

EDUCAÇÃO COMO SUBJETIVAÇÃO

Cândida Catto¹

Resumo: Pensar a educação como modo de subjetivação que possibilita experiências que podem levar a modelos ou a diferenças através de conceitos de Deleuze e Guattari. O texto se propõe alguns questionamentos sobre a possibilidade de fugir das amarras do padrão, da normalidade e criar espaços para a diferença usando os conceitos linhas de fuga, dobras e desterritorialização como mecanismos de subjetivação no contexto escolar contemporâneo. Aborda a escola da maneira que experimentamos e suas práticas de repetição e produção de subjetividades através de modelos e a escola a experimentar como um espaço de multiplicidades, como um movimento contínuo de criação, de desejos e devires, que possibilita a diferença.

Palavras-chave: Educação. Escola. Subjetivação. Diferença.

Abstract: This paper aims at thinking education as a way of subjectivation that enables experiences that can lead to models or differences through the concepts of the philosophy of difference. The text proposes some questionings about the possibility of escaping from the ties of the pattern, from normality, and creating spaces for difference using the concepts of escape lines, folds and deterritorialization as mechanisms of subjectivation in the contemporary school context. It approaches the school in the way we experience it in its practices of repetition and production of subjectivities through models and the school experimenting as a space of multiplicities, as a continuous movement of creation, desires and becomings, which allows difference.

Key Words: Education. School. Subjectivation. Difference.

INTRODUÇÃO

Ao olharmos os diferentes sujeitos com que nos deparamos, diariamente, no contexto escolar, cada vez mais acreditamos que aprender é possível para todos. Percebemos, contudo, que aprender acontece diferentemente em sujeitos diferentes. Aprender é um acontecimento singular. Cada sujeito se movimenta e é movimentado no processo de aprendizagem por elementos variados com os quais se encontra.

Tomamos como desafio, então, o de cartografar o aprender; visualizar efeitos e modos de acontecer.

Partimos da noção de que aprender se relaciona com educação e que a educação é um modo de subjetivação pelo qual nos tornamos alunos, ou seja, homens e mulheres que respondem ao que já está posto, que seguem linhas duras na escola, a vida sedentária e estratificada, tornando a vida tão homogênea, serializada, padronizada.

¹ Professora, formada em Letras pela UNIVATES, especialização em Filosofia e Educação na contemporaneidade e em Educação Especial na área da Deficiência Mental.

Diante disso, a questão que colocamos para pensar diz respeito aos efeitos desse modo de subjetivação que é a educação escolar. Como criar linhas de fuga? Como escapar desse corpo tão endurecido e tão bem fixado nos espaços e tempos que lhes são destinados na escola?

A escola que apenas opera pela repetição faz da educação um processo de subjetivação que resulta desastrosamente em certa produção em massa de subjetividade. Por outro lado, todos os processos educativos parecem estar ligados à subjetivação que possibilita aos sujeitos constituírem-se livremente, podendo também ser o elemento de uma singularização. Encontramo-nos diante de um paradoxo: a educação como subjetivação é, ao mesmo tempo, um processo de homogeneização e de singularização. Não sabemos bem em que pode resultar a educação: alguns sujeitos iguais, outros diferentes. Todos iguais, todos diferentes.

A educação como prática pedagógica, inegavelmente, procura modelar os sujeitos em todos os aspectos: cognitivos, afetivos, éticos, políticos, etc. A concepção de modelo ou normalidade que vem sendo sedimentada no âmbito das instituições de ensino leva à estereotipação dos indivíduos em sujeitos. Como agenciar a escola no sentido de ela oferecer espaços para novos acontecimentos do aprender? Como deixar de lado, ou poder se liberar do controle institucional?

Os conceitos que atravessam o sujeito (suas atitudes e seu conhecimento), entre eles o que é ser normal e conseqüentemente o que é ser diferente, estão relacionados a verdades instituídas e propagadas ao longo da história da humanidade; difundidas de geração em geração. Nas salas de aula, no cotidiano das escolas, o currículo reina absolutamente como instrumento de controle e transmissão de saberes, fazendo com que o indivíduo se torne eficiente, competente e bem informado. Será esse o sujeito que queremos fazer dos nossos alunos nas escolas? Que sejam informados e competentes? Não seria mais interessante oferecer, nos espaços escolares, possibilidades de criação múltipla? Permitir a fuga para buscar novas experiências? Produzir uma escola mais desejada sem produzir desejos nos sujeitos?

Ao analisarmos um currículo escolar que tem seu percurso delimitado por linhas de tempo e de espaço, concluímos que todos que o percorrem devem concluí-lo dentro destes tempo e espaço. Se não for assim, vem a reprovação, a discriminação e o preconceito. Como será isto possível em grupos tão heterogêneos dentro das salas de aula? Não está na hora da escola abrir espaço para oferecer outras possibilidades que permitam fazer o percurso de outras formas? Cada um nas suas condições e respeitando o seu jeito? Onde apareça o novo, onde flua os devires e os encontros?

Se nos currículos escolares existisse um espaço de diversidade para o aprender da autonomia, bem como para aprender o respeito à singularidade de cada um,

poderíamos criar muito mais ao invés de adotarmos os modelos que cada vez mais nos alienam e distanciam do real. A escola que temos padroniza comportamentos, características físicas, econômicas e socioculturais como sendo ideais. Exclui, na maioria das vezes, os que não se enquadram nestes padrões; sem levar em conta o tempo não subjetivado de cada um para aprender. Pensar educação como subjetivação parece ser fundamental para compreender esse processo.

Neste artigo, vamos em busca de elementos que possam nos ajudar a desmistificar a padronização, para que assim possamos criar condições para que o diferente também tenha seu espaço.

Os mecanismos, as práticas e as experimentações que produzem o sujeito, para o constituírem como tal, devem ser buscados nas experiências escolares, a serem analisadas a partir da filosofia de Deleuze e Guattari, especialmente a partir dos conceitos de linhas de fuga, dobra, desterritorialização e devir.

1. COM QUE SENTIDO ENCONTRAMOS OS CONCEITOS DE DELEUZE E GUATTARI.

Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou, antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p.13) .

Deleuze e Guattari nos provocam com as idéias de pensar e de criar conceitos como dispositivos, como ferramentas, como algo que é inventado, criado, produzido, a partir de condições dadas e que operam mesmo no âmbito destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar. Nossa prática como intercessores nos coloca em condição de não parar na reflexão, mas de operar, de criar e experimentar sem ficar remexendo em velhos conceitos que intimidam toda a criação.

Pensar por conceitos que são (eles mesmos) acontecimentos é ter uma relação intrínseca com a criação, com o pensamento “nômade”, que busca equilibrar sua consistência e realizar seu sentido em múltiplas situações que se apresentam no pensar.

Todos os movimentos de conceitos são percebidos nas obras de Deleuze e Guattari. Trabalham o “pensar” de modo criativo, operando e movimentando conceitos como “rizoma”, “corpo sem órgãos”, “agenciamentos”, “linhas de fuga”, “devir”, “dobras”, “desterritorialização”, etc., com os quais também desejamos movimentar o pensar.

1. 1 LINHAS DE FUGA

Segundo [Deleuze \(1996, p. 66, 68, 69\)](#) somos feitos de linhas que se arquetam em nossas vidas e não param de se entrelaçar. Linhas duras, linhas maleáveis e linhas de fuga. As linhas duras que determinam tudo, contável e previsto, o início e o fim, a passagem de um segmento para o outro. As linhas maleáveis que são percorridas por micromovimentos que não passam pelas mesmas instâncias e ainda as linhas de fuga que não admitem qualquer segmento; desterritorialização absoluta. Que sequer têm formas.

A forma como lidamos com estas linhas, as forças que nelas aplicamos, efetuando o exercício de dobrá-las é o processo da subjetivação. Ao comentar Foucault, Deleuze esclarece:

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda a interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a pessoa: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder ([DELEUZE, 1992, p. 123-4](#)).

Estas três linhas são modos de viver. Algumas pessoas mantêm seu trajeto apenas em uma destas linhas, conservando a mesma identidade a vida toda. Outras vão mudando de linhas em determinados tempos, compondo suas singularidades, isto é, tendo outras maneiras de estar no mundo.

A escola tradicional moderna, contudo, sempre procurou produzir um modelo de homem com identidade estável e fixa. Tentou e tenta capturar subjetividades para homogeneizá-las e serializá-las, eliminando diferenças, aniquilando as singularidades.

Já em outras escolas, percebe-se algumas linhas mais maleáveis, que deixam trazer para o espaço educativo discussões em torno das diversidades culturais e pessoais, possibilitando rupturas nas linhas, marcando diferenças que podem criar novas identidades, ou melhor, que podem produzir diferenciações através destas linhas de movimentação envolvidas como um outro processo de subjetivação.

Uma linha de fuga faz fugir interpretações, decifrações e modelos. Permite experimentar tantas possibilidades e devires. A linha de fuga rasga certezas, desacomoda pensamentos lineares, totalizantes, dogmáticos. O fluxo, o movimento da escola necessita da linha de fuga, para possibilitar agenciamentos, criação e bons encontros.

Criar linhas de fuga diz respeito a cada professor e a cada aluno num encontro impessoal. E eis que esses estariam em outro processo de subjetivação, que não parte da vontade de cada um: é devir.

1. 2 DOBRAS

O conceito de dobra pode ser entendido como importante ferramenta para pensarmos a experiência educativa-subjetiva contemporânea, no caso as experiências escolares. A dobra pode exprimir tanto a subjetividade quanto a subjetivação. E quando falamos em subjetivação, estamos considerando que esta expressão constitui “um modo intensivo e não sujeito pessoal” (DELEUZE, 1990, p. 135). A idéia de dobra é fundamental para entendermos o que é um processo de subjetivação.

A maneira como se lida com estas linhas, as forças que nelas são aplicadas efetuando o exercício de dobrá-las, o movimento realizado para achar um caminho diferente, é o processo de subjetivação. A dobra resultante desta prática é a própria subjetivação.

No espaço resultante deste processo pode-se encontrar a subjetividade produzida pela prática de si, pela força que dobrou a linha e que durará até que seja dobrada outra linha. Nas práticas escolares, na metodologia aplicada em sala de aula, existe a possibilidade de dobrar linhas? Se for assim, como acontece o aprender?

Este jeito de se constituir que é peculiar ao ser humano e que vai se compondo através de experimentações e das relações consigo mesmo e com o mundo, mostram as contingências e as singularidades que marcam a produção da subjetividade, coloca-nos em permanente devaneio a respeito de quem somos, por que somos, que mundo é este, que tempo é este no qual vivemos e quais são as possibilidades de produção de sentido para tudo isso.

A dobra é a expressão de um mundo possível, a produção contínua do absolutamente novo. É poder romper com a aceleração desta máquina dominante instituída (a escola) e através das singularidades anônimas e nômades (alunos diferentes, excluídos) dar condições de começar um mundo novo, fugindo por todos os lados para não se deixar capturar pelas armadilhas.

O homem moderno procurou seu espaço no mundo, entendendo-se como capaz de gerir sua própria vida e seus atos. Contudo, esse livre arbítrio que ele acredita possuir vem enredado a mecanismos que neutralizam esse caráter autônomo de ser. A suposta liberdade que o homem buscou, com o tempo, ficou encoberta pela dominação inerente às ações institucionalizadas, entre as quais estão as da escola. A partir da modernidade, a dominação deixa de ser armada, como outrora, e passa a existir e a agir através do discurso, configurando um aparato de controle e subjetivação mais sutil, porém não menos eficaz.

Algumas escolas, com seu discurso inclusivo, remetem a paradigmas identitários e incorrem no erro da generalização, sendo mais excludente do que qualquer outro agir discriminatório, pois acabam excetuando as diferenças, ou melhor, buscam neutralizá-las em nome de um único modo de existir. As práticas educacionais escolares passam a inserir todos os sujeitos em um mesmo meio e dar-lhes iguais oportunidades, não levando em conta as particularidades de cada um, fazendo com que seus desejos e suas vontades também sejam estereotipados.

Deve haver um meio, um outro meio de criação pura, não atrelado à reprodução. Deve ser possível ocupar outros espaços e criar outras identidades. Cada indivíduo deve ter mais possibilidades. Outros modos de subjetivação.

1.3 DESTERRITORIALIZAÇÃO

A escola é sem dúvida uma linha molar, linha dura, disciplinar, mas também pode ser linha de fuga. Não a total desterritorialização, mas o quase-espaço para fugir de alguma coisa, deixar fugir alguma coisa; abertura para que fujam algumas coisas que estão moldadas, estabelecidas, decalcadas nos sujeitos.

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente. (GUATTARI E ROLNIK, 1986, p. 323).

Entendemos, assim, que a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território: “é a operação da linha de fuga” e a reterritorialização é o movimento da construção do território. Estes processos são concomitantes e fundamentais para entender as práticas humanas. Nos espaços escolares, nas salas de aula se abandona e se constrói territórios? Há espaço para o inusitado? O inimaginável? É permitido pensar, criar, acontecer? Ou só se fica nos espaços da disputa e do poder?

Para Deleuze pensar é desterritorializar-se. O pensamento só é possível na criação e para criar algo novo é preciso romper com o território existente, criando outro. (DELEUZE, 1997)

Agenciamentos são sempre necessários, para novos encontros, novas funções, novos arranjos. Funcionam como elementos que constituem o território, mas que também podem operar uma desterritorialização.

Condiciona-se o ser humano a ser aluno; a idéias pré-estabelecidas, de condutas doutrinárias que remetem a apenas um modo de ser e para o qual os

discursos e as experiências educacionais convergem. Não é permitida a liberação dos desejos. Será que é porque eles não estão nos livros ou no discurso? Ou será que só os que estão nos livros e na linguagem é que têm valor? Como pensar em mudança com esta captura e destituição dos desejos próprios? Se, justamente são eles os responsáveis pelo novo, pelo inédito e pela transformação? Quais são e onde estão os territórios criados, os territórios abandonados?

Desde o nascimento a criança é treinada, dobrada, regrada, vigiada e censurada por um batalhão de adultos que se recusam a aceitar a diferença, querendo moldá-la e adaptá-la

mais rápido possível ao mundo instituído, o da individualidade. A questão é saber se é este mesmo o papel da educação. Ou, se pode ser outro, por exemplo, o de criar condições para que os sujeitos desenvolvam o seu potencial através dos desejos. Todos têm seus talentos, suas limitações, simpatias e horrores.

A educação como modo de subjetivação, no contexto atual das institucionalizações e da massificação, torna a todos iguais, porque na própria escola não se encontram as condições para outras possibilidades, acabando por se tornar um lugar monótono, repetitivo e acabado, eliminando outras formas de pensar, de conviver, de ser feliz.

O professor não ousa sair da calma para viver um caos devido a sua própria subjetivação. Ele precisa de um destino, o lugar onde ele deve chegar (e ficar), onde todos devem chegar. Ao padrão. Que é padrão! Modelo inspirado pelo capitalismo que, ao dominar o planeta, influenciou também os modos de ensino. Produção da produção.

Desterritorializar-se desta visão, fugir dos desejos que não são os nossos, diz respeito unicamente a quem (se)educa, e, se a educação continuar a ser feita com olhos de normalização e de dominação do sujeito, não haverá lugares para singularizações e diferenças. Pior ainda, as atividades dos educadores se tornam cada vez mais banais. Desbanalizar, sair da mesmice: um desafio educativo.

A escola pode se tornar um território de multiplicidades, um campo de forças, um espaço de agenciamentos e criação. Um espaço de desterritorialização, de fazer a dobra sobre as dobras ou, quem sabe, desdobrar e encontrar as linhas de fuga para potencializar transformações e mudanças. Bons encontros!

O sujeito tem que ser afetado para produzir novos modos de pensar, liberar os seus desejos, produzir novos mapas de sensações capazes de produzir novas subjetividades que caracterizam a diferença.

2. POSSIBILIDADES DA DIFERENCIAÇÃO NA ESCOLA

Tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo. Tudo muda o tempo todo no mundo. Não adianta fugir, nem mentir para si mesmo (Como uma onda, Lulu Santos).

A escola que tem o papel fundamental na proposta de alternativas de mudanças sociais precisa urgentemente começar a operar no sentido de oferecer espaços novos para criação e não pensar que tudo está bem e nada precisa acontecer, como diz a letra da música “tudo muda o tempo todo no mundo”. A escola ainda é vista como estática, parada, com um aparato disciplinar que usa mecanismos de controle, para generalizar, modelar, padronizar os sujeitos nos ambientes e nas práticas escolares. E, se fosse vista como um território de encontro de devires, um entrecruzamento de linhas, de fluxos? Se todos os sujeitos escolares se chocassem e se penetrassem para modificar movimentos e estruturas estabelecidas? Provocaria diferença?

Para existir a possibilidade da diferença, a ação educativa deve ser um acontecimento sem controle, longe de estabelecer modelos, traçar caminhos, determinar alternativas, próximo de abrir espaços, novos sentidos, novas singularizações. Pensar a escola atentando-se a multiplicidades e, sobretudo, uma educação que está disposta a (re)desenhar trilhas, que está atenta ao mundo presente, revendo, refazendo e reavaliando para produzir esta diferença.

2.1 A ESCOLA QUE EXPERIMENTAMOS

Na escola, hoje, pouco se fala de diversidade, pouco se trata da hospitalidade, das trocas e dos afetos. O professor deve parar de procurar receitas para salvar os alunos, mas pensar na prática educativa de forma diferente e por à prova tudo o que já está institucionalizado. Especialmente a prática de querer salvar o outro (os alunos) sem ele próprio praticar-se em devir.

Mudar, talvez esta seja a palavra-chave. Estamos sofrendo mudanças constantes, mas somos extremamente resistentes a elas, porque nos sentimos mais confortáveis com o conhecido, com o seguro, ignorando, na verdade, a possibilidade de desterritorializar-nos, romper com o molar; molecularizar, permitir que fluxos nos atravessem.

Pensamos sempre em passar significados para os nossos alunos, quando simplesmente deveríamos deixar acontecer. É do imprevisível que poderão surgir muitos sentidos. “As coisas nunca se passam lá onde se acredita, nem pelos caminhos que se acredita” (DELEUZE, 1998, p 12). Será possível experimentar isso em

nossas salas de aula? Será possível vivenciar os devires e deixar um pouco de lado o estabelecido? Será possível deixar um aluno sem resposta e fazê-lo entender isso? Será possível agenciarmos encontros que não sejam convencionais? Será possível não procurarmos saber quem são nossos alunos antes mesmo de conhecê-los?

Todas estas questões nos inquietam e nos forçam a pensar que temos que aceitar e permitir a diferença. A possibilidade de produção de diferença nas instituições é bem menor do que a possibilidade de produzir repetição.

A sala de aula na maioria das escolas, não é um território de criação, experimentação, de trocas, de combinações de agenciamentos e nem permite outros modos de existir senão aquele já pensado. É um lugar de disciplina rígida, compromissos com planejamentos, cronogramas de execução com avaliação e chatices.

Tantos discursos, tantos métodos desenhando caminhos de forma que todos aprendam as mesmas coisas, do mesmo modo e ao mesmo tempo. Aprender em série, linearmente, homoganeamente, formatar, padronizar. O aprender na prática das escolas está muito ligado ao mundo da representação, do significado, na busca constante por verdades, por explicações, por fixações.

Algumas vezes os conteúdos são dados sem o menor questionamento sobre o porquê ou para que. Tudo é automaticamente absorvido como verdade. Nestes casos poderíamos até dizer que o professor finge que está ensinando e que o aluno finge que está aprendendo. Esta linearidade e esta estagnação que perpassam o currículo não proporcionam nenhuma possibilidade para o pensamento rizomático, isto é, que sempre entra e sai de qualquer posição para outra.

Por que sempre para se aprender determinado conteúdo é sempre necessário enquadrá-lo em uma disciplina? Que conexões o cérebro consegue estabelecer quando não tem sentido nenhum as ligações propostas? Fazer rizomas na escola não seria fugir desta formatação?

A escola hoje é um lugar para encontrar a luz, onde tudo está organizado para que os alunos cheguem o mais rápido possível ao mundo das representações.

2.2 A ESCOLA A EXPERIMENTAR

A escola com uma composição rizomática, onde o pensamento de cada aluno e professor pudesse cartografar sua geografia seria, então, um território para um turbilhão de possibilidades e agenciamentos. Um espaço para multiplicidades, não de um uno, único jeito de pensar, de ensinar e de aprender:

(...) as multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços tempo, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de criação, que é o rizoma (por oposição ao modelo árvore); a seu plano de composição, que constituem platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que a atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização (DELEUZE, 1995, p. 8).

Tomando alguns princípios característicos que dizem respeito às multiplicidades, Deleuze fala que seus elementos são singularidades. Fazendo analogia com uma sala de aula, pode-se perguntar: o que pode um aluno, uma aluna? O que lhes afeta? Que signos os potencializa? Deixar de ver os alunos como grupo e sim os ver como singularidades/ únicos. Mas em relação, constituindo a multiplicidade.

Os sujeitos, alunos, devem poder sair do seu espaço e tempo determinado para aprendizagens curriculares e estáticas, e serem oportunizados com um espaço de multiplicidades, com processos de movimentos e de devir.

A diferença para o sujeito é poder experimentar devires na sala de aula e deixar se levar pelos fluxos, intensidades e desejos. Somente através das experiências podemos perceber e avaliar o que flui e assim multiplicar as possibilidades e novas escolhas.

Ao experimentarmos possibilidades para o currículo, interessa acompanhar e analisar as linhas possíveis de serem rascunhadas por outros modos de pensar, já que os segmentos com os quais queremos romper dependem de máquinas binárias.

Nas salas de aula se perde ou se mata muitas oportunidades em relação ao aprender, tornando legítima a dificuldade que alguns alunos têm de aprender o que são obrigados a aprender. São lentos, distraídos, sem motivação. Uma infinidade de problemas que perpassam salas de aula, deixando-os com suas potências enfraquecidas, apagando possibilidades, matando devires.

Se aprendizagem é algo imprevisível, repleto de multiplicidades, que é individual e ao mesmo tempo coletivo, deve haver no aprender muito movimento, muita vida, muitas dúvidas e inquietações; então escapar é sempre possível. Escapar de modelos, de métodos padronizados, das verdades, das investidas da educação institucional em homogeneizar, em propor caminhos, quando não há caminho, em propor métodos eficazes quando não há método. Importa inquietar o saber, desestabilizar, desterritorializar a visão de sala de aula como lugar de dar e receber verdades absolutas.

Os professores devem tomar decisões que não limitem as chances de vida de seus alunos. Nas salas de aula e em todos os espaços escolares os alunos trazem uma carga de experiências, vivências, valores, costumes, maneiras de ver e conceber o mundo que os diferenciam uns dos outros.

Precisamos pensar na escola como um espaço de diversidade e pluralidade, em que pelo diálogo entre as diferenças se possa construir um ambiente de produção coletiva de respeito à singularidade e, sobretudo, um espaço em que os sujeitos criem-se a si mesmos e aos próprios espaços, ao invés de obtê-los formatados e predeterminados por outrem.

Um currículo diferente com fendas, com rachaduras, como um movimento contínuo de criação, de produção, repleto de agenciamentos não provocaria uma produção diferente? E se permitissem a ação dos desejos dos alunos?

Experimentar possibilidades para o currículo é alterar as práticas comuns das atividades corriqueiras (ditado, caligrafia, cálculos, avaliações, provas, etc.) através das linhas de fuga que levam a fazer de outra forma, de outro jeito, com um olhar diferente. “Não é fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano...”(DELEUZE, 1996, p. 78” Seria então, achar um novo início, irromper com o que está dado e ter um encontro com o novo, encontrar possibilidades de fugir de toda e qualquer burocracia escolar.

Acreditamos existir sempre condições de se experimentar as diversas possibilidades de encontros em nossas salas de aula e em outros espaços escolares, sem se saber de antemão o que vamos encontrar e como vamos encontrar, mas simplesmente deixar acontecer e investir com força, deixar de lado as regras e normas, para não aniquilar desejos, potências.

3. PARA CONTINUAR PENSANDO...

É possível pensar educação que capta perceptos, enreda o mundo de fluxos de intensidades e forças? Que prolifera pensamentos? Que chegue ao conhecimento e ao saber através de conceitos? Que caminha pela coragem e simplicidade, num constante questionar e sem rumo predefinido, mas em movimento a ser pensado e criado por cada um ao longo do próprio caminho? Não seria também um aprender diferente se o professor ensinasse mais o pensar do que o saber? Se ele mesmo experimentasse mais o pensar do que o saber? E o aluno apropriasse o saber como pensar? A experiência do pensar não pode ser planejada, prevista, mas deve ser provocada, induzida como uma educação rizomática, abrindo-se para as multiplicidades. Os campos dos saberes abertos, com horizontes e sem fronteiras, permitido trânsitos inusitados e

insuspeitados (GALLO, 2003, p. 99) para que aconteça. É sempre uma abertura ao desconhecido. Os novos modos de ver, de dizer e julgar (que trazem outras composições, outras perspectivas) podem ser processos de subjetivação que levam o sujeito a ser diferente? Deixando de buscar modelos, padrões?

Com os conceitos linhas de fuga, dobras, rizomas, desterritorialização podem ser pensadas singularidades que escapam à homogeneização. Podem ser desencadeados novos processos de subjetivação por meio de sensações diferentes e únicas que as experiências provocam e que, por conseguinte, são capazes de produzir novos sentidos, novas subjetividades. Por que continuar com receitas prontas e uniformes engomados? Seguir o trajeto das linhas duras matando possibilidades? Desejar sempre uma solução para os problemas? Não pode o professor também aprender ao invés de ensinar? E o aluno ensinar ao invés de aprender?

Os processos de subjetivação inventiva, resultantes das linhas de fuga, que propiciam agenciamentos e novas relações, é que produzem o diferente. Não está em tempo de escapar da subjetivação do saber e do poder instituídos pela educação escolar, através das práticas pedagógicas, e descobrir uma nova maneira de ver e perceber o mundo?

O espaço para a invenção é o espaço da diferença. A diferença que nos arranca de nós mesmos e nos faz devir outro, não é puro desejo de novas experimentações? Não é o desejo de irromper muros? Paredes fechadas? Pensamentos uniformes? Romper com as formas instituídas pela educação? Romper com a produção em massa da subjetividade? Pensar em dispositivos que venham problematizar as práticas pedagógicas, reinventando práticas que produzam diferença. Experimentando o estranhamento, viver as intensidades não é o que provoca a diferença?

Sendo professores, e por isso mesmo, pensadores de educação, como viver então a precariedade do pensamento nas escolas? Toda inspiração pode levar a um diferencial se não for acatada sempre a possibilidade única. É necessário mais do que nunca exercitar o pensar nos professores e nos alunos. Deixar de representar.

É preciso viver, sentir, perceber, criar, afetar e principalmente pensar educação e deixar os alunos manifestarem seus próprios desejos, isto é, desejos que não são os dos professores nem os produzidos pelo fluxo produtivo da economia. Deixar abrir espaços para a diferença, para o pensamento, para a multiplicidade. Permitir a aprendizagem pelo estranhamento e não pelo “entranhamento”, pelo desconhecimento e não pelo (re) conhecimento. Buscar novas formas de olhar: olhar diferente. Buscar novas formas de pensar: pensar diferente. Não pensar o mesmo. Não pensar como antes.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a Filosofia : tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: editora 34, 1992. ①
- _____. Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia. 1 Ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. Tradução de: Marco Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. V. 1. ①
- _____. Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia. 1 ed. São Paulo: Ed. 34, 1997 a. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. v. 4 ①
- _____. Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro. Ed. 34. 1997 b. v. 5.
- _____. Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 2005. Tradução de: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. V. 3.
- DELEUZE, Gilles. Conversações: São Paulo: Ed. . 34, 1992. Tradução Peter Pál Pelbart. ①
- _____, Gilles. Diálogos/Gilles Deleuze, Claire Parnet: tradução de Eloísa Araújo Ribeiro-São Paulo: editora Escuta, 1998. ①
- _____. O abecedário de Gilles Deleuze: entrevista feita por Claire Parnet filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Vídio Montparnasse, 1996. Tradução de Tomaz Tadeu. ① ②
- FOUCAULT, Michel: História da sexualidade I: a vontade de saber, tradução Maria Tereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988.
- GALLO, Silvio. Deleuze e a Educação. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.
- GUATARI, E Rolnik, S. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MUNHOZ, Angélica. Diferença ou deficiência? Reflexões que problematizam a função normalizadora/normatizadora da Instituição Escolar. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação de mestrado.
- ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental: Transformações do desejo. 1 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1989. ①