

## UM ENSAIO SOBRE AS GEOGRAFIAS DA ESCOLA

## AN ESSAY ON SCHOOL GEOGRAPHIES

## UN ENSAYO SOBRE GEOGRAFÍAS ESCOLARES

**Thiago Albano de Sousa Pimenta**

Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS - Campus Ponta Porã)

[thiago.pimenta@ifms.edu.br](mailto:thiago.pimenta@ifms.edu.br)**Destaques**

- ▶ O Ensinar é atravessado pela geograficidade do que permeia a aula, pensando a escola enquanto multiplicidade, confluência de sujeitos, seus desejos e aspirações.
- ▶ A escola é um acontecimento, ali acontecem muitas coisas e dentro dessa lógica, entre o que se pretende enquanto instituição concebida e aquilo que acontece no encontro dos corpos, há diversas pedagogias, geografias, estórias, que se passam e se lançam para além do prédio
- ▶ Potencializar o pensamento é afetar, desterritorializar o pensar, criar linhas de fuga.
- ▶ Criação, criatividade, como expressão do pensar. Pensamento não como reprodução de um pensar já feito por outro, mas como criação, como uma nova reterritorialização.

**RESUMO**

O presente artigo busca fazer uma reflexão sobre as geografias que atravessam a escola, a aula, o professor e o aluno, a partir de alguns autores que trazem essa discussão nas suas bases bibliográficas. Entendemos que as nossas aulas, majoritariamente, cabem em um formato que faz pouco sentido para os nossos alunos, sendo mais cabível à uma lógica de reprodução de pensamentos já dados, do que na criação de pensamentos possíveis. Dessa forma, pensar as geografias que permeiam a nossa prática docente é um ponto inicial para subvertermos essa lógica majoritária, para enxergarmos as frestas que nos possibilitam um ensino que faça mais sentido aos sujeitos que confluem no espaço escolar, imaginando (dando figura aos pensamentos) caminhos para que o pensamento e a diferença possam ser criados, emanados e colocados à circulação em nossas aulas. Elencamos como resultados deste artigo as reflexões sobre as geografias da escola, da aula do professor e do aluno, como parte da metodologia de criação de uma aula que confluí para a intensificação do pensamento e da reflexão crítica dos alunos.

**Palavras-chave:** Pensamento. Multiplicidade. Diferença. Criação. Ensino.

## ABSTRACT

This article wants to reflect about the geographies that cross the school, the classroom, the teacher and the student, from some authors who bring this discussion into their bibliographical bases. We understand that our classes, for the most part, fit into a format that makes little sense to our students, being more appropriate to a logic of reproducing already given thoughts, rather than creating possible thoughts. In this way , thinking about the geographies that permeate our teaching practice is a starting point for us to subvert this majority logic, to see the gaps that allow us to teach that makes more sense to the subjects who converge in the school space, imagining (giving shape to thoughts) ways so that thought and difference can be created, emanated and put into circulation in our classes. We list as results of this article the reflections on the geographies of the school, the teacher's class and the student, as part of the methodology for creating a class that contributes to the intensification of students' thinking and critical reflection.

**Keywords:** Thought. Multiplicity. Difference. Creation. Teaching.

## RESUMEN

Este artículo busca reflexionar sobre las geografías que atraviesan la escuela, la clase, el docente y el alumno, a partir de algunos autores que incorporan esta discusión a sus bases bibliográficas. Entendemos que nuestras clases, en su mayor parte, se ajustan a un formato que tiene poco sentido para nuestros alumnos, siendo más adecuado a una lógica de reproducción de pensamientos ya dados, que de creación de pensamientos posibles. De esta manera, pensar en las geografías que permean nuestra práctica docente es un punto de partida para subvertir esta lógica mayoritaria, para ver los grietas que nos permiten enseñar con más sentido a los sujetos que convergen en el espacio escolar, imaginando (dando forma a los pensamientos) formas para que el pensamiento y la diferencia puedan ser creados, emanados y puestos en circulación en nuestras clases. Enumeramos como resultados de este artículo las reflexiones sobre las geografías de la escuela, la clase del profesor y el alumno, como parte de la metodología para la creación de una clase que contribuya a la intensificación del pensamiento y la reflexión crítica de los estudiantes.

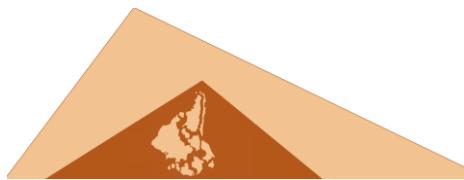
**Palabras clave:** Pensamiento. Multiplicidad. Diferencia. Creación. Enseñando.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo propomos pensar o ensino partindo da geografia que o permeia<sup>1</sup>.

Como professor da educação básica, gostaríamos de contribuir na discussão que amplie as possibilidades de educação.

<sup>1</sup> Este artigo é a publicação revisada do capítulo “Educação e Minoridade” da minha tese de doutorado “Cinema, Geografias e Ensino: Diálogos, Encontros e Atravessamentos” defendida e publicada em 2018 na Universidade Federal da Grande Dourados.



A escola é onde trabalhamos, é um dos espaços nos quais podemos agir para que outra forma de pensar surja. Uma forma mais viva, que tenha na ação e na criação uma rota para fazer fluir o pensamento. Educar como uma arma - assim pensar para que essa educação possa permitir que o pensamento pense o novo, o diferente, encare o conservadorismo a fim de revirá-lo e buscar alternativas de mudanças.

O sentido geográfico é muito importante para pensarmos isso. Compreender onde estamos, para onde queremos ir, quais são os fatores que nos impedem, quais são os fatores que nos possibilitam, eis alguns pontos que o pensar geográfico contribui para nos afirmarmos numa luta de criação de outros possíveis, de aulas possíveis e potentes.

Saber a geografia que permeia as nossas aulas (Escola, Aula, Professor e Aluno) é necessário para a sua criação de aulas mais potentes. Neste ponto buscamos fazer uma discussão teórica com base em uma bibliografia que se relacione com os conceitos discutidos, para iniciarmos uma análise sobre essas geografias que atravessam a escola de modo a pensarmos as possibilidades de agenciamento que nós professores de Geografia acessamos.

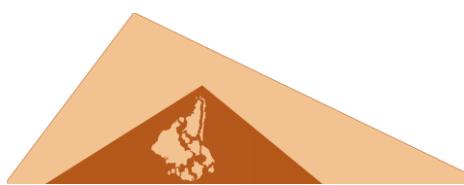
A geopolítica das nossas relações de vizinhança, o que nós podemos captar do nosso solo, do nosso cotidiano, da nossa escola, da nossa aula e transformar numa força de pensamento, numa força que amplia nossa criatividade, é um dos pontos que queremos experimentar e colocar como experimentação para outros trabalhos, outras escolas, aulas e geografias.

## ILHA 1: A ESCOLA

A escola é uma multiplicidade. Ela reúne diferenças entre pessoas, trajetórias, ideologias, objetos, assim, há inúmeras forças que se encontram naquela determinada localização, conforme Deleuze e Guattari (1995) multiplicidades podem ser pensadas:

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-tempos, que são espaços e tempos *livres*, a seu modelo de realização, que é o *rizoma* (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização*. (Deleuze; Guattari, 1995, p.37)

A escola, multiplicidade donde confluí singularidades diversas, é uma das instituições sociais de maior penetração nas diferentes sociedades organizadas por



diferentes povos. Assim como o capitalismo, e por ser um dos seus aparelhos, o modelo escolar de transmissão de saberes (arborescentes<sup>2</sup>) perpassa a maioria das sociedades localizadas neste planeta.

Como aparelho do modelo capitalístico de sociedade, a escola tenta atravessar as diversas comunidades buscando construir e transmitir linguagens comuns. São linguagens, importantes para a vivência social no capitalismo, democracia, nas cidades, empresas, enfim, são linguagens que mediam toda essa relação (com a sociedade urbano-industrial-financeirizada que, influencia as diversas localidades do globo). Michel Foucault pensa alguns espaços comuns nas diversas sociedades, os denominando como heterotopias.

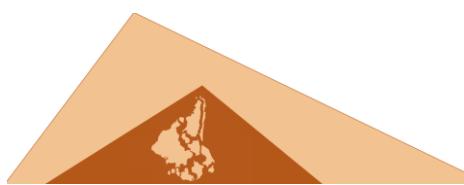
Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. (Foucault, 2001, p. 415).

Como instituição que invade diversas sociedades e comunidades humanas, a escola pode se configurar como espaço de heterotopia, como um “entre-lugar”, um lugar de passagem, produtora de linhas de fuga para a estrutura de controle que as máquinas do Estado tentam nos impor, como bem diz Gallo (2003). Este autor coloca alguns pontos importantes que podemos roubar do pensamento que Foucault nos oferece:

Como Foucault afirmou que as heterotopias são multiplicidades, na medida em que justapõem, num único lugar, vários espaços distintos, que são incompatíveis entre si, podemos pensar na possibilidade de criação de heterotopias no tópico. Isto é, a criação de espaços outros de relações instituintes e criativas, no espaço instituído (tópico) (...) se os topos da escola moderna são aqueles do poder assimétrico, da normalização dos corpos pela disciplina e da planificação social pela biopolítica, ousar a justaposição de espaços outros, de um poder simétrico exercido como jogo, de relações experimentais e libertárias, em que ensinar e aprender sejam aventuras do pensamento. Justapor e transversalizar um espaço em que a relação pedagógica seja inventada na simetria, por mais que as posições de mestre e aprendiz sejam assimétricas. (Gallo, 2003, p.10).

Neste sentido, pensar a escola sabendo da sua geograficidade (espaço múltiplo, composição de diversas justaposições), das suas condições e sentidos, quais são

<sup>2</sup> “Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação autômatos centrais, assim como memórias organizadas.” (Deleuze; Guattari, *apud* Gallo, 2003, p.90)



os seus fundamentos e a “necessidade” social desta instituição é importante para melhor localizar e referenciar as relações que acontecem nesse espaço. Atualmente, a instituição escolar se pulveriza em partículas que cada vez mais invadem os diferentes espaços-tempos do cotidiano. Cada um de nós somos, de uma maneira ou de outra, forçados a estudar, nos formar, buscar mais cursos, nos atualizarmos, ou seja, o mundo atual nos exige atualizações cada vez mais constantes de estudos. Há uma relação de controle dentro desta lógica.

Na crise da escola, observamos a circulação e a interação com outros veículos de conhecimento, como programas de educação à distância, a mediação do computador nas novas relações de ensino/aprendizagem, como também a presença cada vez mais comum dos infundáveis cursos de formação permanente e a necessidade paranoica de que nunca se chega a lugar algum, de que há sempre mais para saber, para aprender, para explorar. (Araújo, 2006, p. 2)

Ainda que a escola se espalhe por diversas esferas da sociedade e pode ser acessada por inúmeros meios, a instituição escolar clássica, ou seja, uma escola física implantada numa infraestrutura predial-burocrática ainda é mais popular no papel da “transmissão de saberes”. Mesmo que avancemos de uma “sociedade disciplinar” para uma “sociedade de controle”, ainda há uma grande relevância das estruturas fixas que marcam a sociedade disciplinar e o seu modo de operar.

Na sociedade disciplinar, a produção de subjetividade estava submetida à lógica funcional de suas instituições fechadas, a moldes institucionais rígidos, fixos, com suas regras de tempo, espaço e comportamentos estritamente delimitados (...) Na sociedade de controle, ainda segundo Hardt, deparamo-nos com outros dispositivos de subjetivação não limitados a lugares específicos, mas que agem através de uma disseminação e de um desmantelamento próprios da máquina capitalista, que melhor funciona quanto maior for seu nível de esfacelamento e dispersão (Araújo, 2006, p.3-4).

Há atravessamentos escolares que vão desde sua fisicidade, até seu modo de subjetivação e penetração na vida cotidiana. Sobre este processo de subjetivação, há um entreposto, um jogo entre o que se quer fazer entender (e como ser entendido) com a necessidade de entender aqueles que serão submetidos a essa lógica, ou seja, como fazer com que as diferentes pessoas, por exemplo, construam as competências nas diversas linguagens levando em conta as suas trajetórias. Toda a ciência “Pedagogia” se encabeça de sonhar as artimanhas para que tal façanha seja cumprida. Isso é uma das partes da escola, aquilo que pensam como ela deveria ser. Assim, a imagem de escola, aquilo que concebem como a instituição escolar, quando acontece já é outra coisa, pois é uma multiplicidade, um entreposto.

A escola é um acontecimento, ali acontecem muitas coisas e dentro dessa lógica, entre o que se pretende enquanto instituição concebida e aquilo que acontece no encontro dos corpos, há diversas pedagogias, geografias, estórias, que se passam e se lançam para além do prédio.

Nesse sentido, uma vez que os programas de controle se confundem e se fazem proliferar através dos dispositivos que incorpora, a estratégia de resistência e sabotagem a esse sistema aponta justamente para um movimento inverso, ou seja, como usar tais dispositivos (na clínica, no trabalho, nas artes, nas relações de amizade etc.) para alimentar outros valores de pensamento e de ação distintos dos do capital? Como forjar práticas que instaurem outras possibilidades para o exercício da liberdade? (Araújo, 2006, p. 9).

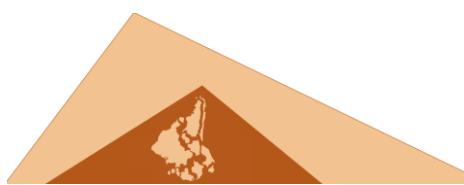
Assim, pensamos que os dispositivos de controle que emanam das instituições escolares também são peças que podem ser subvertidas para a fuga paralela deste controle. Ou seja, dentro dos limites que esta estrutura oferece, como poderemos traçar linhas de fuga que nos permitam criar outras formas de existir numa escola (ou em qualquer lugar)?

O que se concebe como prática de ensino, nos “sistemas e redes de ensino”, tenta-se submeter aos corpos diferentes. Há a tentativa de padronização, porém o acontecimento escola não se realiza da forma como preveem. Há diversas pedagogias, na confluência das diferentes trajetórias que criam pedagogias menores, estas que a todo o momento jogam com os dispositivos que a pedagogia maior cria. Sobre os conceitos “maior” e “menor” na adjetivação da pedagogia, Gallo e Figueiredo comentam:

Compreendemos o cotidiano escolar como uma região fronteiriça em que se manifestam concomitantemente práticas maioritárias em educação e expressões minoritárias de educação. Quando ressaltamos as expressões é e sento queremos problematizar essa concepção maniqueísta do mundo, dos espaços e das coisas e, por isso, realizamos um paralelo com os conceitos de maioridade e menoridade objetivando que o leitor possa compreender os processos de co-habitação de ambos movimentos-conceitos. (Gallo; Figueiredo, 2015, p.26-27)

As práticas pedagógicas maiores e menores não são opostas, elas emergem de uma mesma relação, dentro de uma mesma multiplicidade que é “cotidiano escolar”. Experimentar outras práticas de educação potencializa linhas que fogem das práticas mais codificadas (as mais coordenadas pelo aparato estatal que reproduz o discurso maior) criando diferenças, singularidades e sentidos outros para o ensino.

As pedagogias se multiplicam possibilitando aprendizados outros que não se mensuram pelos dados oficiais do Estado: aprender jogar truco, a “paquerar”, vadiar, a



burlar a “vigilância” da escola, a romper com alguns mecanismos de controle presentes naquele espaço.

O processo escolar é uma tentativa de “adultizar” as crianças ao formato de adulto pré-concebido. A imagem do cidadão é a representação dessa forma idílica de adulto que o sistema se apoia na sua tentativa de “formatação” dessa subjetividade. Cidadão democrático, cidadão ecologicamente correto, cidadão de bem, enfim, todas as nuances de um sistema de significação do “sujeito” que opera para diminuir as possibilidades, os acasos, assim enfraquecendo com que a vida aconteça como afirmação do devir-diferença.

Pensando que o sistema educacional vai nos transmutando de crianças à homens, adultizando nossas mentes e corpos de forma a introduzir novas culpas por expressarmos infantilidades, expressarmos nossas criancices. Se assim fazemos somos taxados de loucos ou idiotas, mas quando na realidade a criança que querem nos afastar é a devir-criança da experimentação, da liberdade, da fé na novidade. Assim, trazemos Nietzsche na figura profética de Zaratustra nos fazendo o convite para potencializarmos o devir-criança.

Esta é tua obstinação mais imperdoável: “tu tens o poder e tu não queres governa”. E eu respondi: A mim me fala a voz do leão para a todos comandar”. Então, mais uma vez, num sussurro, me falaram sem voz: “São as palavras mais silenciosas que trazem a tempestade. Pensamentos que chegam com pés de pombas é que dirigem o mundo. Ó Zaratustra, deves ir como uma sombra que está por vir: e tua liderança será de comando e comandante”. E eu respondi: “Tenho vergonha”. E então mais uma vez me falaram sem voz “Ainda precisas virar criança e não ter vergonha. Ainda tens o orgulho da juventude em ti, tu te tornaste jovem tarde demais, mas aquele que deseja voltar a ser criança deve superar a juventude” (Nietzsche, p.200, 2014.)

Sobre o devir-criança na obra de Nietzsche, Jorge Larrosa complementa:

A criança, por último, é esquecimento, inocência, jogo, afirmação, criação, abertura, possibilidade, início (...). as palavras-chave do texto de Nietzsche são Inocência, Afirmação, jogo e criação. Se a liberdade em Kant, essa liberdade que temos visto desfalecer, estava ligada à maioridade, a liberdade aqui está ligada ao nascimento e à criança. (Larrosa, 2007, p. 92)

Na escola há centenas de crianças que são recalcadas à medida que o ordenamento e o controle as fazem ter vergonha e se sentirem culpadas pelas suas “criancices”. Assim, cabe a reflexão sobre como a escola busca controlar estes corpos tão diversos, mas ao mesmo tempo, cria brechas que permitem que ocorra a diferença, que fogem do padrão objetivado pelo processo escolar.

As linhas de fuga são múltiplas e a cada atualização que o controle faz, como um antivírus que identifica e cria os anticorpos para determinados vírus, surgem outras linhas, outros vírus, que contaminam o espaço proliferando outras práticas pedagógicas, outros espaços, caminhos outros e assim segue. Sem estes percalços não haveria tanta tensão do Estado pra buscar novos mecanismos da Pedagogia. A escola entrelaça o maior e o menor, o molar, o molecular e as linhas de fuga<sup>3</sup>, Pedagogia e as pedagogias.

## ILHA 2: A AULA

A aula é uma confluência de corpos, de pensamentos, de objetos e a cada aula há um acontecimento singular. Isto não quer dizer que toda aula é proveitosa, ou boa de antemão, pelo contrário, pode ser que o acontecimento aula se torne algo sem potência, que não possibilite pensamentos diferentes do previsível. Em se tratando de escola (ensino, educação, e.e.e.e), a aula é um fragmento muito importante e talvez aquela que exige maior frequência e comparecimento dos corpos. A aula pode ser compreendida como conjunção corpos, soma de multiplicidades potentes, como diz Deleuze e Guattari:

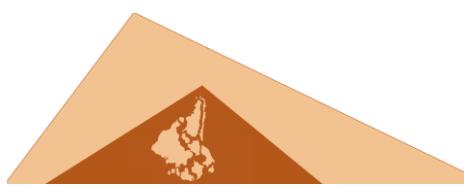
Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser." (Deleuze e Guatarri, 1995, contracapa)

Neste espaço de conjunção de multiplicidades há pequenos acontecimentos que a fazem durar; são por vezes poucos minutos ou mesmo segundos que fazem chamar a atenção do aluno e criam sentido naquilo que a aula trata. Como diz Gilles Deleuze em entrevista, quando perguntado sobre para que serve uma aula, o filósofo diz que “a aula não tem como objetivo ser completamente entendida, uma aula é uma espécie de matéria em movimento, cada estudante, cada grupo, pega o que convém da aula, a aula ruim é aquela que não convém a ninguém, sem emoção não há aula<sup>4</sup>.

Aula que não faz sentido nenhum, como é comum ouvir a queixa de muitos, é uma aula ruim, segundo Deleuze. E quando, ao menos por poucos instantes, a aula desperta o interesse no interlocutor, essa aula fez algum sentido pra ele, e neste sentido

<sup>3</sup> linha de fuga, esta levada desde o segmento, passando pelos limiares em direção ao desconhecido; esta linha percorre o caminho da alma, abstrata e simples, mas por sua expressão sinuosa, torna-se menos detectável. (Gallo; Figueiredo, 2015, p.40-41)

<sup>4</sup> Trecho retirado do vídeo disponível no Youtube no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=ln2A0fkA78>



foi útil. Como Deleuze nos indica, numa aula há diversas pessoas com interesses diversos; o desafio do professor é buscar dar sentido à aula para tão diverso.

Com base em Deleuze, Silvio Gallo aponta o conceito de *rizoma* como possibilidade de pensar o conhecimento como algo aberto, algo transversal que atravessa as diversas esferas que historicamente foram fragmentadas em disciplinas. É rizomática a forma, como, por exemplo, Deleuze coloca o acontecimento aula, como algo que deve fazer sentido para as diversas singularidades que há numa sala de aula. As conexões que são feitas, articuladas pelo professor, são as conexões que o *rizoma* articula para possibilitar um diferente pensar.

Diferente da árvore, a imagem do *rizoma* não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um *rizoma*, mas *rizomas*; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o *rizoma*, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (Gallo, 2003, p.93)

Há de se repensar como podemos possibilitar numa aula pensares rizomáticos, dentro de uma estrutura arborescente. Daí temos que pensar como suscitar no nosso aluno, no aluno que há (não o que imaginamos que deveria ser), uma transversalidade de saberes em *rizoma*.

Mas muito dos fundamentos da escola e dos professores ainda estão enraizados na compreensão de que uma boa aula é aquela que permite o aluno entender tudo que ali foi passado. Uma boa aula, para muitos, não acontece porque os alunos não têm interesse, ou não prestam a atenção devida aos procedimentos pedagógicos, o que impossibilita o aprendizado dos mesmos. Os professores responsabilizam os alunos, em primeiro lugar, pela “ineficiência” da transmissão dos saberes que a aula objetiva.

Os alunos também se frustram, ao perceber que muitos de seus objetivos não serão alcançados, seja passar de ano, ir bem numa prova, ou garantir um conhecimento que ele julga adequado para a sua inserção na universidade ou mercado de trabalho. Os objetivos, sejam dos alunos, sejam os dos professores, são idílicos, perante o fato de que não há possibilidade alguma de garantir a “transmissão” de conhecimentos dentro de uma estrutura que exige reconhecer teorias, teoremas, fórmulas, produzidos historicamente pelas sociedades. Quem acha isso possível?

Como reconhecer não quer dizer pensar, a escola idealizada por esses sujeitos é uma escola sem pensamento. A escola que se fundamenta na tentativa de deixar mais eficiente a assimilação de teorias, teoremas e fórmulas, é uma escola que impossibilita

pensar uma ciência viva. Conseguir reconhecer as fórmulas matemáticas adequadas para aquela operação, conseguir reconhecer as teorias que determinados autores contemplam, isso, além de ser trabalho de memorização, não exige que o pensamento seja forçado, apenas estimulado a reconhecer o que já está dado.

Dê uma olhada nas escolas e nos seus discursos. Logo perceberemos que estão carregados de frustração. Estão frustrados pela educação do povo, que julgam mal-educados, frustrados pelos índices educacionais sabotados, frustrados por suas avaliações, frustrados por não serem bem cotados. E assim, isso reflete dia-a-dia como os sujeitos se sentem frustrados por não terem suas expectativas correspondidas no acontecimento de uma aula. Uma aula que não teve o seu “objetivo” concluído.

E se partirmos do que realmente podemos possibilitar? O que podemos para o ensino? O que podemos para fazer uma aula ter sentido para os alunos? São essas perguntas que podem nortear a nossa prática, mas perguntas que devem partir do que somos, do que é a escola, a aula, os alunos e os professores, não do que deveríamos ser. Um dos pontos importantes, para, ao menos nos livrarmos do sentimento de frustração, é entender que tudo pode acontecer numa aula, pois nós, enquanto professores, não temos o controle sobre os corpos dos alunos.

Compreender que somos uma parte do acontecimento aula. O que ocorre durante a aula é um acontecimento a parte, que difere do plano de aula ou das teorias pedagógicas. Para que nos preparemos para uma aula, temos que partir do que há, dos problemas que podemos observar entre os elementos que se encontram durante uma aula. Neste sentido, Zourabichvili aponta:

Se aprender é uma experiência que envolve todo o ser, e não a troca entre um sábio e um ignorante, o ensino ajusta-se às condições de aprendizagem, desde que ele próprio seja uma experiência; este requisito será satisfeito caso se coloque a atenção nos problemas e na diferença dos problemas. (Zourabichvili, 2015, s/p)

Cabe ao professor, com a seu intuito pretensioso de conduzir uma boa aula, se preparar com base nos problemas reais que há nos corpos que se encontram ali. Evitar idealizar os alunos, as condições estruturais da escola, idealizar os projetos políticos pedagógicos, evitar reproduzir imagens do que deveriam ser as condições de uma aula, mas sim a partir das condições existentes, assim como os problemas que estão naquele tempo/espaço, pensar a condução de uma aula para que ela provoque a experiência de aprendizagem.

Provocar o pensamento, potencializar a criação da diferença. O que pode uma aula? Neste sentido, pensar é criar, é estar à deriva dos parâmetros de reconhecimento, o que provoca refletir sob os novos parâmetros para compreender determinados fatos. Entendemos que possibilitar uma aula que, ao menos por instantes, permita as pessoas pensarem, multiplica a criatividade. Criar caminhos, rotas, linhas que se diferenciam, criando o novo, não repetindo a velha fórmula/teoria. A representação, é um pensamento morto. Assim:

Dito de outra forma: o pensamento é apenas “re-conhecimento”, quando está submetido e regulado pelos princípios da representação. Sua atividade mais fecunda está paralisada, sua natureza está reprimida: o seu poder de criar, de pensar e de produzir sua própria diferença. (Schöpke, 2004, p. 24).

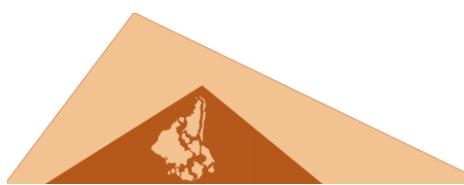
Fazer da aula uma representação do pensamento é não trazer a possibilidade de pensar a diferença. Esta associação entre reconhecimento e pensamento é onde se solidifica a educação/ensino/escola/aula que a moral pretende que se cumpra, e neste sentido firma-se dentro de uma linha conservadora de reprodução de vidas mortas, de cabeças-corpos enquadrados dentro de um processo já dado. Pensamos em possibilitar mais vidas-vivas, criativas, como afirmado neste trecho:

O pensamento como afirmação da diferença, como afirmação de nossa própria diferença. É isso que defendem os “filósofos da diferença”, os “pensadores nômades” – aqueles que não se enquadram em modelo prévios. Fazer do pensamento um “modo de existência”, uma “máquina de guerra nômade” cujo maior desafio é permanecer livre dos modelos de representação, livre da Moral que tornou o pensamento um beato companheiro dos poderes vigentes. (Schöpke, 2004, p.29).

Pensar a diferença, fazer com que a aula potencialize experiências livres. Possibilitar, durante a aula, experiências que forcem o pensamento, que provoquem, que violentem o nosso estado atual. Como afirma Schöpke (2004), “pensar não é uma tendência natural, mas é efeito de uma força externa que nos violenta, retirando a razão de sua função cognitiva”.

Transformar a aula numa experiência singular, criar nela linhas que fogem destes ditames de controle, que fogem da pedagogia de Estado, que fogem da pretensão idílica de criar “cidadão”, de que estes cidadãos sejam todos bons reconhecedores de fórmulas, teoremas e teorias, enfim, tornar a aula singular, um modo de existência, uma aula-erva-daninha. Nos forcem a pensar, enquanto professores e que forcem os nossos alunos a evocar pensamentos e não recognições.

(...) o pensamento está em relação direta com o “fora” ou, mais precisamente, com a diferença. Somente ele pode realmente estabelecer a diferença, sem que



isso signifique aprisiona-la e delimitá-la em um conceito vazio. É exatamente porque o pensamento rompe com a representação que ele pode apreendê-la em si mesma. (Schöpke, 2004, p.178).

Para que possamos possibilitar a experiência do pensamento em uma aula, seja utilizando o livro didático, seja utilizando a arte, devemos nos permitir a experimentar. A experimentação é necessária para observar o que pode determinada aula para determinados corpos e como essa experiência se dá nas diferentes turmas. Pensar “políticas de resistência através das atuações pedagógicas” (Gallo, Figueiredo, 2015). Há de se mover, de remoer o seu plano de aula, para que ele possa partir dos corpos e suas diferencialidades para que possamos pensar as experiências de pensamento que podemos suscitar.

Temos de pensar em fazer do espaço de sala de aula, do acontecimento aula, naquele espaço-tempo, um espaço-liso, algo, que pelo menos por instantes, foge das velhas amarras da organização estatal e da ilusão de pensamento que a recognição introduz.

O espaço liso é ocupado por acontecimentos ou hecceidades, muito mais do que por coisas formadas e percebidas. É um espaço de afectos, mais que de propriedades. É uma percepção háptica, mais do que óptica. Enquanto no espaço estriado as formas organizam uma matéria, no liso materiais assinalam forças ou lhes servem de sintomas. É um espaço intensivo, mais do que extensivo, de distâncias e não de medidas. *Spatium* intenso em vez de *Extensio*. Corpo sem órgãos; em vez de organismo e de organização. (Deleuze; Guattari, 1997, p. 185)

O espaço estriado é o que mais há numa escola e numa aula. Os parâmetros curriculares, as ementas, as resoluções, os projetos pedagógicos, os regimentos, os planejamentos, as avaliações, a disposição das carteiras, a arquitetura dos prédios, o ordenamento do tempo na divisão das aulas, as chamadas, o livro-ponto. Esta organização que se estabelece no ambiente escolar nos força a cumpri-la, entretanto, ela nos possibilita trazer outros sentidos, buscar novas experiências, estabelecer acontecimentos distintos, ou seja, criar espaços lisos que hora ou outra fujam da organização que o espaço estriado estabelece.

Isso significa que a estrutura constrange ao passo que também habilita, ou seja, existe coerção, no sentido de que limita certas ações, mas também fornece recursos que fazem com que os indivíduos conduzam suas vidas, através de suas leituras do mundo (que, numa instância explicativa mais entusiasmada, conduziria aos cuidados de si, às tecnologias do self). (Costa, 2010, p. 31-32)

A coerção a qual Costa faz menção está relacionada àquilo que articulamos sobre o espaço estriado, codificado e organizado. Há de se pensar que a estrutura que o



Estado compõe no seu jogo de controle e poder também possibilita que criemos, em cima desta, linhas de fuga, rupturas e espaços lisos. É nessa disputa que acontece a aula, e dessa forma que buscamos possibilitar experiências que forcem o pensamento.

Portanto, há a “política experimentada” *com* subjetividades envolvidas (minoridades) e há também a “política almejada” *para* sujeitos e instituições (maioridades), ambas convivendo nesta ilimitada circularidade que as faz distintamente singulares e plurais ao mesmo tempo. Este é um desafio contemporâneo, o de saber viver e experienciar a riqueza dos estados de coexistência que desenham mundos. (Gallo; Figueiredo, 2015, p.44-45).

Emergir num espaço outro, numa linha que nos força a mover, provocar o pensar e cristalizar o sentido. Experimentar a aula e proliferar sentidos, liberar as linhas que fogem, fazer do espaço-tempo, acontecimento que é uma aula (de geografia, história, matemática, física), um possível, provocar pensamento, “dar consistência a seu fora”.

São essas definições que solicitam e dão sentido a constituição dos conceitos de “signo” e de “fora. Ao invés de apoiar-se em princípios, o pensamento é solicitado por signos. Ao invés de ter a garantia de Verdade, o pensamento torna-se necessário quando, forçado, dá consistência a seu fora (...) O signo não é uma aparência nem tampouco uma aparição, é um sintoma que encontra seu sentido em uma relação de forças. Com esse conceito, Deleuze evita a dualidade metafísica da aparência e da essência, o par aparição/condição da aparição característico do idealismo transcendental e a relação “científica” de causa e efeito. O signo, como expressão de uma coexistência de forças em combate, resulta de um acaso de uma multiplicidade de forças em devir. Como sintoma, o signo é um “objeto” portador de problema. Nessa medida, como efeito de relações de forças e de portador de problema, todo signo envolve uma coexistência de sentidos. (Abreu, 2007, p. 91).

Queremos, dentro destas reflexões puxadas pela discussão bibliográfica que fazemos, abrir espaço para que possamos conversar, dialogar e experimentar outras práticas docentes. Práticas estas que possam agenciar na multiplicidade da escola, da aula e dos sujeitos potencialidades que provoquem o pensamento e a criação, reterritorializando os possíveis que estavam “fora” das possibilidades, dando consistência a outros caminhos de ensino que estão porvir.

### ILHA 3: O PROFESSOR

A figura do professor é extremamente operatória para os moldes das instituições escolares tradicionais. Sem professor não há escola, diriam os mais deterministas. Pelo menos a escola que se reproduz na sociedade capitalista do começo do século XXI, sim, ela depende do sujeito-professor. Ao mesmo tempo em que carrega os discursos “libertadores”, “progressistas”, e de certa forma incorpora a figura do portavoz da verdade, a mesma figura comporta uma predisposição conservadora e reacionária.

O discurso progressista, baseado em muitas teorias de metanarrativas, carrega a expectativa de que o discurso teórico tem força para libertar os sujeitos desta “sociedade desigual”. Sendo assim, a educação é o caminho de “salvação” e ruptura para a liberdade das almas discentes. Para esta figura, o filósofo Silvio Gallo dá o nome de *professor profeta*:

No âmbito da modernidade, parece-me que podemos dizer que o professor crítico, o professor consciente das suas relações sociais, de seu papel político, agiria como um professor-profeta. Como alguém que, vislumbrando a possibilidade de um novo mundo, fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo. (Gallo, 2003, p. 73).

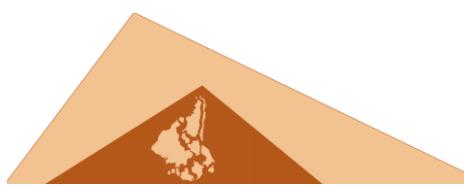
O professor profeta cria expectativas, idealiza um mundo novo e crê que seus alunos devam aprender os seus preceitos para que caminhem juntos para a libertação. Esta figura muitas vezes não consegue lidar com a sua realidade, com as situações concretas de uma aula e por vezes acaba responsabilizando elementos outros como o Estado, os alunos, a sociedade, o FMI, entre outros, sem entender que a frustração é proporcional às expectativas que se criam.

Neste sentido, Silvio Gallo pensa em outras possibilidades de atuação do professor na educação. Ele fala do professor-militante, aquele que vive os problemas que os alunos vivem, que busca entendê-los para que a partir deles possa traçar as suas “estratégias de guerra” no ensino. Como diz Gallo (2003, p. 73): “O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente”.

Os níveis de miséria são distintos dependendo do grupo de alunos que o professor lida. Não é apenas a miséria social, como diz Gallo, mas há outros tipos de miséria (psicológica, afetiva, cultural, etc.) que o professor tenta vivenciar para criar, a partir daí, os elementos que potencializem linhas de fuga, num agenciamento coletivo, cooptado pelo professor, que tenta afetar individualmente os seus alunos.

Mas o militante tem sempre uma ação coletiva; a ação do militante nunca é uma ação isolada. Então, o professor militante seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa, procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação. (Gallo, 2003, p. 74).

O professor não seria um porta-voz da libertação e da mobilização, como o professor-profeta, mas um vetor de intensidades que agencia os desejos coletivos e os



seus devires. Continuando com Silvio Gallo, a escala de atuação do professor-militante vai para além da sala de aula, mas também acontece nos diversos meios que ele atua como figura professor.

Essa luta cotidiana de construção de possibilidades de libertação é uma luta que deve dar-se em diversos ângulos e em diversos níveis. Ela deve dar-se no ângulo do cotidiano da sala de aula, ela deve dar-se nas relações que o professor trava com seus colegas no ambiente de trabalho, ela deve dar-se com as relações que o professor trava no seu ambiente social, mais amplo, mais geral, e ela deve dar-se também nas relações que o professor trava na luta sindical. (Gallo, 2003, p.74).

O professor deve ser político, mas uma política viva e ativa, articulada coletivamente no agenciamento dos desejos coletivos, não morta, aprisionada na reprodução do discurso já dado. A libertação é desejo e vontade que nutre nossa atuação, sem isso estaríamos numa deriva de blablablás que não nos potencializa nada. Bem como afirma Silvio Gallo neste trecho:

(...) deslocar esse conceito, operar com a noção de uma educação menor, como dispositivo para pensarmos a educação, sobretudo aquela que praticamos no Brasil em nossos dias. Insistir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformações no status quo, insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários. (Gallo, 2003, p.75).

Fazer a educação menor proliferar é fazer política, é multiplicar a ação da menoridade, é conectar-se com as criações coletivas, ou seja, com a multiplicidade fazendo desterritorializar os preceitos da educação maior, reterritorializando na criação do novo.

Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (Gallo, 2003, p.78)

Há, neste sentido, uma necessidade de repensarmos, enquanto professores, a aula que ministramos, para que ela de fato faça sentido, aconteça. Uma aula que se distancie dos clichês-aula, que está porvir e que se diferencie na prática de criação que cada professor exerce dentro das suas condições.

Desde a perspectiva de uma didática da criação, a boa aula (no sentido tradicional) pode ser uma aula extremamente ruim; isto é, improdutiva, conservadora, obstaculizadora ou impedidiva da criação, da invenção, da fabricação do novo. Por isso, mesmo que “a luta contra os clichês” seja “algo terrível”, como pode um professor evitar que a sua aula seja uma aula-clichê? Como pode um professor dar uma aula que não seja uma aula-dada? Não há regras nem soluções universais. (Corazza, 2012, p.3)

O que podemos fazer se não há regras ou clichês? Tudo. Mas tudo que faça sentido, tudo que converge com as misérias que os alunos carregam, temos que criar a aula, criar as condições de desterritorialização no acontecimento aula que ensaiamos, independente dos poderes que tentam nos regimentar naquela estrutura.

Mesmo que tentem nos operar o controle, controlar a forma da escola, sua arquitetura, a forma como conduzimos as aulas, o conteúdo que ministramos, enfim, tentam controlar a educação, há aquilo que foge, que é incontrolável, que é justamente, aquilo que devemos observar, agenciar e potencializar.

No filme de Parker, as crianças se revoltam, quebram a máquina, cantando os versos floydianos - We don't need no education/we don't need no thought control/ no dark sarcasm in the classroom i hey, teacher, live the kids alone! O exercício do poder gera resistência, já demonstrou Foucault; a tentativa de controle pode fugir a qualquer controle. É o que Deleuze, num texto mais antigo, nos alerta em relação à aprendizagem. (Gallo, 2003, p.79)

Para uma educação política que possibilite a menoridade acontecer temos que nos esforçar para que essas amarras do controle não nos acoplem e a experimentação, o exercício de, a partir dos alunos e suas misérias, criar aulas que possam fazer um mínimo de sentido. Experimentar, experimentar e experimentar, possibilitando que a aula se torne um acontecimento, que se diferencia a cada momento e a cada aula. Neste sentido, Sandra Corazza fala sobre a “Filosofia da Diferença”:

Já a Filosofia da Diferença (também chamada por Deleuze de Empirismo Transcendental) reverte esse plano transcendente e privilegia a mobilidade perpétua do real, exercida num plano da imanência, o qual deve ser traçado pelos professores, que lhe vão dando consistência à medida que o criam por meio de experimentações. (...) Por isto, é que o platonismo, em Educação inclusive, é ferido de morte, em sua diferença relativa – entre O-Bom-Professor e O-Mau-Professor, que nada mais são do que Cópias, bem ou mal assemelhadas ao Padrão –, a qual sempre hierarquia, ao privilegiar uns e secundarizar outros. Platonismo ferido pelo pensamento deleuziano, que valoriza justamente os professores-simulacros, como os únicos que têm possibilidades de produzir novidades e de levarem a Educação à diferença não maldita, já que só eles possuem forças inventivas orientadas para o por vir. (Corazza, 2012, p. 5-6)

Sobre o “professor-simulacro” ou “devir-simulacro”, Corazza nos aponta a importância de pensarmos isso enquanto uma ação ininterrupta de várias forças que nos influenciam, que nos possibilitam, uma multiplicidade que nos faz acontecer, enquanto professor naquele momento, de uma aula por exemplo. Corazza argumenta dessa forma:

Assim, devir-simulacro é o próprio processo do desejo de educar. Isto é, a partir do educador que ele é, dos fundamentos, metodologias, pedagogias que aprendeu, de como ele sabe exercer a sua profissão, o professor-artista entra na zona de vizinhança – que marca a pertença a uma mesma molécula, independentemente dos sujeitos e das formas – do desejo, ou em sua co-

presença, entre as partículas extraídas do que ele carrega em si, e que não mais pertencem ao que ele é, ao que ele possui, a como ensina. Por isso, um pedagogo-educador-professor em devir-artista-simulacro é considerado uma hecceidade, isto é, uma coletividade molecular, não separável de um espaço corporcular. Não que um professor se torne um artista, ou que um pedagogo se assemelhe a um artista, ou que um educador seja análogo a um artista, ou vice-versa, já que o devir não é metáfora simbólica; e sim que o educador, o professor, o pedagogo e o artista invocam uma zona objetiva de indeterminação ou de incerteza, comum e indiscernível, na qual não se pode dizer onde passam as fronteiras de uns e de outros. (Corazza, 2012, p. 8)

Nas diversas zonas de vizinhança que traçamos nossa prática, que provocamos nossas pedagogias é que criamos, são elas, as múltiplas forças que nos tocam, que nos possibilitam pensar e criar uma aula que faça sentido. Não podemos parar! Não podemos ser cooptados pelo controle, pelo conservadorismo e adotar uma política sedentária do achar que estamos no caminho certo, pois se pensamos assim talvez seja porque estamos inseridos na máquina de controle, como diz Gallo:

Os atos militantes podem ser cooptados, re-inseridos no contexto da máquina de controle, perdendo seu potencial libertário. Ou, na perspectiva de fazer-se máquina, resultante dos agenciamentos, a educação menor pode despotencializar-se, ao permitir que se torne nova máquina de controle. (Gallo, 2003, p.85)

Rapidez e agilidade, para fugir do cooptação, criatividade para pensar o novo. Temos que nos preparar para estas condições de "guerra", na luta cotidiana, na microescala, micropolítica, como diz Foucault. Para não nos deixar agarrar, enquanto professor-militante, temos que sempre repensar os temas, o estilo, a condução, os alunos, a disposição dos objetos, a aula, a escola, e.e.e.e. Criar estratégias operacionais para a trincheira sala de aula. Temos que estarmos muito bem preparados, bem ensaiados, ensaiar bem nossas aulas, como enfatiza Deleuze na entrevista do abecedário:

Tenho de refletir. Como tudo, são ensaios. Uma aula é ensaiada. É como no teatro e nas cançonetas, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada. (Deleuze, 1996)<sup>5</sup>

Para evocar momentos de inspiração o professor deve estar bem ensaiado, nas palavras de Deleuze. E bem ensaiado também remete ao entusiasmo do professor referente ao que ele aborda, os temas que são interessantes para os alunos, mas deve ser para ele também, o que gera entusiasmo na fala, segundo Deleuze na entrevista.

<sup>5</sup> Retirado do site <https://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedario-de.html> às 07:49 de 28/08/2023. Transcrição do documentário/entrevista *O Abecedário de Gilles Deleuze*, que compila uma série de entrevistas ao filósofo francês feita pela jornalista Claire Pernet.

A inspiração, os entusiasmos, os ensaios, os corpos, são diferentes, são multiplicidades e nunca se compõem do mesmo jeito, sempre se diferenciam, neste sentido pensar o “professor” também é desfazer a “raiz” que tenta associar a sua imagem a determinados conjuntos de formas. Como diz Sandra Corazza neste apontamento:

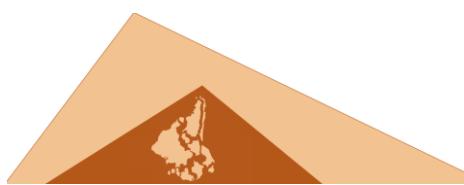
Pois, esse *Princípio*, ao formular o conceito de *Professor*, nos leva a esquecer tudo aquilo que é distintivo como se, no campo da Educação, além dos vários professores e de suas ações individualizadas e desiguais, houvesse algo ou alguém que fosse *O Professor-Primordial* (*Uno, Padrão, Verdadeiro, Normal*), a partir do qual todos os professores fossem formados, embora por mãos inábeis; de modo que nenhum saísse correto e fidedigno à *Ideia Pura* daquele *Professor-Modelo*, dotado de uma qualidade essencial, ou *qualitas occulta*, cujo nome pode ser *Professoralidade*, e à qual cada um e todos os professores deverão submeter-se ou se esforçarem para dela se aproximarem, como. (Corazza, 2012, p. 4-5)

Esta tentativa de controle, de persuasão, que nos coloca como cópias das imagens do que deveríamos ser (professor ideal) devem ser combatidas. É importante sempre enfatizarmos que quando escrevemos sobre educação-ensino-aula-professor, não queremos montar uma receita sobre como deve ser, e muito pelo contrário, devemos questionar tais receituários combatendo-os nos diversos espaços.

#### ILHA 4: O ALUNO

Se quando falamos sobre os professores afirmamos que sem professor há uma probabilidade de não haver escola, é possível concluir que sem alunos não há probabilidade; sem alunos não há escola. Ser aluno na sociedade de controle não está mais marcado à uma faixa etária, da infância-adolescência-juventude, ritos de passagem. Atualmente, todos, independente de faixa etária, estão constantemente sendo cobrados para serem “eternos alunos”. Como dissemos, a formação contínua e constante é um dos mecanismos de controle que a sociedade atual exerce sobre nós.

Assim como os professores, os alunos também têm expectativas de aprendizagem. Muitos estipulam o que “querem ser”, ou como, pelo menos, poderia ser uma escola, uma aula, ou o professor. Dentro dessas expectativas, assim como as dos professores, há diversos elementos que atravessam que são frutos de uma construção social, que alguns diriam que seria a ideologia. Suas expectativas de aprendizagem se associam aos seus desejos, suas vontades, mas desejos e vontades que são moldados pelos meios de propaganda do Estado e das empresas.



O aluno é um “outro” imaginado por nós professores. Se a educação propõe o ensino, este ensino é voltado ao outro, estudante, aluno que, ao olhar da instituição escolar, precisa ser ensinado. O aluno é entendido como o outro deste processo de “ensino”, entretanto, os próprios professores também podem ser vistos como o outro pela visão dos alunos. Sílvio Gallo nos aponta sobre como a ideia moderna de escola é permeada por essa visão da “escolarização” do outro. Assim ele diz:

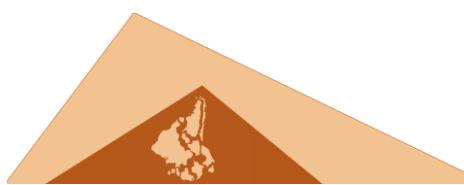
A educação, portanto, lida sempre com o outro. A questão é saber como se dá a relação com o outro nestes processos. O grande mito da modernidade educativa, inaugurado por Comenius, é o de que é possível ensinar tudo a todos, ou, dizendo de outro modo, ensinar qualquer coisa a qualquer um. Para o educador morávio, assim como para Descartes, é tudo uma questão de método. Se é possível um método para orientar-se no pensamento, é possível um método para orientar o pensamento do outro, um método para ensinar (...) assim, o educador que planeja sua ação para os outros não tem em mente ninguém mais do que ele mesmo. Ele educa à sua semelhança, sendo o outro uma representação sua. Ele define, de antemão, o outro como o mesmo. (Gallo, 2008, p.7)

A educação (do ponto de vista moderno de educação) está relacionada à uma ideia de representação. A representação que perpassa o outro, eu, sujeito, e que perpassa também o que consideramos adequado a ser ensinado, conhecimento a ser “reproduzido” pelos alunos. Mesmo que imaginemos e possamos representar diversos sujeitos idílicos, nada disso se aproximará da multiplicidade que é um aluno, a escola, a aula, e assim, a ideia de ensinar algo ao outro é também idílica, pois nada garante que o que ensinamos seja apreendido. Assim fala Sílvio Gallo sobre esta questão citando Gilles Deleuze:

E a chave para isso encontramos no próprio Deleuze, quando afirma, em *Diferença e Repetição*, que não é possível saber e controlar como alguém aprende (2006, p. 237). Podemos inventar métodos para ensinar, mas o vínculo que une o aprendizado ao ensino, de uma forma que pode ser prevista e controlada, só faz sentido no âmbito da filosofia da representação e não passa, portanto, de uma ficção. (Gallo, 2008, p.14)

Esperar algo da escola, da aula ou do professor é cogitar como deveria ser. Não que desfaçamos todas as expectativas, mas que estas possam ter a potência para ampliar e propagar os desejos e não fixar o desejo em polos, recortes, ideais, que se fecham para outras possibilidades de querer.

Mas, sobretudo, temos que entender o aluno, viver a miséria dele, para que possamos potencializar uma aula que faça sentido. E sobre qual é este aluno que estamos falando? Qual é o aluno do atual século? Do atual ano? De qual lugar? De qual miséria ele se esconde? As diversas perguntas podem permear nossa prática; claro que não



teremos todas as respostas, mas podemos ter pistas que nos permitam a pensar uma aula de acordo com o aluno que temos, não o que desejamos.

Isso porque cada aluno tem a sua singularidade, tem suas vontades e desejos. A pedagogia opera como um método generalizante, os que a usam pensam em massificar determinados conhecimentos, fazer com que a aula seja cada vez mais operatória para que um número maior de alunos possa ter conhecimento, dominar saberes. Silvio Gallo ao propor um currículo transversal e rizomático enfatiza:

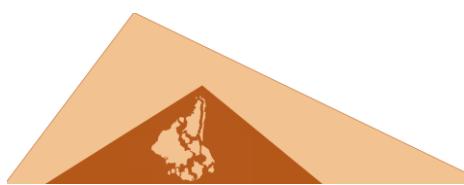
O processo educativo seria necessariamente singular, voltado para a formação de uma subjetividade autônoma, completamente distinta daquela resultante do processo de subjetivação de massa que hoje vemos como resultante das diferentes pedagogias em exercício. (Gallo, 2003, p.98)

Muitas das singularidades passam despercebidas pelo método, pela pressuposição de uma educação de massa. Ao mesmo tempo, temos uma massificação da informação. Os meios de comunicação possibilitam o acesso rápido e fácil à uma imensa variedade de informações. Isso nos mostra que dentro de um processo onde temos singularidades, há ainda informações massificadas que os atravessam. É uma relação de mão dupla, singularização, mas subjetivação de massa não realizada pela imensa pretensão da pedagogia, mas pelos meios de comunicação que conseguem realizar pela capilaridade da sua estrutura.

Mas não sejamos ingênuos: a enxurrada de informação nem sempre é positiva. Os meios de comunicação têm interesses particulares, já que a absoluta maioria advém do setor privado. As informações que estes meios circulam são produzidas, montadas e articuladas para que nelas atrevessem a conotação que os interesses privados desejam dar ênfase. O sentimento de estarmos bem-informados pode ser vazio. Jorge Larrosa nos coloca os seguintes pontos:

E a primeira coisa que eu gostaria de dizer sobre o saber da experiência é que há que separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação que antes sobre alguma coisa, mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos passou, que nada nos tocou, que, com tudo o que aprendemos, nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (Larrosa, 2004, p.154)

Mesmo informados, quais experiências que nos acontecem? Estaríamos mais “sábios” por conhecer mais informações? Estas questões são suscitadas pelo autor. Cabe



destacar, como dito na citação, que o mesmo vale para a aula, que pode nos acrescentar diversas informações, mas não nos “passar”, não nos tocar e acrescentar “sabedoria”. Criar espaços que permitam que os alunos ganhem mais “experiência”, através de mais experimentações.

Não podemos ser ingênuos e atribuir tudo a um jogo de palavras “pós-modernas” de que tudo é multiplicidade, que tudo é válido para a educação, de que temos que assimilar todas as opiniões das diferenças e apenas viver as coisas como elas estão dispostas, sem poder fazer algo, já que poderíamos estar suscitando uma pequena “colonização” na sala de aula. Então, temos que lutar também, na militância em sala de aula, contra as opiniões fundadas em informações mastigadas pelos meios de comunicação. Esse sujeito moderno e informado é um dos sintomas da manipulação estabelecida pela sociedade de controle.

O sujeito moderno é um sujeito informado que além disso opina. É alguém que tem uma Opinião supostamente pessoal e supostamente própria e às vezes supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo do qual tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre a qual nos sentimos informados. (Larrosa, 2004, p.155)

Prosseguindo, Larrosa coloca que este sujeito que opina, supondo que por ser informado pode pautar opinião sobre tudo, na realidade, é um sujeito manipulado pelas informações fabricadas tornando suas opiniões também fabricadas.

O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacramentam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. (Larrosa, 2004, p.156)

Como dito anteriormente com base em Silvio Gallo (2003), os nossos alunos carregam diversos tipos de miséria. Larrosa (2004) enfatiza uma das misérias que mais ocorrem atualmente, a presunção do sujeito bem-informado. Uma condição que nos afeta, que incomoda, pois quando há uma massa de pessoas que pensam que estão bem-informados (mas são manipulados por informações codificadas pelos meios de comunicação) isso reflete em níveis de sociabilidade nos quais a ignorância pode prevalecer.

O aluno deve ser parte da aula. O professor prepara a sua aula, como base nos conteúdos curriculares, mas não consegue pautar a forma dela pelo que os alunos são. Temos que entender para quem as aulas são? O porquê daquela aula? O que eu quero para aquela aula? E assim, não há como pensarmos esta aula, ensaiarmos ela, sem adentrarmos nos desejos e anseios de nossos alunos.

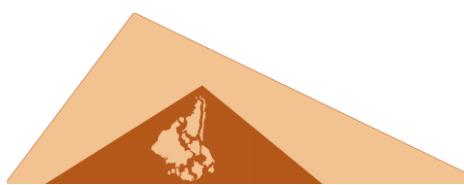
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos propomos com este artigo provocar reflexões sobre como ensinamos Geografia. Tecendo uma análise, de forma breve, sobre algumas das características dos elementos que permeiam este “ensinar”, como a escola, a aula, o professor e o aluno. Não nos propomos a dar receitas sobre o ensino, mas de levantar questões que podemos pensar sobre e potencializar a criação.

Neste arquipélago, caminhamos por essas ilhas, de forma que podemos ampliar a nossa leitura sobre a escola, sobre a aula, o professor e o aluno. Mais do que finalizar com estas considerações finais, quero propor que continuemos a pensar sobre o ensino, sobre a geografia, sobre a escola os alunos, e.e.e.e.

Se há um caminho que talvez podemos nos orientar a partir deste artigo, aponto que seria o de sempre se forçar a pensar a aula, a geografia a ser ensinada e as formas que podemos conduzir nossas aulas de modo que possibilite a criação e a circulação de pensamentos, para além da mimetização, pensares ainda não projetados, pensares por vir.

Diante desta iniciativa de sermos professores provocadores do pensar, teremos que agenciar nas geografias que atravessam nossa criação/aula, de modo a compreender as forças que as compõem e criar aulas que possam fazer sentido dentro dos contextos espaciais que elas coexistem, esse é o nosso convite. Analisar a escola, os alunos, as concepções de aula e do que é a docência, de modo a deslocarmos os pensamentos “enraizantes/enraizados” de nós mesmos para que adiante possibilitemos aulas que provoquem a reflexão crítica e o pensar dos alunos. Uma aula que permita a criação, o novo, potencializa a reterritorialização do possível que ainda está porvir.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, Ovídio de. **O fora e o signo.** O que nos faz pensar n°22, novembro de 2007.
- ARAÚJO, Marcos Guilherme Belchior. **Sociedade de controle e capitalismo rizomático.** Revista Critério, v. 06, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação.** Revista Digital do Lav – UFSM - Ano V – N°8, março de 2012.
- \_\_\_\_\_. **Didaticário de Criação: Aula Cheia, Antes da Aula.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012.
- COSTA, Jean Henrique. **Subjetivação e dobras de fora: transitando por Foucault, de Gilles Deleuze.** Revista Trilhas Filosóficas, Ano III, número 1, jan.-jun. 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs vol.1.** São Paulo: Ed. 34, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 5.** São Paulo, Ed. 34, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Outros espaços.** In: Ditos e Escritos III – estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.411-422, 2001.
- GALLO, Sílvio; FIGUEIREDO Gláucia Maria. **Entre maioridade e menoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar.** APRENDER - Cad. de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, Ano IX, n. 14, p. 25-51, 2015.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação Depois de Babel.** Editora Autêntica, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Nietzsche e Educação.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim Falou Zarastustra: um livro para todos e para ninguém.** São Paulo: Martin Claret, 2014.
- SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade.** Rio de Janeiro, Contraponto, 2004.
- ZOURABICHILI, François. **Deleuze e a Questão da Literalidade.** Trad.: Sandra Corazza & Tomaz Tadeu, disponível em: <http://intensidadez.unblog.fr/2015/04/23/deleuze-e-a-questao-da-literalidade-por-francois-zourabichvili/>, 2015.

Recebido em março de 2024.

Revisão realizada em maio de 2024.

Aceito para publicação em outubro de 2024.

