



doi: 10.20396/rfe.v13i3.8664182

Mas esses alunos não saem do celular? But don't these students leave their cell phones?

*Alex da Rosa*¹

Resumo:

O presente ensaio parte de uma série de reflexões vindas da experiência prática da instauração de um curso pré-vestibular comunitário destinado a jovens e adultos de baixa renda. Como espaço de liberdade e libertação, a prática suscitou reflexões que tensionam o papel institucional do professor e questionam os conflitos que envolvem os partícipes. Os atritos e dificuldades que compõem a existência engajada em prol da liberdade e emancipação dos sujeitos são aqui abordados como parte constituinte do sujeito e que propõem uma decisão acerca de reforçar os papéis institucionais e caminhos já estabelecidos ou a escolha de ensinar a transgredir e pensar junto e compor um povo por vir.

Palavras-Chave: Educação; Liberdade; Professor(a).

Abstract:

This essay is based on a series of reflections from the practical experience of setting up a community pre-university entrance course for young people and low-income adults. As a space of freedom and liberation, the practice gave rise to reflections that tension the teacher's institutional role and question the conflicts that involve the participants. The frictions and difficulties that make up the existence engaged in favor of the freedom and emancipation of the subjects are addressed here as a constituent part of the subject and that propose a decision about the attitude in reinforcing the institutional roles and paths already established or in the task of teaching how to transgress and think together and compose a people to come.

Keywords: Education; Freedom; Teacher.

Se estamos em um mundo eterno, devemos então nos deixar levar pelas coisas, não devemos intervir. Se, pelo contrário, temos o sentido dessa finitude, então o problema será recolocado: o que é

¹ É graduado em direito, filosofia e mestrando em direitos humanos pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Membro do grupo "Guattari, leitor de Lacan" e do grupo "Latino Americano de Criminologia Crítica. Foi professor e coordenador do curso pré-vestibular comunitário Navegar. Estuda, dentre outros temas, cosmopolíticas, esquizoanálise e filosofia da ciência

que eu estou fazendo no mundo? Estou aqui por um período dado, num dado contexto? O que posso fazer para construir, reconstruir ao mesmo tempo o mundo e eu mesmo, ao mesmo tempo o mundo dos valores e o mundo das relações? (Guattari, 2016, p. 121)

Conhecem o filme “Sociedade dos Poetas Mortos” (1989)? Pois recomendo, e, já que estamos aqui, faço um resumo do filme. Trata-se da história de um professor de poesia em uma escola tradicional. Toda a trama discorre sobre esse professor e seu método não disciplinar, que não está preocupado em *ensinar* poesia, mas sim sentir, viver, criar e respirar a arte, não como matéria letiva (veja bem, já iria novamente usar a palavra disciplinar), mas como estilo de vida.

Acontece que o professor sofre uma série de resistências, tanto por parte dos colegas de ofício quanto entre os alunos, absolutamente imersos no modelo pedagógico tradicional. Os opositores dizem o que ouvi a vida inteira, assim como vocês também, provavelmente, que não era *daquela maneira* que as coisas funcionavam. Isso tudo me fez rir e decidi escrever. O final do filme não direi, tampouco o desenrolar do enredo. Não lhes furtarei essa experiência, garanto que vale a pena assistir à obra.

É quase que consenso, em estado de conformidade ou não, que existe certa ordem na vida, certo jeito de como as coisas deveriam acontecer, como alguém deve se comportar em cada momento, em qual tom se expressar, quais palavras usar. Chamamos isso ora de moral, ora de experiência, ora de hábito, enfim, mas é fato que existe, não? (me pergunto em que momento compactuamos com esse consenso).

Desde a língua, nossa socialização é baseada em uma série de instituições constringentes, pedagógicas (risos), disciplinadoras. Saímos da família para escola, da escola para o trabalho, do trabalho para o asilo, enfim, absolutamente sequestrados por essas instituições, conforme ensina Foucault (2015; 2014).

A vida, essa grande experiência ausente de qualquer sentido, é amarrada e restringida por todos os lados, dinâmica que sufoca o potencial criativo e normaliza nosso comportamento. Processo disciplinar ou pedagógico? Tanto faz, inclusive, para os professores, costuma ser o mesmo. A frente, descreveremos alguns desafios da prática pedagógica não disciplinar por meio de um relato de experiência. Mas antes, algumas considerações sobre as dificuldades específicas que dificultam esse reposicionamento que produza liberdade e não apenas obediência. Sobre isso tudo quero colocar duas perguntas: 1. Por que não? 2. A aridez da prática pedagógica justifica uma posição conservadora?

Não fazemos diferente porque nós acreditamos éticos. É preciso livrar-se da ideia de que “educação = educação”². O que se tem a perder? É o medo dos riscos (reais) e das desaprovações por simplesmente desatinar das convenções sociais. Tudo isso é muito simples, mas por que não fazemos? Por que não desobedecemos? Não tão longe, Grós (2018) já aponta: não precisa ser como Antígona e morrer enterrada viva, você pode apenas não *superobedecer*. Por que não o fazemos? Diga você.

Eu admito, a vida de professor é difícil. Não só pelo trato com alunos, mas principalmente em razão dos outros professores, suas queixas, reclamações de como os alunos estão insubmissos, inquietos, usam o telefone ou mantêm qualquer ato de existência não disciplinar. O conflito de gerações é sobretudo um conflito sobre o modo de se viver a vida. Nisso, embora os fluxos conservadores³ () se empenhem em resistir, o amanhã será sempre maior e inevitável.

² Na lógica chama-se isso de princípio da identidade. No sentido atribuído ao texto busca-se destacar que a ideia de que educação enquanto conjunto de valores referentes ao tido como padrão de comportamento social **não** pode ser tomada em sentido igual à educação enquanto processo múltiplo de tomada de conhecimento sobre os objetos, construções de metodologia, implicações no cuidado de si, assim como as dimensões sociais que envolvem os processos educativos – sendo a escola uma das esferas, esta privilegiada, em que isso é sistematizado e estruturado formalmente.

³ A ideia de fluxos remete aos trabalhos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2017) em *O anti-édipo* e *Mil platôs*, no sentido de fluxos enquanto linhas do desejo que se comunicam, agenciam, se opõem, assumem diversas funções e posições. Os fluxos conservadores, nesse sentido, são propriamente fluxos desejanter que se opõem à desterritorialização, aos devires próprios às novas subjetividades, num sentido estrito em que buscam “conservar” certa estrutura social, psíquica, e que remete a uma construção disciplinar da escola.

Mas voltemos ao porquê da referida insubmissão: os alunos estão o tempo inteiro querendo existir. Desesperadamente existir, gozar da experiência do fora (Levy, 2011), fora, fora, por algum segundo romper toda aquela cadeia de disciplinas em que estão inseridos. O aluno investirá ardentemente seu desejo sobre qualquer brecha que apareça.

Mas é impossível inverter essa dinâmica? Os problemas são múltiplos: a prática é árida, cansativa, e, sim, irritante. Frequentemente, o docente leciona em várias turmas para alcançar um salário digno e o tempo investido fora de sala não é remunerado, levando a uma industrialização, serialização, do modo de lecionar, o que torna difícil para que o profissional se abra à singularidade de cada turma e aluno. A regra se torna uma espécie de padrão de “blindagem” a fim de aliviar a dura rotina pesada e com excesso de trabalho.

Invertendo a pergunta: nós, que aprendemos a obedecer, constituídos fundamentalmente pelo que Foucault (2014) chamou de sociedade disciplinar, seja na esfera familiar, na educativa, no trabalho, e por fim, se tudo isso falhar, a prisão – todas essas instituições de produção de obediência –, somos capazes de quais usos possíveis de nossa liberdade? É desafiador, é caótico o uso da liberdade de quem nunca a usou. É barulhento, ruidoso.

É que não se “ensina” sobre liberdade, ela é vivida e, principalmente, torna-se constantemente o outro⁴. Do mesmo modo, “ensinar” a liberdade seria como o erro de tomar a descolonialidade⁵ por um objeto, como seria isso possível? (VÁZQUEZ; WALTER, 2017)

Davis (2017) fala que a liberdade é uma luta constante e Arendt (2018) afirma a “liberdade para ser livre”. Respectivamente, o argumento é de que

⁴ Comecei a correr ao lado dela, destroçando os galhos do mato rasteiro conforme passava. Estava muito exaltado e não parava de gritar: ‘ Ae! Ae! Ae! Uma mulher *yawarioma* está me levando! A luz me cega! Tenho medo! Ae! Ae! Ae!. Ninguém além de mim podia vê-la e, no entanto, eu estava mesmo correndo com ela! Seu caminho era muito quente e eu estava molhado de suor. Não teria sido capaz de reconhecer meus familiares nem minha própria casa. Tinha virado outro”. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.106.)

⁵ O movimento decolonial é uma abordagem teórico e política que busca tomar o saber e a existência dos sujeitos do eixo sul, os antigos “países de terceiro mundo”, colonizados, como sujeito autônomos e não mais subordinados às exigências hegemônicas. A essa disputa, como oposição ao neocolonialismo, fruto das novas dinâmicas de exploração entre os países exploradores e os países explorados, o movimento decolonial busca a emancipação nas esferas do saber, do poder e dimensão material que envolve a dependência entre países colonizados e colonizadores, ainda que na sua forma moderna, como aponta Quijano (2000).

as práticas de liberdade devem ser lutas constantemente retomadas, permanentes, sob pena de que suas conquistas sejam revogadas, e que a liberdade e libertação têm sentidos complementares e conexos. Trata-se aqui de uma emancipação das condições materiais de dependência, referente aos modos de produção, a salários, estruturas, direitos, e outra, esta complementar, de liberdade política, de não asujeitamento subjetivo, de uma libertação da liberdade de pensar – a descolonização do pensamento.

A prática pedagógica e o papel do professor são desafios que versam sobre ser livre. Que optemos pela educação como emancipação do sujeito em face da alienação que sofre, epistemológica e material. Que exista liberdade para se ser livre, nos dois níveis, e que esta seja uma luta constantemente retomada.

A emancipação da situação de dependência e alienação são absolutamente conexas, podendo-se pensar a educação como formação e qualificação capaz de fornecer caminhos e oportunidades de libertação da sujeição às formas de trabalho injustas. Mas isso é pouco, pois observamos que a educação institucionalizada já foi tomada como um grande curso técnico.

Se realizada tal libertação das condições materiais, ainda resta a questão do uso da liberdade. Os campos se comunicam, como já disse, e não faz mal frisar que as instituições educacionais são cada vez mais compradas por grandes grupos empresariais que fazem da educação um privilégio de elites, enquanto sucateiam a educação pública e fomentam um exército industrial de reserva.

Não é sobre isso que falo, falo sobre a ação descolonizadora do próprio pensamento, ou como propõe Suely Rolnik (2019, p.193), é descolonizar o inconsciente, sob o risco de “nos mantermos nas mesmas cenas, encarnando os mesmos personagens com papéis idênticos, numa reprodução infinita daquilo que pretendíamos transmutar em nós e fora de nós”. Leitura semelhante fazem Bonetto e Aguiar (2020, p.6) sobre a inspiração micropolítica de Rolnik e afirmam que esta tem como características “a potencialização da vida e do pensamento, em suas infinitas condições de diferença”.

E claro, surge a questão do professor. A arguição em geral por parte destes, frequentemente, é algum tipo de pesar institucional e um “veja bem, infelizmente é assim que as coisas são”⁶. É claro, são assim, dentre outras coisas, pela parcimônia desse próprio profissional e sua conviência em reforçar os papéis institucionais.

Supondo que assim as coisas não fossem, que não existisse qualquer tipo de pressão institucional, qual seria a sua prática pedagógica? Seu engajamento com os alunos? Sua disposição em abrir-se e tornar-se outro? “Não caia em amores pelo pode”, já nos foi advertido e permanece absolutamente pertinente (Foucault, 1997, p.4).

Dois anos atrás decidi criar um curso pré-vestibular comunitário, gratuito e realizado por voluntários na cidade de Criciúma/SC. Sou jovem, hoje com 24 anos, mas desde cedo estive envolvido na questão educacional para além do meu papel como aluno, primeiro como funcionário de escolas e em seguida enquanto acadêmico – conforme são chamados –, informações que podem fazer com que o leitor reconsidere o texto: com condescendência ou esperança.

O processo aconteceu por uma chamada na rede social *Twitter*, em que divulguei a ideia e pedi aos usuários do site que auxiliassem na busca por voluntários. A repercussão foi significativa e rapidamente minha caixa de mensagens atulhava-se de recados buscando ajudar.

Junto a alguns conhecidos e outros nem tanto, distribuíram-se funções: criação da identidade visual, redes sociais, edital de chamada, visitação nas escolas para convidar os alunos e procura por uma sede. Procurei colégios públicos da cidade que estivessem dispostos a ceder uma sala para realização das aulas e, com surpresa, encontrei como diretora de uma dessas unidades uma ex-colega com quem eu havia trabalhado em uma escola há pouco tempo.

⁶ Isso é o que Galdino (2020) chamou de realismo esclarecido, a assimilação da realidade não mais numa perspectiva crítica, mas a incorporação de uma realidade trágica como o melhor que pudemos fazer dadas as circunstâncias, num sentido conformista que busca desmobilizar as perspectivas revolucionárias de outrem com o argumento de que a realidade funcionaria de determinada maneira.

Firmada a sede, montamos a grade com duas aulas por noite, de 1h30 cada, contemplando todas as matérias com igual tempo – exceto a aula de redação, com tempo a mais. Semanalmente, uma lista de 120 exercícios era entregue aos alunos, elaborada previamente por um grupo de voluntários.

E assim o primeiro dia de aula deu-se em meados de abril de 2019, seguido de uma roda de bar com os voluntários, um misto de choro e risadas. A propósito, o cursinho se chama Navegar (@cursinhonavegar), partindo daquela frase de Levinás: “pensei estar num porto, novamente fui jogado ao mar”.

Até aqui, discutimos sinteticamente sobre a prática da liberdade no ensino, nas duas esferas tomadas, cientes do papel duplo que o professor desempenha e pode desempenhar nesse cruzamento de exigências. A partir disso, destacaremos da experiência do cursinho alguns episódios que constituem o problema da liberdade, das práticas pedagógicas e de nossa postura frente às pressões institucionais.

O primeiro episódio se deu após dois centros acadêmicos de uma universidade da região, sendo estes dos cursos de história e matemática, rapidamente passaram a criticar o cursinho, pois lá não atuavam apenas professores licenciados. Afinal, é claro que o problema sobre a educação é um engenheiro ensinando bhaskara e não os conglomerados multinacionais que ditam pautas legislativas e “achatam” salários. Trabalhávamos com os recursos de que dispúnhamos e daqueles críticos nunca tivemos sequer um voluntário.

O segundo episódio ocorreu no segundo semestre em que o cursinho operou, já com a formação de um novo edital, novas turmas e a negociação para uma nova sede. Fizemos contato com uma universidade local, situada na região onde a maioria de nossos alunos residiam e estudavam. E então vieram as infinitas exigências institucionais. Infinitas.

Gostariam que fôssemos primeiro rebatizados, integrados a algum projeto vazio já existente. Que tivéssemos responsáveis (!), tantos quanto fosse possível angariar. Quanto mais cadeias de comando, melhor para intensificar

os já lentos processos. De nossa parte, queríamos uma sala de aula vazia que pudéssemos usar e nada mais.

Ainda no âmbito das exigências, foi demandado um projeto escrito que tivesse determinado número de páginas e cuja finalidade era pouco clara. A intenção era que todo o processo, até então orgânico e descentralizado, pudesse se tornar vertical e hierarquizado. Que as reuniões de discussão de pauta, dos planos de ensino, dos exercícios, pudessem agora pertencer a marcadores e que tudo isso pudesse servir de marketing para a instituição.

Não posso dizer, no entanto, que fiquei surpreso com as imposições com que nos deparamos. Talvez a surpresa tenha sido a pré-disposição com que os nossos tinham em obedecê-las. Em rapidamente querer aceitar tudo aquilo para que tivéssemos alguma espécie de segurança, de infraestrutura, para que não vivêssemos mais de doações e afins.

Um detalhe curioso é que nesse contexto de negociações fui convidado a participar do programa “Encontro com Fátima Bernardes”, da Rede Globo de Televisão, para falar do cursinho, justamente na semana anterior ao início das aulas – ainda sem local definido. Com a divulgação vinda do programa recebemos um número surreal de inscrições, e recebi também uma ligação, perto das 23h, em tom bastante caloroso e renegociando os termos para que conseguíssemos a sede. Assim foi.

O terceiro e último episódio foi em relação a um dos professores de matemática, que era licenciado. A média de idade dos voluntários era bem jovem, creio que 25 anos – exceto a professora de sociologia, já idosa –, recém-formados ou graduandos, mas quase sempre com algum professor de ofício. As aulas eram lecionadas por 2 ou 3 professores, ou por um professor principal que possuía assistentes para as dúvidas. A turma contava com 60 alunos.

Ao final do primeiro semestre realizamos junto aos alunos uma avaliação do corpo docente. A única avaliação absolutamente negativa tinha sido a do referido professor de matemática. Ele estava aposentado há alguns anos, trabalhava em outra área e tinha cerca de 40 anos de idade. Ressalta-se que

ele viajava 1h30 de carro toda semana exclusivamente para lecionar no cursinho.

Entre os atuantes da parte administrativa, dividimo-nos para repassar os feedbacks aos voluntários. Sondando os outros professores da matéria em questão – matemática –, fiquei sabendo que entre os próprios já tinha ocorrido alguns atritos. No diálogo, primeiro escutei o professor – sobre quem as críticas foram mais gravosas – a respeito de como ele tinha percebido e o que tinha significado para ele essa atuação de um semestre. Ele narrou a mim uma série de insatisfações para com os alunos, que ficavam muito no celular, que não faziam os exercícios, que faltavam constantemente e que os outros professores não tinham pulso firme.

Respondi-lhe que me alegrava saber que os professores não tinham “pulso firme”. E não o fiz sem experiência própria, pois eu lecionava filosofia no último horário da quinta a feira à noite e não tive quaisquer desses problemas. Aliás, tampouco os outros professores. O que se passava? Num sentido bem freiriano (1997), era a reprodução da opressão por parte do oprimido, ou seja, a manutenção das dinâmicas disciplinares realizadas não por terceiros, mas pelos próprios atores supostamente responsáveis por ensinar a liberdade

De fato, muitos alunos faltavam às aulas ao fim do mês, quando o dinheiro do passe acabava. Alunas mais velhas que eram também chefes de família costumavam se ausentar em razão de filhos, de faxinas, bicos e toda sorte de problemas. No entanto, não raro os voluntários achavam que devíamos ser rigorosos, *three strikes out*⁷!, “se faltarem estão fora!”, “tem tanta gente querendo a vaga!”. etc etc etc.

Na conversa, expus que o nosso projeto se tratava de uma experiência de liberdade e que esta deveria ser antes uma luta em nós mesmos e, assim, uma fonte de esperança para o próximo. Que aquele espaço pudesse ser um lugar capaz de fazer com que a Madá, aluna com mais de 60 anos, conseguisse

⁷ “Three strikes and you are out” é uma expressão norte-americana baseada no esporte beisebol, em que após o terceiro erro o jogador estaria fora da partida. Ainda nos EUA, desenvolveu-se uma política criminal na década de 90 em que o indivíduo que fosse condenado por três crimes ou três vezes teria medidas especiais de execução penal, buscando assim que ele ficasse por mais tempo na prisão e não fosse novamente reintegrado à sociedade.

cursar um ensino superior. Mas que também a Maria, formanda no ensino médio, pudesse intensificar seus estudos e melhorar suas chances de conseguir uma bolsa ou vaga em universidade federal.

Ninguém estava ali por nenhum tipo de obrigação e nem deveria ser coagido a nada. Ninguém deve nada. Nenhum tipo de obediência, e não me venha dizer que isso é respeito. Se isso é respeitar, penso, pegue o respeito todo para você, porque não tenho nada com ele.

Penso nos textos de Pierre Clastres (2020), nas sociedades sem estado. Não é sobre ausência, falta, incapacidade ou subdesenvolvimento, ao contrário: não se quer ter estado, são sociedades contra o estado. Os dispositivos, as relações comunitárias, os rituais, as datas, enfim, são uma série de mecanismos que ativamente lutam contra a verticalização do poder.

A liberdade e a organização coletiva não acontecem num detalhe autonomista. É pensada, é trabalhada ativamente contra as formas de verticalização do poder e contra essa vontade de subjugar o outro a algo – essa ideia tão absurda. Uma prática coletiva que não se fundamente na hierarquização, mas sim na partilha e na corresponsabilidade dos processos, são elementos que auxiliam a combater a verticalização do poder.

E acontece na educação uma particularidade, uma reclamação geral acerca da indisciplina, esse absurdo dos alunos que não saem mais do celular! Não sabem portar-se, não respeitam mais o professor! É como se a razão da degradação a que o professor é sujeito no Brasil fosse culpa dos estudantes.

Não das corporações e conglomerados. Das políticas públicas, verbas de federais, CAPES, sendo cortadas até o último centavo. Não do governo negacionista e de seu centrão entusiasta. Das escolas particulares pedindo retorno das aulas em meio à pandemia, não. O problema são os estudantes insubordinados.

O quer se situar com isso é que o problema é múltiplo. Há todo um rol de críticas referentes ao estado, as políticas de desmonte da educação, principalmente no nível das faculdades de ensino superior, que são acusadas de serem ideologizadas. Nesse pacote de desmonte entram os congelamentos

orçamentários, nomeações de reitores a nível federal, tentativa de acabar com as cotas, dentre outras.

Por outro lado, a figura do professor é ímpar. Há uma infinidade de professores precarizados, desempregados com ensino superior que realizam concursos cada vez mais escassos com um número surreal de concorrentes. Há os professores já institucionalizados, com bons salários, há os de escolas públicas sujeitos a pisos estaduais. Cada professor encontra-se num cruzamento múltiplo: é atravessado e compõe as instituições. O que se busca discutir e criticar nesse sentido é qual o engajamento do professor, devido a particularidade de cada cruzamento, e o quão comprometido com a prática de liberdade pode-se estar.

Ensinar a [transgredir](#) é o que nos chama a tarefa educacional, são essas as palavras de bell hooks (2017). Isso envolve antes implicar-se no problema, tomar a própria posição como ponto de articulação sistemático capaz de dar início a processos em cadeia. O que foram as ocupações escolares de 2013 se não um grande ato de insubordinação dos alunos? Do mesmo modo, em toda greve em que os professores são violentamente agredidos pela polícia militar, a educação no Brasil se mostra muito maior do que maio de 68 na França, ou 64 no Brasil, ou 2018⁸ ainda nesse Brasil.

Sem grandes catarses, mas com feliz surpresa, no segundo semestre o professor de matemática em questão redescobriu uma outra maneira de ser professor e com certeza de existir. O cursinho foi tocado por outro coletivo de pessoas, amigos por vir com certeza⁹, indivíduos que nem conheço e tampouco eles a mim. A experiência continuará assim existindo em sua autonomia na medida em que todos os envolvidos se impliquem como partes decisivas e fundamentais para manutenção da liberdade epistemológica de nossos pensamentos e vontade de obedecer, assim como libertação de nossa condição de alienação material, fazendo do ensino uma fábrica de produzir

⁸ Referente às manifestações estudantis que aconteceram na França em 1968, a ditadura no Brasil em 1964, assim como as marcantes ocupações escolares no Brasil em 2018.

⁹ Referência à obra do comitê invisível “Aos nossos amigos”. Podemos manter ou não, vocês que sabem

sonhos, de imaginar e viver tantas outras vidas quanto possível em nossas próprias vidas.

A educação seria então uma prática de libertação e libertadora, descolonizadora do inconsciente e ciente do papel de lutar de forma ativa e constante contra as estruturas conservadoras que não poucas vezes apresentam-se como “institucionais”. Pensar a educação por essa perspectiva não é endossar um descrédito das universidades enquanto instituições, mas sim contra a redução da educação e do processo educacional à mera esfera institucional, principalmente tendo em vista a tomada de posição do professor dentro desta e da facilidade com que se apaixona pelo poder.

Dito isso, certamente a questão do celular não será um problema. Entender os fluxos dos desejos barrados por múltiplas instituições no contexto de infinitas proibições que é o ambiente de ensino e “abrir mão” do papel vertical e de um moralismo chamado de respeito pode criar aberturas para outros modos de existir e lecionar, de aprender e de ensinar, enfim, de dar todo um novo impulso vital aos envolvidos.

Essa implicação enquanto professor, de se colocar no processo e compreender a sua responsabilidade para com as dinâmicas, para com as dificuldades institucionais, de condições de trabalho, de contexto político, pode ter como “bússola”, nas palavras de Rolnik (2019), um guia também em direção à potência criadora de vida e não em direção à destruição e morte dos fluxos vindouros.

Esse risco que enfrentamos é fruto de uma opção frente ao mal-estar provocado pela posição dupla em que o professor se encontra inserido, um desencontro desterritorializante que gera angústia faz com que se busque um solo para aterrar, podendo ser este o reforço dos papéis estabelecidos ou a luta por libertação. É o difícil cruzamento supra referido que torna essa posição tão ímpar e complexa, em que há responsabilidades por parte dos professores, mas que não pode ignorar as questões institucionais e estruturais que os atravessam.

Quando fui encontrado pelo texto de Rafael Saldanha pude ali desaguar sentimentos e compreender o funcionamento da nossa prática existencial enquanto professores, educadores, filósofos etc.

Criticar uma posição na qual se está implicado pode acabar gerando um ódio de si. Ódio que vem da dificuldade de desemaranhar o que é de responsabilidade do sujeito que pesquisa (e que possui um desejo de filosofar) das obrigações que vem de forças institucionais. (SALDANHA, 2020, p.228)

É o que Rafael chama de vergonha na filosofia. Talvez essa vergonha que fundamentalmente carregamos enquanto pesquisadores no Brasil, vergonha em nos libertarmos epistemologicamente, vergonha em produzir se não mil artigos revisando autores consagrados, ou intitular algum texto como que “à luz de fulano de tal”, enfim, uma vergonha que nos impede de sermos livres e de praticarmos a liberdade para com os nossos, talvez tudo isso seja fundamental para pensarmos a transgressão dentro da filosofia e da educação.

“O difícil é conseguir aceitar que, por ser o que nos forma, aquilo também faz parte de nosso desejo” (Saldanha, 2020, p.229). Quando nos deparamos com o aluno que não sai do celular, levantamos uma série de questões: atualizar metodologias? Mau comportamento? Tecnologia? Problemas externos? Enfim, o que se passa?

Talvez esse momento nos coloque frente a tudo isso. A uma distância fundamental entre as gerações, a uma má adaptação aos meios tecnológicos, ao desprestígio da profissão, do próprio sujeito, etc. Mas talvez não seja sobre isso. Talvez seja sobre nossa própria posição enquanto sujeitos antes de possuímos o predicado de professor – ou por ele sermos possuídos.

Talvez isso verse sobre uma capacidade de abrir-se ao outro, de buscar encontrar caminhos em que fluam os desejos, de parar de ensinar proibições, de abrir ao outro vertentes cujo acesso nos foram negados para que este o transgrida, infinitamente – sem dar a si o remédio de dizer “por bem”, num suco de “realismo” – em direção além dos limites institucionais que por ventura ocupamos.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *Liberdade para ser Livre*. São Paulo: Bazar do Tempo, 2018.
- BONETTO, P. X. R.; AGUIAR, A. A. D. . *Esferas da insurreição : notas para uma vida não cafetinada*. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 12, n. 2, 2020. DOI: 10.20396/rfe.v12i1.8658022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8658022>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- CLASTRES, Pierre. *Sociedade Contra o Estado*. São Paulo: Editora Ubu, 2020.
- DAVIS, Angela. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. São Paulo: 34, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997
- FOUCAULT, Michel. *A Sociedade Punitiva*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2015.
- _____, *Vigiar e Punir*. São Paulo: Vozes, 2014.
- _____, Preface. In: Gilles Deleuze e Félix Guattari. *Anti-Oedípus: Capitalism and Schizophrenia*, New York, Viking Press, 1977, pp. XI-XIV. Traduzido por wanderson flor do nascimento. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/vidanaofascista.pdf>. Acesso em: 18/01/2021.
- GALDINO, Victor. Aquilombamento imaginal/ realismo esclarecido. In: MEDEIROS, Cláudio; GALDINO, Victor. *Experimentos de filosofia pós-colonial*. São Paulo: Politeia, 2020.
- GUATTARI, Félix. *Confrontações*. São Paulo: n-1 edições, 2016.
- GRÓS, Frédéric. *Desobediência*. São Paulo: Ubu, 2018.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: companhia das letras, 2015.
- LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000

ROLNIK, Suely. *Esferas da Insurreição*: Notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2019

SALDANHA, Rafael. Fazer filosofia a partir das instituições: uma questão de vergonha. In: MEDEIROS, Cláudio; GALDINO, Victor (orgs). *Experimentos de filosofia pós-colonial*. São Paulo: Politeia, 2020.

VÁZQUEZ, Rolando; WALTER, Mignolo. Pedagogía y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito-Ecuador: Abyla Yala, 2017. p. 489-508

Submetido em: 30/01/2021

Aceito em: 20/11/2021

Publicado em: 12/01/2022