

CARTOGRAFIAS, CONEXÕES E LINHAS DE FUGA: POR UMA EDUCAÇÃO DESMEDICALIZANTE

*Arildo dos Santos Amaral**

*Maria Goretti Andrade Rodrigues***

RESUMO: Nesta escritura, o objetivo principal é trazer o saber de experiência construído a partir das artesanias do Mestrado em Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense - PPGEn/UFF. As experiências foram situadas enquanto amálgamas das questões teóricas refletidas a partir das leituras e reflexões. Lançamos mão da Cartografia para registrar algumas considerações sobre a Educação Inclusiva, linhas de fuga, medicalização da aprendizagem e multiplicidades de habitar o território escolar. É necessário problematizar a medicalização territorializada nas escolas e produzir movimentos instituintes no fazer pedagógico. Processo esse capaz de resistir à medicalização da aprendizagem que demarca a produção de subjetividades e anuncia uma prática ortopédica para com os corpos.

PALAVRAS CHAVES: Experiência; Educação Inclusiva; Medicalização da aprendizagem; Cartografia.

CARTOGRAPHIES, CONNECTIONS AND ESCAPE LINES: FOR A DEMEDICALIZING EDUCATION

ABSTRACT: In this writing, the main objective is to bring the experience knowledge built from the handicrafts of the Master's in Teaching, from the Postgraduate Program in Teaching of the Fluminense Federal University – PPGEn/UFF. The experiences were situated as amalgams of the theoretical questions reflected from the readings and reflections. We made use of Cartography to record some considerations on Inclusive Education, escape routes, medicalization of learning and multiplicities of inhabiting the school territory. It is necessary to problematize the territorialized medicalization in schools and to produce instituting movements in the pedagogic practice. This process is capable of resisting the medicalization of learning that demarcates the production of subjectivities and announces an orthopedic practice for the bodies.

KEYWORDS: Experience; Inclusive education; Medicalization of learning; Cartography.

* Mestrado em Ensino – Diálogos Interdisciplinares no ensino - Universidade Federal Fluminense UFF/RJ. E-mail: arildosantos16@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3385-6713>

** Doutorado em Saúde Pública – Professora PPGen - Universidade Federal Fluminense UFF/RJ. E-mail: mariagoretti@id.uff.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3607-1946>

1. Introdução

Iniciamos a tecitura deste escrito na tentativa de inventar outras escolas, problematizando possibilidades de criação do fazer pedagógico e de linhas de fuga... Linhas implicadas na invenção de novos haveres vida, criação frente às multiplicidades de aprender e ensinar.

Assim, o traçado deste exercício filosófico nasce no contexto das experiências da universidade, na medida em que esse espaço permite pensar outro modo de habitar a educação e a si mesmo. Nasce também nos encontros envolvidos pela potência singular da presença próxima com cada sujeito, que extrapolam as relações professor-aluno, aluno-aluno, produzindo outras significações.

A experiência é o que dá sentido à escritura – escrita experiência – não se trata de escrever sobre, mas de escrever na experiência. São gestos: escrever e dar a ler... Talvez, a única razão da escrita e da leitura seja escrever. Uma escrita latente, um exercício de registro do sentir. Cartografar sentido. Expressão de tudo sentido. Por encontros, afetações, toques, sabores, cheiros, olhares, sonoridades, possibilidades e impossibilidades. E que pulula de ponto a outro, saltando as linhas do próprio texto que se vai traçando. Por isso a sua potência transformadora de se transmutar e transfigurar o próprio texto, o próprio sujeito. Perspectivas que apontam para novos trajetos que são tecidos no próprio caminho do caminhante.

O seu objetivo versa ao que tange o “saber de experiência” (LARROSA, 2002) de encontros tecidos no território acadêmico e, que nos leva a pensar o cotidiano da escola, trazendo a reflexão das práticas outras, o olhar e a postura diante da inclusão escolar e das diferenças que perpassam este cenário, bem como as suas existências.

Também é a experiência o que dá sentido à educação – educação experiência. Experiência de testemunhar a escritura na educação e nos processos formativos. Trata-se de pensar uma educação pela experiência da escritura, que se faz como uma viagem através da vida. Escrever é afirmar uma vida. A vida se encontra no vivido que se afirma nos gestos de escrever e ler. Vida, escrita e leitura: escrevemos e nos escrevemos a partir dos atravessamentos múltiplos de uma vida que nos habita em muitos sentidos, que se manifesta em palavras.

Como argumenta Deleuze (1998), a escritura é múltipla, são vozes, coletividades, sensações, agenciamentos, variadas composições.

O escritor é múltiplo, composições de vozes, vidas e ações coletivas. Ao narrar, rouba frases alheias, cochichos escutados ao pé do ouvido, conversas e leituras. Narrador-ladrão, narrador-leitor, narrador-viajante, narrador-multidão. O que o faz escrever é um profundo desejo de escrita, uma vontade liberada de se confrontar com o novo e o inesperado (DELEUZE, 1998, p. 16).

Sim, Deleuze (1998), tem razão. Importa ressaltar que escrevemos para transformar o que sabemos, não para transmitir dogmatismos. Assim, abrimos mão das verdades estabelecidas e das certezas

que precisariam ser ensinadas no fazer pedagógico. A escrita se faz à deriva, ao risco e nas aventuras das travessias.

Foucault (1997) nos interpela com algumas inquietações sobre o sentido da escrita atenta e sensível:

[...] meus livros são, para mim, experiências, em um sentido que gostaria o mais pleno possível. Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só o escrevo porque não sei exatamente o que pensar sobre essa coisa em que gostaria tanto de pensar. De modo que o livro me transforma e transforma o que penso... Sou um experimentador no sentido de que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes (FOUCAULT, 1997, p. 289).

A escrita cartográfica retumba. Alastra-se, soa, ecoa. Com a Cartografia, temos o cartógrafo que “se define por um certo tipo de sensibilidade” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.61), é habitar um território existencial pressupondo refletir sobre as micropolíticas que tecem modos de fazer escola, possibilitando vivências, potências em um ambiente antes marcado pela segregação e diferenciação dos sujeitos, dos seus corpos. Na criação cartográfica “implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas” (DELEUZE, 1998, p. 56). A cartografia supõe a vivência no território, cuja escrita se desenvolve no lapidar das relações com as suas existências, ou seja, saber que se produz a partir das experiências vividas.

Deleuze e Guattari (2004) apresentam a cartografia a partir da estrutura do rizoma:

Um rizoma não começa e nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzeo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 4).

Para tanto, a partir desses autores podemos perceber que o rizoma trata-se de linhas de resistência que se mestiçam, misturam-se, interconectam-se, são múltiplas conexões, sem centro e sem hierarquias. Um rizoma não tem início nem fim, mas um meio pelo qual ele cresce, ramifica-se e espalha-se.

Então, pensar nas feituradas escolares na perspectiva do rizoma Deleuze-Guattariano significa romper com o caminho homogêneo, são fios que escapam da tentativa totalizadora e fazem contato com outros tubérculos, outras conexões, seguem outras direções. Não é uma forma fechada em si, não há ligação definitiva.

2. Notas sobre medicalização da aprendizagem

Contextualizando os bastidores desta escrita, retomamos a dimensão ideológica da educação e os questionamentos do que hoje denominamos escola. Cabe destacar que esse campo habitado por tantos alunos e alunas, naturaliza formas de calar a expansão da vida, resultado de um sistema educacional de intensa desigualdade social. Um conjunto de manejos históricos, que, têm e geram sentido ao produzir as “marcas” da medicalização – nesse gesto, a hiperatividade, a dislexia e, outras doenças do não aprender.

Como cartógrafos, pensamos, enquanto vamos até os espaços escolares e voltamos. Perguntamos: e o que a medicalização da aprendizagem representa nesse território? Quais outros modos de existência em educação podem ser criados? Quais as linhas de fuga podemos criar frente às práticas medicalizantes do fazer pedagógico? Um ambiente marcado pela exclusão e por marcadores biológicos.

A escola é legitimada por um discurso científico que naturaliza o fracasso escolar aos olhos de todos os envolvidos nesse processo, reportando a marcadores biológicos o anúncio de doenças a partir do ingresso da criança na escola. A escola não se percebe nas diferenças, considera os diferentes e não as diferenças. E, essa “[...] origem do pensar, a profunda rachadura do Eu que só o leva a pensar pensando sua própria paixão” (DELEUZE, 1988, p. 420).

Assim, há o aluno dito com TDAH, dislexia, TOD, e outros, justificando a ineficácia da ação pedagógica. Tudo isso a partir de uma desvalorização social das possibilidades cotidianas de um encontro com as singularidades de crianças numa construção pedagógica.

Ao questionar a produção do fracasso escolar, Patto (2000), dar a ver a produção do fracasso escolar, apontando para os processos de in/exclusão no território escolar, medicalização da aprendizagem e processos de subjetivação.

Patto (2000) falando de insucesso em situações escolarizantes, destaca que a escola é legitimada por um discurso científico que, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos nesse processo, logo existe uma visão das famílias pobres como “portadores” de defeitos morais, psíquicos, justificando a ineficácia da ação pedagógica.

A escola brasileira tem uma clara finalidade: operar como mecanismo de seleção, propagando a ideologia da meritocracia individual. No âmbito escolar vemos os aparelhos disciplinares exercendo o controle sobre os corpos, sobre os discursos, administrando o que pode ou não ser feito, o que pode ou não ser dito, pensado e questionado, um saber ortopédico que visa através de práticas compensatórias de “inclusão” corrigir pequenos desvios, fazendo pairar sobre o imaginário social um padrão de indivíduos “normais”.

Pensando com Carvalho (2003) sobre as epistemologias do cotidiano escolar:

Na área da educação, o binômio teoria/prática assume proporções muito complexas, particularmente porque os professores sempre nos solicitam orientações práticas, verdadeiras receitas de como fazer, valorizando bem menos do que seria desejável os aspectos atitudinais e o embasamento teórico. Alegam urgência em aprender

procedimentos que possam adotar imediatamente em sala de aula, para o que as sugestões em metodologia de ensino ganham prevalência, quando comparadas com reflexões teóricas, com as autoavaliações, em termos de aceitação /rejeição das diferenças significativas entre os alunos (CARVALHO, 2003, p.40).

Como vimos, Carvalho (2003), aponta que às vezes os professores negam as diferenças dos estudantes no território da escola, que por sua vez não tensiona o fazer pedagógico.

Ao falar em Educação Inclusiva, não é pretensão traçar “receitas mágicas” para a inclusão escolar, tampouco criar modelos e formas de ensinar àqueles que possuem uma diversidade na paisagem corporal ou cognitiva, ou formas de aprendizagens diversas, o que tenciono, é pensar a escola como um lugar de encontros, como um território de potência.

A educação inclusiva pensada enquanto linha de fuga requer uma “outra escola”, uma escola reinventada e reabitada através do movimento da vida, capaz de reconhecer o outro enquanto legítimo outro, que se abre ao devir humano. Uma escola construída por redes de apoio, onde as trocas de saberes afetam o movimento do existir frente à inventividade da vida.

Mantoan (2009) nos chama a pensar sobre a inclusão no cotidiano escolar.

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção¹. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. [...] é estar com, é interagir com o outro (MANTOAN, 2009, p.10).

Juntamente com Mantoan (2009), continuamos a pensar sobre inclusão e práticas instituintes à escola, incluir não é colocar todos em um mesmo espaço, é fundamentalmente estar com o outro e para o outro. A inclusão rompe com os efeitos da pedagogia tradicional e cartesiana, pois requer uma mudança de postura frente aos processos de aprendizagens, diante das necessidades especiais de todos os alunos, caracterizadas pelo matriciamento de estratégias de aproximações, caracterizadas por novos agenciamentos, rompendo com a medicalização, com o fazer hegemônico e totalizante.

Estamos atravessados por um imaginário social pautado em e nas relações de poder, uma disputa no campo de força entre a micropolítica e macropolítica (molares e moleculares).

Nesse sentido, ao falar da inclusão, falamos de um conflito histórico social, ancorado a uma cultura de segregação que determina a exclusão social.

Machado et al (2009) apontam que falar em inclusão é perceber as práticas excludentes que formatam a nossa sociedade.

Uma sociedade cuja lógica de funcionamento se assenta na exclusão defenderá a inclusão como prática compensatória. Não é possível, assim, uma prática de inclusão

¹ Grifos dos autores.

que garanta a participação efetiva sem assegurarmos condições socialmente construídas, pois as especificidades apresentadas pelos indivíduos se tornam desigualdades em relações sociais de dominação. Nossas práticas revelam as concepções que temos sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a educação, sobre o trabalho, sobre a saúde, sobre a exclusão [...] (MACHADO et al, 2009, pág. 22).

De tal modo, a educação necessita refletir sobre modos outros de habitar a escola, desconstruindo o saber hegemônico que fragmenta o fazer pedagógico de professores e professoras.

Machado et al (2009) diz ainda, sobre a importância das diferenças no trabalho com as crianças, destacando a urgência de rupturas do saber instituído e medicalizante.

Portanto, colocar em questão as explicações psicologizantes, podendo indagá-las. A indagação interfere nas relações de poder/saber, na criação coletiva de sentido para os acontecimentos do dia a dia. Construir maneiras de fazer que permitam experimentações e mudanças nas sensações é uma atitude política que visa a romper com as concepções/saberes/fazeres hegemônicos. Com isso, novos desenhos relacionais vão se constituindo. As crianças passaram a conhecer várias maneiras de cuidar, ao ficar interessadas, curiosas e encantadas pelas diferenças. Produzir esse encantamento exige a criação de dispositivos que conquistem esse efeito de experimentação. Essa é a ruptura de que falamos, na qual a interpretação e a conscientização não são suficientes para fazer caber — incluir? — as diferenças (MACHADO et al, 2009, p. 34).

Diante disso é possível dizer que a autora coloca em cena uma sociedade cuja lógica de engrenagem é a exclusão, a escola enquanto instituição alusiva dessa coletividade ainda possui a fantasia dos alunos que aprendem juntos, ao mesmo tempo, as mesmas coisas, a velha fantasia das turmas homogêneas. Fantasia esta que alimenta, em muitos, a vã crença na uniformização dos sujeitos, da subjetividade, da aprendizagem, da vida.

O processo de inclusão, exclusão, in/exclusão está relacionado aos conflitos históricos da nossa sociedade, uma vez que as práticas exclusivas fundamentam o nosso corpo social. Nesse sentido, a inclusão pode ser encarada como um composto de práticas que enviesam o lugar do estudante, adjetivando as produções de subjetividades de si e do outro.

No cotidiano escolar podemos ver as marcas que Foucault (1977) nos apresentou, os aparelhos disciplinares exercendo o controle sobre os corpos, sobre os discursos, administrando o que pode ou não ser feito, o que pode ou não ser dito, pensado e questionado, um saber ortopédico que visa através de práticas compensatórias de *inclusão*, corrigir pequenos desvios, fazendo pairar sobre o imaginário social um padrão de indivíduos normais.

[...] a escola passa a ser observada como um espaço privilegiado para atuar tanto na instrução de crianças e jovens como ainda na interiorização de hábitos e valores que pudessem dar suporte à sociedade em construção [...] uma educação suficientemente eficiente na produção de normas e as marcas corporais da sociedade industrial evidenciando, inclusive, as distinções de classe (GOELLNER, 2010, p. 17).

É nesse bojo de uma política educacional de *inclusão* dos que estão de fato sem acesso à escola, quanto aos que frequentam, mas não se beneficiam, que surge o projeto neoliberal de *inclusão escolar* de estudantes ditos com “necessidades educacionais especiais”. Projeto político que exclui parcelas dos direitos sociais conquistados ao longo da historicidade humana.

Veiga Neto (2011) nos rememora que:

Diante do quadro político que determina parte das condições de possibilidade para a emergência e a potência das práticas de inclusão em nosso país, torna-se urgente questionar os usos da palavra *inclusão* para se referir a um número cada vez maior e mais diverso de indivíduos a incluir ou já incluídos. Torna-se urgente, também, questionar os usos alargados da palavra *exclusão*, quando ela é entendida como ‘o outro da inclusão’. Nesse caso, *excluídos* refere-se àqueles que, de alguma maneira, são discriminados pelo Estado e/ou pela sociedade (VEIGA NETO, 2011, p. 122).

Veiga Neto (2011) deseja fazer entender, que problematizar a inclusão não significa sermos contra as políticas públicas e as práticas que inventam as necessidades de nosso tempo. Tencionar o lugar da inclusão em situações escolarizantes implica, entre outras coisas, ir contra o controle dominante.

A escola, a partir deste olhar singular, surge de uma subversão à norma. Sair deste limbo é sensibilizar-se, num movimento dialógico entre construir e constituir (se), através da experiência com a alteridade.

3. Linhas e multiplicidades em Educação

Deleuze (1998) aponta a relação de três espécies de linhas para a constituição da multiplicidade: as molares como linhas de segmentaridade dura, as moleculares como linhas que tendem aos fluxos e ainda uma terceira espécie de linha, as linhas de fuga, que tendem a propor uma ruptura ao que é fixo, sem necessariamente significar abandono do sistema.

Somos seres moleculares, pensando com Deleuze e Guattari (2004), os termos conceitual molar e molecular, entendendo o primeiro como uma tendência à organização, à delimitação e estratificação (instituído) e o segundo como uma espécie de oposição (instituinte) à organização molar, o que não assume um sentido obscuro, apenas não estratificado, mas fluido e povoado por intensidades, por devires. E, como pensar nas multiplicidades na escola segmentária? Uma escola composta ao mesmo tempo por linhas fixas e fragmentadas, mas que podem ser transformadas em fluidas, em linhas de fuga dos estriamentos.

Maturana (2005) também nos convida em seu livro intitulado “Emoções e linguagem na educação e na política”, questionar sobre esse projeto de país que está colocado.

Temos um projeto de país? Talvez nossa grande tragédia atual é que não temos um projeto de país. É claro que não podemos brincar de voltar ao passado. Sem dúvida, como professor universitário, me dou conta da existência de dois projetos nacionais,

um do passado e outro do presente, claramente distintos, um que vivi como estudante, e outro no qual eu vejo os estudantes de hoje serem forçados a viver. A situação e as preocupações dos estudantes de hoje mudaram. Hoje, os estudantes se encontram no dilema de escolher entre o que deles se pede, que é preparar-se para competir no mercado profissional, e o ímpeto de sua empatia social, que os leva a desejar mudar uma ordem político cultural geradora de excessivas desigualdades, que trazem pobreza e sofrimento material e espiritual. A diferença que existe entre preparar-se para devolver ao país o que se recebeu dele, trabalhando para acabar com a pobreza, e preparar-se para competir no mercado de trabalho é enorme. Trata-se de dois mundos completamente distintos (MATURANA, 2005, pp. 12-13).

Nós, professores e professoras, hoje, devemos trabalhar com uma ideia de processo pedagógico desvinculado de uma didática de caráter meramente instrumental para nos ater ao cotidiano da sala de aula, no lidar com o mosaico das identidades, valores e experiências culturais (Candau, 2009). Essa autora nos elucida a deixar nos afetar para favorecer um processo de ressignificação das questões das manifestações plurais da diferença.

Com Skliar (2006), penso uma escola de sujeitos possíveis:

É por isto que uma educação especial “não tradicional”, se é que ela existe, poderia ser pensada como um discurso e como uma prática que torna problemática e inclusive insustentável - e mesmo impossível - a ideia do “normal” corporal, do “normal” da língua, do “normal” na aprendizagem, do “normal” da sexualidade, do “normal” do comportamento, do “normal” da escrita e da leitura, do “normal” da atenção, do “normal” escolar, etc (SKLIAR, 2006 p. 19).

Skliar (2006), ao questionar a “normalidade” educacional, nos ajuda a pensar sobre as representações daquilo que é considerado “costumeiro” e institucionalizado na educação escolar.

[...] A diferença não estaria em relação a dois pontos que, de acordo com o certo princípio de identidade, se diferenciam. Esta teria mais a ver com o ‘entremeio’, e não com uma suposta oposição entre dois termos, dois entes, dois conceitos ou duas coisas. Assim vista, a diferença é um sinal do imprevisível, que nos faz pensar no devir, nos remete ao acontecimento. A ideia de diferença em Deleuze não remete a um sujeito, não o identifica. Não se relaciona também com a ideia do diferente, dos diferentes, porque a diferença não aponta para ninguém, mas cria o movimento permanente de diferir (DELEUZE, 1988 *apud* SKLIAR, 2006, p. 21).

Como anunciado por Skliar (2006), a diferença é movimento. A escola é um encontro provocado pela experiência na diferença. São trajetórias que fazem uma rede (Deligny, 2015). Com Fernand Deligny vemos a respeito deste modo de viver em rede.

Este autor, que aprendeu a construir um território existência junto com aquelas crianças, mostra o quanto ter uma vida comum, compartilhar de tarefas diárias de sobrevivência, de trocas afetivas é uma maneira de cada um se tornar mais fortalecido, já que sai de sua

condição inicial de isolamento. Através de uma postura ética de aprender o que é o melhor para o outro, enquanto se convive com ele, nós o ajudamos a encontrar sua própria força (AZEVEDO, 2015, p. 90).

Fernand Deligny nos faz refletir a respeito deste modo de viver em rede. É preciso tecer redes enquanto espaço de horizontalidades e dissimetrias, fios que se harmonizam entre si, entre o múltiplo, entre as multiplicidades. É preciso afetar e afetar-se pelo outro. Um espaço de possíveis... Incompletudes para articular outras coisas.

O arcabouço teórico de Deleuze (1998), nos ajuda a pensar uma educação menor e suas linhas de fuga que compõem um campo de experimentação trazendo à luz perspectivas de pensamento e de produção de saberes, haja vista as proposições no campo da Educação.

Ao contrário das certezas e das respostas que às vezes quer nos acompanhar na educação, o pensamento deleuzeano jamais pensou em estabelecer verdades e respostas. Gallo (2008) também nos convida a pensar sobre os deslocamentos de verdades e respostas a partir da perspectiva criativa da educação menor.

Operei quatro deslocamentos: um exercício de pensar a filosofia da educação na perspectiva criativa da filosofia posta por Deleuze e Guatarri; um exercício de pensar uma Educação menor, a partir do conceito de “literatura menor” criado por eles; uma aplicação do conceito de rizoma para pensar as questões do currículo e da organização educacional; por fim, uma discussão em torno das decorrências e implicações daquilo que Deleuze chamou de “sociedade de controle” para os problemas educacionais contemporâneos (GALLO, 2008, p. 54).

Na perspectiva filosófica da educação menor, encontramos alguns subsídios para nossas ações micropolíticas. Com efeito, o conceito de educação menor pode ser utilizado como estratégia para subverter a educação maior, suas práticas macropolíticas que atravessam os espaços escolares com verdades construídas, conhecimentos assentados, naturalizando no âmbito educacional.

Considerações finais

Que pensamento é esse que pensa a escola pela educação menor e pelas invenções micropolíticas? “Tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica” (DELEUZE, GUATTARI, 2004, p. 99).

Categorizar os estudantes a “carimbos” biológicos pode provocar a diminuição das possibilidades da potência do encontro. Essa categorização remonta ao fazer pedagógico patológico que reduz a existência dos estudantes. Urge a necessidade da construção das linhas de fuga no fazer pedagógico, ao imprevisível. São os manejos que aproveitamos ao promover aberturas às criações e afirmações de novos modos de aprender e ensinar, atravessados pela potência do criar.

Acompanhando percursos *rizomáticos* (Deleuze; Guattari, 2004), percebemos que muitos são os atravessamentos dos processos de ensino e aprendizagem: alunos diagnosticados, a imponência dos laudos como instrumento de passagem de um ano escolar ao outro, o direcionamento às “Salas de Recursos Multifuncionais” dos estudantes ditos com "necessidades educacionais especiais", os inúmeros encaminhamentos aos especialistas dos alunos rotulados pelos transtornos do não aprender.

O esboço cartográfico tecido, aqui, enfatiza que os rótulos interferem na forma como os relacionamentos se estabelecem no ambiente educacional, abortando subjetividades.

A formação do professor não se dá unicamente pela técnica e por um conjunto didático instrumental, mas pelo movimento circunscrito do dia a dia, do encontro ético com o outro nas feitura escolares, pois ninguém se constitui professor, exclusivamente, nos cursos de Licenciatura, mas na imanência da vida que pulsa, e na formação em devir-pedagógico.

Dado que os professores trabalham com seres humanos, a sua relação com seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída de relações sociais. Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos. É por isso que a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação. Por exemplo, o professor tem de trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos (TARDIF, 2003, p.132).

Clamamos por outros modos de existência em educação, por outros modos de se fazer escola, que os espaços escolares se façam outros naquilo que já são, criando linhas de fuga no pensamento pedagógico.

Municiado de conceitos advindos da filosofia das multiplicidades a partir do plano de pensamento deleuze-guattariano, os processos de territorialização e suas linhas de fuga, apontam para as possibilidades de desterritorializar e, uma reterritorialização atravessada pela singularização como fluxo e criação. É preciso inventar escolas nas relações que habitamos, dando passagem aos devires, o inventivo, ao novo, à expansão, à criação.

Inventar outra escola advém sempre que a multiplicidade não seja abortada pela educação dual, pelo binarismo, pelas simetrias e dicotomias. Pensar essa multiplicidade de hiatar a escola, substantiva a ação de rachar esses arranjos medicalizantes e/ou totalizantes. Essa escola plural deve desprivatizar às práticas pedagógicas, ou seja, deslocando todos os sujeitos que gravitam esse espaço, apurando nossas escutas, relativizando nossas certezas epistemológicas e políticas, nos reconhecendo nas diferenças. Invenções micropolíticas são caminhos de uma possibilidade outra de escola. “[...] significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos.” (DELEUZE, 2013 p. 222).

Cabe àqueles e àqueles que estudam e trabalham em companhia de Deleuze e Guattari, assumir essa postura inventiva de escola e de formação docente, rompendo, assim, todo e qualquer postulado medicalizante nas feituas pedagógicas. Um movimento que se abre ao imprevisível dentro do qual os autores assumem modos de dizer, ser e estar no mundo. Uma abertura às possibilidades de vida, uma variação para o devir-escola, devir-aluno, devir-outro.

E, que possamos seguir... Acreditando na microrrevolução como um incessante e interminável deslocamento...

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Adriana Barin de. *O trabalho comum através do aprendizado dos afetos na Rede de Atenção Psicossocial*. Rev. Polis e Psique, 2015; 5(3): 80 - 93.

CANDAU, V. *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Editora Forma e Ação, 2009.

CARVALHO, R. E. *Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva*. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ. N 7. 2003.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. Controle e Devir. In: _____. *Conversações*. 3. ed. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 213-222.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol.I. São Paulo, Ed. 34. 2004.

DELIGNY, Fernand. *O Aracniano e outros textos*. São Paulo: N-1 Edições, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* / 5.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PASSOS, E. ; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Alegre: Sulina, 2015.

LARROSA, J. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./abr.

MACHADO, Adriana; ALMEIDA, Isabel; SARAIVA, Luis Fernando de Oliveira. *Rupturas Necessárias para uma prática Inclusiva*. In: Conselho Federal de Psicologia (org.) Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia/ Conselho Federal de Psicologia. – Brasília : Conselho Federal de Psicologia, 2009.

MANTOAN, M. T. Egler, PRIETO, R. Gavioli, ARANTES V. Amorim (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*, 1ed. São Paulo: Summus, 2009. (1ª. Parte).

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, pp. 10-35.

PATTO, M. H. S.. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 454p

SKLIAR, C. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". Rodrigues, D. (org.) *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. (PP. 16- 34). São Paulo: Summus, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 2003

VEIGA-NETO, Alfredo & LOPES, Maura Corcini. *Inclusão, exclusão, in/exclusão*. Verve, 2011, p. 121-135.

*Recebido em: 01 de abril de 2021.
Aprovado em: 10 de junho de 2021.*