

tiagoa@eselx.ipl.pt
jorge.o@ie.ulisboa.pt

Para uma educação por vir

¹Tiago Almeida
²Jorge Ramos do Ó

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.124>

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões, as fábricas se parecem muito com prisões.

(Deleuze, 2016 p. 135)

Ao aceitar o convite para produzir um texto que fizesse parte deste livro, ficámos face a um desafio duplo. Por um lado, escrever sobre algo que se relacionasse com o Mestrado em Educação Artística da Escola Superior de Educação de Lisboa e, por outro, que permitisse conciliar duas mãos na tecedura do texto. Na tentativa de responder a estes dois desafios propusemo-nos pensar o que seria uma educação *por vir* que, por oposição a uma que instala um grande dispositivo de censura no interior da alma infantil, assumisse um lugar de *devir*. Tal escola só é possível imaginar em contraponto crítico da que temos tido. O modelo curricular dominante a partir de finais do século XVIII impõe, desde então e até ao presente, o princípio de que conhecer é, essencialmente, um exercício de reconhecimento do que já está pensado, dito e escrito. Trata-se, assim, de administrar aos alunos e extrair deles um saber já devidamente estabelecido e controlado, intensificando a rigidez disciplinar do ensino e, desse modo, contribuindo para uma “evidente retração da autonomia da inovação” enquanto sujeito (Ó, 2003). O mesmo será dizer que a escola transporta no seu interior a convicção de que aprender e desenvolver competências procede um conhecimento preexistente que cabe aos alunos apropriar e dominar (Ó, 2019). Os que não conseguem apropriar-se da “verdade” anterior vêem-se na iminência de serem excluídos da máquina reprodutora de *mesmidade* (Almeida, 2018). Trata-se de um

¹ Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Investigador do Centro de Investigação em Educação (CIE) do ISPA – Instituto Universitário.

² Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Investigador da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF).

gesto de socialização escolar que admitiu sempre que as crianças e jovens só poderiam entrar num efetivo processo de aprendizagem quando tivessem a capacidade de dominar internamente as várias experiências escolares em que se viam envolvidas.

Ora, pensar uma escola por vir é, antes de mais, diagnosticar os dispositivos que nos constituem integralmente enquanto sujeitos escolares e, indo além deles, esboçar uma leitura possível de como os poderes se exercem na constituição do sujeito escolar enquanto reproduzidor do já dito, escrito e pensado. É o velho princípio espinosiano de que só nos libertamos das forças que nos limitam quando as conhecemos, ou seja, quando compreendemos os objetivos estratégicos para que foram concebidas e enxergamos os respetivos modos de funcionamento.

Esta será, portanto, uma tarefa imprescindível. Tratará de inteligibilizar os processos e procedimentos através dos quais a alma infantil se vê confrontada com a inevitabilidade de corresponder a um arquétipo que a precede, tornar-se no que é esperado que seja. No ambiente escolar todas as rotinas institucionais passam a alimentar-se dos exercícios do repetir, copiar, memorizar. O mesmo é dizer: o grande projeto devir-adulto vê-se consumado pelo aprimoramento e domínio de si através do trabalho da educação escolar. Esta, todos o sabemos e vivemos, amalgama ser e saber, articula a aprendizagem dos conteúdos curriculares com práticas de autocontrole, autodisciplina e autogoverno (Foucault, 2010). Este exercício de domínio de si começa desde logo na educação de infância, quando, de forma mais ou menos explícita, se iniciam as crianças pequenas em ritos de socialização escolar sempre em relação e na direção de um arquétipo aplicado a todos como se fossem um só. É, parece-nos, esta atração pelo devir-adulto que transforma o futuro em educação numa impossibilidade. Ninguém devém arquétipo (Almeida, 2019). A escola que temos tido representa a possibilidade, propriamente política, de se generalizar à infância e à juventude um devir-adulto inteiramente rígido, exigindo a cada sujeito a participação em dinâmicas que definem a identidade pela lógica de conformidade-desvio, levando-se a descobrir-se a si mesmo em referência a modelos de conduta universais, cada vez mais estereotipados e em indecorosa negação das diversas formas de vida relacional que as crianças e os jovens inventam. Tudo isto se processa num tremendo equívoco que nos constitui integralmente. Vivemos num tempo em que as práticas discursivas sobre educação nos impelem a pensar a criança sujeito de direitos, que deixa de poder conceber-se como a espectadora-recipiente para se ver idealizada enquanto participante ativo na elaboração dos próprios conhecimentos que lhe são administrados.

Nestas poucas páginas em que cabe o nosso texto, não podemos alongar-nos no que seria esse diagnóstico das técnicas do eu presentes na escola, e dirigimo-nos assim, para a conclusão. Ora pensar uma outra educação é, num certo sentido, pensar fora do universalismo a que programas, manuais e currículos nos subjagam e trazer à equação o que tão bem Deleuze e Guattari (2007) denominaram de multiplicidades. Não mais o arquétipo, a essência no devir-adulto, mas a pura diferenciação, a invenção, a produção do novo e do imprevisível (Tadeu, 2004). O que Deleuze e Guattari (1992) nos impelem a pensar é uma educação em que a diferença é condição primeira, isto é, que valoriza o *processo de diferenciação* que está no cerne do *processo de criação* para que este não pare de recomeçar. Como nos diria Nietzsche é preciso voltar, retornar sempre ao início do processo, é preciso que a diferença continue, renovadamente, a sua ação produtora e produtiva (Deleuze, 2005). Sem repetição não há diferença. E desse modo todos os

ritornellos aqui imaginados em nada já se assemelhariam a um regresso a esse *Mesmo*, como a cultura escolar insiste há séculos; teríamos, antes, um movimento perpétuo no interior do qual se vai desocultando um gesto diferenciador, a abertura de um limiar, de uma singularidade. Numa palavra, a emergência de um *Outro*.

E teríamos, assim, também o reverso de uma imagem do grupo escolar caracterizado pela homogeneização, pela normalização e pela constante vigilância sobre o diverso. Simplesmente agora não se trata de reproduzir, de devolver de novo o objeto pré-fabricado, mas, ao contrário, de trabalhar a procura. Cada um é alguém que procura, que se procura. O comum é aqui visto como o espaço puro da interrogação e esta, a cada dia, haverá de retornar para forçar uma abertura no já pensado e feito, para estabelecer o encontro de novas extremidades. O que aqui também nós procuramos esboçar é essa possibilidade de uma *comunidade de iguais*, tal como Rancière (2014) a enuncia, onde cada um aprende a construir uma individuação assente na partilha e no aprofundamento de uma reflexibilidade sobre os seus próprios processos criativos. Temos então de conquistar à vida um espaço-tempo regular em que o pensar alto o que ainda não se conhece dê lugar a uma troca aberta de ideias e práticas, ao trânsito permanente entre conceptualização e execução técnica (Ó, 2019). Tratar-se-ia, insistimos, de construir um *habitus*, uma forma de encontro entre singularidades cuja polissemia de linguagens – das artes às ciências e destas àquelas – fundasse uma agência relacional do que poderíamos denominar devir-investigador. Aprender a trabalhar a partir das vibrações, rotações, voltas, danças, flexões de uma qualquer ideia, de uma qualquer questão. Trata-se, enfim, da instauração de um campo problematizante. A presença do outro (professor ou par) simbolizaria e intensificaria o desejo de investigar, a procura do saber, o infinito da interpretação, produzindo uma escuta ativa que soubesse captar e valorizar os pontos de desigualdade. A reciprocidade e os fluxos de troca constantes, entre alunos e professores, estariam na base de todos os métodos de trabalho. A imagem da classe seria agora a da pluralidade de centros de irradiação. Pensaríamos numa arte em que mesmo a lógica da cópia-cópia era substituída pelo jogo de que também Deleuze (2005) fala: “só o que se assemelha difere; só as diferenças se assemelham” (p. 206-207). Em vez de homogeneização, normalização dos sujeitos e dos discursos, falaríamos de um em-si “diferenciante”. Os encontros aqui seriam os encontros que forcem a pensar e a criar como uma necessidade absoluta. Já não é a situação do mestre e do aluno; é o *não-saber* que é a regra, um aprender na organização dos próprios múltiplos.

O que aqui expressamos pode parecer de uma meridiana evidência a uns ou um objetivo inalcançável e utópico a outros. Sabemos bem que não há novidades no que acabamos de escrever, mas, que melhor oportunidade do que num livro dedicado aos 10 anos do Mestrado em Educação Artística para afirmar o que também nós denominaríamos de vida como obra de arte? Isto é, trabalharmos insistentemente para o desenvolvimento de uma *arte de existência baseada na maior diferença entre si dos sujeitos*. Essa arte de existir é aquela que se satisfaz na relação, na alteridade, entrelaçando fios e falas, códigos, conceitos, ideias, discursos e objetos. E terminamos com a conhecida metáfora de Heidegger (2002): “na floresta há caminhos que, o mais das vezes sinuosos, terminam perdendo-se, subitamente, no não trilhado” (p. 3). O mesmo será dizer: pensar uma escola *por vir* é, antes de tudo, pensar uma escola do *devir*.

Referências

- Almeida, T. (2018). Currículos e agenciamentos do devir: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de *Emílio* de Rousseau. *FRACTAL Revista de Psicologia*, 30(3), 302-309. Disponível em <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i3/9582>.
- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In: F. Lemos & M. L. Nascimento (org.), *Biopolítica e Tanatopolítica: A Agonística dos Processos de Subjetivação Contemporâneos* (pp. 229-249). Curitiba: Editora CRV.
- Deleuze, G. (2016). Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In R. Machado (org.), *Microfísica do Poder – Michel Foucault* (pp.129-142). Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Deleuze, G. (2005). *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio de Água.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2007). *Mil Planaltos: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio Alvim.
- Foucault, M. (2010). *O nascimento da Biopolítica*. Lisboa: Edições 70.
- Heidegger, M. (2002). *Caminhos de Floresta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ó, J. (2003). *O governo de si mesmo*. Educa: Lisboa.
- Ó, J. (2019). *Fazer a mão: Por uma escrita inventiva na Universidade*. Lisboa: Edições Saguão.
- Rancière, J. (2014). *Nas margens do político*. Lisboa: Imago.
- Tadeu, T. (2004). *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: FAV/UEG.