

Por que não te calas? Políticas na escola

por Célia Linhares

Se a democracia talvez se expresse em nível das grandes organizações políticas e sociais, ela só se consolida, só ganha consistência, se existir, no nível da subjetividade dos indivíduos e dos grupos, em todos os níveis moleculares, novas práxis, novas atitudes, novas sensibilidades, que impeçam a volta das velhas estruturas”.

Felix Guattari

Pensar e falar como ações de riscos: políticas, sociedades e escolas

“Por que não te calas?” é uma expressão que todas e todos nós identificamos, como advinda da “XVII ‘Cumbre’ Ibero-americana”, realizada em Santiago, em outubro de 2007, tendo sido pronunciada pelo Rei da Espanha, interrompendo o Presidente da Venezuela.

Ainda que a conduta política de Hugo Chavez comporte justificáveis controvérsias, essas palavras do Rei Juan Carlos ressoaram como um signo da prepotência, como se o emitente se julgasse com o direito de repreender e censurar, provavelmente, pelos incômodos que incluem a não-admissão de paridade com uma ex-colônia, sobretudo quando a fala de um de seus presidentes interroga “os grandes” sobre as intromissões concretas em várias repúblicas, também constituintes da Ibero-América.

Não estou falando em unanimidade. Bem sei que muitos acham um absurdo escapar dos padrões que regem eventos de cúpulas políticas e

produzir um questionamento que atinge os interesses da realeza, do império, considerando extrema petulância um representante oficial de um país da América do Sul enfrentar potências, ao invés de agradecer supostos favores, como a concessão de presença e a aceitação de uma convivência sob medida.

Nosso objetivo, ao retomar estas palavras, é expô-las a uma discussão, que exemplifiquem alguns problemas, tornados mais perceptíveis, quando estudamos processos de subjetivações na sociedade e na escola.

Ora, sabemos, e sabemos muito bem, que repreensões como essa, que servem de título ao presente artigo, são recorrentes na sala de aula, na escola e estão, enfaticamente, ancoradas nas questões de autoridade, hierarquia e disciplina, consideradas por um considerável número de docentes, como das mais difíceis e mais comprometedoras das aprendizagens escolares.

Quem de nós, já não escutou, transpostos para escola, provérbios e perguntas, como as que se seguem? “Quando um burro fala, o outro escuta, baixando as orelhas.”

“Quando uma professora ou um professor ensinam, seus estudantes devem aprender, escutando calados”. “Isto é hora de perguntas?” “Cala boca e presta atenção para você aprender, senão...”

Quem de nós, não reconhece que as perguntas na escola estão enquadradas em modelos, sancionados e permitidos, provocando, quando rompem aqueles padrões, reações raivosas e ressentidas como a do Rei? “Porqué no te callas?” “Quem disse que tens alguma coisa a dizer?” “Por que não reconheces teu lugar?” “Não basta para ‘essa gente’ estar na escola, por que se sentem no direito de perturbá-la?” “Que tipo de perguntas são autorizadas?” Enfim, “quem pode e quando podem falar os que são proclamados como sujeitos, mas tratados como assujeitados na sociedade e na instituição escolar?”

No entanto, se as palavras do Rei foram comentadas e, com frequência, repudiadas, em diferentes crônicas e comentários que se seguiram ao seu pronunciamento, quem de nós já escutou reclamações e espantos provocados por “pitos” semelhantes àqueles que, diuturnamente, percor-

rem as escolas? Quem de nós já atentou para repercussões educativas que se derivam dessas manifestações políticas, atuantes como processos formadores e, portanto, repercutindo, de diferentes maneiras, nas relações entre educadores e educandos?

Além do que assinalam essas palavras, importa prestar atenção para o seu tom, para nele reconhecer trânsitos carregados de rancores e desgostos, revelando que a participação de um presidente foi tomada como uma afronta, um desacato ao Rei.

Ainda, considerando que as divergências são cabíveis em eventos dessa natureza, vale interrogar até que ponto uma 'reunião de iguais' está modelada por uma hierarquia em que uns são mais 'iguais' que outros? Ou seja: que engrenagens, envolvendo 'corações e mentes', atuam deslegitimando uns e supervalorizando outros? Quando, por que e como um participante de um conclave, de uma sala de aula, ou de uma roda de conversas, deixa de ser "um legítimo outro"?¹

No caso das escolas, as perguntas que poderiam indagar sobre o monopólio das falas são, freqüentemente, abortadas por uma orquestração de práticas, de limitações do ambiente e dos equipamentos escolares, dos medos de discordar, da verticalidade das relações entre autoridades escolares,

estudantes e seus familiares que costuma ocorrer. Tudo isto mostra como as palavras, como ações, se entrelaçam com outras práticas nos processos de comunicação.

Com salas transbordantes e crianças com experiências culturais diversas, em que a valoração dos processos socializadores ocorrem por outras formas, dificultando níveis significativos de alternância entre fala e escuta, torna-se muito complicada a circulação das palavras, com possibilidades de conversas nas salas de aula. Mas, ao lado disso e, mais, em conjunção com tudo isso, as condições de atuação docente, também, vão sendo deterioradas com salários aviltantes, cobrando turnos exaustivos de trabalho, que, ao se articular com uma formação precária e poucos espaços e tempos para reuniões de estudos e avaliações das experiências em curso na escola, levam educadoras e educadores a reproduzirem, mimeticamente, uma herança autoritária, sempre pronta a ser reeditada nessa nossa civilização e, em especial, na sociedade e na escola brasileira, onde as cicatrizes de "senhor" e de "escravo" continuam abertas em nós, como repetia Darcy Ribeiro.

Assim, o que não podemos perder de vista é que todo este quadro de interações está impregnado de uma racionalidade milenar

que nos constitui, concebendo e organizando a sociedade e a escola como uma soma de indivíduos, como uma pirâmide de grupos, com camadas fixadas por cimentos políticos. Assim, quando os estudantes tomam a palavra, interrogando o monopólio da fala autoritária na escola, a recusa de escutá-los não estaria calçada numa inaceitação de sua paridade e, portanto, do seu direito de falar, tomando-a como uma violação das hierarquizações sociais.

Também não podemos negar que esta racionalidade civilizatória não tem e nunca teve uma vigência absoluta, pois outras lógicas têm sido afirmadas, outros canais comunicativos se insurgem sempre nos espaços e tempos sociais, embora, freqüentemente, sejam pisoteadas pelos triunfos das lógicas hegemônicas.

Portanto, o que não podemos tergiversar é sobre a importância decisiva do ato de falar, como um tipo de ação social, que levou Paulo Freire ao afirmar que

"Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo"²

Desta maneira, a palavra não é uma cereja da torta que ornamenta a sobremesa ou apresentando-a, também convida à sua degustação. Não é um preâmbulo da ação. É ela própria uma prática social e, portanto, construída

historicamente. Por isso, Freire se aproxima de Etienne de La Boétie³ quando trata a palavra como ação revolucionária:

“Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por que?’⁴”

Por isso mesmo Paulo Freire mostrou o funcionamento da educação bancária, ainda em vigência na escola, que em nossos dias se empodera, arregimentando mecanismos seletivos segundo o nível de pobreza e de pertencimento a grupos minoritários, como os étnicos, os raciais, os de gênero e os que se referem às outras práticas sexuais, como as praticadas pelos homossexuais, gays, travestis e lésbicas.

“Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é encontro em que se solidarizam o re fletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes⁵.”

Embora essa concepção-prática de educação bancária nas escolas enfrente resistências e seja insistentemente fraturada por movimentos instituintes, ao afirmarem outros modos de educar, de

pensar, de viver, não podemos minimizar os esquemas do capitalismo em ação que vêm espalhando e sofisticando os funcionamentos bancários nas escolas.

Todas essas questões con fluem, provocando nosso pensamento, quando constatamos que o cerceamento das palavras na escola se processa numa quase ausência de assombros e, pior, como um exercício necessário para a eficácia da aprendizagem escolar. Valeria perguntar: eficácia de que aprendizagens? Com que ensinagens elas se vinculam e, reciprocamente, se fortalecem?

Aprendizagens e ensinagens como devires.

Situamos os processos de aprendizagens e ensinagens⁶ longe dos registros já engessados, que aprisionam um e outro em indivíduos idealizados e mecanizados que, sob uma disciplina e uma atenção focal⁷ no que o mestre ensina e o programa exige, reproduziriam as sistematizações passadas, numa ingestão de matérias mortas.

Entendemos que o verbo latino ‘aggere’, radical do termo aprendizagem e bem-vindo ao processo de ‘ensinagem’ vincula um e outro, desde suas raízes etimológicas a pactos com ações, com formas de agir e existir. Mesmo quando esses procedimentos usufruem as organizações do

passado, só seus movimentos em devir podem potencializá-los, como fluxos do pensamento. Quem sabe para compartilhar dos impulsos de vitalidade que vêm dos sonhos éticos, das indagações perigosas que nem se calam e nem foram, ainda, respondidas. Afinal a inércia, o dogma, a reprodução, os conformismos decretam a morte do pensar.

“A lógica de um pensamento é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos”⁸

Procurando nos aproximar das provocações ao pensar, realizadas nas aprendizagens e ensinagens como engrenagens entrelaçadas, recorremos a Kastrup⁹ quando ela estuda a cognição inventiva, como um processo que não se limita a regulações de “leis e princípios invariantes que ocorreriam entre um sujeito e um objeto pré-existentes, entre o eu e o mundo. Ela é uma prática de invenção de regimes cognitivos diversos, co-engendrando, ao mesmo tempo, o si e o mundo, que passam à condição de produtos do processo de invenção”.

Ainda, apoiando-se em Varela, Kastrup afirma que “a cognição inclui a invenção de problemas. A aprendizagem inventiva inclui a experiência de problematização, que se revela através de ‘breakdowns’, que constituem rupturas no fluxo cognitivo

*habitual. Problema e solução são as duas faces do processo da aprendizagem inventiva.*¹⁰

As tensões sociais atingem um clímax, que experimentamos vivamente na atualidade, e que vêm sendo entendidas pela acumulação de conflitos, de difícil encaminhamento, pois nelas se confrontam práticas de racionalidades obsoletas, mas que ainda conservam alguma credibilidade instrumental, com avanços de outros movimentos, dotados de maior diversidade de opções de vida, incluindo riscos e promessas e que, no entanto, ainda não dispõem de circuitos amplificados de investimentos e sustentação na cultura política.

Assim, os impasses e desafios se tornam mais agudos e os medos engendram canais de proclamação de que não há lugares para todas e todos e, portanto, não haveria como escapar de um retorno aos esquemas binários, com que a inclusão de uns, corresponde ao aumento na exclusão de outros, que acaba por sacrificar vidas, imolando viventes.

Sinais, rastros e indícios desses confrontos, que não cessam, encontramos em todas as instituições e intertícios sociais. Além de um certo essencialismo, que dispõe cada indivíduo, classe ou grupo com características que supostamente os definem, os identificam como profecias a serem realizadas, ainda perduram como resíduos dessa

racionalidade uma polarização binária e dicotômica, como uma forma de organização social, com argumentações, sentimentos e afetos que mantêm correspondências.

Por exemplo: considerando que a espécie humana estaria distribuída entre homens e mulheres, a possibilidade de um ser humano que não se enquadrasse numa ou noutra forma de gênero, seria excluído, lançado fora do mapa dos possíveis de reconhecimento social.

Como numa orquestração, na tentativa de fixar lugares, outras práticas controladoras entram em ação. Esse é o caso das hierarquizações, reguladas por critérios de mais ou menos, aplicáveis ao certo, ao belo, ao verdadeiro e tantas outras prerrogativas.

No capitalismo, estas qualidades padronizadas são tratadas em correspondências com tabelas e remuneradas com mais ou menos dinheiro, com mais ou menos reconhecimento e prestígio, num enredamento complexo que vai desde remunerações e salários, aos preços de “commodities” e serviços, numa avalanche de inclusões de dimensões sociais, no mundo das mercadorias, com seus espaços, impulsionados por investimentos, em que caberiam tudo e todos.

Importa interrogar: se ficou para trás os tempos dos heróis, dos santos, dos místicos, dos milagres, como escapar

das totalizações capitalistas, dos seus esquemas binários e dicotômicos de inclusão e exclusão, de hierarquizações pelo mais e pelo menos, em negações da multiplicidade, pela filiação a um padrão, como o de ser humano, de estudante, de docente, de profissional, de escola, de família?

Não podemos nos esquecer que, as experiências, os acontecimentos – com seus movimentos interticiais e, portanto, em infinitos níveis moleculares, cada vez mais sintonizados por outras sensibilidades e desejos emergentes de uma ética com que reinventamos o mundo, empenhando-nos contra as desigualdades e homogeneizações e simultaneamente, nos recriamos a nós mesmos – constituem celeiros de frestas, de pontos de fuga, de fruições de devires que continuamente vão sendo detectados, construídos e ressignificados.

“Trata-se sempre de libertar a vida lá onde ela é sempre prisioneira.”¹¹

Teorizações potentes, que têm contestado tantas ordens de cristalizações, advindas de tradições inconformistas, constituídas por legiões e habitadas por multidões invisíveis e incontáveis que, das margens da história, produzem movimentos que as reconfiguram, incessantemente, alimentam uma sinergia que transborda

épocas, lugares, indivíduos e, por isso mesmo precisam ser lembrados, mesmo em saltos cronológicos e por critérios também afetivos.

Assim, não me furto ao prazer de lembrar minhas dívidas, nossas dívidas, exemplificando-as a nomear pensadores, como Empédocles, Giordano Bruno, Baruch Spinoza, Nietzsche, Henri Bergson, Karl Marx, Sigmund Freud, Albert Einstein, Walter Benjamin, Michel Foucault, Paulo Freire, Norbert Elias, Gilles Deleuze, Felix Guatarri e Rui Frazão Soares, que escreveu com sua vida um libelo a favor da liberdade e da justiça, incluindo numa e noutra o direito de sonhar e apostar em seus sonhos, como uma valoração apaixonada de uma ética de inclusão expansiva.

Portanto, é animador confirmar que a multiplicação de lugares também depende de formas de concebê-los e praticá-los, liberando-os de esquemas reguladores de um mundo enrijecido, onde só cabem poucos e apertados por regras e normas constrangedoras, com que os inesperados, a alteridade, a diferença, a criação são evitados e combatidos.

Há, desse modo, nos desafios vividos recentemente, movimentos de ultrapassagens de regimes que vêm organizando o mundo, primando pela prevalência de controles e reproduções,

ao combinar hierarquizações rígidas com modalidades de exclusões, que não só cerceiam os processos de existir, sempre subsidiados por fugas das mesmices, mas que também procuram conciliar processos de homogeneização com novos tipos de desigualdades sociais.

Assim, se sofisticam equipamentos tecnológicos e sociais de produção de bens, tanto materiais como simbólicos, enquanto se aprofundam e se sedimentam o desemprego estrutural. Nessa mesma combinatória paradoxal, não só se expandem os dispositivos de sistematização, difusão e elaboração de conhecimentos, mas em sua contra-face, multiplicam-se aqueles esquemas que desapropriam saberes. Por tudo isso, nunca tivemos explosões tão poderosas de realizações científicas e tecnológicas e, ao mesmo tempo, contingências tão trágicas que vão incapacitando milhares de viventes para a vida, com seus desafios incessantes de criação. Nessa mesma direção, também devemos grifar que nunca a produção exponencial dos alimentos conviveu com tantas espécies de fome.

Talvez seja tempo de perguntarmos se queremos girar o mundo, inclusive, girando a nós mesmas, nós mesmos, girando esta racionalidade que nos constitui como uma prática social?

Será que esta distância entre análises gerais e abstratas e nossas opções existenciais, subjetivadas, já não nos evidencia uma das lógicas perigosas, perversas, com que têm sido produzidos nossos conhecimentos ditos científicos?

A própria pergunta pode soar como uma provocação, do tipo que convida para um “exame de consciência” tão correspondente a uma concepção e prática social que considera e trata a sociedade como uma soma dos indivíduos que a compõe para, partindo disto, concluir que se reformamos as mentes e os corações de cada um de nós, o funcionamento social avançaria, totalizando essas melhorias.

Nada seria mais equivocado. Estamos convencidos de que essa lógica somatória da vida social repercute muito negativamente em todas as esperas da sociedade e já representa tendências galopantes de fragmentação social. Até me agrada lembrar o título de um livro de Thomas Merton, que li quando comecei minha vida de casada: “Homem algum é uma ilha”.

Pois esta ideologia fracionária que exacerba os individualismos tem extremas relações com a “Educação Bancária” e uma vigência que se renova em mil esquemas de comandos e ameaças. Assim, por exemplo, as questões escolares, como as

referidas à aprendizagem e ensinagem e aos correspondentes instrumentos de avaliação têm sido reduzidas a focos pragmáticos e utilitários, aumentando pressões e cobranças sobre estudantes e professores.

As políticas educacionais, retransmitindo ditames de agências econômicas internacionais, têm dissipado a atenção dos educadores e educadoras de si mesmas e dos seus estudantes fortalecendo um tipo de atenção focal em que as existências e experiências sociais, políticas e culturais são desperdiçadas deixando escapar dos sujeitos de aprendizagens e ensinagens escolares o cuidado de si, como um movimento que não estaciona em fechamentos 'egóicos', para usarmos uma categoria enfatizada por Kastrup.

Ainda precisamos entender melhor como as aprendizagens e ensinagens se entrelaçam em nós, com nossas instituições, com o ambiente que habitamos e que nos habitam, com os mundos que desejamos inventar e que ao nele intervirmos, também intervimos em nós mesmas e em nossas trajetórias profissionais e existenciais.

Penalizações e premiações na escola, terrores e favores na sociedade

Se os elos sociais e vitais são desconsiderados, estudantes, professoras e professores passam a ser entendidos como corpos e mentes privatizados, como campos de forças blindados em suas atuações. As cobranças de emudecimentos, de disciplinas, de atenção e aprendizagem vão sendo dirigidas aos estudantes como se a eles coubesse o esforço do que resultaria em subjetividades disciplinadas, indisciplinadas, emudecidas, tagarelas, dispersas, distraídas, atentas, aprovadas, reprovadas.

No entanto o que mostram nossas observações empíricas e as pesquisas, que tantas e tantos de nós realizamos, é que as penalidades não surtem os efeitos a que se propõem e como uma caricatura trazida pelo provérbio popular, podemos, não sem reconhecer os limites, afirmar que "a ocasião faz o ladrão".

Impossível não trazer para esta discussão a paranóia social em que estamos mergulhados, dividindo cidades e vilas em "gente de bem", merecedoras de segurança e "bandidos" aos quais seriam reservadas ações de extermínios. Afinal, o que tem se processado é uma 'ordem de execução' a qualquer dúvida. Nesta contabilidade macabra, a lista dos 'bandidos' mortos esfumaça a incapacidade de interligar ações educativas e formadoras com outras ações de ampliações de postos de trabalho dignificados pela

participação criadora, com intensificação de fluxos e seus devires.

Portanto se nossa concepção e prática não se atrela às individualidades como cápsulas, blindadas contra os intercâmbios sociais, precisamos atentar para os combustíveis que empoderam as fábricas de subjetividades delinqüentes e criminosas, de subjetividades repetentes e evadidas, que uma sociedade desigual, que uma escola obsoleta e negligenciada, submetidas às voracidades do capitalismo, incessantemente produzem.

Assim, executam-se 'culpados' e 'inocentes', promovem-se aprovados e deploaram-se reprovados no sistema escolar, mas só a conjunção de outras funcionalidades em ação, que ativem sonhos e os façam desejáveis coletivamente, poderá ir tecendo outras cidades, outras instituições escolares, impregnado-as de equipamentos de cooperações, de práticas de curiosidades, de compartilhamentos, de narrações, de mergulhos em devires, em que estudantes e educadores se incluam, atilando em suas experiências e existências e, com elas dialogando em suas dimensões pré-individuais¹² e extra-individuais¹³.

Tudo isto pode ser traduzido em exigências de ir provendo as escolas com tempos e espaços de investigação, de perguntas, de problemati-

zações, de poéticas, de virtualidades e de aberturas em que possamos ir circulando com idéias, com interrogações, com avaliações, de outras aparelhagens educacionais que vamos engendrando, como convites de participação para que todas e todos se inscrevam na vida e nas escolas, eticamente.

Afinal, não podemos esquecer que essas fraturas entre elos indissociáveis como sociedade e indivíduos, nos mostram o quanto grandes impasses civilizatórios vão se acumulando nesses abismos, a ponto de colocar sob presságios de irreversibilidade o declínio da própria sobrevivência planetária.

Quem poderia minimizar os efeitos dessas ameaças à vida e aos viventes, como processos de uma barbárie que vem acumulando individualismos, fanatismos, hordas e coletivismos, com um jogo em que favores e terrores emudecem os sujeitos, roubando-lhes as palavras e seus exercícios de conexões?

São esses separatismos, que vigoram quando se isola *“sujeitos que conhecem e o mundo conhecido”* ou *“objeto de estudos e sujeitos cognoscentes, ciências e existências, atitudes e comportamentos públicos e privados, ideais proclamados e realidades vividas, experiências e aprendizagens, disciplinas e hierarquizações, autoritarismos, autoridades e alteridades”* e tantos outros.

Tantas divisões, tantas camadas superpostas, denotando superioridade ou inferioridade, tantas muralhas aos fluxos de ações, tantos particularismos de interesses acabam travando os devires sociais, negando-lhes conexões e interligamentos, enquanto fragilizam os processos de coesão das sociedades, corroendo a sociabilidade humana e, ainda, tornando precárias as comunicações.

E mais, toda essa avalanche de conseqüências imprevisíveis engrossa cursos de violências, que, se por um lado, se sofisticam em crueldades, por outros, se embaralham e se propagam em processos que combinam banalizações, sutilezas e uma espécie de conforto resignado e satisfeito.

Não é sem razão que um sentimento de medo e desamparo vai dispondo homens e mulheres a se conformarem com as funções de tarefeiros, aceitando uma miopia que os engessa num presente de obrigações, que Hobsbawm deplorou, ressaltando que:

“Quase todos os jovens crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”¹⁴.

Portanto sem perspectiva, sem conexões por onde possam intuir e entender os movimentos da vida e dos exercícios de liberdade, todas e todos ficamos mais sujeitos a aceitar

as imposições, com frequência apresentadas, também, de forma binária, tal como: *“Ou bem você aceita a escola e se esforça para se adaptar a ela ou vai encontrar o seu lugar na mira da polícia”*. *“Veja bem, ou você agüenta essa escola ou cairá no desespero, na delinquência”*.

Não é tão difícil encontrar as engrenagens entre essas e outras formas de promover submissões utilitárias e uma orquestração de agenciamentos subalternizadores, que não só favorecem trânsitos de uma educação bancária, mas ainda a apresentam e a proclamam como uma maneira de desviar os estudantes dos perigos que cercariam um processo escolar mais aberto.

São esses mecanismos em macabra orquestração que alimentam o cerco totalizador da globalização capitalista, nele impregnando crenças e práticas de uma religião que atuam *“com todas as suas forças não para a redenção, mas para a culpa, não para a esperança, mas para o desespero, pois o capitalismo como religião não tem em vista a transformação do mundo, mas a destruição do mesmo”¹⁵.*

Chico Mendes, na segunda metade dos anos 80, do século passado, diante de um embate de forças gigantes e cruéis, costumava repetir que o jogo estava empatado. É difícil fazer avaliações de quais as tendências se apresentam com maiores possibilidades

daqui para frente. Os conflitos se multiplicam e se desdobram, com possibilidades de permanência. Por isso mesmo, se faz necessária a recriação de outra racionalidade educacional e política.¹⁶

No entanto não temos dúvidas de que uma outra educação e um outro mundo vão pedindo de todas e todos nós que nele nos empenhemos não para cumprir um dever que seria “fazer a nossa parte” ou “dar o nosso contributo”.

Novamente aqui, não se trata de “descargo de consciência”, mas de um empenho, que nem se endereça a aplausos ‘exteriores’, nem a comprovações ‘interiores’ de bravuras, mas que se aproxima de conjunções que nos promovem tensões entre dimensões internas e externas como entrelaces abertos que vão nos mobilizando num “corpo a corpo” cotidiano, que nem precisa ter um ponto final.

Pois, mais do que concluí-lo, precisamos desdobrá-los, como nas histórias de Scherazade, em que ela não só suavizava o sultão, impregnando-o e a seu mundo de amorosidades, mas encontrava caminhos de sobrevivência sua, das mulheres, da espécie humana e quem sabe da própria vida, que pede inventivas, argúcias, pontes vivas entre nós e nossos acontecimentos potencializadores de devires.

Afinal, não podemos minimizar as advertências de

Deleuze¹⁷ e de tantos pensadores e poetas quando afirmam que:

“Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. (...) É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle” ■

NOTAS:

1 Esta concepção do “outro como legítimo outro” foi teorizada pelos autores que se seguem: MATURANA, Humberto, *Emoções e Linguagens na Educação e na Política*, Belo Horizonte, UFMG, 1998,

_____, *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*, Belo Horizonte, UFMG, 2001
_____, VARELA, Francisco J. *Autopoiesis and cognition; the organization of the living*. Boston: Reidel, 1980.

2 FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 17ª. Edição, 1987, p.78

3 BOÉTIE, Etienne de La. *Discurso da Servidão Voluntária*,

4 _____, *opus cit*, p.75.

5 FREIRE, Paulo. *Opus cit*. p.79.

6 PACHECO, José. *Entrevista: Motivação e autonomia dos alunos*. Aquifolium Educacional. Copyright © 2007.

8 DELEUZE, Gilles, *Conversações*, São Paulo, Editora 34, 1998, p. 118.

9 KASTRUP, Virginia. *A aprendizagem da atenção na cognição inventiva*. P.2

10 VARELA, Francisco e DUPUY, J-P (1995) “Círculos viciosos criativos: para compreensão das origens”. In: Paul Watzlawick e Peter Krieg (Orgs) *O olhar do observador*. Campinas: Editorial Psy II. , citado por KASTRUP, Virginia, *opus cit*.

11 DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. São Paulo, *O QUE É A FILOSOFIA?* SP. Ed 34, 1992, p. 222.

12 AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*, *opus cit*, p.

13 GUATTARI, F. ROLNIK, S. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. Petrópolis, Editora Vozes, 2005, p39

14 HOBSBAWN, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX*.

15 AGAMBEN, Giorgio, *Profanações*, São Paulo, Boitempo, 2007, p.70.

16 LINHARES, Célia. *De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente*. In LINHARES, Célia . LEAL, Maria Cristina (org.). *Formação de Professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2002, p.103 – 130.

17 DELEUZE, Gilles, *Conversações*, S.Paulo, Editora 34, 1998, p. 218