

LINHAS QUE NOS ATRAVESSAM: POR UMA APRENDIZAGEM SEM MEDO

Suzany G. Lourenço
Priscila S. Moreira

Resumo

Linhas e afetos e afecções e docência e devir e... Este artigo é decorrente de pesquisa realizada com professores das escolas da rede municipal de Vitória/ES, com o objetivo de enfatizar *uma aprendizagem sem medo* em uma produção da diferença entre as linhas que nos atravessam nos movimentos de *aprenderensinar*. Dialoga com as noções de linhas do desejo (DELEUZE; PARNET, 1998) e de diferença como motor da criação (DELEUZE, 1988) e dos afetos (SPINOZA, 2013). Estabelece conexões entre a docência dogmática e os afetos tristes adormecedores e as danças ziguezagueantes em um gaguejar da docência com ressonâncias inventivas permeadas por afetos alegres. Em danças sem fim, pensa as composições *micromacropolíticas* e persiste na potência da diferença em *artistagens* transcriadoras dos possíveis na educação, permeadas por afetos que levam a experimentações provenientes de bons encontros em um (múltiplo) devir- docência.

Palavras-chave: Docência; afetos; diferença.

“O medo seca a boca, molha as mãos e mutila. O medo de saber nos condena à ignorância; o medo de fazer nos reduz à impotência [...]”
(Eduardo Galeano, Livro dos Abraços¹, p. 61 – “A desmemória/2”).

De acordo com Spinoza (2013), o medo é um afeto triste: refreia as nossas experimentações, paralisa os movimentos e expropria-nos de nossas potências por ser proveniente de maus encontros que diminuem nosso *conatus* – “princípio vital que nos leva a desenvolver a nossa intensidade de forças ao longo da existência” (CARVALHO, 2012, p. 227). Assim, modelos repressivos que geram passividade nas escolas, dogma do pensamento único e do entendimento da diferença como polo negativo dentro de uma pretensa unidade de modos de *aprenderensinar*, cooperam para a diminuição do *conatus* de professores e alunos.

No entanto, enfatizamos uma “aprendizagem sem medo” na produção da diferença (não entendida como oposição do prejudicado ou diferença a partir de algo, mas, como o que vem primeiro, o motor da criação), pois os modos como experienciamos os encontros são perpassados pelas nossas singularidades – cada um de nós entra em relação com outros corpos de forma única e complexa, produzindo múltiplas maneiras de afetar e de ser afetado que podem aumentar ou diminuir nossas potências de agir.

A pesquisa foi produzida em escolas localizadas em diferentes regiões do município de Vitória/ES com o objetivo de evidenciar as “características” de uma docência que devém: *inscrita nos planos da imanência da micropolítica no cotidiano escolar*; que busca a *produtividade dos “bons encontros”*; *aberta à diferença*; *apartada do “medo” e do fomento das “paixões tristes”* (CARVALHO, 2012, p. 229-230). Dessa maneira, apostamos na desterritorialização do ensino dogmático (baseado em verdades absolutas e repressões) e na

¹ O livro está disponível na versão PDF na seguinte página: <<http://pt.slideshare.net/civone/eduardo-galeano-livro-dos-abraos-pdfacervo-civoneum>>.

criação de outros territórios com experimentação de *outros possíveis* na correlação entre o aprender e o ensinar potencializados pelos bons encontros (entre corpos que convém).

Algumas indagações nos afetaram nessa busca: quais linhas a docência traça com mais intensidade nas escolas? Quais as possibilidades da docência ser atravessada veementemente pelas linhas moleculares e de fuga? Quais movimentos as escolas esboçam para potencializar os processos de *aprenderensinar*? Quais sentidos essa composição de problematizações provocam no *estar docente* e quais são os desdobramentos nos processos de *aprenderensinar*? Se o medo paralisa o pensamento e inibe movimentos, como podemos experienciar uma educação que não esteja encharcada de medos?

As linhas do desejo e o medo

De acordo com Deleuze e Parnet (1998, p. 101) há diferentes tipos de linhas (molares, moleculares e de fuga) e somos atravessados por essas constantemente. As linhas duras ou molares compõem o plano de organização e “nos recortam em todos os sentidos” e são elas que balizam a constituição das paixões tristes (e entre essas está o medo). Já as linhas moleculares ou flexíveis são as que causam desvios e cortam o plano macropolítico, evidenciando experiências inusitadas. A espécie de linha de fuga é do tipo desconhecido que nos leva para a imprevisibilidade, para algo que não foi determinado nem previsto. As três linhas coexistem nas composições *micromacropolíticas*. Contudo, alguns acontecimentos ressaltam certo tipo de linha em detrimento das outras e, assim, o medo carrega em si uma linha dura que impede professores e estudantes de aprenderem intensivamente e inventivamente.

'Ah, mas você não tem a pressão!' Existe sim, não é nem em relação à direção da escola ou dos pedagogos não, porque eles também sofrem uma pressão. (PROF.@ X).

[...] você está preso a dinâmicas para atender aqueles que não alcançam [...] você tem que dar atenção à essas crianças para tentar alavancar o aprendizado [...] porque a cobrança quanto ao número de repetentes e de aprovação é muito grande nas nossas costas (PROF.@ Y).

Após a fala d@ Professor@ Y, um outro completa: “Porque a culpa é sempre nossa!”. Pressão, cobrança e culpa, são ações que criam uma cadeia alimentar nas escolas em uma produção de maus encontros. O ensino dogmático produz silenciamentos repressivos, pois é conduzido pelas paixões tristes e impulsionado pelas linhas duras. Estas, por sua vez, nos territórios das salas de aula, transformam movimento em monotonia. Monotonia em apatia. Apatia em adormecimentos de vida.

[...] eu falava com um aluno: “Estou te explicando o dever de casa para facilitar quando você estiver sozinho em casa [...] e você está conversando. Eu também tenho o direito de chegar amanhã, quando você me disser que não fez porque não entendeu, vou anotar que você não fez e vou tirar ponto” (PROF.@ X).

Como percebemos na fala d@ docente, o apetite pelo medo força professores e alunos a se prostrarem diante de um sistema que tem sede pelo enquadramento de suas linhas flexíveis. O medo não é apenas do estudante (“perder o ponto”), mas também d@ professor@ que teme

o aumento dos índices de reprovação da escola, a diminuição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a perda da autoridade, entre tantos outros.

Contudo, há outras linhas de (re)existência em relação aos processos que produzem o medo, em busca de movimentos outros que insistem em fazer com que a docência 'gagueje', *abrindo o território escola ao mundo ao plano de imanência da vida* (CARVALHO, 2012, p. 225), pois mesmo com a ênfase no medo esses professores e alunos parecem esboçar uma seletividade de encontros: –“Então, assim, vontade, disposição e ânimos quando a gente não tem, a gente procura. Conversa com o colega que está mais animado e tenta pegar o ânimo dele” (PROF.@ T).

O “gaguejar” da docência e a alegria na educação

Em concordância com Corazza (2013), não podemos engessar a produção dos processos de *aprenderensinar* dentro de um modelo, mas propagar as singularidades transcriadoras desses movimentos em currículos múltiplos que fazem ressoar novas traduções e inventam novas travessias.

Então, eles amam isso! Porque é uma forma que eles aprendem [...] eles estão aprendendo de uma forma assim que não sentem e amam [...]. (PROF.@ S).

Eu estou com um projeto de produção de texto com os alunos [...]. E eles estão gostando muito disso. A gente trata de assuntos diferentes na poesia, [...] sobre gravidez na adolescência, sobre a Copa, sobre o amor [...]. E eles gostam muito. (PROF.@ Y).

Até a SEME [...] quis interromper o projeto, porque, como falei tem a carga horária do professor, [...] para atender a parte desse projeto. Aí eles falaram que como a rede está em falta de professores tinha professor demais pra trabalhar projeto. [...] quando começamos a mostrar os resultados [...] eles consentiram em manter o projeto, pois foi a melhor forma que a escola encontrou para trabalhar (PROF.@ T).

Nessas conexões enfatizamos que a docência precisa gaguejar, uma vez que se não o fizer, será silenciada, ou seja, evidenciar as *artistagens* da docência e as travessias de professores e discentes no cotidiano escolar é muito mais do que expressar esses movimentos na forma de escrita. É uma opção ética, estética e política, uma aposta na micropolítica, nos processos, nos devires, na arte dos “bons encontros” e nos afetos alegres para a potencialização dos modos de agir daqueles que compõem esse plano de imanência.

Eu ouço de colegas que não tem essa horizontalidade no fazer pedagógico não. A gente consegue isso, temos uma direção que é bastante trabalhada nessa linha, na questão pedagógica também. Temos direito de voz e temos muito essa parceria aqui na escola (PROF.@ X).

Persistimos em acreditar nessas outras práticas de se fazer currículo, práticas menos engessadas, práticas menores (não pelo seu tamanho, mas pela produção da diferença). Em uma educação que possibilita a “aprendizagem sem medo”, poderemos ter *liberdade para expandir e usar a razão* com “a criação de dispositivos alegres [...], de acordo com a possibilidade de cada aluno [e docente] como singularidade única, não repetitiva, possibilitando que os alunos [e os docentes] queiram o que fazem” (CARVALHO, 2012, p. 233).

Nessa acepção, potencializar a alegria na educação implica afirmar que por meio desse afeto é possível movimentar os processos de *aprenderensinar*, pois esses podem provocar

modos de estar do/discentes criadores de possíveis entre as estruturas modelizadas e inventar novos mundos-escolas. Assim, continuamos a seguir outras pistas de pesquisa compondo com esses mundos e persistindo nas *artistagens* coletivas, na inventividade cotidiana, na diferença como motor da criação, na potência dos “bons encontros” e em “um” devir docência sem medo, alegria, e múltiplo em pulsações singulares de vida!

Referências

CARVALHO, J. M. Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo. In: *Anais... XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas: UNICAMP, 2012, p. 222-234.

CORAZZA, S. M. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre/RS: UFRS; Doisa, 2013.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

_____. *Diferença e Repetição*. Tradução: Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

SPINOZA, B. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 3ª Ed. Edição bilíngue: latim/português.