose infinita da linguagem*.³³

Em decorrência disto, Hall considera que a identidade modifica-se constantemente ao longo da história e no interior da cultura, fixando posições através da representação que estabiliza, temporariamente, limites

³¹ HALL, S. A. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, n. 24, p. 71. 1996.

³² *Ibidem*, p. 75.

³³ *Ibidem*, p. 72.

destas identidades. Ele é tributário da *diferença* concebida por Derrida³⁴ e, a partir dela, propõe o conceito de “identidade cultural” como um *posicionamento* realizado ao longo da história. A diferença possui papel fundamental para a formação das novas identidades, das novas representações que atuam como novos centros. Estes centros caracterizam o *hibridismo* cultural que articula a cultura local e a cultura global.

Segundo Hall, as culturas global e local estão em constante relação, provocando a instituição de novas identidades. O autor entende que a cultura global corresponde a uma distribuição mundial de produtos culturais ocidentalizados, através das tecnologias produtoras de uma compressão espaço-tempo voltadas para o mercado. Nesta relação, a cultura global necessita das “peculiaridades” locais para formar novas identificações “globais”. Este movimento caracteriza a formação de novas identidades, quando possuem elementos que escapam ou resistem à cultura global. Estes novos centros “fixam” referências, representações e discursividades, constituindo posições de sujeitos. Considerando essa abordagem, as identidades atuam como centros, fixando, mesmo que provisoriamente, posições “originais” porque são locais.

Tanto Hall, quanto Harvey, concebem a diferenciação como uma forma de constituir novas identidades, novas discursividades, que são lançadas no mercado mundial. Elas instituem posições de sujeitos a serem ocupadas pelos indivíduos. A estas posições, Hall chama de “subjetividades”. Assim, esses autores reconhecem que o capitalismo e o mercado investem nas identidades (globais) como estratégia de expansão e controle. Em uma entrevista, Harvey comenta que: *A acumulação de nichos de mercado e de preferências diversificadas e a promoção de novos e heterogêneos estilos de vida ocorrem todas dentro da órbita da acumulação de capital. [...] O último aspecto, ainda teve o efeito de derrubar as distinções entre a alta e a baixa cultura, ao comercializar a estética, e ao mesmo tempo, continuou se baseando, como*

³⁴ Segundo Hall, a *différance* (traduzida por “diferença”) para Derrida, marca um jogo de significação, onde o sentido é simultaneamente deferido e diferido, abrindo novos sentidos para os vestígios daqueles já existentes (Cf. citação de Christopher Norris, na obra de Hall (1996, p. 71)).

*sempre, na produção da diversidade, da heterogeneidade e da diferença. Aquilo a que geralmente nos referimos como “cultura” tornou-se um campo primordial da atividade capitalista e empresarial.*³⁵

Eles afirmam que não é a homogeneização, mas o controle dos significados, dos bens e das identidades culturais que tornam estas estratégias eficientes. Hall refere-se a este controle como sendo um regime de representação, como um regime de poder marcado pelo binômio conhecer-poder. O local e o global encontram-se em constante relação, delimitando as identidades e as subjetividades constitutivas de um domínio cultural, que hibridiza e multiplica pela diferença, pela negação, pela delimitação do Outro – entendido como o que escapa ou se opõe ao similar, ao igual, ao Mesmo –, instituindo novas identidades como pontos de identificação e de sutura.

Canclini compartilha da mesma visão de Hall e Harvey a respeito das identidades, da diferença e da heterogeneidade orientadas para o mercado mundial, quando aponta a *hibridização intercultural*.³⁶ *Para ele, o multiculturalismo permeia as estratégias empresariais como uma forma de produzir e vender artefatos a todos os segmentos mundializados que compartilham costumes e gostos convergentes.*³⁷

Cultura popular

Hall define a cultura popular associada à diferença e à relação mútua entre o local e o global. O autor entende por “cultura” o espaço onde são travadas as lutas sociais. Deposita na história a possibilidade de ligar as identidades locais e as diferenças culturais, como uma forma de contrapor e de resistir ao eixo de poder e à cultura dominante. No

³⁵ HARVEY, D. Capitalismo, a fábrica da fragmentação e do pós-modernismo. *Zero Hora*, Porto Alegre, p. 8-9, mar. 1995. 2c.

³⁶ Este autor, em nota explicativa, confere ao termo “hibridização” diversas mesclas interculturais, não apenas as raciais, designadas pela “mestiçagem”, e as religiosas, referidas pelo “sincretismo”. Cf. CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997. p. 19.

³⁷ CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. p. 147.

artigo, intitulado *Notes on deconstructing “the popular”*,³⁸ Hall retoma alguns significados do termo popular a fim de definir cultura popular.

O primeiro significado aproxima a cultura popular da cultura de massa e dos produtos da indústria cultural, considerando-a uma “falsa consciência”. O segundo significado atribui à cultura popular uma definição descritiva, referindo-se à cultura, aos hábitos e costumes – folclore – do povo que possui um estilo de vida diferente. Esta concepção faz uso de uma oposição chave entre o povo e não do povo. Para Hall, isto equivale a dizer que: [...] *o princípio estruturador do “popular”, neste sentido, são as tensões e oposições entre o que pertence ao domínio central da elite, ou cultura dominante, e à cultura da periferia. É esta oposição que estrutura constantemente o domínio da cultura no ‘popular’ e no ‘não-popular’*.³⁹

A existência de uma dinâmica, na oposição mencionada, leva Hall a apresentar o terceiro significado que remete ao caráter relacional da cultura, posicionando a cultura popular no campo de forças das relações de poder e dominação culturais. Isto significa que a cultura popular não é definida nem pela forma, nem pela lista de conteúdos, mas pela relação dialética de domínio e subordinação, sendo populares todos os elementos que partilham da oposição ao que pertence à atividade da cultura dominante. A definição de “popular” estabelecida por Hall compreende: [...] *em qualquer período particular, aquelas formas e atividades que têm suas raízes nas condições sociais e materiais de classes particulares, integradas nas tradições e práticas populares. Neste sentido, ela retém o que é valioso na definição descritiva, mas continua a insistir em que o essencial para a definição de cultura popular são as relações que definem “cultura popular” numa tensão contínua (relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante. É uma concepção de cultura que se polariza em torno desta*

³⁸ O referido artigo encontra-se em língua inglesa e os fragmentos citados são traduzidos livremente. HALL, S. Notes on deconstructing the popular. In: *What is cultural studies?* London: John Storey, 1997.

³⁹ HALL, S. Notes on deconstructing the popular. In: *What is cultural studies?* London: John Storey, 1997, p. 448.

dialética cultural.⁴⁰ Esta relação dialética é determinante para a definição tanto da cultura dominante que constitui o eixo de poder e institui um centro de lutas e de relações de forças; quanto para a cultura popular enquanto oposição àquela cultura dominante.

Hall aponta a cultura como luta de classes. O autor assinala: *O que importa não são os objetos da cultura, intrínseca ou historicamente fixados, mas o estado de atuar nas relações culturais: apresentado grosseiramente e de forma simplificada, o que conta é a luta de classes na cultura e através dela*.⁴¹ Convém salientar que, na sua perspectiva, não há uma homogeneidade de classe, uma classe inteira, mas sim alianças de classes, estratos e forças sociais.

Quando Hall reconhece essa fragmentação de classes, deposita nas identidades culturais e nas histórias a capacidade de reagrupamento das forças sociais, resguardadas suas particularidades. O entendimento sobre os campos de lutas da cultura remete a um trabalho histórico sério onde [...] *o estudo da cultura popular é igual ao estudo da história do trabalho e suas instituições*.⁴²

Hall salienta a importância da história como uma forma de recontar o passado, que desempenha um papel fundamental no surgimento dos movimentos sociais contemporâneos, uma vez que estabelece uma coerência imaginária à experiência da dispersão e da fragmentação. A história aqui não é entendida como um passado oculto a ser recuperado, mas como narrativas sobre as formas do passado, que intervêm na configuração de diferentes maneiras de *posicionamentos* de sujeitos.

As histórias e as identidades encontram-se inter-relacionadas, realizando ligaduras através do tempo, construindo narrativas explicativas que influenciam a organização dos movimentos sociais capazes de combater o eixo do poder. Estas narrativas históricas carregam uma força possível de agregar identidades locais.

⁴⁰ HALL, S. Notes on deconstructing the popular. In: *What is cultural studies?* London: John Storey, 1997, p. 449.

⁴¹ *Ibidem*, p. 449.

⁴² *Ibidem*, p. 445.

Hall menciona a abertura histórica como possibilidade de construção de uma cultura genuinamente popular. Ele assinala que: *Às vezes, podemos ser constituídos como força contra o bloco de poder; esta é a abertura histórica na qual é possível construir uma cultura genuinamente popular. Mas, em nossa sociedade, se não somos assim constituídos, seremos formados da forma oposta: uma força populista efetiva, dizendo “Sim” ao poder. Cultura popular é um dos “lugares” onde são travadas as lutas pró e contra a cultura dos poderosos: é também a aposta a ser ganha ou perdida nesta luta. É a arena do consentimento e da resistência.*⁴³

Segmento II – Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault

Os conceitos apresentados para abordar o *polo cultural* como polo *catalisador* de saberes são propostos por autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault. Na produção destes autores, é possível detectar certos cruzamentos com os Estudos Culturais, assim como divergências da abordagem de Hall, quando discorrem sobre: cultura(s), subjetividade capitalística⁴⁴ e seus movimentos de desterritorializações e de reterritorializações, identidade(s), saber-poder, máquina(s), processos criativos ou processos de singularização e sociedades de controle.

Uma das marcas epistemológicas que separa Deleuze, Guattari e Foucault de Hall diz respeito à diferença. Para Hall, a diferença está relacionada a um binômio, constituindo-se em uma negatividade, já que estabelece uma oposição à igualdade ou à similitude. Tanto Deleuze e Guattari quanto Foucault afirmam a diferença como uma positividade,

⁴³ HALL, S. Notes on deconstructing the popular. In: *What is cultural studies?* London: John Storey, 1997. p. 453.

⁴⁴ Guattari acrescenta o sufixo “ístico” a “capitalista” por lhe parecer necessário criar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também setores do “terceiro mundo” ou do capitalismo “periférico” assim como as economias ditas socialistas dos países do Leste, que vivem numa espécie de dependência e contradependência do capitalismo. Tais sociedades, segundo Guattari, em nada se diferenciam do ponto de vista do modo de produção de subjetividade. GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. p. 15.

uma vez que não compõe nenhum par e consiste em intensidades que produzem singularidades possíveis de serem traçadas por uma cartografia e por uma genealogia. Desta forma, a diferença torna-se uma fenda, uma abertura, uma zona de ruptura teórica que adquire direções e orientações variadas, as quais se desdobram em inúmeros conceitos para apreender questões contemporâneas.

Esses conceitos abordam uma concepção de mundo, entendido como um acontecimento, uma multiplicidade que, enquanto tal, não se distribui em pares binários, em oposições ou dicotomias. Trata-se de um mundo imanente ao universo que atravessa o estudo cartográfico.

Faz-se necessário traçar um breve esboço de como Deleuze e Guattari concebem este mundo. Para eles, é produção de fluxos e cortes em qualquer nível, direção e sentido. Cortes são intercepções que implicam, alteram os fluxos. Os elementos, os componentes, os pedaços, as partes, os objetos parciais, as *máquinas* funcionam ao mesmo tempo como fluxo e corte. As *máquinas*, acopladas umas às outras, *são sempre cortes-fluxos, de onde brota o desejo, e que são a sua produtividade, fazendo sempre a inserção do produzir no produto.*⁴⁵ Neste processo, *o desejo faz constantemente a ligação de fluxos contínuos e de objetos parciais, essencialmente fragmentários e fragmentados. O desejo faz correr, corre e corta.*⁴⁶

Para Hall, a falta está intimamente associada à necessidade e à ausência que revertem em desejo de novas identidades a serem instituídas e aderidas enquanto novas representações. A falta remete a algo ideal, que funciona como verdade a ser desvelada ou como centro de referência. Esta referência atua como uma unidade indicativa da adequação ou inadequação das coisas concebidas (representadas) e constitutivas do real.⁴⁷

Já para Deleuze e Guattari, o desejo não está relacionado à falta, não implica nenhuma necessidade porque não há centro referencial. O

⁴⁵ DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvim, s/d. p. 40.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 11.

⁴⁷ A falta e a necessidade são noções importantes que orientam a perspectiva psicanalítica.

desejo corta ou liga linhas de forças de processos mutantes de produção do mundo, produzindo a diferença. Desejo é fluxo e não falta, vontade, necessidade, pois não há sujeito. Há produções, produção de produção: autopoiese. *Já não há homem nem natureza, mas unicamente um processo que os produz um no outro, e liga as máquinas. Há por todo o lado máquinas produtoras ou desejanter. [...] eu e não-eu, exterior e interior, já nada querem dizer.*⁴⁸

Cultura(s), subjetividades e identidade(s)

Entendendo que a cultura é imanente à produção do mundo, sendo a um só tempo produto e produtora de identidades e subjetividades, apresento uma discussão preliminar de suas relações, matizadas pela noção de saber-poder proposta por Michel Foucault.

O conceito de cultura varia conforme diferentes abordagens e fundamentações teórico-metodológicas. É importante destacar que, nesta proposta de pesquisa, não será realizada uma revisão dessas diferentes definições e, conseqüentemente, das formas de analisar as produções culturais; mas, serão apontados alguns elementos que constituem uma certa noção de cultura que usarei em minhas análises.

A concepção que exponho inscreve-se entre as análises ditas pós-modernas, apresentando aproximações com as perspectivas pós-estruturalistas e com os Estudos Culturais. Têm em comum com elas, a desnaturalização da existência de um único ponto central irradiador de uma cultura, por considerar as pluralidades e a desconstituição da dicotomia erudito-popular, tão cara às concepções e análises modernas, marcadas pelo evolucionismo e pelo eurocentrismo. Nesta perspectiva, cultura não se apresenta de forma homogênea e monolítica, mas sim plural, polifônica e, por isso, é considerada “culturas”. Culturas que envolvem trocas de saberes e conhecimentos com orientações e composições variadas, ao contrário de concepções fundamentadas pelo pensamento moderno, que elegem uma cultura dominante enquanto modelo civilizatório ou coefi-

⁴⁸ DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvim, s/d. p. 8.

ciente de medição, produzindo a binariedade erudito-popular; logo, determinando quem possui ou não possui Cultura e Conhecimento.

As culturas pluralizadas, heterogêneas e locais concebidas pelos Estudos Culturais, especialmente Stuart Hall, estão sustentadas pela noção de identidades que constituem sempre novos centros. A concepção apresentada a seguir associa culturas e saberes não como centros, uma vez que se utiliza de uma leitura foucaultiana baseada na categoria saber-poder que aborda o poder como algo que circula e se processa em rede. O poder consiste em relações de forças, configurando práticas ou saberes. Segundo Foucault: *O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede.*⁴⁹

As culturas são constituídas por saberes. Deleuze entende a concepção foucaultiana de saberes como *formas* de relações de forças, *formas* de poderes. O autor afirma sobre a relação entre os conceitos de saber e poder que: *o poder é precisamente o elemento informal que passa entre as formas de saber, ou por baixo delas. Por isso ele é dito microfísico. Ele é força, e relação de forças, não forma. E a concepção das relações de forças em Foucault, prolongamento de Nietzsche, é um dos pontos mais importantes de seu pensamento. É uma outra dimensão que não a do saber; ainda que o poder e o saber constituam mistos concretamente inseparáveis.*⁵⁰ Na obra *Foucault*,⁵¹ Deleuze aponta que: *entre o poder e o saber há diferença de natureza, heterogeneidade; mas há também pressuposição recíproca e capturas de natureza, já que o poder não passa por formas, apenas por forças. O saber diz respeito a matérias formadas (substâncias) e a funções formalizadas, repartidas segmento a segmento sob as duas condições formais, ver e falar, luz e linguagem [...].* Assim, percebe-se que nesta pressuposição recíproca, o

⁴⁹ FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996. p. 183.

⁵⁰ *A este respeito ver* DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 122-125 [Grifos meus].

⁵¹ DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 81.

saber captura o poder, mudando sua natureza dando-lhe forma. Esta captura também pode ocorrer no sentido inverso: do poder alterar a natureza do saber. Daí, uma categoria inseparável, saber-poder. Enquanto *agenciamento prático*,⁵² os saberes agregam um número indefinido de substâncias de expressão, envolvendo uma heterogeneidade de componentes com orientações diferentes em um estrato ou contexto histórico. Diferente da formalização científica, os saberes são periféricos, locais, regionais, com sentidos e vetores variados. Foucault afirma que o saber das pessoas *não é de forma alguma um saber comum, um bom senso mas, ao contrário, um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam*.⁵³

Na medida em que o saber está articulado ao poder e que este se processa em rede e produz relações, é possível argumentar que a produção cultural acarreta movimentos e mutações imanentes ao processo de criação do mundo produzido pela diferença – diferença que se afirma na diferença, cortando os fluxos traçados pelas noções de origem, identidade, semelhança e igualdade, característicos da subjetividade *capitalística*.

Deleuze e Guattari entendem que a subjetividade é coletiva, produzida por componentes materiais e imateriais heterogêneos. Subjetividade pressupõe territorialidades, onde a noção de território envolve as transversalizações entre os seres humanos e o não humano.

Os territórios dos modos de subjetivação são propostos não no sentido de fronteiras político-geográficas aplicadas aos movimentos sociais, nem como resíduos de centros referenciais relativizados, mas como velocidades finitas que produzem uma composição, conformam uma corporiedade e possuem contornos provisórios, singulares, num

⁵² O saber é composto de práticas, *práticas discursivas de enunciados, práticas não discursivas de visibilidades*. DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988. Sobre a expressão agenciamento: do francês, *agencement* tem sido traduzida para o português como agenciamento. Porém, a versão mais próxima da ideia de *agencement*, apontada por Deleuze e Guattari, é arranjo, na acepção de arrumação, distribuição, disposição, composição. Neste sentido, Arnaldo Marques traduz *agencement* como arranjo. In: DESCAMP, C. *As idéias filosóficas contemporâneas na França (1960-1985)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991. p. 24. Assim, farei uso da expressão *arranjo*.

⁵³ FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996. p. 170.

movimento infinito. Os territórios sustentam comportamentos e, neles, desembocam pragmaticamente toda uma série de práticas e de investimentos nos tempos e espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos. Diferentemente de Hall, Deleuze e Guattari não associam a subjetividade às identidades. As identidades são consideradas territórios da subjetividade *capitalística*.

A subjetividade *capitalística* consiste em um dos modos de subjetivação, capturando os componentes heterogêneos com o objetivo de torná-los estereotipados através de sobrecodificações, isto é, da produção de significados reduzidos e limitados, a fim de garantir a reprodução da lógica dominante, da lógica do capital. Os territórios capitalísticos correspondem à referência e ao reconhecimento em um determinado padrão – subjetividade fechada em si mesma, em identidades.

Esta subjetividade, a *capitalística*, investe na sujeição pelo controle do signo através da produção de sentidos (modelos). Estereótipos são produzidos de forma semelhante às linhas de montagens e incorporados nas existências particulares, modelando comportamentos, distribuindo as pessoas em identidades já reconhecidas, padronizando ações pelas representações. Este é um processo de homogeneização onde as diferenças são absorvidas e distribuídas em identidades, idades, sexos, etnias com comportamentos preestabelecidos e previsíveis. Tal processo consiste em um movimento de captura, de pasteurização,⁵⁴ de banalização da subjetividade produzida, caracterizando um determinado território que constitui a formação de quadros identitários, ou seja, as identidades. Segundo Guattari: *a identidade é aquilo que faz passar as diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável [...] o que interessa à subjetividade capitalística não é o processo de singularização, mas justamente o resultado de sua circunscrição aos modos de identificação dessa subjetividade dominante.*⁵⁵

⁵⁴ Faço uso desta palavra para caracterizar um movimento de produção de territórios da lógica capitalística que, através do processamento de estereótipos, esterilizam, depuram e absorvem as diferenças a fim de reproduzir a lógica dominante. Tal lógica, ao operar pela equivalência, é homogeneizadora.

⁵⁵ GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. p. 68-69.

Conforme essa perspectiva, a produção de identidades é uma estratégia de controle porque opera através do esquadrinhamento, da seleção de elementos característicos e da diferença opositiva. Ao mesmo tempo que agrupa, segrega e imobiliza, levando às reterritorializações e ao fechamento de grupos sobre si mesmos.

Esta concepção distingue-se das categorizações apresentadas por Hall que procura diferenciar as identidades globais das identidades locais, atribuindo às identidades uma positividade inserida num processo em constante transformação. A diferença entre Hall e os autores aqui tratados, radica na noção de representação. Para Deleuze e Guattari, representação e identidades são elementos inseparáveis que levam ao fechamento em territórios e implicam um imobilismo porque operam pela equivalência, quando da fixação de um referente que funciona como centro operador de sobrecodificações. Eles abandonam a representação porque consideram os territórios como composições provisórias marcadas pela exterioridade.

As possibilidades de escapar e de criar novas relações e sentidos, rompendo com padrões preestabelecidos, caracterizam os movimentos de desterritorializações, as linhas de fuga, através dos *processos criativos* de singularização afirmados pela diferença. Estes processos de singularização constituem *arranjos maquínicos do desejo e coletivos de enunciação*,⁵⁶ conferindo novos sentidos às relações impositivas, aos

⁵⁶ Conforme Nilza Silva, arranjos são [...] *composições de coisas, ações, relações, discursos. A arrumação destes elementos vai se dando nos cruzamentos entre eles, isto é, vai acontecendo nos atravessamentos radicalmente heterôgeneos, em vários níveis, direções e sentidos, produzindo novas dimensões.* Eles são maquínicos do desejo e coletivos de enunciação. O maquínico, [...] *não se refere à mecânica, mas à máquina, na aceção de pluralidade de elementos inter-relacionados, de complexidade, de encadeamento, de trama, de enredamento. Maquínico diz respeito à invenção de umas máquinas por outras, à dispersão de uma máquina em outras. Os arranjos fazem funcionar as máquinas técnicas, sociais, políticas, teóricas, religiosas, estéticas, sociais, econômicas, éticas, biológicas, etc., de maneira transversalizada e interceptada.* O desejo é concebido, como fluxo, como produção. O coletivo remete à multiplicidade [...] *à indissociabilidade humano/não-humano; e enunciação a [...] produções de assignificantes, embaralhando componentes de representação, linguagem, codificação, etc. [...] a enunciação maquínica apropria-se das memórias e processos não-humanos, recorre à fluxos informáticos e midiáticos.* SILVA, N. *Grupo: proliferação de arranjos.* In: CASTRO, O. P. (Org.). *Velhice, que idade é esta?* Uma construção psicossocial do envelhecimento. Porto Alegre: Síntese, 1998. p. 189-191.

códigos capitalísticos. Simultaneamente, produzem-se reterritorializações, ou seja, reapropriações dos processos desterritorializantes, gerando capturas que investem num controle sobre condutas e comportamentos previsíveis com base na equivalência.⁵⁷

As noções apontadas pertencem a uma perspectiva teórica que abandona as oposições binárias e as identidades, pois, afirmar a(s) identidade(s) é afirmar a lógica moderna que se sustenta na dicotomização entre o real e a representação. Esta concepção de representação, já analisada por Foucault, consiste na separação do homem enquanto sujeito do conhecimento e objeto do saber.⁵⁸ A representação passa a ser a ordenação das manifestações desordenadas na natureza. Tal ordenação é realizada pelo rebatimento do Outro (não ser) sobre o Mesmo (ser), garantindo a legitimidade do conhecimento e da consciência através da categoria da semelhança. Esta adequação e suas derivações, que posicionam sujeitos nas discursividades, constituem o processo de identificação, uma vez que identificar é tornar o Outro o Mesmo. Portanto, para a identidade, a diferença é a negação da igualdade. Esta perspectiva, fundamentada pela lógica dialética, [...] *somente introduz a diferença na identidade ou a negatividade no ser, proclamando a unidade dos contrários com o fim de salvaguardar o sentido copulatório do ser. A diferença é necessária à identidade para que a identidade se mantenha como sentido primeiro.*⁵⁹ A diferença como negação da identidade garante a eleição de um modelo como centro original.

⁵⁷ Os termos *desterritorialização* e *reterritorialização* são também utilizados por Canclini. Este autor atribui um sentido que difere dos conceitos propostos por Deleuze e Guattari. Canclini refere-os como dois processos: [...] *a perda da relação "natural" da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais das velhas e novas produções simbólicas.* Ele deposita nesses dois processos "as buscas mais radicais" sobre o significado de entrar e sair da Modernidade. Enquanto Deleuze e Guattari significam estes conceitos como movimentos da subjetividade, Canclini busca documentar, através daqueles processos, as transformações das culturas contemporâneas, a transnacionalização dos mercados simbólicos e as migrações, apontando a necessidade de elaborar "uma cartografia alternativa do espaço social" sustentada nas noções de "circuito" e "fronteira". Desta forma, percebe-se o uso do termo "cartografia" como procedimento de construção de mapas dos movimentos sociais. CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.* São Paulo: Edusp, 1997. p. 309-314.

⁵⁸ FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

⁵⁹ DECOMBES, V. *Lo mismo y lo otro: cuarenta y cinco años de filosofía Francesa (1933-1978).*

As representações agregam elementos que servem como territórios originais, os quais são confrontados pelo critério de igualdade. Estas identidades prometem o retorno à origem ou a um centro historicamente construído, caracterizando um rebatimento com o território original operado pela equivalência. Neste sentido, tanto a representação como as identidades sustentam a lógica *capitalística*, investindo num imobilismo por enquadramento. A lógica *capitalística* utiliza os materiais diferenciais, que escapam dos territórios identitários existenciais, e os transforma em componentes a serem operados por equivalência ou homogeneização em um novo padrão.

Esses movimentos provocam mudanças e adaptações características da Modernidade. A Modernidade, segundo Baudrillard, constitui-se num modo de civilização, num modo de vida eurocêntrico que atribui ao Homem – com letra maiúscula e no singular – um valor transcendente. Este valor correspondente à Humanidade torna a Modernidade um modelo cultural.

Hall tende a deslocar tal abordagem, ampliando os referenciais constitutivos de outros modelos, propondo novas identidades, sem conseguir desprender-se da lógica moderna. Ele relativiza e reconhece homens e mulheres – com letra minúscula e no plural –, e investe nas pluralidades culturais que continuam imprimindo um valor transcendente enquanto modelos culturais (próprios, específicos, particulares). O evolucionismo, que prioriza uma cultura eurocêntrica e etnocêntrica, é substituído pela produção de centros diversos e originais.

Baudrillard aponta a capacidade de adaptação e amálgama como uma mudança característica da Modernidade, durante o processo de descolonização do mundo, que marca o relativismo cultural. Assim, ocorre uma *reincidência da Modernidade, passando por uma ressurgência da tradição, sem que esta última tenha um sentido conservador*.⁶⁰ Aqui, é preciso salientar que as tradições são absorvidas como elementos legiti-

Madrid: Cátedra Teorema, 1988. p. 61-62. A obra de Decombes encontra-se em língua espanhola. O fragmento citado foi por mim traduzido.

⁶⁰ BAUDRILLARD, J. Modernité. In: BIENNALE DE PARIS. *La modernité ou l'esprit du temps*. Tradução de Francisco C. dos Santos e Léa F. Perez. Paris: L'Equerre, 1982.

madores de autenticidade ou originalidade das diferentes culturas reconhecidas e reconhecíveis em identidades, que corroboram para a reprodução do capitalismo e da subjetividade *capitalística*.

A lógica da equivalência generalizada (*capitalística*) lança categorias homogeneizantes que pressupõem a diferença enquanto negação da igualdade. Entretanto, o sistema capitalista atual, para se reproduzir, não investe numa monolitização cultural. O capitalismo pós-50 transforma-se, na medida em que investe nas distinções, caracterizando assim, a *Sociedade de Controle*,⁶¹ que faz passar os diferentes códigos por quadros equivalentes, visando à formação de identidades e à ampliação de seus mercados, ou seja, o mercado das identidades. Aqui é possível detectar que, por perspectivas diferentes, Deleuze, Guattari, Baudrillard,⁶² Hall, Harvey e Canclini estabelecem um ponto de junção a respeito das estratégias de expansão e reprodução do capitalismo, através do investimento na produção de novas identidades.

A Antropologia, em meados do século XX, ao estudar as manifestações culturais, procura aproximar a Psicologia da Sociologia. O relativismo cultural, impregnado pelo Estruturalismo, lança novas perspectivas de análise acerca de cultura: *A noção de estrutura começa a sua brilhante carreira; [...] Em toda a parte descobrem-se estruturas descontínuas e unidades distintas: átomos, partículas, gêneses, elementos da linguagem, fonema e morfemas, etc. Muito notavelmente, os conceitos de descontinuidade, de estrutura, de tipo, de forma passam para a linguagem para ganhar a generalização; eles devem submeter-se a uma dupla exigência: entrar no discurso, servir para explicar o discurso.*⁶³

Os desdobramentos dessas construções aparecem na perspectiva de Hall acerca das identidades *fragmentadas* e *fraturadas*. Cabe ressaltar a presença de uma totalidade, cujas partes (particularidades, espe-

⁶¹ A *Sociedade de Controle* para Deleuze constitui-se numa mutação da *Sociedade Disciplinar* analisada por Foucault. DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

⁶² Baudrillard, analisando a sociedade de consumo, trata da personalização dos objetos como marca de distinção operada pela identificação. BAUDRILLARD, J. *A sociedade de consumo*. Lisboa: Ed. 70, s/d.

⁶³ LEFEBVRE, H. *Introdução à modernidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 210. (Prelúdios).

cificidades) serão reunidas através de séries de analogias ligadas pela história, configurando uma dimensão de unidade marcada pela recusa à singularidade. Esta singularidade é proposta por Foucault, na genealogia, onde as categorias de semelhança, origem e história são renunciadas. A singularidade dos acontecimentos, as descontinuidades e a afirmação da diferença atribuem a cada *coisa sua medida e intensidade*; por isto, são incomparáveis e incomensuráveis.⁶⁴ Na perspectiva da singularidade do acontecimento, não há totalidade, mas multiplicidades mutantes, marcadas por saltos, proveniências e emergências.

Deleuze e Guattari também compartilham dessa concepção nietzschiana de singularidade, em contraposição às intenções generalizantes do Estruturalismo e suas derivações. *Os estruturalistas se gozaram em erigir o Significante como categoria unificadora de todas as economias expressivas: a língua, o ícone, o gesto, o urbanismo, o cinema, etc. Postularam uma traduzibilidade geral significante de todas as formas de discursividade. [...] Certamente, as linhas de decifração significante, compostas por figuras discretas, binarizáveis, sintagmatizáveis e paradigmaticizáveis, podem coincidir de um universo a outro e dar a ilusão de que uma mesma trama significante habita todos estes domínios. Mas o mesmo não ocorre com a textura desses universos de referência, que são marcados, a cada vez, com o selo da singularidade.*⁶⁵

A singularidade, para estes autores, é produzida em uma perspectiva genealógica como um acontecimento, como uma emergência de proveniências descontínuas e exteriores; e é produto da diferença, criação que não remete a nenhuma identidade como elemento original, intrínseco, historicamente constituído. Foucault salienta: [...] *para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos.*⁶⁶ Ele prossegue: *A genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento [...]. Seguir o filão complexo da proveniência*

⁶⁴ FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996. p. 29.

⁶⁵ GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 49-50.

⁶⁶ FOUCAULT, op. cit., p. 15.

é, ao contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria, é demarcar os acidentes.⁶⁷

Foucault menciona que a genealogia proposta por Nietzsche é caracterizada pelo “sentido histórico”, assinalando que Nietzsche retoma o uso da história como *o respeito às antigas continuidades [que] torna-se dissociação sistemática*⁶⁸ [...] *a dissociação sistemática de nossa identidade. Pois esta identidade, bastante fraca, contudo, que nós tentamos assegurar e reunir sob uma máscara, é apenas uma paródia: o plural a habita, almas inumeráveis nela disputam [...]. E, em cada uma destas almas, a história não descobrirá uma identidade esquecida sempre pronta a renascer, mas um sistema complexo de elementos múltiplos, distintos, e que nenhum poder de síntese domina.*⁶⁹ Nietzsche rebate o uso histórico da dissociação sistemática com a genealogia, a qual *não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário obstinar-se a dissipá-la; [...] ela pretende fazer aparecer todas as discontinuidades que nos atravessam.*⁷⁰

As narrativas históricas, anteriormente apontadas por Hall, quando se pretendem explicativas, não buscam uma verdade única e eterna, mas constituem um sistema interpretativo. Sistema que imprime uma constante a sinais legitimados como verdades por um “regime de verdade”, o qual corresponde, na acepção de Foucault à condição de que *a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos 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 dos outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção de verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.*⁷¹

67 FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996. p. 21.

68 Ibidem, p. 37.

69 Ibidem, p. 34, [Grifos meus].

70 Ibidem, p. 35.

71 Ibidem, p. 12.

O uso da história – seja no singular, como unidade, seja no plural como dissociação –, enquanto uma construção explicativa, que estabelece ordenações contínuas para entender o presente é duramente refutado por Nietzsche. Foucault aponta que: *Nietzsche criticava esta história crítica por nos desligar de todas as nossas fontes reais e sacrificar o próprio movimento da vida apenas à preocupação com a verdade. [...] Nietzsche retoma por sua conta própria o que ele então recusava. Ele o retoma, mas com uma finalidade inteiramente diferente: não se trata mais de julgar nosso passado em nome de uma verdade que o nosso presente seria o único a deter. Trata-se de arriscar a destruição do sujeito de conhecimento na vontade, indefinidamente desdobrada, de saber.*⁷²

Assim, afirmando Nietzsche, as abordagens de Deleuze, Guattari e Foucault divergem das considerações de Hall que trata as histórias e as identidades como suturas e articulações das diferenças em relação a um centro erigido como eixo de poder.

A partir dessas considerações a respeito de identidades e subjetividades, foi possível compreender em que sentido Guattari coloca a noção de cultura(s) relacionada à noção de territórios da subjetividade *capitalística*.

O surgimento da concepção cultura é produto do modo civilizacional moderno que se constitui, concomitantemente, com a transição do sistema capitalista. O modo moderno cria várias divisões relacionadas ao pensamento: Sujeito-Objeto, Homem-Natureza e, respectivamente, Cultura-Natureza. Tal construção de cultura desdobra-se em relativismos que a pluraliza, a massifica, a sobrecodifica, mas continua relacionada às estratégias de reprodução, realimentando o capitalismo, o qual afirma a(s) cultura(s) como territórios de um modo de subjetivação – a subjetividade *capitalística*. Por isto, Guattari abandona o termo cultura quando se refere aos territórios que compõem os modos de subjetivação.

Em *Micropolítica: Cartografias do Desejo*, Guattari afirma que só existe uma cultura: a *capitalística*. *É uma cultura sempre etnocên-*

⁷² FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996. p. 37.

*trica e intelectocêntrica (ou logocêntrica), pois separa os universos semióticos das produções subjetivas. Assim como o capital é um modo de semiotização que permite ter um equivalente geral para as produções econômicas e sociais, a cultura é o equivalente geral para as produções de poder. As classes dominantes buscam essa dupla mais-valia econômica, através do dinheiro, e a mais-valia de poder, através da cultura.*⁷³ O capital ocupa-se da sujeição econômica e da cultura da sujeição subjetiva. O lucro capitalista não se reduz ao campo da mais-valia econômica; ele prevê, também, a tomada de poder da subjetividade.

Esta cultura capitalística possui proveniências associadas ao processo de transformação do capitalismo. Deste modo, Guattari propõe, para a análise da *cultura-mercadoria* ou *cultura de massa*, três sentidos do termo cultura.

O primeiro sentido corresponde a um julgamento de valor que determina *quem tem e quem não tem cultura*. Tal valor encontra-se ligado à noção de cultura como um bem, um conhecimento adquirido, que institui a hierarquização e a classificação de seus detentores nos estágios da civilização. A *cultura-valor* é um elemento da Modernidade, como um modo que pretende implementar, em larga escala, os valores ocidentais europeus.

O segundo sentido, ou a *cultura-alma coletiva*, está relacionado ao processo de relativização do eurocentrismo. Portanto, a cultura já não se encontra mais vinculada ao par “ter ou não ter”, uma vez que “todo mundo tem cultura”, já que ela está ligada à identidade cultural, demarcando territórios coletivos a serem reivindicados e reafirmados pelos seus componentes originais.

A terceira noção de cultura desdobra-se da produção de objetos semióticos que correspondem à *cultura de massa*. Esta cultura agrega todos os bens: *equipamentos, pessoas, referências teóricas e ideológicas, enfim tudo que contribui para a produção de objetos semióticos difundidos num mercado determinado de circulação monetária e estatal*. No entendimento de Guattari, esses três sentidos funcionam ao

⁷³ GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. p. 23-24.

mesmo tempo. Há uma complementariedade entre esses três tipos de núcleos semânticos. A produção dos meios de comunicação de massa, a produção de subjetividade *capitalística* gera uma cultura com vocação universal denominada de *força coletiva de controle social*, a qual tolera territórios subjetivos, que escapam, relativamente, a essa cultura geral. Deste modo, a produção *capitalística* produz suas margens, equipando novos territórios subjetivos e encorajando formas de culturas particularizadas, a fim de que as pessoas agreguem-se, de algum modo, num novo território.

Para Guattari, o conceito de cultura é reacionário, na medida em que se conforma como *uma maneira de separar as atividades semióticas (atividades no mundo social e cósmico) em esferas às quais os homens são remetidos. Tais atividades, assim isoladas, são padronizadas, instituídas potencialmente ou realmente e capitalizadas para o mundo de semiotização dominante, simplesmente cortadas de suas realidades políticas.*⁷⁴

Máquina(s)

A configuração da escola como polo catalisador de saberes remete à concepção de máquina. O termo máquina, para Guattari e Deleuze, envolve uma noção de arranjo de multiplicidades. As escolas constituem arranjos maquínicos, que podem configurar-se em máquinas de guerra,⁷⁵ ou em máquinas de Estado. As máquinas de guerra e as máquinas de Estado produzem espaços diferentes: [...] *Enquanto a máquina de guerra, tenta construir o espaço liso sobre as linhas de fuga, os aparelhos de Estado instauram o espaço estriado, da coerção.*⁷⁶ O espaço é estriado por muros, cercados, e caminhos entre os cercados. O espaço nômade é liso, marcado apenas por traços que se apagam e se deslocam do trajeto. A variação, a polivocidade, a

⁷⁴ GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografia do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. p. 15.

⁷⁵ Deleuze e Guattari propõem o termo "guerra" a partir do conceito de Clausewitz na obra *De la guerre: A guerra é a continuação das relações políticas por outros meios*. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. v. 5, p. 105.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 66.

diversidade de direções é um traço essencial dos espaços lisos. O espaço nômade é localizado, não delimitado. O espaço estriado é, ao mesmo tempo, limitado e limitante nas suas partes, às quais são atribuídas direções constantes, divisíveis por fronteiras.

Uma das tarefas fundamentais do Estado é estriar o espaço liso, vencer o nomadismo, controlar as migrações. Sempre que é possível, o Estado investe em processos de captura sobre os fluxos. Para tanto, são necessários trajetos fixos, com direções bem determinadas, que limitem a velocidade, regulem as circulações e que mensurem, nos seus detalhes, os movimentos [...] *e cada vez que há operação contra o Estado, indisciplina, motim, guerrilha ou revolução enquanto ato, dir-se-ia que uma máquina de guerra ressuscita, que um novo potencial nômade aparece, com reconstituição de um espaço liso ou de uma maneira de estar no espaço como se fosse liso. É nesse sentido que a réplica do Estado consiste em estriar o espaço, contra tudo que ameaça transbordá-lo.*⁷⁷

Nesta concepção, entende-se o nomadismo como um vetor de fuga, de desterritorialização. O nômade, com sua máquina de guerra, opõe-se ao déspota com sua máquina administrativa; a unidade nômade extrínseca se opõe à unidade despótica intrínseca. [...] *nômade não é forçosamente alguém que se movimenta: existem viagens num mesmo lugar; viagens em intensidades, nômades não são aqueles que se mudam à maneira dos migrantes, ao contrário, são aqueles que não mudam, e põem-se a nomadizar para permanecerem no mesmo lugar, escapando dos códigos.*⁷⁸

A máquina de guerra é um arranjo que se constrói sobre linhas de fuga. O nômade pode ser chamado de Desterritorializado, justamente porque a reterritorialização não se faz depois, como o migrante, nem em outra coisa, como no sedentário [...] *com efeito, a relação do sedentário com a terra está mediatizada por outra coisa, regime de propriedade, aparelho de Estado...*⁷⁹ A desterritorialização, para o nô-

⁷⁷ DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. v. 5, p. 60.

⁷⁸ DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 66.

⁷⁹ DELEUZE, G.; GUATTARI, op. cit., p. 66.

made, constitui sua relação com a terra; ele se desterritorializa na própria desterritorialização. A terra se desterritorializa ela mesma, de modo que o nômade encontre um território: [...] *a terra deixa de ser terra, e tende a tornar-se simples solo ou suporte.*⁸⁰ Numa cartografia, é possível mostrar como as máquinas de Estado se apropriam das máquinas de guerra. Máquinas de guerra que são sempre exteriores ao Estado, mesmo quando o Estado se serve delas e delas se apropria.

Processos criativos ou processos de singularização

As criações associadas às diferenças são complexas e operam rupturas, na medida em que escapam da lógica da representação. Representar pressupõe uma duplicidade em torno do original e da cópia. Portanto, a representação está ligada à semelhança, à reprodução mais ou menos fiel, mais ou menos igual do modelo, do padrão ideal. As criações não partem deste fundamento baseado na equivalência que sustenta a lógica *capitalística*. Sem visar o retorno ou a semelhança com um modelo escolhido como origem ou padrão, os *processos criativos* produzem novas relações, compondo, através da pluralidade, novos referenciais, novos significados. Eles são desterritorializantes e transformadores porque não reproduzem a lógica dominante, porque fogem da homogeneização (padronização), porque se constituem no exercício da diferença.

O modo com que a diferença é concebida por Deleuze, Guattari e Foucault diverge da noção apresentada pelos Estudos Culturais, pois, na perspectiva destes autores, ela não está ligada nem à desigualdade, nem à distinção.

É importante destacar que a diferença, para eles, não está colocada em relação à igualdade, cuja oposição é a desigualdade baseada na mesma escala quantificável em torno de gradações hierarquizantes, e, também, não expressa distinção. O sistema capitalista produz desigualdades, fabrica injustiças e contrastes e tem como princípio o equivaler

⁸⁰ DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. v. 5, p. 53.

generalizado, garantindo a reprodução de capital e o controle pela subjetividade. A diferença, quando absorvida pela lógica *capitalística*, é tornada distinção, ou seja, é transformada em bem distintivo, demarcador das hierarquizações, indicativo de prestígio, simulando uma mobilidade social e reproduzindo uma variada gama de formas de controle.

Neste sentido, a distinção é consumida enquanto comportamentos e posturas associados a um produto ou mercadoria. Atualmente, o capitalismo, não é mais orientado para a produção, mas *dirigido para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado*.⁸¹ Assim, controle e lucro são sustentados pela noção de igualdade - identidade-semelhança e expandidos pelo fomento às distinções. Já, a diferença, relacionada aos *processos criativos*, indica possibilidades de ruptura.

Os *processos criativos* fogem das delimitações instituídas pela subjetividade *capitalística*. Guattari aponta que a subjetividade *capitalística* apoia-se em referentes como o Capital, o Significante e o Ser. *O Capital esmaga sob sua bota todos os outros modelos de valorização. O Significante faz calar as virtualidades infinitas das línguas menores e das expressões parciais. O Ser é como um aprisionamento que nos torna cegos e insensíveis à riqueza e à multivalência dos Universos de valor; entretanto, proliferam sob os nossos olhos*.⁸² A homogeneização da lógica *capitalística* investe na neutralização das criações que possibilitam a produção de novos sentidos, a invenção de novas maneiras de nos relacionarmos com o mundo. [...] *a homogênesse capitalística do equivaler generalizado, faz com que todos os territórios apropriativos sejam referidos segundo uma mesma escala econômica de poder, e que todas as riquezas existenciais caiam sob o jugo do valor de troca*.⁸³

O processo é sempre mutante e constituído por movimentos de fuga, de rupturas com os limites e os códigos estabelecidos, e, por capturas, que conformam fronteiras frequentemente absorvidas e pasteurizadas pela lógica *capitalística*, para a configuração de modelos identitários que operam homogeneizações.

⁸¹ DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 223.

⁸² GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 29.

⁸³ *Ibidem*, p. 42.

Os *processos criativos* compõem um cruzamento de multiplicidades, sendo, por isso, coletivos, polifônicos, heterogêneos. Eles não remetem exclusivamente aos processos artísticos. Isto quer dizer que alguns processos artísticos são formas de *processos criativos*, mas não são as únicas formas criativas existentes. Os processos são criativos, quando rompem com as reproduções de valores, de ideias, de comportamentos, de relações de forças e renunciam as representações nos mais diversos planos: estéticos, éticos e políticos. Eles produzem conceitos, engendrando os *conceptos*, *perceptos* e *afectos*. Os *conceptos* referem-se às *novas maneiras de pensar*; os *perceptos* abrangem as *novas maneiras de ver e ouvir*, constituindo os saberes; e os *afectos* apresentam as *novas maneiras de sentir* e de afetar, enquanto relações de poderes, de forças. Deleuze aponta que o conceito comporta duas outras dimensões, as do *percepto* e do *afecto*: *Os perceptos não são percepções, são “pacotes de sensações” de relações que sobrevivem àquelas que os vivenciam. Os afectos “não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles”. [...] O afecto, o percepto e o conceito são três potências inseparáveis que vão da arte à filosofia e vice-versa.*⁸⁴ Tanto quanto a arte, a filosofia opera criações, e não reflexões.

As produções criativas desterritorializam a Educação, enquanto função normativa. A aprendizagem inserida nos processos criativos, importa em gerar e apreender universos referenciais que escapam dos limites territoriais, instituindo novos limiares, novas aberturas, ou seja, trânsitos por novos territórios. As produções artísticas e criativas não possuem compromisso com as coordenadas espaço-temporais que organizam as proposições de uma ciência régia. Elas são transformadoras, porque desestabilizam o instituído, escapam à ordem regida pela razão, misturam os códigos, produzem novos sentidos, saindo dos espaços de composição já conhecidos.

⁸⁴ DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 223-224.

Sociedades de controle

Gilles Deleuze, ao apontar algumas mutações que configuram a sociedade contemporânea, utiliza a expressão Sociedades de Controle. Estas mutações importam em descontinuidades e rupturas daqueles elementos que caracterizam as formas de confinamento constitutivas das Sociedades Disciplinares analisadas por Foucault.

A potencialização da disciplina produz um deslocamento, gerando um novo controle mais sutil e refinado. As Sociedades de Controle intensificam estratégias de poderes e de lucro através de transformações que configuram novas técnicas, constituem máquinas e modificam os modos de funcionamento, delineando um novo tipo de domínio.

O transbordamento da disciplina (e do diagrama panóptico) desdobra-se das inovações técnicas e tecnológicas e da sofisticação de equipamentos que engendram as máquinas cibernéticas, produzindo uma expansão da comunicação e da informação por ondas e frequências capazes de extrapolar os espaços fechados.⁸⁵

As Sociedades Disciplinares operam máquinas energéticas, que exprimem formas sociais, instituindo o corpo e sua distribuição como superfície de poder.

As máquinas cibernéticas das Sociedades de Controle dissipam o controle como uma espécie de gás, de alma – alma gás – que modula em rotações rápidas trocas flutuantes num feixe contínuo e ilimitado, acessando a informação. Estas máquinas produzem efeitos de controle constante por modulações, frequências e ondulações, fazendo com que

⁸⁵ O panóptico, segundo Foucault, deve ser compreendido como o diagrama de um mecanismo de poder levado à sua forma ideal: seu funcionamento; abstraído-se de qualquer obstáculo, resistência ou desgaste, pode ser bem representado como um puro sistema arquitetural e óptico: é na realidade uma figura de tecnologia política que se pode e se deve destacar de qualquer uso específico. [...] É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões. Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado. FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 181.

o domínio seja exercido através da comunicação. Não há mais contrastes de sombra e luz, aberturas e fechamentos, que combinados produzem efeitos normalizadores. O controle encontra-se ligado à comunicação máxima e instantânea que possui no significante um modo de operar como referente universalizante.

Deste modo, os diferentes conteúdos são reduzidos a uma forma padronizada que viabilizará sua veiculação. As máquinas cibernéticas, ao utilizar o significante como suporte da informação e da imagem, remetem-se à representação “instantânea”. Guattari assinala que as atuais máquinas informacionais e comunicacionais contentam-se em veicular conteúdos representativos.⁸⁶

Esta forma de equivalência, que faz do significante um componente das estratégias comunicacionais realizadas pelas máquinas cibernéticas, realimenta a lógica capitalística, acarretando em mutações do capitalismo.

O controle reproduz-se pela gestão dos mercados de saber. Os saberes são transformados em informações processadas em domínios que articulam práticas técnico-científicas e econômicas segundo os princípios do equivaler generalizado.

Convém ressaltar que as máquinas cibernéticas não ocasionam um mal, nem se constituem em um inimigo a ser combatido. O seu uso – que imprime na comunicação um valor totalizante, capturando e decodificando as diferentes matérias de expressão – deve ser problematizado.

O controle não é um domínio coercitivo ou disciplinar, mas um domínio de informação e de comunicação que, por meio de significantes, implica representações e não criações. As interceptações, que barram as modulações contínuas de controle, formam vacúolos possíveis de desembocar em processos criativos. Segundo Deleuze, é preciso um desvio da fala. Criar foi sempre coisa distinta de comunicar.⁸⁷

⁸⁶ GUATTARI, F. Da produção de subjetividade. In: PARENTE, A. (Org.). *Imagem-máquina*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. p. 177-191.

⁸⁷ DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 217.

CORTE III

CARTOGRAFANDO FLUXOS...

Uma cartografia constrói um plano, traça percursos que são imanentes à própria produção da realidade – entendida como multiplicidade. Ela é composta por traços intensivos, estabelecendo relações de vizinhança constitutivas da singularidade. Assim, a cartografia diferencia-se de certos procedimentos científicos por ser impossível separá-la do acontecimento, da sua instituição, da sua composição, das suas relações. A ciência régia, de Estado, por sua vez, constrói proposições enquanto formações discursivas que definem uma referência.⁸⁸ Ela opera por coordenadas extensivas que buscam apreender espécies variáveis para um gênero constante, ou espécie constante, para indivíduos variáveis. Desta forma, a ciência torna-se uma transcendência.

A cartografia investe em transversalizações que abandonam fronteiras disciplinares, visando à comunicação e à troca entre diferentes perspectivas. Com isso, faz-se uso de outros aportes teóricos que se afastam das dicotomizações sincronia-diacronia, espaço-tempo, estrutura-dinâmica como demarcadores dessas fronteiras. A genealogia, proposta por Foucault, atravessa a cartografia na medida em que [...] busca ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legiti-

⁸⁸ Conforme propõem Deleuze e Guattari, a referência não concerne ao Acontecimento, mas a uma relação como estado de coisas ou de corpos, como às condições desta relação. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 35.

mados, contra a instância teórica que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome de uma ciência detida por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais exata, mas anti-ciências. Trata-se da insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poderes centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa.⁸⁹ Assim, a cartografia aproxima-se de uma perspectiva genealógica, quando pretende ativar os saberes locais e quando compõe uma anti-ciência.

Enquanto método multicomponencial, aborda o processo que opera por fluxos e descontinuidades, com tempos e espaços variados, velocidades diferenciais, latitudes e longitudes, cujos cruzamentos formam os arranjos, que definem os corpos.

A cartografia produz subjetivações. O procedimento cartográfico analisa o modo como estamos inseridos num processo mutante, considerando as constituições, as relações e as intensidades estabelecidas entre os seus componentes. Cartografar implica [...] *discernir os componentes postos em jogo e os universos de referências correspondentes*.⁹⁰ A cartografia, ferramenta da esquizoanálise, visa construir mapas dos processos que estão sempre em obras. A esquizoanálise interessa-se pela processualidade, analisa o acontecendo. Conforme Deleuze: *Numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos. Esquizoanálise é a análise das linhas, dos espaços, dos devires*.⁹¹ *Constroem-se mapas, concebendo que [...] o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como uma obra de arte, construí-lo como*

⁸⁹ FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996. p. 171.

⁹⁰ GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 84.

⁹¹ DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 48.

*uma ação política ou uma meditação.*⁹² A cartografia com seus mapas, desenhados a partir dos fluxos e cortes configurados em linhas, aproxima-se de uma obra de arte, de um quadro de pintura, de desenho, cuja beleza [...] está no momento em que se sabe e se sente que o movimento, que a linha enquadrada vem de outro lugar, que ela não começa nos limites do quadro; que ela começou acima, ou ao lado... A linha atravessa o quadro.⁹³

Na cartografia, as linhas são cruzadas, arranjadas, engancham-se umas com as outras, formando mapas que se conectam em outros. Linhas com inúmeras proveniências, em cujos traçados dobram-se, vergam-se, delineando bordas movediças, contornos mutantes: os devires. Estes, extraem partículas, entre as quais instauram relações de movimento e de repouso, de velocidade e lentidão; as mais próximas daquilo em que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos; e, neste sentido, o devir é o processo do desejo como fluxo. Uma linha de devir não se define nem por pontos que ela liga nem por pontos que a compõem: ao contrário, ela passa entre os pontos, ela só cresce no meio, e corre numa direção perpendicular aos pontos. Um ponto é sempre de origem, mas uma linha de devir não tem começo nem fim, nem saída nem chegada, nem origem nem destino. Constitui-se como uma via de escapar dos dualismos, do ser e não ser, por estar entre, passar entre, *intermezzo*, não parando de devir... Desdobra-se em seguida, num movimento infinito. Há linhas que formam contornos, outras não, e estas são as mais belas... As linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos.⁹⁴ O mapa, é um conjunto de linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo. Cada coisa tem a sua geografia, sua cartografia; [...] *o que há de interessante, mesmo numa*

⁹² DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1, p. 22.

⁹³ DELEUZE, G. *O pensamento nômade*. In: MARTON, S. (Org.). *Nietzsche hoje?* São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 60-61.

⁹⁴ DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 5, p. 47.

*pessoa, são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria.*⁹⁵

O método cartográfico, com seus instrumentos: os conceitos, os perceptos e os afectos, não deve ser utilizado como grade de leitura global exclusiva com pretensão científica; mas enquanto instrumento parcial em composição com outros, cujo critério último seja o de ordem funcional. Nesta perspectiva, ele não possui intenção explicativa, não visa exprimir um conhecimento científico, nem busca um mesmo sistema interpretativo com suas invariantes universais. As construções explicativas buscam determinantes causais para dar conta deste ou daquele resultado e, com isso, reportam-se à(s) origem(ns), enquanto a cartografia compõe uma anti-ciência. Uma ciência nômade que se opõe ao estável, ao idêntico, ao eterno, ao constante, característicos da ciência de Estado. Ciência nômade que é turbilhonar, onde as coisas-fluxo se distribuem, em vez de distribuir um espaço fechado para coisas lineares e sólidas. Concebe o espaço vetorial e topológico; ocupa-se o espaço sem medi-lo. A ciência régia, mede o espaço a fim de ocupá-lo; reconhece-se num espaço estriado, métrico. A ciência nômade, não para de ser barrada, inibida ou proibida pelas exigências e condições da ciência de Estado: [...] *a ciência de Estado não pára de impor sua forma de soberania às invenções da ciência nômade; só retém da ciência nômade aquilo de que pode apropriar-se, e do resto faz um conjunto de receitas estritamente limitadas, sem estatuto verdadeiramente científico.*⁹⁶

A ciência nômade, com suas noções dinâmicas como as de devir, heterogeneidade, infinitesimal, passagem ao limite, variação contínua, fluxos, produz os componentes, os elementos, as partes, as máquinas constituidoras de uma cartografia. Ciência vaga, no sentido de vagabunda: [...] *nem inexata com as coisas sensíveis, nem exata como as essências ideais, porém anexata e, contudo, rigorosa.*⁹⁷

⁹⁵ DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 5, p. 47.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 26.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 33.

Na ciência régia, de Estado, os procedimentos científicos são de reprodução, reiteração, dedução e indução; enquanto na ciência nômade são de iteração, formando um conjunto de procedimentos junto às ciências itinerantes, ambulantes. A ciência nômade segue. Conforme Deleuze e Guattari: [...] *somos de fato forçados a seguir quando estamos à procura das “singularidades” de uma matéria ou, de preferência, de um material, e não tentando descobrir uma forma; quando escapamos à força gravitacional para estar num campo de celebridade; quando paramos de contemplar o escoamento de um fluxo laminar com direção determinada, e somos arrastados por um fluxo turbilhonar; quando nos engajamos na variação contínua das variações, em vez de extrair delas constantes.*⁹⁸

No procedimento e no processo ambulantes de uma cartografia, os pontos têm posição de singularidades que exclui qualquer relação biunívoca e o fluxo tem andamento turbilhonar que exclui todo o paralelismo de vetores. Produz-se uma corrente à qual as ciências ambulantes, ou itinerantes, não se deixam capturar pelas ciências régias reprodutoras. O importante não é o resultado final, mas o processo de cartografar as produções nas redes de relações de forças.

O exercício analítico que proponho, visa cartografar o polo cultural enquanto espaços lisos e estriados, produtores de e produzidos por movimentos de desterritorialização e reterritorialização.⁹⁹ Desta forma, qualificar o polo cultural como difusor ou catalisador não implica submetê-lo a contradições e bipolaridades, mas considerá-los movimentos simultâneos, velozes e efêmeros de reterritorialização, quando o polo difusor captura os saberes em nome da cultura, e de desterritorialização, quando o polo catalisador intercepta os fluxos, (re)ativa saberes, rompendo com as distribuições e organizações hierárquicas, através de trocas que acessam diferentes universos referenciais constitutivos de processos criativos.

⁹⁸ DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 5, p. 40.

⁹⁹ Neste momento, os movimentos analisados abarcam os discursos institucionais. No decorrer da pesquisa, a eles serão enganchadas as práticas que permeiam o cotidiano escolar.

Um polo difusor de cultura

A físico-química concebe como difusor aquilo (substância) ou aquele (corpo) que difunde. A reação em que atua é chamada de difusão correspondendo a um processo espontâneo de transporte de massa por efeito de gradientes de concentração. Neste estudo, o sentido para o termo difusor assemelha-se ao da físico-química, na medida em que é proposto como uma zona de concentração de culturas de onde parte a propagação e divulgação do conhecimento.

Os aspectos conceituais, desenvolvidos profundamente pelos Estudos Culturais, indicam a importância da cultura para o entendimento da Sociedade Contemporânea. Nesta perspectiva, Stuart Hall apresenta uma discussão sobre cultura, diferenciando-a em aspectos substantivos e epistemológicos. Este autor concebe como aspecto substantivo: o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico. Por aspecto epistemológico, o autor refere: a posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a “cultura” é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo.¹⁰⁰

A existência da pesquisa socioantropológica, como uma preocupação e um procedimento institucional a ser adotado pelas escolas da RME, indica o reconhecimento e a importância da cultura, nos aspectos acima citados, uma vez que viabiliza a compreensão e o resgate dos discursos e dos significados sociais das comunidades, configurando-se como uma ação estratégica para a implementação da organização do ensino por Ciclos de Formação.

A perspectiva da escola como polo difusor de cultura é compatível com a referida estratégia, na medida em que visa reconhecer as experiências e as representações das comunidades, buscando as suas “falas significativas” para constituir uma ação pedagógica “adequada” às especificidades locais. Neste sentido, a cultura é enfatizada como

¹⁰⁰ HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 16, jul./dez. 1997.

aspecto epistemológico porque orienta uma abordagem de pesquisa e intervenção social.

A preocupação institucional da SMED, através das pesquisas socioantropológicas realizadas nas escolas, considera as “falas significativas” como uma maneira de revelar práticas de significação. Desta forma, aproxima-se da concepção de Hall a respeito da ação social: A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão de muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.¹⁰¹

Nesta perspectiva, a pesquisa socioantropológica torna-se um sistema de interpretações das ações alheias, inserindo a escola num conjunto de culturas a fim de constituir novos significados para uma ação social transformadora.

Ao mesmo tempo que a postura investigativa trata a cultura como um aspecto epistemológico, atribui a ela um aspecto substantivo, quando reconhece a diversidade e as identidades locais. Daí, a importância de valorizar as experiências das comunidades para a construção de um conhecimento sistematizado que implique numa construção crítica baseada na ação-reflexão-ação.

O polo difusor, na medida em que sistematiza o conhecimento, passa a ter uma função de legitimador das culturas locais, dando voz e lugar aos sujeitos sociais que escapam ou resistem à cultura global. É um constituidor de posições de sujeitos e de novas identidades, através da apreensão das experiências, das histórias, das memórias e dos sa-

¹⁰¹ HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997. p. 16.

beres das comunidades, do reconhecimento e do respeito às diferenças a serem transformadas em conhecimento sistematizado.

A noção de cultura que caracteriza o polo cultural como difusor, presente no discurso da SMED, compreende e define o conhecimento sistematizado através de elementos conceituais de representação e identidade, diferença, subjetividades e cultura popular, comuns àqueles abordados por Hall.

O polo difusor de cultura tem a função de resgatar as representações e as experiências que fundamentam as identidades locais (“originais”), valorizando as culturas como meio de conscientização e intervenção social. Este processo ocorre através da pesquisa socioantropológica e da construção do conhecimento socialmente útil, constituindo uma nova identidade cultural. Esta nova identidade, que o polo difusor de cultura pretende assegurar, não abandona a concepção de escola alicerçada pela função educativa e pela ação pedagógica.

A SMED ora se aproxima da primeira concepção de identidade apresentada por Hall, como essência a ser resgatada; ora da segunda, em que o autor propõe a identidade cultural como posicionamento, articulado às culturas locais vividas, que transforma as pessoas em atores sociais.

A escola como um polo difusor produz uma nova identidade cultural que reconhece as culturas locais e constrói posicionamentos, a partir de vetores (de similitude e de ruptura), e de um relacionamento dialógico, instituindo – pela síntese entre o senso comum e o conhecimento, pela apropriação da história local e do mundo –, atores sociais críticos e transformadores.

A Secretaria visa assegurar o reconhecimento das representações e das culturas locais como uma forma de fixar as identidades que “realmente” pertencem à comunidade, como “matéria-prima” constituidora de uma nova identidade, formada pelo conhecimento sistematizado, capaz de explicar e compreender o mundo e o sistema produtivo atual.

Nesta perspectiva, há uma separação entre o real e a representação. A identidade importa na apropriação do real, através de uma relação dialógica e dialética entre experiência e teoria. A identidade cultural é um caminho a ser percorrido para transformar os indivíduos em sujeitos.

A escola, na forma de polo difusor de cultura, objetiva gerar posicionamentos de sujeitos (críticos e cidadãos), conferindo aos excluídos e subordinados uma cultura “genuinamente” popular dada à tensão estabelecida frente ao poder dominante.

As posições que a SMED propõe fixar a partir da cultura, nos aspectos epistemológicos e substantivos, visam estabelecer os critérios que balizam a consciência através da reflexão, do reconhecimento e da reapropriação das representações pertinentes à cultura local.

O conhecimento sistematizado entende e expõe o sistema produtivo, configurando uma narrativa explicativa que tem um compromisso com a cultura popular, contrapondo-se ao eixo de poder. Esta concepção, que visa demarcar o conhecimento relacionado com o mundo do trabalho produtivo, compartilha da visão de Hall que ressalta a necessidade de focalizar um trabalho histórico sério com base no estudo da história do trabalho e suas instituições para compreender a cultura popular.

As identidades e as representações são essenciais para a transformação dos indivíduos em sujeitos cidadãos, capacitados pelo conhecimento e compromissados criticamente com a participação política. Estas transformações contemplam o respeito às diferenças, através do reconhecimento das pluralidades, constituindo uma forma de manifestação e luta frente à homogeneização característica da cultura mundial ocidentalizada (entendida por Hall como cultura global).

Os discursos institucionais afirmam o conhecimento como uma nova identidade cultural, um resultado que abrange o contexto e a cultura dos “usuários” da escola, transformados pelo trabalho pedagógico.

Desta forma, o conhecimento torna-se um resultado a ser alcançado a partir do trabalho pedagógico que, mesmo rompendo com os “muros culturais”, destina-se a um fim. Este resultado compreende a superação do “senso comum” pelo conhecimento, o qual vem atuar como uma fronteira fixa.

Há em comum, nos discursos, duas dicotomias sustentadas por uma relação dialética: o local/global e o subordinado(popular)/dominante (eixo de poder).

Os fundamentos da concepção apresentados pela SMC a respeito de cultura e cultura popular são passíveis de críticas, quando utilizada a

perspectiva teórica apresentada por Hall, em decorrência de seu caráter estático sustentado pela oposição: cultura dominante – realizada em espaços tradicionais destinados à elite, dos quais grande parte da população está excluída – e cultura popular – designada por culturas locais que apresentam características do povo e estão relacionadas aos espaços “alternativos” localizados na periferia.

A crítica do autor à concepção moderna de cultura pode ser aplicada aos discursos institucionais da SMC, que atribuem um caráter preexistente à cultura erudita, entendida como um bem a ser adquirido e assimilado pelo povo, a fim de torná-lo sujeito da história cultural. Esta história é a história cultural da elite, reconhecida e valorizada por critérios hierarquizantes delimitadores do que vem a ser Cultura e Arte.

Convém ressaltar que o discurso de polo cultural da SMC, através do Projeto de Descentralização da Cultura, está mais alinhado com o discurso da cidadania da AP, do que a produção de polo cultural pretendida pela SMED.

A cidadania remete a uma construção moderna, enunciada a partir dos fundamentos filosóficos iluministas, que, em termos genéricos, corresponde à participação política e jurídica como condição de formação de sujeitos. Esta noção de cidadania preconizada pela AP está presente no discurso da SMC, quando propõe o direito de participação na cultura dominante como forma de integração de sujeitos à história cultural. A SMED compreende, além da participação política, uma formulação de cidadania atualizada, quando insere a questão cultural no campo de lutas e de transformação social.

A escola como polo difusor de cultura, proposta pela SMED, também concebe por dicotomias as lutas culturais que conformam a realidade. Estas dicotomias não passam exclusivamente pelo corte de classe, pois reconhece a tensão dialética entre local e global aproximando-se, assim, da perspectiva de Hall. Desta maneira, é possível constatar uma dimensão de movimentos que permeiam os processos constituidores de identidades culturais, possibilitando a configuração da cultura popular em contraposição à cultura dominante.

A cultura popular é historicamente construída a partir da cultura local, buscando as suas raízes e tradições para formar novas representa-

ções e posicionamentos inseridos no campo de relações de forças, de dominação e subordinação cultural.

A proposta de uma escola emancipadora, ao romper com o conhecimento de elite, visa um novo conhecimento sistematizado considerando as histórias e as culturas locais como forma de resistência e de luta frente ao eixo de poder que conforma a cultura dominante. Aqui, a SMED compartilha da crítica de Hall, quando reconhece na escola uma instituição que legitima o valor cultural da elite, sendo, por isso, necessário transformá-la.

Hall afirma que: *A escola e o sistema educacional são partes destas instituições [que sustentam e assinalam a diferença entre culturas] – distinguindo a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte “sem valor”. Os aparelhos literário e erudito são outra – separando dos outros, determinados tipos de conhecimento valorizado. O fato importante, então, não é o simples inventário descritivo – mas as relações de poder que estão constantemente pontuando e dividindo o domínio da cultura em suas categorias preferidas e nas residuais.*¹⁰²

A noção de diferença, que aparece nos discursos do polo difusor de cultura, caracteriza as peculiaridades culturais a serem respeitadas e resgatadas. Deste modo, as diferenças tornam-se substratos da nova identidade cultural configurada na escola, enquanto um posicionamento que delimita, por negação, o que vem a ser genuinamente popular.

O polo difusor, se analisado segundo as considerações de Hall, encontra-se engajado na luta “cultural popular-democrática”, uma vez que torna os excluídos sujeitos sociais através da compreensão e do conhecimento que explicitam as contradições e as relações de dominação do mundo atual. Este investimento na consolidação do Projeto da Escola Cidadã pretende capacitar e constituir uma força popular que resista ao bloco de poder.

¹⁰² HALL, S. Notes on deconstructing the popular. In: *What is cultural studies?* London: John Storey, 1997. p. 449.

Este polo difusor de cultura encontra-se afinado com as alternativas apresentadas por Hall, que reconhece na cultura popular um dos lugares de lutas contra a cultura dos poderosos.

Um polo catalisador de saberes

A Química concebe os *catalisadores* como *substâncias que possuem a propriedade de aumentar a velocidade de uma reação, sem sofrerem modificações químicas*.¹⁰³ As reações em que atuam são chamadas de *processos de catálise*. A *catálise* consiste numa modificação de velocidade de uma reação química pela presença e atuação de uma **substância que não se altera** no processo. Neste estudo, o sentido para o termo *catalisador* diferencia-se da Química, na medida em que é proposto como uma zona de intensidades sem centro, que modifica as velocidades e a direção dos fluxos com capacidade de possibilitar novas configurações, **modificando-se radicalmente no processo**.

Na perspectiva de *polo catalisador*, a escola produz-se não como ponto de partida da ação cultural, mas como um atravessamento de movimentos com variadas proveniências; como polo energético, catalisador de saberes, na medida em que modifica as velocidades e a direção dos fluxos, como uma espécie de zona de intensidades sem centro, vislumbrando as trocas de saberes e possibilitando novas configurações que não necessariamente escola.

O termo *polo catalisador* de saberes é utilizado a fim de delinear algumas diferenças em relação às concepções de escola e de *polo difusor* de cultura. Para tanto, liga-se a uma análise que propõe um estranhamento ao que convencionalmente é chamado de escola, entendida como uma instituição moderna com função educativa e normalizadora. Se tomada neste sentido, a análise conecta escola à Educação e à ação pedagógica, confirmando-a como espaço estriado, marcado pelos movimentos de reterritorialização.

¹⁰³ LEMBO, A.; SARDELLA, A. *Química*. São Paulo: Ática, 1981. v. 2, p. 141.

A proposta de um *polo catalisador* traça uma trajetória que parte deste estranhamento a ponto de abandonar o termo escola, para abordá-lo como uma máquina, um *arrançamento* de multiplicidades que, enquanto atravessamento, torna-se um espaço liso, possuindo contornos mutantes ligados aos movimentos de desterritorialização – da escola, da Educação, da cultura, do conhecimento...

A escola passa a ser considerada, nesta abordagem, como acontecimentos com traços singulares compostos pela heterogeneidade de elementos e ordenações distintas dos resultados e dos trajetos bem definidos. Tais ordenações cortam o espaço, marcando a polivocidade existente nesta máquina conectada a outras máquinas. Neste sentido, a escola não é tomada como um bloco estático, homogêneo e monolítico, mas como um *arrançamento* polifônico, em movimentos descontínuos, traçados em uma zona de aberturas sobre uma superfície rica para as análises.

A escola como um *arrançamento maquínico* é uma máquina de máquinas. Ao considerar o exemplo de uma máscara, produzida a partir de uma folha de palmeira, que foi encontrada sobre um banco do pátio interno de um espaço escolar, podemos abordar cada um dos elementos citados – máscara, folha, palmeira, banco, pátio... – como objetos parciais, máquinas com proveniências distintas que compõem um processo de produção. O momento de produção da máscara é um corte possível neste processo que a associa a uma atividade envolvendo aluno(a), energia, pigmentos, água, luz, vento, fibra natural, mesa, professor(a), funcionário(a), vassoura, lixo, alimento, suor, madeira, tijolos e outros tantos componentes maquínicos que atravessam outras máquinas. Não há palmeiras plantadas nas dependências do espaço institucional. Ela foi parcialmente levada por algo alguém que carregou sua folha. A folha, produção da palmeira, contém seiva, solo, raios solares, chuva, ar, insetos... cortados e capturados por uma máquina (palmeira) que agora liga-se a outras produções de máquinas. O banco vinculado ao pátio também é uma máquina que pode indicar vários acontecimentos, cujas proveniências possibilitaram sua presença naquele espaço e momento. O banco de concreto é um produto que se conecta às produções de cal, areia, cimento, trabalho.... O banco liga-se à máscara na ocasião em que ela foi deixada (por esquecimento, por abandono) por alguém. Este al-

guém também é uma máquina produzida de vários e um atravessamento de diversos fluxos. Ele(a) atravessa e é atravessado(a) pela sala de aula, pela família, pela folha, pela escola, pela comunidade, pela cidade, pelo pátio, estabelecendo disjunções/conjunções de elementos heterogêneos e descontínuos em uma composição singular. Este alguém como máquina processa alimentos, produz energia, consome a palmeira quando transforma folha em máscara. Estas são algumas trajetórias possíveis entre tantas que marcam a multiplicidade a partir de um objeto.

O exemplo apontado abandona a noção de sujeito porque, se a produção está inserida no produto, não há mais como separar sujeito e objeto, há somente máquinas, composições heterogêneas arranjadas e rearranjadas.

Esta abordagem referente à máquina possibilita apreender tanto o *polo difusor* quanto o *polo catalisador* enquanto máquinas de diferentes naturezas: *máquina burocrática de Estado*, instauradora de espaços estriados; e, *máquina de guerra*, produtora de espaços lisos.

O *polo difusor* de cultura, quando propõe caminhos bem definidos e trajetos delimitados como conhecimento sistematizado (de uma nova identidade cultural), institui um espaço estriado erigido, através da *máquina burocrática*, que captura e organiza as multiplicidades em movimentos de reterritorialização.

O *polo catalisador* de saberes envolve tentativas de construção de um espaço liso quando desterritorializa, podendo transformar-se em *máquina de guerra*. Ele gera várias rupturas: renuncia à relação hierárquica entre saberes e conhecimento, a qual tende a reduzir os saberes locais a um senso comum; separa-se do aspecto funcional da escola relacionado à Educação e à ação pedagógica com fins bem orientados; e apreende as atividades como afirmação das multiplicidades que não estão subordinadas à noção de trabalho produtivo, nem submetidas pelo trabalho pedagógico.

O *polo catalisador* engendra uma polivocidade que prioriza os saberes em detrimento da cultura por considerá-la um território da subjetividade *capitalística*. Ele se torna um produtor de trocas porque ativa saberes que interceptam e desordenam a noção de cultura. Desta forma, não há mais cultura(s) e conhecimento(s), há somente diferentes sa-

beres. Isto implica uma ruptura com a ação pedagógica e com o compromisso de aprendizagem.

Existe uma tendência da escola e do *polo difusor* em pedagogizar todas as atividades numa perspectiva totalizante, que busque absorver as multiplicidades, reduzindo-as a uma dimensão pedagógica. Esta ação pedagógica, seja com caráter disciplinar, seja com caráter emancipador, realiza um movimento de captura do que lhe é exterior para tornar “próprio” do currículo.¹⁰⁴

O *polo catalisador* não possui compromisso com uma aprendizagem para apreensão de um conhecimento. Deste modo, não há orientação, nem intencionalidade pedagógica. Este polo possibilita a potencialização das trocas pela mistura dos elementos de diferentes universos referenciais, que se desdobram em ações com sentidos e vetores variados, distribuindo-se em rede. Nele, os saberes não estão hierarquizados, não sendo possível hierarquizar seus detentores. Há diferentes tipos de suportes de saberes – humanos e não humanos – capazes de disparar as trocas. Com isso, desaparece o responsável (sujeito) pelo resultado da ação, fazendo os saberes circularem.

Os saberes locais possuem diferentes elementos que conformam territórios possíveis de constituir processos de singularização, ou modos de subjetivação singulares, os quais estão vinculados à criação como afirmação da diferença.

Os processos singulares são criativos porque eles desordenam as organizações institucionais, cognitivas, pedagógicas e produtivistas, que têm fins e orientações bem definidos com objetivos a serem atingidos na ação educativa e na realização política. Estas desordenações instituem novas ordens que embaralham os códigos, os elementos, as matérias expressivas, percorrem diferentes universos referenciais e inventam modos e corporeidades existenciais incomparáveis. Desta forma, na perspectiva de um *polo catalisador*, a diferença é afirmada e exercida por não estar em relação a nenhum critério de igualdade, de medição, de comparação e, por isso, não se constitui como negação. A

¹⁰⁴ O currículo consiste em um tema exaustivo que não será apresentado nesta proposta, mas investigado no decorrer da atividade de pesquisa.

diferença aparece em relação à diferença, tornando-se, então, incomensurável, já que os critérios comparativos desaparecem.

Os processos criativos abandonam as representações. Eles engendram novas composições ordenadas, diferentemente da lógica *capitalística*, gerando uma quebra, uma ruptura, um rasgo, uma intercepção desta lógica que funciona pela distribuição das coisas em escalas quantificáveis.

As invenções dos processos criativos, produzidas no *polo catalisador*, distinguem-se da criatividade, fomentada no *polo difusor*. Esta criatividade é entendida como um resultado estético a ser atingido, mediante critérios técnicos, artísticos, pedagógicos, que quantificam o valor e a aptidão do objeto/autor possíveis de reconhecimento em espaços formais ou no mercado. O reconhecimento da criatividade envolve investimentos de inclusão e integração social num sistema rígido de valores. As produções do *polo catalisador* desconectam-se desse sistema de valores, uma vez que não possuem compromisso com a inclusão.

A ativação das trocas e dos saberes pode configurar oficinas e atividades desvinculadas dos resultados, do compromisso de aprendizagem e do trabalho pedagógico.

Algumas leituras de Marx apontam para uma diferenciação entre atividade e trabalho. Refiro-me ao artigo de Maurício V. Martins¹⁰⁵ que, a partir de análises dos *Manuscritos de 44*, discute os respectivos conceitos. A atividade se processa nas mais variadas manifestações da existência humana como ouvir música, assistir a um espetáculo, sentir, observar, perceber, desejar, atuar, conforme exemplos elencados por Marx. O trabalho é o particular modo de atividade que se exerce sob pressão relacionado, sobretudo, à luta cotidiana da espécie para assegurar sua sobrevivência. O referido autor assinala o fragmento em que Marx cita Hegel: *Hegel se coloca no ponto de vista da Economia Política moderna. Concebe o trabalho, não como a essência do homem que se prova a si mesmo; ele só vê o aspecto positivo do trabalho, não seu aspecto negativo. O trabalho é o **dever para si do homem** dentro da alienação ou como*

¹⁰⁵ MARTINS, M. V. Marxismo e subjetividade: uma leitura dos manuscritos de 44. In: BAPTISTA, L. A. (Org.). *Anuário do laboratório de subjetividade e política*. Niterói, RJ: UFF, 1991-1992. v. 1.

homem alienado.¹⁰⁶ Para Marx, a atividade abrange o processo vital [...] pois o que é a vida, senão atividade?¹⁰⁷ Neste sentido, a atividade afirma a multiplicidade, os fluxos e as transformações incessantes.

O trabalho é uma *atividade alienada (estranhada) em que o homem se perde a si mesmo porque não consegue se reconhecer em seu percurso*.¹⁰⁸ Ele envolve um tipo de ordenação que extrai de multiplicidades elementos dispostos e finalizados em resultados. As operações utilizadas para atingir estes resultados apartam os elementos do processo de produção, isto é, separam o produtor do produto. Deste modo, operar pelo trabalho requer a “necessidade” de reconhecimento e reapropriação atingidos através da reflexão crítica.

As atividades e as oficinas, na perspectiva do *polo catalisador*, são possibilidades de realização de cartografias “em ato”, marcando as trajetórias dos/pelos elementos envolvidos em composições singulares. Não há necessidade de reconhecimento porque os componentes não são apartados da produção. Ocorrem significações associadas à produção e às maneiras de produzir que são inseparáveis dos contextos.

Os processos criativos consistem num desvio do trabalho pedagógico, tornando *polo catalisador* um espaço mutante que não propõe nenhum caminho a ser percorrido, nem fixa um trajeto. Não há uma anterioridade de percurso. O percurso é marcado no processo, sendo impossível enquadrá-lo em um projeto.

As atividades que atravessam o *polo catalisador* priorizam o processo, divergindo do trabalho, abandonando os resultados, considerando a realização das atividades que produzem efeitos (resultados *parciais*) capazes de realimentarem esses processos num movimento de criação infinito.

Movimentos

Os movimentos de desterritorialização e reterritorialização comportam linhas e vetores demarcadores de devires. Estes movi-

¹⁰⁶ MARTINS, M. V. Marxismo e subjetividade: uma leitura dos manuscritos de 44. In: BAPTISTA, L. A. (Org.). *Anuário do laboratório de subjetividade e política*. Niterói, RJ: UFF, 1991-1992. v. 1. p. 30. [Grifado no original].

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 19.

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 24.

mentos são simultâneos, indicando como as trajetórias estão compostas, interrompidas, desviadas, conectadas, capturadas e rearranjadas em novos movimentos.

Nesta perspectiva, é possível apreender como o polo cultural desterritorializa a Escola Cidadã, a partir dos tensionamentos institucionais (SMC), que propõem o uso do espaço escolar como um dos equipamentos da ação cultural na cidade.

As diferenças geradas com a conformação do polo cultural pela SMC produziram desterritorializações, caracterizando este polo como catalisador com práticas relacionadas às trocas de saberes e aos processos de singularização. Este movimento é reabsorvido pela Escola Cidadã quando configura o polo difusor de cultura com orientações e compromissos político-pedagógicos bem definidos.

As desterritorializações podem ser reterritorializadas pela escola, pela cultura, pela lógica capitalística... O polo catalisador constitui arranjos maquínicos possíveis de gerar desterritorializações, escapando de capturas e produzindo novos devires, sempre de passagem.

Os movimentos a serem analisados apontam para uma tendência de diluição e liquidação da escola. Esta cartografia traça alguns elementos que indicam tais movimentos. Desta maneira, é possível marcar como uma escola, máquina de Estado, burocrática e administrativa, que pedagogiza tudo, visando à inclusão social e à preparação para o trabalho – condições para a aquisição da cidadania – caracteriza-se de forma prepotente, como difusora de um conhecimento e de uma cultura, como a única detentora de saber. É possível também marcar como ela se apropria do devir-polo cultural que transborda as fronteiras fixas da Escola Cidadã.

Segundo reportagem divulgada na imprensa local,¹⁰⁹ o Prefeito de Porto Alegre, Raul Pont, abriu a conferência Universalização do Ensino: acesso, permanência e inclusão social, no III Congresso Nacional de Educação - CONED, afirmando que: [...] *nossa fórmula integra a comunidade e a escola faz o jovem encontrar na instituição*

¹⁰⁹ UNIVERSALIZAÇÃO do ensino em foco. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 4 dez. 1999. p. 5.

espaços para exercer a cidadania, através de atividades culturais. O Secretário Municipal de Educação de Porto Alegre, José Clóvis de Azevedo, disse que: [...] *a evasão escolar de 0,9% em 1998, se deve à política da SMED de encarar as instituições de ensino como polos culturais, qualificação permanente dos professores e a promoção de eleições diretas para diretores das escolas.* Em outra reportagem,¹¹⁰ referente à realização da VI edição do Projeto *A Escola faz Arte*, o Secretário de Educação explica, que este projeto de expressão artística está disponibilizado em todas as escolas do município e, na maioria das comunidades, o sucesso é tanto que os alunos prosseguem as atividades no período extra-curricular, com a formação de grupos permanentes. Ele afirma: Ao participar da oficina, o aluno ganha uma motivação ainda maior para estudar, além de desenvolver a criatividade e ter uma interação social mais profunda. Até a evasão escolar diminuiu.

Estas reportagens demonstram e ilustram a captura, por parte da máquina de Estado, burocrática, administrativa, do polo cultural, no sentido de limitá-lo, no âmbito institucional, a oficinas, a expressões artísticas, a motivação para os estudos e a evasão escolar; e, no âmbito da política educacional da AP, a apropriação dá-se pela inclusão social.

Os polos culturais, quando catalisadores, podem provocar inúmeros movimentos, escapando dessas capturas que visam barrá-los por canalização e redução. Assim, ao possibilitarem trocas de saberes e acessos a diferentes universos referenciais, geram o nomadismo, característico de espaços lisos, produzindo-se em máquinas de guerra. Guattari, ao apontar a importância do acesso a novos universos referenciais, reporta-se aos psicóticos por ele acompanhados na Clínica La Borde, mencionando que: [...] *certos doentes psicóticos de origem agrícola, de meio pobre, serão levados a praticar artes plásticas, teatro, vídeo, música, etc., quando estes eram Universos que lhe escapavam completamente. Em contrapartida, burocratas e intelectuais se sentirão atraídos por um trabalho material, na cozinha, no jardim, na cerâmica, no clube hípico. O que importa aqui não é unicamente o con-*

¹¹⁰ SMED expõe a arte das escolas da Capital. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 9 nov. 1999. p. 9.

*fronto com uma nova matéria de expressão, é a constituição de complexos de subjetivação: indivíduo-grupo-máquina-trocas múltiplas, que oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporiedade existencial, de sair de seus impasses repetitivos, e, de alguma forma, de se re-singularizar.*¹¹¹

A abordagem teórica, utilizada neste estudo, considera a escola uma máquina, e como tal, [...] *é sempre sinônimo de um foco constitutivo de território existencial baseado em uma constelação de universos de referenciais.*¹¹² Enquanto arranjo coletivo de enunciação e maquínico do desejo, ou seja, enquanto um atravessamento de materiais heterogêneos, promove um cruzamento correspondente de uma constelação de universos referenciais produzindo as criações. Os universos de referência comportam elementos em situação que abrem possibilidades de novas dimensões a partir da singularidade do acontecimento.

O acesso para os alunos das escolas municipais à ópera, ao ballet clássico, a mostras e espetáculos, nos espaços tradicionais de produção cultural na cidade, por exemplo, ao invés de reforçar reterritorializações, através da adesão e reprodução dos padrões culturais dominantes com a preocupação de formação de um público disciplinado, pode apontar um investimento num acontecimento singular, capaz de oportunizar a transversalização dos territórios existenciais, a transposição dos limiares subjetivos e a criação de novos universos referenciais.

Este acesso pode desembocar num movimento de reterritorialização quando estas formas de expressão são orientadas para resultados que vinculam noções de representação/representatividade, participação, trabalho, identidade(s), cultura(s), bens e história(s). No enfoque teórico utilizado para análise do polo catalisador, as identidades e as culturas caracterizam-se como territórios da subjetividade capitalística. Estes territórios articulam-se à Educação Popular compromissada com

¹¹¹ GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 17. Cabe informar que Guattari foi co-diretor, juntamente com Jean Oury, da referida clínica no período de 1955 a 1992. O castelo de *La Borde* está situado a 15Km ao sul de Blois na comuna de Cour-Cheverny. Ele coordenou o que deveria tornar-se a primeira experiência de "Psicoterapia Institucional" no âmbito de um estabelecimento privado.

¹¹² *Ibidem*, p. 66.

o engajamento político e com a finalidade de resgatar as identidades para tornar os “cidadãos críticos e conscientes”. Esta Educação, justamente, vem reforçar os territórios da lógica capitalística que segregam e imobilizam.

A Escola Cidadã aposta no trabalho como uma forma de libertação e inclusão social. Esta concepção implica em reterritorializações, uma vez que o trabalho, segundo o próprio Marx, aliena e visa satisfazer as necessidades, sendo estas necessidades produções que garantem a reprodução capitalista pelo consumo. A aquisição da cidadania via trabalho também é apresentada no discurso neoliberal tão combatido pelos princípios da Escola Cidadã.

A incorporação das oficinas no currículo e a articulação da coordenação cultural com o Serviço Pedagógico visam a pedagogização de todas as atividades escolares, inclusive da própria comunidade. Estes movimentos apontam a escola como o único espaço de produção de saberes e os(as) professores(as) como únicos(as) detentores(as) de conhecimento. Quando as oficinas e as atividades não se encontram alinhadas nestes movimentos relacionados ao trabalho pedagógico, extrapolando o currículo, são denominadas como atividades “alternativas” que constituem uma “verdadeira escola paralela”, indicando uma preocupação institucional que pretende absorver um transbordamento. Este transbordamento associa-se ao espaço liso detectado pela máquina de Estado – A Escola Cidadã –, preocupada em estriar tudo o que possa ameaçá-la porque transborda.

Uma das formas de reterritorialização do movimento do polo catalisador é afirmada pela sobrecodificação do conhecimento sistematizado como forma de produzir novos saberes e dos processos criativos como criatividade, levando à redução e ao enquadramento de possíveis rupturas com a escola e com a ação pedagógica.

A inexistência de um centro na concepção de polo catalisador indica a constituição de uma rede onde os(as) coordenadores(as) culturais colocam-se como articuladores(as) políticos(as) da ação cultural no interior e além da escola. Nos discursos que afirmam o polo cultural como polo difusor compete à escola formatar e tornar científicos os saberes catalisados, afirmando que o papel catalisador é subalterno ao

papel de transformar saberes em conhecimento. As trocas de saberes acontecem com a finalidade de transformá-los em conhecimento científico, partindo do “senso comum” presente nas diferentes comunidades. Assim, concebe-se a escola como polo difusor de um determinado conhecimento e de uma determinada cultura, apesar do reconhecimento das suas diversidades. Nessa perspectiva de consolidação do Projeto da Escola Cidadã, os(as) coordenadores(as) culturais tornam-se “pedagogos(as) da cultura”. O polo difusor reterritorializa o polo catalisador ao reagrupar Educação, escola e ação pedagógica.

Nas brechas institucionais, ocorrem movimentos de desterritorializações: constituindo-se linhas de fuga como possibilidades de rupturas que suscitam processos criativos, efêmeros ou não. A criação de novas máquinas de possibilidades, de novos tipos de acontecimentos não se explicam pelo estado de coisas que os suscitam, ou nas quais eles tornam a cair. Eles se elevam por um instante, e é este o momento que é preciso agarrar.¹¹³

As tentativas de estar no polo catalisador como um espaço liso, possibilitam desterritorializações constitutivas de novos devires, podendo transformar ou transformar-se em uma máquina de guerra.

Polo catalisador de saberes, apreendido como acontecimento, pode receber qualquer outro nome próprio, devendo ser entendido, segundo Deleuze, como [...] *mais severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessam de ponta a ponta, às intensidades que o percorrem*.¹¹⁴ Uma máquina de guerra produtora de práticas que escapam do resultado.

As linhas de fuga que desterritorializam a escola possuem diferentes direções. Algumas vezes, elas são interceptadas, revertidas e atualizadas pela lógica capitalística, indicando uma das mutações do capitalismo atual.

As Sociedades de Controle anunciam a falência da escola enquanto espaço de confinamento conforme a perspectiva foucaultiana. O próprio capitalismo produziu um contingente numeroso demais para o

¹¹³ DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 218.

¹¹⁴ *Ibidem*, p. 15.

confinamento, passando a ter de enfrentar não só a dissipação das fronteiras institucionais, como também, a explosão dos guetos e das favelas. Há uma tendência de que a escola venha a se diluir em outros espaços “em nome” de uma formação permanente, contínua. Um novo regime de dominação constitui-se, configurando formas de controle contínuo que introduz a lógica da empresa em todos os níveis de escolaridade. As sociedades de controle não adotarão mais os meios de enclausuramento. Nem mais a escola. Deleuze aponta a necessidade de: [...] investigar os temas que nascem e que nos explicam que o mais espantoso seria conjugar escola e profissão. Seria interessante saber qual a identidade da escola e da profissão ao longo da formação permanente, que é o nosso futuro e que, não implicará, necessariamente, no reagrupamento de alunos num local de clausura. O autor continua: [...] um controle não é uma disciplina. Com uma estrada não se enclausuram pessoas, mas ao fazer estradas, multiplicam-se os meios de controle. Não digo que seja o único objetivo das estradas, mas as pessoas podem trafegar até o infinito e “livremente” sem a mínima clausura e serem perfeitamente controladas. Esse é o nosso futuro.¹¹⁵

As autoridades competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Como afirma Deleuze: [...] *eles falam em reformar a escola, a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação de novas forças que se anunciam.*¹¹⁶ Os investimentos, cada vez maiores, na escola, caracterizam-se como sinais de sua falência. A necessidade de preservá-la vem gerando movimentos no sentido de ressignificá-la com atualizações que acompanhem o sistema produtivo. As campanhas do Governo Federal: Todos na Escola e, agora, mais recentemente, Amigos da Escola indicam esta orientação.

¹¹⁵ DELEUZE, G. O ato de criação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 jun. 1999. p. 5, c. 5. Este artigo de autoria de Deleuze foi publicado pela *Trafic* e reproduzido, no Brasil, pelo veículo já citado.

¹¹⁶ DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 220.

Várias escolas da rede privada, a partir de projetos e programas em parcerias com empresas ou fundações nacionais e internacionais, vêm realizando cursos de formação, cujo objetivo é produzir espaços onde os jovens aprendam a ser empresários. Como exemplo disso, conforme notícia em jornal de circulação no nível do estado,¹¹⁷ cerca de 100 alunos da 1ª série do Ensino Médio do Colégio Farroupilha de Porto Alegre, concluíram o curso Empresa em Ação, promovido pela Junior Achievement Rio Grande do Sul¹¹⁸ e patrocinado pelo Sistema Guaíba – Correio do Povo. No ano 2000, na sequência dos trabalhos, será implementado o programa Mini-Empresa. Esse exemplo ilustra o movimento contínuo da impregnação da lógica da empresa em todos os níveis de escolaridade, num movimento de diluição da empresa na escola e vice-versa. Conforme Deleuze: *A família, a escola, o exército, a fábrica, não são mais espaços analógicos distintos que convergem para um proprietário, Estado ou potência privada, mas agora são figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes.*¹¹⁹

A Educação não mais se configurará em meios fechados como a escola, distinto do meio profissional, mas a tendência é de que os dois desaparecerão, constituindo-se uma formação permanente e um controle contínuo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário.

O devir-polo cultural, desenhado no mapa da cidade de Porto Alegre, conectado com o mundo, produzido e produzindo uma multiplicidade de fluxos e cortes, talvez possa configurar-se como uma possibilidade de resistência, de ruptura, às reterritorializações produzidas pela lógica capitalística, que visa um controle cada vez mais sutil e refinado. A resistência manifesta-se quando o polo cultural cria uma interceptação das modulações geradas pelo controle contínuo. Os riscos da linha de fuga, seus perigos e suas ambiguidades, estão sempre pre-

¹¹⁷ JOVENS aprendem a ser empresários. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 30 nov. 1999. p. 12.

¹¹⁸ A Júnior Achievement é uma fundação educativa, sem fins lucrativos, criada em 1919 nos E.U.A. Hoje, é a maior e mais antiga organização de educação econômica e de negócios, registrando o mais rápido crescimento em nível internacional. Atua em 126 países, atingindo mais de 4 milhões de jovens por ano. Em 1994, a companhia instalou-se no RS.

¹¹⁹ DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 224.

sentes, mas a chance de escapar deles é sempre possível. É a cada caso que se dirá se a linha é consistente, se as multiplicidades transformam-se efetivamente em devires de passagem.

Os novos devires podem interceptar os fluxos na medida em que ativam materiais expressivos, escapando à comunicação, produzindo novas consistências e composições singulares.

Surgem linhas a todo momento: puxei algumas, deixei outras de lado. Esboço uma cartografia possível dentre várias. Mapear, traçar os percursos, os movimentos, as trajetórias com as transversalizações que pude perceber e (re)conhecer através de meus caminhos investigativos. Conectados a outras experiências, os elementos que a compõem, podem, ou não, gerar tantas outras cartografias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J. C. de. *A escola cidadã: a experiência de Porto Alegre*. Documento policopiado, s/d.

AZEVEDO, J. C. de. A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre. In: SILVA, L. H. da. (Org.). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.12-29.

BAUDRILLARD, J. Modernité. In: BIENNALE DE PARIS. *La modernité ou l'esprit du temps*. Tradução de Francisco C. dos Santos e Léa F. Perez. Paris: L'Esquerre, 1982.

BAUDRILLARD, J. *A sociedade de consumo*. Lisboa: Ed. 70, s/d.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

CULTURA por toda parte. *Descentralização - SMC*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, s/d.

DECOMBES, V. *Lo mismo y lo otro: cuarenta y cinco años de filosofía Francesa (1933-1978)*. Madrid: Cátedra Teorema, 1988.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvim, s/d.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v.1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 5.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. O pensamento nômade. In: MARTON, S. (Org.). *Nietzsche Hoje?* São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 56-76.

DELEUZE, G. O ato de criação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 jun. 1999.

DESCAMP, C. *As ideias filosóficas contemporâneas na França (1960-1985)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

DOCUMENTO Proposta de Governo da AP em Porto Alegre, policopiado, s/d.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FREITAS, A. L. S. Projeto constituinte escolar: a vivência da reinvenção da escola na rede municipal de Ensino de Porto Alegre. In: SILVA, L. H. da. (Org.). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 31-45.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

- GUATTARI, F. Da produção de subjetividade. In: PARENTE, A. (Org.). *Imagem-máquina*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. p. 177-191.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 16-45, jul./dez. 1997.
- HALL, S. A identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, n. 24, p. 68-75, 1996.
- HALL, S. Notes on deconstructing the popular. In: *What is cultural studies?* London: John Storey, 1997. p. 442-453.
- HALL, S.; DU GAY, P. (Org.). *Questions of cultural identity*. Londres: Sage, 1997.
- HARVEY, D. Capitalismo, a fábrica da fragmentação e do pós-modernismo. *Zero Hora*, Porto Alegre, mar. 1995.
- JOVENS aprendem a ser empresários. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 30 nov. 1999.
- KROEF, A. B. G. *A escola como polo cultural*. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, documento policopiado, s/d.
- KROEF, A. B. G. Cultura: efeitos e afetos. *A Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n. 11, p. 34-40, mar. 1999.
- KROEF, A. B. G. et al. Política cultural e a escola como polo cultural. In: SILVA, L. H. da. (Org.). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 159-162.
- LEFEBVRE, H. *Introdução à modernidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. (Prelúdios).
- LEMBO, A.; SARDELLA, A. *Química*. São Paulo: Ática, 1981. v. 2.
- REGIMENTO Interno e Orçamento Participativo na Escola Cidadã. SMED - Prefeitura Municipal de Porto Alegre, abril, 1999.
- MARTINS, M. V. Marxismo e subjetividade: uma leitura dos manuscritos de 44. In: BAPTISTA, L. A. (Org.). *Anuário do laboratório de subjetividade e política*. Niterói, RJ: UFF, 1991-1992. v. 1, p.11-43.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Ciclos de formação*: proposta político-pedagógica da escola cidadã. 1996. (Cadernos Pedagógicos, n. 9).

SILVA, N. Grupo: proliferação de arranjos. In: CASTRO, O. P. (Org.). *Velhice, que Idade é Esta?* Uma construção psicossocial do envelhecimento. Porto Alegre: Síntese, 1998. p.187-196.

SMED expõe a arte das escolas da Capital. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 9 nov. 1999.

UNIVERSALIZAÇÃO do ensino em foco. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 4 dez. 1999.

A AUTORA

Ada Beatriz Gallicchio Kroef

Socióloga (PUCRS), doutora em Educação (UFRGS), atualmente leciona no curso de Graduação em Filosofia e é vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) no Instituto de Cultura e Artes - ICA da Universidade Federal do Ceará (UFC). Foca suas pesquisas na Filosofia da Diferença nos planos da educação e da arte. Este livro trata-se de sua dissertação de Mestrado orientada pela Prof.^a Dr.^a Sandra Corazza e financiada pela CAPES.

Visite nosso site:
www.imprensa.ufc.br



Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará - UFC
Av. da Universidade, 2932- Benfica
Fone: (85) 3366.7485 / 7486
CEP: 60020-181- Fortaleza - Ceará
imprensa.ufc@pradm.ufc.br

A Universidade Federal do Ceará contribui por excelência para a educação e para a ciência em nosso país. Como um dos seus avanços acadêmicos, merece destaque o desenvolvimento da pós-graduação, que fortalece o pilar da formação de recursos humanos por meio da pesquisa.

A pós-graduação brasileira, sistematicamente avaliada nas últimas décadas, ganha credibilidade, e seus pesquisadores gozam de reconhecimento internacional. Nesse processo, o livro integra a produção intelectual acadêmica das múltiplas áreas que compõem o quadro científico da Universidade e apura os esforços dos pesquisadores que veiculam parte de sua produção nesse formato.

A Coleção de Estudos da Pós-Graduação foi criada, portanto, para apoiar os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFC e consolidar uma política acadêmica, científica e institucional de valorização da pesquisa, ao franquear o curso da produção intelectual em forma de livro.

