

O QUE PODE UMA AULA COMO ATO ÉTICO, ESTÉTICO E POLÍTICO?

**What can a class as an Ethical, Aesthetic and
Political act?**

Maristela Barenco Corrêa de Mello¹

¹ Doutora em Ciências e Professora da Universidade Federal Fluminense (INFES/UFF), ORCID: 0000-0003-0634-7112, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6526543800131536>

Resumo

Se a democratização do acesso à educação inaugura uma mudança histórica em termos de justiça social, a perpetuação de políticas de verdade, na Academia, constitui uma dívida cognitiva e epistemológica que persiste. O espaço de uma aula acadêmica, como experiência de ensino-aprendizagem vem sendo esvaziado por políticas de produtividade, de burocratização da gestão e pelo avanço das Big Techs e seus interesses. Este artigo tem como objetivo cartografar uma experiência de docência, cujas categorias e noções ressignificaram, para a autora-professora, a importância da aula acadêmica como ato ético, estético e político. Através de uma pesquisa bibliográfica que se apoia nos percursos da filosofia da educação, e de uma filosofia da diferença – uma corrente francesa da filosofia que concebe o mundo como multiplicidade, e repensa os conceitos metafísicos relativos ao indivíduo, problematizando noções como essência, identidade -, a proposta em questão é enunciar quatro experiências-inspirações que podem inspirar a potência de uma aula acadêmica: o encontro com o pensamento inspirador de Gilles Deleuze; a instauração das Rodas de Conversa como princípio relacional; a proposição de um Diário de Bordo, como criação escriturística; a experiência da aula como skolé (Masschelein e Simons 2014). Nesta experiência de aula, a ideia central é que os estudantes possam ter a oportunidade de se debruçarem, coletivamente, e em diálogo, de uma forma não prevista, sobre o inacabamento do mundo, produzindo, quiçá, uma ética e uma estética política: a de nos esculpirmos como obra de arte, ao escolhermos mundos mais inclusivos e alteritários, que respeitem todas as muitas e distintas formas de vida.

Palavras-chave: Aula, Gilles Deleuze, Rodas de Conversa, Diário de Bordo, Skolé

Abstract

If the democratization of access to education ushers in a historic change in terms of social justice, the perpetuation of truth policies, in the Academy, constitutes a cognitive and epistemological debt that persists. The space of an academic class, as a teaching-learning experience, has been emptied by productivity policies, bureaucratization of management and the advancement of Big Techs and their interests. This article aims to map a teaching experience, whose categories and notions redefined, for the author-teacher, the importance of the academic class as an ethical, aesthetic and political act. Through bibliographical research that is based on the paths of the philosophy of education, and a philosophy of difference – a French current of philosophy that conceives the world as multiplicity, and rethinks metaphysical concepts related to the individual, problematizing notions such as essence, identity -, the proposal in question is to enunciate four experiences-inspirations that can inspire the

power of an academic class: the encounter with the inspiring thought of Gilles Deleuze; the establishment of Conversation Circles as a relational principle; the proposition of a Logbook, as a scriptural creation; the experience of the class as a *skolé* (Masschelein and Simons 2014). In this classroom experience, the central idea is that students can have the opportunity to collectively and in dialogue, in an unforeseen way, consider the unfinished nature of the world, perhaps producing a political ethic and aesthetic: that of sculpting ourselves as a work of art, by choosing more inclusive and otherworldly worlds that respect all the many and distinct forms of life.

Keywords: Classroom, Gilles Deleuze, Conversation Circles, Logbook, Skolé

Introdução

Após uma trajetória de 23 anos envolvida com Educação Popular em uma Organização Não-Governamental de Direitos Humanos, vi-me, há uma década, adentrando as portas de uma Universidade Federal, como professora, em um cenário bastante promissor, tendo em vista o processo de democratização do acesso à educação pública, que se dava, seja através do Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 e assegurado pela Lei nº 11.096/2005, promulgado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, seja através das Políticas Afirmativas na Educação Superior, que visavam a democratização através das Cotas para a inserção de grupos sociais com histórico de exclusão. Testemunhava, à época, a constituição de uma universidade em vias de abertura e inclusão para as classes populares e trabalhadoras, assim como para a população preta, parda e indígena, que historicamente se constituiu às margens e fora dos espaços considerados legítimos de formação e produção do saber.

No entanto, não demorou muito para que esta pesquisadora percebesse, sobretudo trabalhando em um campus do interior, no noroeste do Estado do Rio de Janeiro, que embora a inclusão das classes populares e trabalhadoras significasse um marco frente aos ideários de justiça social, estávamos muito distantes de uma justiça cognitiva ou epistemológica, já que os modos de pensar, ensinar e aprender, majoritariamente, continuam a serviço do que Larrosa (2023) nomeia de “políticas de verdade”, que foram inventadas em outros tempos, para outros sujeitos e com finalidades específicas, na Academia, e que impõem determinados modos sobre outros.

Este texto pretende cartografar alguns encontros teórico-conceituais, lógicos, epistemológicos e relacionais que mudaram os sentidos de uma aula acadêmica², para esta pesquisadora, e que, desde então, vêm sendo realizados como experiências e ensaios, com os estudantes, há uma década, a partir de leituras críticas de Filosofia da Educação, mais especificamente, a chamada filosofia da diferença³ (que afirma a imanência e as multiplicidades em contraposição à metafísica e ao Uno), sobre o que pode (e não o que deve!) ser uma aula, sempre buscando tensioná-la e desconstruir-la em sua dimensão monocultural, como aspecto do aparato institucional do sistema colonial.

² Tal experiência tem se realizado nas disciplinas de Filosofia da Educação I e II, do Curso de Pedagogia, e na disciplina Epistemologia e Educação, obrigatória do Mestrado em Ensino.

³ Filosofia da Diferença é uma corrente da filosofia francesa, que tem seus expoentes em Gilles Deleuze e Jacques Derrida, entre outros, e que se inspira no conceito das forças que atravessam o humano, de Friedrich Nietzsche, e se distinguem de uma concepção metafísica que fixa noções prévias sobre o indivíduo, como essência, identidade, personalidade, buscando trazer atenção para a experiência do presente, chamada de imanente (Rocha, 2007).

Neste texto, consideramos uma Aula como acontecimento, na linha de Gilles Deleuze, e um espaço relacional por excelência, na esfera da Educação, uma espécie de eixo – como o Sol –, em relação ao qual os planetas poderiam orbitar, no sistema solar acadêmico. No entanto, muito longe disso, vem sendo estriada pela lógica do trabalho, através de exigências de produção e desempenho, de docentes e discentes, assumindo ares de fábrica, que produz subjetividades em série a serviço de um mercado capitalista e seus interesses. Após a pandemia do Covid-19, a ideia da substituição de aulas presenciais por aulas assíncronas e virtuais, como se promovesse a mesma experiência, tem promovido um desperdício coletivo das relações em torno da Educação, orquestrado pelos interesses das Big Techs, que almejam dominar a Educação como ‘nicho’ de mercado. Tais políticas têm afastado o professor tanto dos espaços das salas de aula, como de suas relações vivas, esgotando-o com burocracias e cargos de gestão que constituem uma espécie de cinzas sobre as brasas incandescentes do que pode ser um encontro-aula.

Este texto constitui um ensaio teórico sobre a Aula, como ato ético, estético e político, nas pistas de uma professora de filosofia da educação, que busca dialogar com categorias e pensadores e ensaiar, concomitantemente, com os seus alunos, sentidos muitos e outros do que pode ser uma Aula como acontecimento em nossas vidas, como indivíduos, como artistas, como coletivo.

1. O Encontro com Gilles Deleuze

Quem melhor nos ensina sobre esse tema, na perspectiva de Gilles Deleuze – um filósofo que não se ocupou do tema da Educação –, é Gallo (2017), que nos mostra as pistas do que o filósofo pensava sobre o aprender. É nesse sentido que afirma uma “quase-teoria do aprender” em Deleuze, porque reúne fragmentos presentes em duas de suas obras: Proust e os Signos (2003) e Diferença e Repetição (2018). Mas o fato é que, sendo professor de liceus e, mais tarde, na Universidade de Vincennes (atualmente, Paris VIII), e realizando aulas muito frequentadas e procuradas, em que parte dos estudantes quase se debruçava sobre Deleuze, fora os que ficavam nos corredores (há imagens no youtube sobre suas aulas), sabemos que o filósofo foi alguém que inspirou profundamente o espaço relacional de uma aula como exercício do pensamento, atuando como professor de 1969 até 1987, quando se apresentou.

Para Deleuze, segundo Gallo, o aprender constitui um acontecimento no pensamento encarnado, através de agenciamentos que se dão com signos e com pessoas. É um encontro com signos, como dirá. Aprender supõe tornar-se sensível aos signos de uma realidade, que vão sendo decifrados. A aula é uma espécie de evento, mediatizada por um professor, mas cujos aprendizados dependem da percepção e atenção sensíveis a esses signos. Assim, o que torna

alguém bom em algo, capaz de mover-se em direção ao aprendizado são forças de natureza sensíveis, antes mesmo que as inteligíveis; as que se estabelecem entre sujeitos e signos. Mas aprender, também, segundo Deleuze (2003), dá-se através de relações com pessoas: “(...) Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (Deleuze 2003, 21).

Há três noções que me foram inspiradas a partir desse filósofo, que como linhas de força, captaram meus sentidos sobre o que pode ser uma Aula, e mudaram efetivamente a minha compreensão.

1.1. A PREPARAÇÃO DE UMA AULA: DOS CONTEÚDOS À EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO

Em entrevista a Antoine Dulaure e Claire Pernet, Deleuze fala de sua experiência com as aulas:

As aulas foram uma parte da minha vida, eu as dei com paixão. Não são de modo algum como as conferências, porque implicam uma longa duração, e um público relativamente constante, às vezes durante vários anos. É como um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe. É preciso muito tempo de preparação para obter alguns minutos de inspiração. Fiquei satisfeito em parar quando vi que precisava preparar mais e mais para ter uma inspiração mais dolorosa (...)” (Deleuze 1992, 173).

Com Deleuze, entendemos que as aulas podem ser espaços de sustentação de uma experiência de pensamento e afeto, em relação com uma diversidade de signos que nos atravessam sensivelmente, em formas de problemas que nos conduzem a aprender. Mas também entendemos que elas podem ser um espaço para se experimentar o *que se busca* e não um espaço de transmissão do *que se sabe*. Uma professora não é aquela que transmite verdades, saberes constituídos, mas que estimula o exercício do pensamento inusitado, singular e autônomo. Por isso importa a uma professora preparar o pensamento, como arte, para lidar com a experiência e o acontecimento, sempre inusitados, e não com a transmissão de algum conteúdo, prática já denunciada por Freire (1983) como uma relação bancária. Desse ponto de vista, poderíamos pensar: quantas aulas, de fato, acontecem, se o que mais encontramos são professores a serviço de seus saberes, de seu programa e do currículo, e raramente a serviço da experiência? Ademais, sustentar um encontro coletivo com os alunos, sem a pretensão de uma condução coletiva, evidencia-se como algo potente. Tenho observado muitas aulas em programas de pós-graduação, ministradas por muitos professores, que se assemelham mais à fragmentação do que à tessitura

de um rizoma. Sustentar um espaço que se repete por um semestre, e mantê-lo como experiência aberta ao pensamento e ao acontecimento parece abrir mundos inusitados. Povoar o pensamento com categorias para que sejamos capazes, como educadores, de sustentarmos problemas, perguntas e desafios, e não apontarmos soluções parece muito mais importante do que preencher o pensamento com alguns conteúdos.

1.2. ATENTAR AO QUE DESPERTA E NÃO AO QUE FAZ DORMIR.

No Abecedário de Gilles Deleuze, filme realizado com Clairet Parnet, há um trecho de Deleuze, sobre a Aula, muito importante:

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.

Ao longo dos anos de processo de escolarização, a disciplina dos corpos é algo que vem sendo muito enfatizado no controle de uma aula. Tenho observado teorias emergentes dos vídeos online sugerindo que o professor esteja em um ambiente pobre de estímulos, para que aquele que o assiste preste a atenção em suas palavras. Existiria algo, do ponto de vista pedagógico, mais autoritário do que isso? Não é comum permitirmos que estudantes durmam ou cochilem enquanto um professor ministra a sua aula. Mas neste texto, Deleuze suplanta essa disciplinarização, deixando o campo moralista do dever para pensar no campo ético da potência: Por que alguém acorda misteriosamente no momento em que algo lhe diz respeito? Assim, estar atento ao que desperta a nós e aos outros se mostra muito mais importante do que aquilo que nos e os adormece. Aulas não precisam ser concebidas como totalidades semióticas, mas como um conjunto de forças, paisagens, planos, afetos e emoções que possibilitem a circulação e o deslocamento contínuo daquilo que entendemos como centro de interesse, no sentido de uma multiplicidade. Procuro sensibilizar os meus

alunos para que eles estejam atentos acerca do que os adormece e do que os desperta, como uma ética espinoziana que atravessa os corpos em bons e maus encontros.

1.3. A RELEVÂNCIA DO QUE SE APRENDE SOBRE AQUILO QUE SE ENSINA

Sobre uma Aula não poderia e não deveria haver controle. Deleuze nos diz: “Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender” (Deleuze 2018, 222). Com base nesta afirmação, Gallo aprofunda:

É o aprendizado, portanto, que nos escapa ao controle, apesar de tudo o que nós, professores, façamos. Sejamos ou não platônicos, o processo nos escapa. Por mais que estriemos os espaços pedagógicos, seja qual for o mapa que instituimos numa sala de aula, fluxos escapam, estudantes aprendem o que não esperamos que aprendam; e talvez não aprendam o que desejamos. Em outras palavras, por mais que invistamos em criar identidades, as diferenças nos escapam e brincam nesse espaço estriado como se fosse vazio, liso, um imenso e plano gramado... A diferença brinca conosco, livremente e sem regras, como crianças brincam alegres no campo (Gallo 2005, 300).

Deleuze e Gallo falam a respeito de algo que é e acontece, independente das forças do discurso pedagógico. E nos recordam a potência que isso significa: o que alguém aprende enquanto você ensina! Essa afirmativa nos arranca da ilusão de qualquer transmissão e ensino que conduza a uma aceitação prévia ou a uma conformação. E se isso, de fato, acontece, por que insistimos em avaliar os alunos com provas que servem mais a nós, educadores, no sentido de garantirem a eficácia de sua autoridade pedagógica? Por que, nas avaliações, nós, professores, não nos atentamos em relação aquilo que um aluno aprende enquanto ensinamos, e não tanto o que ele aprende daquilo que ensinamos? Um estudante, reprovado em uma avaliação, é aquele que nada aprendeu ou não aprendeu em relação ao que se ensinou? Ficam as perguntas!

Essas três noções deleuzianas, a saber: a) sobre um professor que se prepara, qual artista, para a aula-acontecimento inusitada e imprevisível; b) sobre um professor que está sempre comprometido com as linhas de força que despertam o estudante; c) e sobre o professor que é capaz de buscar avaliar o que um estudante aprendeu enquanto ele ensina -, têm mudado intensamente a minha relação e a minha sensibilidade com os sentidos de uma Aula. Se pararmos para olhar e pensar, bem a fundo, essas três noções, veremos que são profundamente relacionais e, por isso, éticas: fazem do ofício da Educação um ato responsável, comprometido com o outro, aberto ao diálogo sensível e afetivo

que acontece junto à inteligibilidade. Necessitamos, quem sabe, com Deleuze, deslocarmos o pensamento, no sentido de nos ocuparmos menos em afirmar o que é a educação, o ensino e as aulas, para nos entregarmos mais a experiências vivas de relação, e que nos inspire para que sejamos capazes de despertar a sensibilidade dos estudantes em relação à multiplicidade na emissão de signos, para que aquilo que se denomina aprender possa de fato acontecer.

2. As Aulas como Rodas de Conversa

Rodas de conversa constituem uma categoria que nos remete à vida e às relações afetivas dentro do viver. Não há espaço afetivo mais amado do que a experiência de estar em um grupo de amigos e/ou conhecidos que se sentam, em roda, para conversar, possibilitando que não haja interdição, aprisionamento e hierarquização no processo de enunciação das palavras, mas plena e livre circulação.

Relações hierárquicas e bancárias (Freire 1983, 80) sugerem espaços educativos em favor dos diálogos e relações face a face, não apenas de um professor com seus alunos, mas dos estudantes entre si. Logicamente, a função pedagógica de nossa docência é um pressuposto responsável inalienável. Mas como experimentar uma roda de conversa em uma sala de aula com carteiras em fileiras, com um professor à frente, onde as vozes são pronunciadas na nuca de muitos, sob o controle de um de nós?

Para que haja face a face considero importante o formato da roda, e de preferência, também, que como professora, eu possa aprender o nome do outro, e conhecer, minimamente, as condições de enunciação de sua palavra. Por isso, proponho o trabalho das Rodas, de carteiras, de corpos, de vozes.

As Rodas inspiram-se nas “zonas de contato” de Sousa (2003), que constituem, para o autor, campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem, não como totalidades, mas como diferenças parciais e selecionadas. Nas zonas de contato, inventadas coletivamente, todas as pessoas constituem-se como sujeitos diante dos processos e dos diálogos. Todos vêm para aula por um ato de vontade e, estando nesse espaço, compartilham suas presenças possíveis e enunciam aquilo que consideram oportuno diante do cenário que se desvela. Desvela-se o cenário e não, necessariamente, a intimidade daqueles que o compõe.

Por isso o nosso primeiro exercício, coletivo, é a leitura de Freire, do texto “Importância do Ato de Ler” (1985), onde ele nos ensina que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Sim, antes de aprendermos a palavra, Freire nos diz que estamos imersos na experiência do viver e aprendemos com a/na vida, e aprendemos a ler o mundo a partir de condições bem singulares, que incidem na forma como nos constituímos sujeitos do conhecimento. Ao

sermos apresentados, posteriormente, à palavra, desfrutamos muito quando esta se dá em continuidade com nosso primeiro mundo das percepções, e não como sobreposição. É essa palavra, que se tece, na unidade das primeiras leituras, que nos permite escrever e reescrever o mundo, inclusive criá-lo, através de uma percepção que vai se tornando crítica em relação àquele primeiro universo relacional. Mas talvez não seja possível enunciar a palavra desconectada de nossas condições epistêmicas e enunciativas. Não seja possível enunciar a palavra a partir do lugar do outro, ou do lugar genérico universal. Por isso, em Rodas de Conversa, convido os estudantes a trazerem, como Freire, para a experiência da aula, as suas primeiras percepções de mundo. Ali, em roda, como os primatas fizeram em torno de uma fogueira, reunimo-nos, também nós, diante de outro fogo, no face a face, constituindo-nos como legítimos outros na convivência e é possível balbuciar um reposicionamento no mundo e no espaço educativo; fala-se sobre o que foi importante e o que importa, o que emociona, o que afeta, o que faltou e o que transborda. A força dessa enunciação se assemelha a um rito de passagem, em que já não os estudantes já não se sentem os mesmos, apassivados, que adentraram as paredes da escola, mas os sujeitos de tantos processos que virão. Uma roda é feita de afetos recíprocos, e por isso éticos, em que afirmamos, com Maturana (2005), o amor, como uma emoção nos que permite aceitar o outro como legítimo outro na convivência.

Firmando o nome e a condição, as Rodas de Conversa são espaços de experimentação livre dos signos que chegam até aos estudantes, no processo de construção do conhecimento. Porque se sentem em uma espécie de “zona de contato”, ninguém precisa se afirmar como referência para ninguém, e ninguém e nenhuma visão de mundo torna-se derivativa e menos importante de outra. Todos formam totalidades alteritárias. E porque também todos são ontologicamente incompletos, as aulas são espaços de busca contínua de complementaridade. Nas Rodas de Conversa, como professora que sou, e sem abrir mão de minha função pedagógica responsável, aprendo muito com os estudantes, que, por sua vez, ao se enunciarem, o fazem muitas vezes com mestria.

Muitas vezes há preguiça e resistência no preparar a Roda com as carteiras, porque por muitos anos foi cômodo se ocupar as fileiras das cadeiras, nas aulas, sem questionamentos. Estar em fileiras também parece ser uma forma de não existência no espaço da Aula, de não implicação com a palavra própria e a escuta da palavra do outro. A disciplinarização dos corpos, também, deu-se com a rebeldia das mentes. Por muito tempo acostumou-se a presença dos corpos. Ativar o nosso ser, de forma integrativa, trazendo de volta esse corpo, que é concomitantemente alma, emoção, afeto, inteligibilidade, relação é um processo que não se dá magicamente ou da noite para o dia.

A cada aula-encontro, um fragmento estético – um poema, um texto, uma curta metragem, uma música, uma imagem, um pensamento -, provoca e inaugura a circulação da palavra, que tem como movimento a articulação entre as práticas, as teorias que as colocam em tensão, e a proposição de práticas e ideias outras. Somos seres estéticos e nos constituímos esteticamente como seres de cultura. Outros textos, obras e temas podem vir a serem acrescidos nas Rodas de Conversa, a partir da liberdade da palavra instaurada nos encontros com os participantes, sempre buscando uma ligação entre teoria/conceito/pensamento e experiência/vivência/vida.

O processo de avaliação acontece em todas as Rodas. Os estudantes são liberados de atividades de produção excessiva e de avaliações por provas. A presença nas Rodas, a cada aula, constitui o elemento avaliativo qualitativo mais importante. Mediante a leitura de alguns textos, que são uma espécie de referência para colocar as forças do pensamento em movimento, a palavra circula surpreendentemente em uma Roda.

3. A Metodologia do Diário de Bordo: a dimensão estética

Fomos formados para sermos transcritores e copiadores das palavras e sínteses de um professor. Os cadernos escolares, sempre disciplinares, existiam como cadernos de cópias, dos itinerários, da visão de mundo, do percurso de pensamento de um professor. Larrosa (2014, 74) nomeia de “a ordem do discurso pedagógico”, ordem “feita de modos de dizer e pensar (e de olhar e de escutar, e de ler e de escrever, e de fazer e de querer), sempre previstos”.

Assim, os estudantes chegam à Academia desconhecendo suas palavras, suas formas de enunciar os seus próprios percursos, seu potencial criativo. Chegam analfabetos em relação aos seus percursos, à capacidade de identificação e desidentificação de categorias, autores, teorias, questões. Concomitante a essa problemática, temos também a da disciplinarização e fragmentação do conhecimento, em matérias que nunca se encontram, se juntam, e nem sempre criam mundos afins.

Tendo em vista todas essas questões, as Rodas de Conversa trabalham de mãos dadas com um Diário de Bordo (2016). Ainda que ele constitua um ensaio ético e estético-autoral, há orientações mínimas acerca de alguns princípios que podem favorecer a metodologia em questão.

Uma delas é a consciência que todos estamos a bordo de uma viagem, na perspectiva de Godoy (2008):

Para dar início à viagem, não basta sair do continente. É preciso perdê-lo como referência, instância inicial em que os movimentos estariam subordinados ou pelo qual seriam determinados (Godoy 2008, 21).

Estudar implica em uma viagem, não tanto pelas paisagens que hão de vir, mas pela coragem em abrir mão das verdades do território em que se viveu. Afinal, para ela, “o navegador é a extensão móvel do continente” e assim, ele é capaz de recriar, nas terras em que chega, a lógica das terras de que se parte (Godoy 2008, 34-35).

Abandonar o Continente não é apenas buscar outras paisagens. É preciso ir mais longe, fazê-la fugir, e com elas, o lance de vista que se pensou ser suficiente para apreendê-las (...) (Godoy 2008, 21-22).

Dessa forma, o Diário busca ser mais um registro de perguntas, questões, dúvidas e problemas que persistem, além de pistas tênues que se rascunham, do que de respostas, certezas, afirmações e verdades. Essa experiência é rizomática, assim como entendem Deleuze e Guattari (2004): os processos e suas intensidades se dão sempre no meio, nos interstícios, entre as coisas, nos entrelugares. É aí que a velocidade acontece.

O Diário de Bordo aspira ser um testemunho de uma viagem inusitada, que está sendo feita pela primeira vez, e sobre a qual não há impressões prévias. É um instrumento cartográfico, que se constitui no ato da experiência e do pensamento.

Uma categoria fundante à experiência é a “criação de convergências”, também intitulada de “epistemologia dos nexos” (Mello 2011, 103-104). Se o ensino foi estruturado de forma disciplinar e fragmentada, somos nós, sujeitos do conhecimento, que criamos e estabelecemos nexos e convergências entre tudo o que vemos, pensamos, lemos, praticamos. A ideia do Diário encontra-se na categoria de materiais (e não cartilhas), que, segundo Freire, reforçam o aprendizado como ato criador (Freire 2011, 21). Ele “fala a si, de si” (Freire 2011, 13). É um registro sistemático de um educador-pesquisador em seu processo.

No Diário de Bordo, um plano estético aberto a diversas experimentações, importa que os alunos registrem conceitos e categorias que lhe chamem a atenção, autores e referências com quem aprendem e apreciam dialogar, proporcionando-lhes sentidos, conexões com outras aulas e disciplinas e textos, registro de vozes de colegas, mas também de familiares, de pessoas com quem convivem fora dos muros da Academia e situações diversas da própria existência. Como na história de Pinóquio, não é apenas a escola e a academia que podem ser fascinantes e indignantes, como lugares de pensamento. Os caminhos da escola são fascinantes e neles podemos perder o caminho da escola/academia, porque o que mais importa são os afetos e os exercícios de pensamento.

O gênero de escrita do Diário de Bordo é livre, tal qual a vida e é muito bom que os estudantes exercitem, também, o gênero discursivo acadêmico, como forma de transitar na linguagem, mas que não se permitam ser formatados a ponto de perderem suas inspirações de outros gêneros, orais e literários, que os atravessam. Os estudantes pintam, desenham, escrevem cartas, tiram fotos, anexam outras fotos, figuras, reportagens. O que há, em um Diário, fundamentalmente, são os registros e percursos daquilo que eles aprendem enquanto eu, professora, busco ensinar. Então, é preciso ler esse diário, mergulhar nessas linhas e páginas, esquecer aquilo que é cronometrado e a produtividade como lógica. Eles também trocam os Diários, em algumas ocasiões, para mútuas apresentações.

Mas, se o afirmamos estético, isso se dá menos pela liberdade na criação e concepção, menos no sentido dele se constituir como obra de arte, mas na compreensão do filósofo Nietzsche (1978) de uma experiência da estética da própria existência e da vida como obra de arte. A arte, nesse processo, é o meio através do qual se inventa a própria vida. É estético em relação a uma arte que não cura, não acalma, não sublima, não compensa, não ‘suspende’ o desejo, o instinto e a vontade. É uma arte que estimula a vontade de potência⁴, que se faz a partir de um “gôzo de si” e não de um “aborrecimento de si” (Nietzsche 1978, 134), de “abundância de vida” e não “empobrecimento da vida” (Nietzsche 1978, 220) de um “supérfluo” que se torna criativo e não de uma “fome”. O Diário de Bordo constitui, na perspectiva de Nietzsche, um “exercício de estilo”: “o estilo é o aquilo que se repete ao longo de uma vida, mas sem jamais *imitar* o que quer que seja” (Rocha 2007, 300). Ele se evidencia “por sua capacidade de incorporar aquilo que lhe acontece (...)” (Rocha 2007, 298).

O Diário de Bordo, como exercício de estilo, é um exercício de aprendermos a nos manter na imanência dos acontecimentos e a “capacidade de ser, a cada momento, aquele que nos tornamos” (Rocha 2007, 293).

A prática do Diário de Bordo tem testemunhado a emergência de muitos escritores principiantes, na Academia, sujeitos que aprendem a se haver com aquilo que se tornam e acreditam.

4 Vontade de potência ou de poder é um dos conceitos-chave na obra do filósofo Friedrich Nietzsche, que alicerça seu pensamento e dá nascimento à sua genealogia da moral. Refere-se a uma força motriz da própria vida, que aspira crescer, poder, dominar, manifestar-se como força. Manifesta-se como expansão e expressão de uma vontade, inteligível, que nasce da relação com o mundo e que não se dobra às suas regras.

4. A aula como Skholé: a experiência política da suspensão do tempo, do trabalho e do inacabamento

Há algum tempo venho pensando em como eu, como professora, posso ensaiar formas de suspensão da lógica desse tempo produtivista em sala de aula. Porque esse tempo impõe um ritmo que não possibilita fazer do pensamento uma experiência. Masschelein e Simons (2014) resgatam, no entanto, um dos conceitos de Skholé, como tempo livre, compreendendo-o “não como tempo de lazer nem o tempo de aprendizagem, desenvolvimento ou crescimento, mas o tempo de pensamento, estudo e exercício” (Masschelein e Simons 2014, 160), cujos sentidos dialogam com as noções que vimos pensando. Nessa linha, os autores postulam que o pedagogo seria uma espécie de arquiteto da Skholé, no sentido de garantir que nela exista o inacabamento, que desfaz a apropriação e a destinação de um tempo. Logo, a Skholé, seria um “tempo sem destino e sem objetivo ou fim” (Masschelein e Simons 2014, 161), que pode ser distinguido da vida produtiva, do trabalho e de sua economia. Tensiona exatamente com esse modo de conduzir o processo educativo para outra finalidade, nomeada ora como futuro, ora como Exame Nacional do Ensino Médio, ora como mercado de trabalho e ora como convite para ser alguém na vida.

O que se faz, nesse tempo, considerado livre, de pensamento, estudo e exercício, que pode ou não coincidir com a escola, é poder se debruçar coletivamente sobre o mundo, que se faz aberto, como possibilidade e não mais como continuidade, transmissão e repetição:

(...) é um tempo em que as palavras não são parte (não mais, não ainda) de uma linguagem comum, em que as coisas não são (não mais, não ainda) uma propriedade e não são usadas de acordo com as orientações familiares, em que atos e movimentos não são (não mais, não ainda) hábitos de uma /cultura, em que o pensamento não é (não mais, não ainda) um sistema de pensamento. Coisas são “postas em cima da mesa”, transformando-as em coisas comuns, coisas que estão à disposição de todos para uso livre (Masschelein e Simons 2014, 163).

Temos criado um mundo para as gerações futuras, onde a elas só tem sido dado o direito de perpetuar ou resistir ao que está posto. Mas a resistência constitui uma das formas de perpetuação, também, porque implica considerar opor forças criativas a um serviço da contenção (e logicamente da sustentação) do projeto hegemônico de sociedade. Mas criar e inventar podem ser condições muito mais importantes do que politicamente resistir. Sob um mundo hegemônico que tende a se apresentar em uma condição de fechamento/acabamento, de imutabilidade e continuidade, ou mesmo sob ameaças de fim, em relação

o qual imaginamos não ter aberturas, quase nada se pode fazer com uma vontade de potência, que aspira se expressar e se expandir. Sobre os mundos fechados imperam as morais intrassistêmicas⁵, com o seu conjunto de deveres e prescrições.

O que Masschelein e Simons propõem é a abertura desse mundo, a retirada de seu status de totalidade para um status de uma versão inacabada, entre muitas outras. Se há outras possibilidades e aberturas, pode-se operar sobre ele. O professor, em seu devir-criança (Gallo 2007, 301) poderia ser alguém a continuamente suspendê-lo, produzindo sobre ele uma experiência de inacabamento, para que sinta ser possível sobre ele se debruçar criativamente, como se fosse a primeira vez. Suspender esse tempo e sua destinação consiste em “inventar dispositivos de interrupção” (Pál Pélbart 2016), que não estão dados e se encontram na ordem da produção.

Como professora, na sala de aula, busco ter o cuidado de não ensinar o mundo como um dado, mas como um construto, sempre em estado de inacabamento, de provisoriação e abertura, passível de transformação. Uma aula como ato político pode ser aquela capaz de fazer conexões entre o que se aprende e o mundo que queremos construir.

Conclusões Provisórias

Re-ocupar uma Aula como espaço ético, estético e político possui muitas vertentes e sentidos. Aqui, neste texto, cartografamos alguns sentidos. Esvaziar esse espaço construtivista, onde as relações se constituem na potência de um face a face pode implicar já em uma evidência do quanto e como vimos sendo modelizados em nossas subjetividades, pelo próprio sistema. Educando-se sozinhos, através de uma tela, e à disposição de mundos a serviço da violência e do fascismo, temos visto o cenário mundial retroceder diante de governos e sistemas autoritários e descomprometidos com todas as formas de vida.

Acredito que uma Aula é como o chão de fábrica do professor, onde a alquimia do conhecimento se produz relationalmente. Estarmos atentos e sensíveis, a cada dia, sobre que mundos, humanidade e vida servimos com nossas práticas educacionais, parece ser uma pergunta importante.

Gallo (2007) se refere a esse projeto como a um jogo em que, em cada instante, pede-nos uma atenção: estamos a serviço de uma escola máquina de guerra, comprometida com a liberação de fluxos e com os processos de singularização, ou de uma escola máquina-de-Estado, que opera por repetição,

5 É um conceito do filósofo Enrique Dussel (1979), que se refere a morais reformistas, que prescrevem virtudes e valores conservadores, de tal forma que o ser humano se adapte melhor à sua lógica e que não questione e ensaje formas de transformação e saída desse sistema.

conservação e poder? Partindo da constatação de que sobre os modos de educar não temos tanto controle, Gallo irá postular:

A isso podemos reagir de dois modos. Ou por sobrecodificação, produzindo ainda mais estriamento, contendo conter os fluxos, reintroduzir a ordem. Ou podemos também nos tornar crianças; esse é o preço a pagar para sermos, também nós, vetores de diferenciação. É a inocência da criança, para além da sabedoria dogmática, sempre já presente, do adulto-professor que pode produzir diferença, o ver de outro jeito, com olhar curioso. Portanto, não somos nós, professores, que produzimos máquinas de guerra no interior da escola máquina-de-Estado. Elas já estão lá; a nós resta escolher qual jogo queremos jogar. Fazer máquina de guerra no interior da escola é nada mais do que produzir um devir-criança do professor (Gallo 2007, 301).

Tenho pensado que, ser uma professora política, muito mais do que falar sobre a política como tema, implica em assumir politicamente uma trajetória, contra-hegemônica, no interior mesmo da escola/academia, não apenas diante dos estudantes, mas diante das políticas de educação que nos governam e nos domesticam, conduzindo-nos para o burocratismo e o desempenho e nos afastando dos espaços relacionais de potência e de transformação, como uma Aula.

O filósofo Dussel, na década de 79, trazia-nos uma reflexão sobre Ética e Moral, através de uma imagem que, até hoje, reverbera em meu pensamento, mas que hoje ainda se torna mais pertinente do que no tempo em que foi enunciada. Ele usou uma imagem bíblica, do Povo Hebreu, na escravidão do Egito. Diz ele:

As morais reformistas perguntam: ‘como ser bons no Egito?’ (discutem as normas, as virtudes, etc., mas aceitam o Egito como sistema vigente). Moisés, porém, pergunta? ‘como *sair* do Egito?’ Mas para *sair* é preciso haver consciência de que existe uma totalidade na qual estou *dentro* e um *fora* por onde possa transitar. De fato, a *ética* da libertação (contra as morais intrassistêmicas) parte da descrição do sistema ‘dentro do qual’ o sujeito *sempre* se encontra *já*; tanto o sujeito prático (como opressor-oprimido), como o sujeito teórico (...) (Dussel 1986, 259-260).

Penso que corremos o risco de estarmos sendo coniventes com o Egito e a Escravidão. Toda vez que nos debruçamos sobre o mundo e, apresentando-o como única alternativa, ensinamos aos nossos alunos como bem servirem a ele, talvez estejamos nos colocando a serviço das morais intrassistêmicas, ainda que ministremos lindas e boas aulas. Passou do tempo de educarmos, buscando pistas de como deixar o Egito. Isso é sobre Ética. Deleuze nos fala

que o filósofo Espinosa, em sua Ética, não produziu uma moral, porque ele jamais se pergunta o que ‘*devemos fazer*’. O que ele pergunta, ao contrário, é ‘*de que nós somos capazes?*’ (Mello, 2011, 264). A Ética enuncia a voz da Vida. E a Vida é múltipla, e nunca se reduz ao que existe. O *ethos* é a capacidade de ordenar responsávelmente a Casa Humana, que é alteritária, e afirmar valores, como, por exemplo, que “todas as vidas importam”. Na perspectiva do *ethos*, tendo os estudantes a oportunidade de se debruçar, coletivamente, e em diálogo, de forma não prevista, sobre o inacabamento do mundo, quem sabe possam aprender a dar emergência a uma estética política: a de nos esculpirmos como obra de arte, ao escolhermos mundos mais inclusivos e alteritários, que respeitem todas as formas de vida?

O que uma Aula pode? Entre muitas coisas, talvez, liberar nossas linhas de força e potência, para nos descobrirmos capazes, de sermos singulares e de inventarmos formas múltiplas de viver.

Referências bibliográficas

- Deleuze, Gilles. 2003. *Proust e os Signos*. Tradução de Antonio Piquet. 2^a. Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. 2004. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, Gilles. 2013. *Conversações (1972-1990)*. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, Gilles. 2018. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 1. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Dosse, François. 2010. *Gilles Deleuze e Félix Guattari: biografia cruzada*. Tradução de Fatima Murad. Porto Alegre: ArtMed.
- Dussel, Enrique. 1979. *Ética Comunitária*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Freire, Paulo. 1983. *Pedagogia do Oprimido*. 13^a. Edição. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Freire, Paulo. 1985. *A Importância do Ato de Ler. Em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora / Editora Autores Associados.
- Freire, Paulo. 2011. *Cartas à Guiné-Bissau*. Registros de uma experiência em processo. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Gallo, Silvio. 2007. Em torno de uma educação voltada à singularidade: entre Nietzsche e Deleuze. In: Lins, Daniel (Org). 2007. *Nietzsche/Deleuze: Imagem, Literatura e Educação*. Simpósio Internacional de Filosofia 2005. Forense Universitária Fortaleza (CE): Fundação de Cultura, Esporte e Turismo.
- Gallo, Silvio. 2017. *O Aprender em Múltiplas Dimensões. Perspectivas da Educação Matemática*, v. 10, n. 22, 10 jun.
- Godoy, Ana. 2008. *A menor das Ecologias*. São Paulo: Edusp.
- Larrosa, Jorge. 2014. *Tremores. Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, Jorge. 2003. O ensaio e a escrita acadêmica. In: *Revista Educação e Realidade*. V.28, n2 (2003). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Masschelein, Jan; Simons, Maarten. 2014. *Experimentum Scholae: o mundo mais uma vez... mas (ainda) não terminado*. Tradução de Carolina Seidel e Walter Kohan, In: Masschelein, Jan; Simons, Maarten. *A pedagogia, a democracia e a escola*. 1ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Maturana, Humberto. 2005. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG;

Mello, Maristela Barenco Corrêa de. 2011. *Uma Educação Ambiental como Estética da Existência e Epistemologia dos Nexos. A experiência sócio-educativa do Projeto Florescer*. Tese de doutoramento. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Mello, Maristela Barenco Corrêa de. 2016. *O Diário de Bordo: criando uma linha de fuga sobre uma linha de montagem*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – Resafe. Número 25: novembro/2015 – abril/2016.

Nietzsche, Friedrich Wilhelm. 1978. *Obras Completas*. Seleção de Textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. Posfácio de Antônio Cândido. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural.

Pelbart, Peter Pál. *Tudo é feito para a conexão absoluta, a mais saturada possível*. Entrevista à Revista Continente. Em 29 de novembro de 2015. Disponível em: <https://www.revistacontinente.com.br/especial/19362-tudo-é-feito-para-conexão-absoluta,-a-mais-saturada-possível.html>

Rocha, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é – a vida como exercício de estilo. 2007. *Nietzsche/Deleuze: Arte, Resistência*. Simpósio Internacional de Filosofia 2004. Forense Universitária Fortaleza (CE): Fundação de Cultura, Esporte e Turismo.

Santos, Boaventura de Sousa. 2003. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Em: Santos, Boaventura de Sousa (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado. Porto: Afrontamento.
