

CARTOGRAFIAS E NARRATIVAS DE UMA PRODUÇÃO DESEJANTE COM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ozilene Pereira Clementeⁱ

Ana Paula Figueiredo Louzadaⁱⁱ

RESUMO: O artigo problematiza qual é a produção desejante que a Escola Municipal de Ensino Fundamental/Educação de Jovens e Adultos (EMEF/EJA) Professor Admardo Serafim de Oliveira está construindo. Respondendo a tal questionamento foi desdobrado como a produção desejante está coengendradora a produção subjetiva na escola. E, também como a máquina capitalista captura a subjetividade, a qual provoca medo, falta e diminuição de potência de vida nos indivíduos. Nessa lógica, foi possível acompanhar e sentir como a Escola Admardo combate produzindo invenções que desalinham, desarranjam por meio de uma educação potente contra um plano dominante de um desejo de poder, que insiste em subjugar a vida.

Palavras chaves: Educação, Ética, Desejo e Subjetividade.

CARTOGRAPHS AND NARRATIVES OF A DESIRING PRODUCTION WITH A SCHOOL OF EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

ABSTRACT: The article discusses what is producing desired that the Municipal Elementary School/ Adult and Youth Education (MES/AYE) Professor Admardo Serafim de Oliveira is building. Responding to such questioning was deployed as desiring production is subjective production interconnected at school. In this logic, it was possible to follow and feel as of the Admardo School combat producing inventions that misalign, disarrange through a powerful education against a dominant plan of a lust for power, do you insist on subjugate life.

Keys-words: Education, Ethics, Desire and Subjectivity.

Introdução

Este artigo faz parte da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPSI/UFES), cujo título é “Escritos narrativos de uma produção desejante com a EMEF/EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira”. A pesquisa visou analisar a ética e a produção desejante em fluxo com os professores, estudantes, equipe gestora e pesquisadores dessa escola pública na modalidade de jovens e adultos. Ética como um modo de potencializar a vida, ou seja, uma educação que possa instrumentalizar, aumentar a capacidade de agir e pensar com e sobre a vida dos integrantes em suas diferenças que compõem essa escola pública. Nesse movimento ativo e ao mesmo tempo afirmativo acontece a produção de desejo, ou melhor, uma produção desejante. Dessa maneira, é

produzido um processo de educar que se contrapõe a um dever ser, a uma moral em que as regras impostas não se permitem questionar.

E movida por uma indagação Ética: O que pode uma educação de jovens e adultos como potência diferir-se em um país no qual ainda se luta por acesso e permanência na escola pública, em que se encontram fragilizadas as condições para o exercício dos direitos à escolarização? Tal pergunta problematiza as práticas produzidas no cotidiano escolar aliadas ao conceito de Ética em Espinosa, por meio da leitura de Deleuze e de desejo na leitura de Deleuze, Guattari e Rolnik e, também com a produção de subjetividade em suas capturas, utilizando tecnologias da culpabilização, segregação e infantilização, que subjuga e segmenta a vida nas relações de poder.

Narrativas foram produzidas para expressar a maneira como a Escola Admardo em sua produção desejante gera “curtos-circuitos” a essa lógica, em seus enfrentamentos cotidianos. Narrativas que captam o já dito; reúnem “que se pôde ouvir ou ler” (FOUCAULT, 2006, p.149) com um campo de pesquisa, cujo processo se coengendrou por meio de “uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido” (DELEUZE, 2011, p.11) através uma escrita titubeante, sinestésica e inacabada, cuja pergunta: “o que aconteceu depois? – é plenamente justificada” (BENJAMIN, 1994, p. 213).

Narrativas criadas artesanalmente por uma pesquisadora que suspende uma lógica cronológica hegemônica do tempo, que não é contar o puro em si mesmo, nem relatar ou informar ou explicar e, sim fissurar automatismos e hábitos nos modos de viver. Uma pesquisadora que cartografa, ou seja, que mapeia junto com a escola uma leitura do tempo que empreende politicamente modos distintos de um pensamento que torna a vida cativa.

A escola é comumente denominada por seus integrantes por “Escola Admardo”. De acordo com o Plano Pedagógico Político (PPP), ela foi fundada em 22 de dezembro de 2010, com o objetivo de garantir o direito público do Ensino fundamental aos jovens e adultos que residem e/ou trabalham em Vitória/ES, tendo por base a pedagogia de Paulo Freire, da qual a filosofia educacional preza por meio do conhecimento, uma produção de um pensamento crítico e ação em sociedade com os educandos. Vale destacar que os estudantes, os quais compõem a Educação de Jovens e adultos não tiveram oportunidades de estudar ou concluir a aprendizagem no ensino fundamental. Em vista disso, diferentes faixas etárias se misturam em sala de aula como jovens, adultos e idosos.

A escola foi nomeada em homenagem ao professor capixaba Admardo Serafim de Oliveira, formado em Teologia, e inicialmente professor de Inglês da Rede Municipal de Vitória. Em 1974 começou a lecionar na UFES como professor do Departamento de Filosofia, fez

doutorado em Filosofia pela Universidade de Ottawa (Canadá) e, ao retornar ao Brasil, exerceu a docência no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFES.

Admardo, contagiado pelo pensamento de Paulo Freire, lutou no período da ditadura militar no Brasil, foi exilado para o Canadá junto com a família. Ele deixou alguns trabalhos publicados, como o livro “Introdução ao pensamento filosófico” (1982), e artigos, entre eles: “Alfabetização e consciência crítica em Paulo Freire”, “Abordagem filosófica do diálogo na pedagogia de Paulo Freire”, “Estágios da consciência segundo Paulo Freire”, “Paulo Freire: Educação como fator de dominação ou libertação”, “Fenomenologia e educação em Paulo Freire”.

A filosofia de trabalho desenvolvida por Admardo está relacionada a sua opção política em favor das classes populares, apoiada em uma perspectiva de educação crítica e dialógica, princípios norteadores do trabalho que a escola tem se empenhado em produzir. Dessa forma, o nome da escola não é meramente figurativo, de fato há uma memória da história de vida desse educador como norteamento das práticas.

De maneira distinta das escolas da rede pública da capital, a escola funciona em diferentes espaços na cidade como um modo de abrir espaços educacionais mais próximos aos cidadãos, acorda horários com os mesmos e apresenta uma proposta pedagógica que dialogue com a realidade vivida, por meio da descentralização da escola. Porém, subsidiados pela experiência desenvolvida pelo Programa de Escolarização de Servidores, cientes de ampliar a oferta de vagas, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória indicou a criação de uma Unidade Administrativa no Bairro Jardim da Penha, a qual está funcionando em novo endereço, no Bairro Gurigica, desde janeiro de 2015.

Geralmente, as escolas da rede de ensino fundamental do município não funcionam com um dia exclusivo para a formação dos integrantes, ou melhor, as escolas municipais na modalidade de educação para jovens e adultos têm uma regulamentação para que as formações aconteçam, todavia não se é praticado por diferentes motivos, segundo os professores da Escola Admardo. Assim, de maneira outra, a Escola Admardo dispõe de formações continuadas com professores, gestores, estagiários e pesquisadores, as quais ocorrem impreterivelmente às sextas-feiras como um espaço de problematizações, indagações e lutas que se constrói atravessado por uma política-ética-estética, no afirmar vidas por meio de um processo de educar inventivo e artístico, contrário à lógica capitalística¹ de serialização subjetiva.

¹ Guattari acrescenta o sufixo “ísticia” (o) a “capitalista” pela necessidade de criar um termo que possa designar as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também sociedades que funcionariam como *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 4 N. 2 – pag 426-449 (mai - ago 2018): “Dossiê 50 anos da Pedagogia do Oprimido: movimentos de opressões e emancipações contemporâneas na América Latina e África” DOI:10.12957/riae.2018.38036

As aulas acontecem de segunda as quintas-feiras e para complementar o dia de formação continuada, os estudantes fazem Atividades Complementares Curriculares (ACCs) que consistem em pesquisas feitas pelos estudantes em suas respectivas turmas acompanhados pelos professores, nas quais as apresentações são realizadas no final do ano letivo. Além disso, a escola na apropriação da experiência do Núcleo de Jovens e adultos da Universidade Federal do Espírito Santo (NEJA/UFES) propôs o trabalho em duplas de professores, cujo objetivo é diversificar as experiências e ampliar os encontros docentes com diferentes áreas de conhecimento, por um período de três meses. Vale ressaltar que essa prática possibilita a pensar a multidisciplinaridade.

Neste artigo, destacaremos a produção desejante e a constituição do sujeito na Escola Admardo, explanando sobre o conceito de “desejo revolucionário”, na concepção de Deleuze e Guattari (2010), em que os filósofos fazem uma crítica ao conceito de desejo da Psicanálise, a qual articula que o desejo é algo que falta. Todavia, não enfocaremos como esse conceito é desenvolvido por Sigmund Freud na Psicanálise. O conceito de “desejo falta” será abordado por um viés o qual a produção capitalista se apropria, captura e controla a vida em benefício ao próprio funcionamento.

Deleuze e Guattari, segundo Fuganti (2006), contestam um pensamento cuja lógica dominante se respalda em um modo de vida transcendente e ideal que conduz o desejo na negação de si mesmo, investe-se na sujeição, como se ela fosse a própria libertação, produzindo sujeitos assujeitados e impotentes. Contrário a tal lógica, o pensamento afirmativo que os pensadores elaboram junto a seus intercessores, expressa uma ruptura com os modelos universais, um pensamento sem imagem, sem cópias, sem representações, o qual desamarra o corpo das correntes cativas do organismo, produzindo um corpo liberto e aumentado na potência de agir e pensar. O que ocorre ao desejo, então, para que essa sujeição perdure? Como funciona o conceito de “desejo revolucionário”?

Nesse sentido, Deleuze e Guattari (2010), afirmam que a peculiaridade revolucionária do desejo consiste na construção de máquinas que, se inserindo no campo social, são habilitadas a se lançar, a fazer saltos, provocando deslocamentos e fissuras no tecido social. Um desejo fabricado em um processo, um circuito de construção de si mesmo, que a cada volta se torna diferente, um desejo como produção de produção, uma usina ocupada por máquinas desejantes, as quais se conectam, se ligam, se agenciam, se produzem no social, no coletivo, continuamente

uma mesma política do desejo do campo social, ou melhor, com um mesmo modo de produção de subjetividade e da relação com o outro (GUATTARI; ROLNIK, 2013).

- uma produção desejante - criadora de realidade. Desse modo, “você nunca deseja alguém ou algo, deseja sempre em um conjunto” (DELEUZE, 1988). Um conjunto de diferentes elementos que produzem algo em comum. Um comum que cria outros possíveis, outras realidades.

Sendo assim, “não há desejo que corra para um agenciamento, uma conexão, uma ligação [...] o desejo é construir, [...] é construtivismo. Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto, conjunto de uma saia, de um raio de sol...” (DELEUZE, 1988), construir um território, uma paisagem!

Dessa maneira, minha problemática dissertativa está relacionada à educação, à escola e ao modo ético e político de produzir conhecimento e afirmação de vidas. E, também a uma estética, portanto uma construção educativa: “Ética-Estética-Política”. Ética, quando afirmamos as diferenças dentro de um sistema de axiomas tomado como universal; Estética, para criar um campo de pensamento que componha “a encarnação das diferenças que nos inquietam, fazendo do pensamento uma obra de arte; Política, porque se trata de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir: forças reativas, forças reacionárias” (DIAS, 2012, p. 31).

Nesse movimento, mapeamentos seguem em construção e as narrativas também. Linhas de uma produção desejante vão sendo delineadas com a escola, eis que emergem duas questões desta pesquisadora à Escola Admardo: O que se deseja construir na Escola Admardo? Como agenciamentos de desejo conectam-se à afirmação/potência de vida? Se se deseja criar uma educação para a Potência é preciso resistir aos mecanismos de captura do poder a fim de possibilitar uma educação em devir, uma educação inventiva, que escape às linhas dos dispositivos do poder que estratificam e segmentarizam a vida.

Essas questões provocadoras são imprescindíveis ao processo do conhecer a produção desejante que atravessa a Escola Admardo. Mergulhar nesse “mar-campo” de pesquisa é experimentar como uma produção desejante e uma produção subjetiva se coengendram nessa escola.

Nesse percurso, o próprio ato de pesquisar é uma produção de desejo, de conexão, de agenciamento. E acompanhar a produção desejante da Escola Admardo, seus ritmos e movimentos me convocam a um aprendizado da escuta e da atenção às forças presentes em meio à variabilidade dessa produção.

Desejo e subjetividade

Deleuze e Guattari (2010) dizem que somos máquinas desejantes, máquinas acopladas a

outras, máquinas por toda parte,

sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, e seus acoplamentos, suas conexões. Uma máquina órgão é conectada a uma máquina-fonte: esta emite um fluxo que a outra corta, [...] uma máquina-órgão para uma máquina-energia, sempre fluxos e cortes”, produzindo “efeitos de máquinas e não metáforas (DELEUZE; GUATTARI, 2010 p. 11).

Desse modo, o desejo é criação, é expansão e nós o sentimos “zunindo, rangendo. E quando o desejo cresce e transborda, ele cria, e toda a criação acontece no real (porque não há nada além da realidade)” (TRINDADE, 2013), não falta nada ao desejo, pois ele é produção de realidade em que invenções de vida são isentas de modelo ou de ideal. Portanto, o desejo promove “a afirmação da realidade em sua potência de abertura de sentidos e invenção” (NEVES, 2012, p. 69). Dessa maneira, os estudantes vislumbram o desejo de conhecer mundos... Países, cidades, pessoas... A Escola Admardo segue caminhando em meio a criações e invenções em uma aula de campo, a qual eu também me acoplo a um fluxo de sensibilidades e percepções.

Estudantes, professores e pesquisadores da Escola Admardo em uma aula de campo pelo centro histórico da Capital. Nunca havia percebido o centro da cidade onde nasci com olhos de estrangeiro. Estranhamentos me tomaram por não pensar sobre esse olhar de viajante antes. Esporadicamente, quando viajo, a primeira coisa que quero fazer em outra cidade é conhecer sobre os lugares, os costumes, a culinária e os modos como às pessoas locais se relacionam com o estrangeiro.

Foi uma manhã incrível essa aula de campo. Os professores alternavam com o megafone em mãos, até um amigo pesquisador estrangeiro experimentou falar ao megafone e falar sobre uma cidade que ele adotara como sua atualmente. Nem acreditei no que estava vendo. Sorri e pensei: “*Até ele curtindo com megafone*”.

Estudantes estavam empolgados e perguntas daqui e dali. Havia até uma estudante que perguntava demais, ela se autodenominava “pesquisadora nata”, visto que até do encanamento do prédio do teatro a menina perguntava, parecia uma inspetora da cidade. Contudo, compreendo essa vontade, essa curiosidade do conhecer. E o professor de Artes, empolgado em falar sobre determinado prédio histórico, respondeu apressadamente: “*É só um cano de água*”.

Entre revezamentos com o megafone, os professores continuaram: “*Aqui é a Escadaria Maria Ortiz...; aqui é a Igreja dos Pretos do Rosário...; aqui é o Palácio Anchieta...; aqui é a*

Gruta da Onça”. Alternando ao megafone, os professores davam aula sobre Biologia, História, Geografia, Inglês, Português, com a Educação Física na caminhada. Assim caminhamos como estrangeiros em uma cidade que se fazia outra.

No dia seguinte, os estudantes adultos foram os mais empolgados nos comentários, pois gostaram bastante da aula de campo e muitos mencionaram que pela primeira vez haviam entrado no Teatro Carlos Gomes². Surpreendente ouvi-los falar sobre os afetos desse instante vivido.

Nesse percorrer a cidade, máquinas desejantes se acoplaram e desacoplaram, fluxos e cortes operaram em todos os sentidos: entre professores *e* pesquisador *e* o megafone *e* o conhecimento *e* o ensino *e* a aprendizagem *e* os estudantes *e* as indagações, *e...*, por meio das sínteses conectivas do desejo, cujas conexões se fazem pela letra “*e*”. Como bem fazem as crianças: “e aí eu fui à casa dela..., e aí eu tomei sorvete..., e aí eu pulei na cama elástica...” (TRINDADE, 2015a), cada vez mais, cada vez além e aquém dos sujeitos, agenciamentos ilimitados.

Simultaneamente, as sínteses disjuntivas desejantes seguiram funcionando por distribuição, registrando e organizando o espaço das operações dessas conexões produzidas nessa aula de campo. Tal registro configura onde e como cortar para gerar mais potência para as máquinas desejantes.

Dessa maneira, as sínteses disjuntivas abrem para novas possibilidades, incluindo o diferente, o divergente, como um canivete suíço: “corta, ou lixa, ou abre a rolha, ou fura, ou apara as unhas, sempre ou..., ou..., desdobrando-se cada vez mais” (TRINDADE, 2016a), pois a síntese disjuntiva inclusiva não classifica, assim como fizeram nossas máquinas desejantes em meio àquela aula de campo. Estas não distinguiram a diferença entre as matérias: Biologia ou História ou Geografia ou Artes ou Português ou Inglês ou Educação Física durante o processo ensino e aprendizagem, ou melhor, tornaram-se uma produção de produção, cujo efeito das conexões e disjunções ocorre na produção de consumo ou síntese conjuntiva.

A síntese conjuntiva é o resto, o refugio, o que vaza, o que transborda dessa realidade produzida. Logo, um sujeito se deixa assinalar como resultado desse inconsciente produzido, ou

²Teatro mais antigo do Espírito Santo. Localizado no Centro de Vitória, projetado pelo arquiteto italiano André Carloni, sua arquitetura de estilo neorrenascentista foi inspirada no Teatro Alla Scala de Milão. As cortinas do Teatro Carlos Gomes foram abertas pela primeira vez em 1927. Disponível em: <<http://www.secult.es.gov.br/espacos-culturais-theatro-carlos-gomes.html>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 4 N. 2 – pag 426-449 (mai - ago 2018): “Dossiê 50 anos da Pedagogia do Oprimido: movimentos de opressões e emancipações contemporâneas na América Latina e África” DOI:10.12957/riae.2018.38036

seja, um sujeito se constitui como peça adjacente nessa experimentação, cujo acoplamento, corte e registro acontecem em um campo intensivo: em uma aula de campo. Registro que os estudantes fizeram ao perceber por outro olhar, olhar estrangeiro, apreender a própria cidade e conectá-la às matérias escolares, aos professores e aos modos de vida que nela vivem, dando sentido à cidade em que habitam, constituindo-se como sujeitos. Desse modo, é na superfície de inscrição que algo da ordem de um sujeito se deixa assinalar. Porém,

é um estranho sujeito, sem identidade fixa, errando sobre o corpo sem órgãos, sempre ao lado das máquinas desejantes, definido pela parte que toma do produto, recolhendo em toda parte o prêmio de um devir ou de um avatar, nascendo dos estados que ele consome e renascendo em cada estado. ‘Então sou eu, então é a mim... (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 30).

Nessa concepção de sujeito, Deleuze e Guattari (2010) afirmam que ele é produzido como um resíduo contíguo às máquinas desejantes conforme a síntese conjuntiva, sob a forma de “um então era isso!” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.32). Assim, a subjetividade é o conjunto de sínteses conectivas, disjuntivas e conjuntivas operadas na realidade. O remanescente da máquina é o estado intensivo que nos provoca, que é “imediatamente consumido, reciclado, digerido e reabsorvido” (TRINDADE, 2016b). Como na aula de campo que estimulou os estudantes a fazerem várias perguntas, principalmente a nossa estudante “pesquisadora nata”, que buscava agenciamentos outros com suas perguntas “excessivas”; assim, um trabalho transbordante de incessante questionamento, um “estado intensivo residual de abertura para a multiplicidade, devires e encontros,” (TRINDADE, 2016b), uma produção desejante contígua a uma produção subjetiva imanente da síntese conjuntiva aconteceu nessa aula de campo.

Da mesma maneira, estados intensivos das estudantes e dos estudantes quando entraram no Teatro Carlos Gomes pela primeira vez. Suas faces expressaram o encanto e, na apresentação e visita de outras escolas municipais ao teatro, ouvi as estudantes do NISPI³ comentarem admiradas: *“Nossa, que bonito, não imaginava que aqui dentro fosse assim! Que chique! Parece que estou em outro lugar, em outro país. Que diferença de lá fora!”*.

Nesse sentido, para Deleuze e Guattari (2010), o sujeito não está no centro, ocupado pela máquina, ele está na borda, descentrado, sem modelo e nem fixação, pois o sujeito é constituído dos estados pelos quais passa, “nasce de cada série, renasce sempre do estado seguinte que o

³Núcleo de Integração Social de Pessoas Idosas (NISPI) é o espaço onde funciona uma das salas de aula da Escola Admarco, localizado no bairro Santo Antônio, Vitória/ES.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 4 N. 2 – pag 426-449 (mai - ago 2018): “Dossiê 50 anos da Pedagogia do Oprimido: movimentos de opressões e emancipações contemporâneas na América Latina e África” DOI:10.12957/riae.2018.38036

determina num momento, consumindo todos esses estados que o fazem nascer e renascer (o estado vivido é primeiro em relação ao sujeito que o vive)” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 35), nesse movimento intensivo de uma realidade que se produz.

O processo da produção desejanse se compõe em meio ao campo social, isto é, “já não há nem homem nem natureza, mas unicamente um processo que os produz um no outro e acopla as máquinas” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 14). Desses acoplamentos feitos por sínteses conectivas e disjuntivas, engendra-se um sujeito. Portanto, a subjetividade seria o conjunto de sínteses efetuadas no inconsciente maquínico, nesse contexto, produzido por uma aula de campo.

A síntese conjuntiva é imprescindível ao funcionamento da máquina capitalista, pois é por meio dela que o sujeito axiomatiza os códigos produzidos. Dessa forma, a máquina capitalista provoca uma formatação das subjetividades e também uma “repressão dos devires” (TRINDADE, 2016b), configuração esta que promove sujeitos individualizados. Indivíduos cujo desejo é constituído pela falta e, assim buscam um ideal, um objeto, uma lei, um modelo, ou melhor, perderam o processo desejanse de um desejo intensivo e o substituiu por um desejo intencional, de uma busca aquisitiva por ganhos e lucros, os quais essa falta não será preenchida.

Nesse sentido, Deleuze e Guattari (2010) alertam que a problemática da máquina social é sempre de “codificar os fluxos do desejo, inscrevê-los, registrá-los, fazer com que nenhum fluxo corra sem ser tamponado, canalizado, regulado” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 51). Assim, o desejo é redimensionado em um modo social, por isso toda a produção social decorre da produção desejanse em condições definidas e demarcadas.

Como se produziu essa dimensão subjetiva pela máquina capitalista? Deleuze e Guattari (2010) discorrem que a partir do momento em que a máquina territorial primitiva não mais produziu de modo suficiente para o próprio funcionamento, a máquina despótica instituiu outro tipo de codificação, diferente do sistema antecedente. Dessa maneira, a máquina despótica fundou uma codificação arbitrária e opressora na relação com a máquina primitiva. As sociedades primitivas e sociedades despóticas forneciam um código que abrangia o conjunto do campo social, o qual estava “ligado aos modos de produção territorializado – na família ampla, nos sistemas de corporação, de castas, de segmentaridade social que não tornavam a subjetividade operatória no nível específico do indivíduo” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 44).

A máquina capitalista, para Deleuze e Guattari (2010), se determina sobre os escombros do Estado despótico, dentro de uma nova situação, a qual encontra circunstância e material propícios para a sua ação: imposição violenta e repressão soberana. O nascimento da máquina capitalista ocorre sob a descodificação e desterritorialização dos fluxos desejanse, ou seja,

“fluxos descodificados de produção sob a forma do capital-dinheiro e os fluxos descodificados do trabalho sob a forma do ‘trabalhador livre’ (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 51)”.

A máquina capitalista, portanto, substitui por meio do dinheiro a própria ideia de código por uma axiomática, ou melhor, quantidades abstratas que não são contestadas ou questionadas e, que se movimentam com uma rapidez e mobilidade exorbitante, portanto, desterritorializam o indivíduo, isto é, provocam renúncias, saídas, abstenções territoriais e sobrecodifica os fluxos desejantes.

Em função disso, nós desconhecemos o que desejamos. Nesse desconhecimento, nos sentimos perdidos e angustiados; ausentes de um território para o qual sair e potencialmente rebaixados para dispor novos contornos territoriais, porque “não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para reterritorializar em outra parte” (DELEUZE, 1988, s/p), em outras palavras, “um território onde se sinta em casa; [...] é um lançar-se, abandonar-se, improvisar-se. Abre-se uma clareira dentro da floresta, constrói-se uma cabana, mas todos os dias se sai para caçar, ou ir à cachoeira, ou escalar uma montanha” (TRINDADE, 2014).

As dissoluções ocorridas durante o processo de surgimento do capitalismo e a morte do antigo sistema, de acordo com Deleuze e Guattari (2010), são definidas por simples descodificação de fluxos, sempre recuperadas por sobrevivências ou transformações do Estado. Em vista disso, o movimento duplo de descodificar os fluxos e desterritorializar ou reterritorializar ocorre de maneira brutal e artificial, ou melhor, impetuosamente “a máquina capitalista desterritorializa, descodificando e axiomatizando os fluxos para deles extrair a mais-valia, mas os seus aparelhos anexos, burocráticos e policiais reterritorializam à força, enquanto vão absorvendo uma parte crescente da mais-valia” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 53).

Deleuze e Guattari (2010) explicitam que a máquina capitalista, diferentemente da máquina despótica, produz uma descodificação amplificada dos fluxos do desejo, uma desterritorialização maciça e uma conjunção de fluxos desterritorializados, ou seja, o trabalhador desterritorializado, vaga “livre e nu”, somente com sua força de trabalho para vender, em contrapartida, o dinheiro descodificado demanda comprá-lo.

Nessa perspectiva, a desterritorialização do trabalhador livre ocorre pela privatização da terra; a descodificação, pela apropriação dos instrumentos de produção, pelo impedimento dos meios de consumo, por dissolução da família e da corporação, tudo isso beneficia o rendimento, o lucro por meio da força de trabalho, alimentando as engrenagens que movimentam a máquina capitalista que outrora existia “marginalmente nos poros do antigo regime” (DELEUZE;

GUATTARI, 2010, p. 299), a qual passava pelo mercador e pelo usurário.

A expansão capitalista, para os aludidos filósofos, acontece por meio da antiprodução na produção em todos os níveis do processo, ou seja, um condicionamento que corrobora para garantir a extração da mais-valia. Um complexo “político-militar-econômico” formado pelo Estado, pela sua polícia e pelo seu exército, esse grande empreendimento de antiprodução que por um lado incita “introduzir a falta onde há sempre excesso, pela absorção que ela opera recursos superabundantes. Por outro lado, só ela duplica o capital e o fluxo do conhecimento” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.313).

Cabe ressaltar que esse conhecimento e essa suposta falta estão relacionados aos interesses do capital, que sustenta a associação dos grupos e dos indivíduos por meio de fluxos de conhecimento, de informação e de formação produzidos pelo campo social, porém absorvidos no capital. Portanto, o capitalismo foi e continua sendo uma impressionante máquina desejante por meio dos “fluxos de moeda, de meios de produção, de mão de obra, de novos mercados, tudo isso é desejo que corre” (DELEUZE, 2006, p. 337).

Eis o axioma da sociedade capitalista: “todos os fenômenos importantes da atualidade envolvem dimensões do desejo e da subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 36). Nas palavras de Guattari e Rolnik, “A força da subjetividade capitalística é que ela se constitui tanto no nível dos opressores quanto dos oprimidos” (2013, p. 53). Entremio a isso, ela desenvolve algumas atribuições funcionais, como a culpabilização, a segregação e a infantilização. Nessa esteira, Guattari e Rolnik (2013) discorrem que a culpabilização consiste em procedimentos sistematicamente produzidos por toda a aparelhagem de modelização, de formação da subjetividade em compartimentações que permitem propagá-la em categorias da produção e do consumo de relações sociais no meio intelectual, agrário e fabril etc.

As tecnologias capitalísticas de culpabilização, portanto, propõem sempre uma imagem de referência sobre a qual se fundem indagações como: “Quem é você? Você fala em nome de quê? O que você vale na escala de valores reconhecidos enquanto tais na sociedade?” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 49). Estas perguntas provocam a indagação: “Quem sou eu? [...] É como se nosso direito de existência desabasse. E aí se pensa que a melhor coisa que se tem a fazer é calar-se e interiorizar esses valores. Mas quem disse isso?” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 49).

Quanto à segregação, os referidos autores (2013) dizem estar vinculada à culpabilização, uma vez que a identificação, seja qual for o processo, com quadros de referência imaginária ou artificiais, oportunizam vários tipos de manipulações, tais como sistemas de hierarquias, sistemas

de escalas de valor e sistemas de disciplinarização. Isso expande um campo de valorização social às elites ou às pretensas elites que se consolidam dentro dos próprios segmentos estabelecidos por elas.

A outra função da economia subjetiva capitalística é a infantilização, considerada por Guattari e Rolnik (2013) a mais importante de todas as anteriores, “porque pensam por nós, organizam por nós a produção e a vida social” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 50). Não percebemos o que se passa, porque está tudo tão engendrado que os nossos modos de trabalhar, de ensinar, de falar, de amar estão dados, basta seguir o modelo, o padrão, ou melhor, “aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que esta é ‘a’ ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria ideia de vida organizada social” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 51).

A infantilização incide principalmente sobre as mulheres, os loucos, os idosos e a alguns setores sociais ou a qualquer indivíduo dissidente. Além disso, existem atitudes como o que se faz ou o que se pensa ou possa vir a fazer ou pensar seja mediado pelo Estado, “qualquer tipo de troca econômica, qualquer tipo de produção cultural ou social tende a passar pela mediação do Estado. Essa relação de dependência do Estado é um dos elementos essenciais da subjetividade capitalística” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 50).

Assim, é preciso reconhecer que o inimigo não está fora e longe desses imperialismos dominantes, mas ele se situa “nessa insistente reencarnação dos modelos dominantes, que encontramos não só nos partidos mais queridos ou nos líderes que nos defendem da melhor maneira possível, mas em nossas próprias atitudes, nas mais diversas ocasiões” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 57).

Nesse sentido, Guattari e Rolnik (2013) esclarecem-nos que a produção da subjetividade pelo Capitalismo Mundial Integrado (CMI)⁴ intenta universalizar todos os modos de existência. Os elementos de resistências, os processos de diferenciação permanente, entretanto, afirmam provocar fissuras nessa lógica – processos de singularização, máquinas revolucionárias do desejo, as quais são capazes de subverter a colmatação subjetiva.

A máquina capitalista captura as singularidades do sujeito, segmenta-a e, dessa maneira, seu modo de funcionamento não cessa. Assim, a produção social (re)produz modos que culpabilizam, compartimentam, infantilizam por meio de relações de poder. Ademais, estabelece enunciados de uma falta na abundância em prol do capital. No entanto,

⁴Termo criado por Guattari denominando o sistema capitalista, a qual se organiza e se consolida em escala mundial (GUATTARI; ROLNIK, 2013).

nada falta ao desejo, não lhe falta o seu objeto, [...] é ao desejo que falta sujeito fixo; só há sujeito fixo na repressão. O desejo e o seu objeto constituem uma só e mesma coisa; [...] o desejo é máquina, o objeto do desejo é também máquina conectada, de modo que o produto é extraído do produzir e algo se destaca do produzir passando ao produto e dando um resto ao sujeito nômade e vagabundo” (DELEUZE;GUATTARI, 2010, p.43).

A seguir, como um contraponto às subjetividades segmentarizadas e engessadas, tomo como resistências possíveis os modos existenciais do sujeito “nômade e vagabundo”. Consoante Deleuze e Guattari (2010), sujeito cujas forças os dispositivos de poder insistem em esquadriñar e enquadrar, de modo a diminuir sua potência de agir e pensar.

Entre nomadismos e esquadrinhamento.

Nesse caminhar de pesquisa, rumos e sentidos seguem produzindo-se. Há dois meses naquele espaço das formações às sextas-feiras, ainda não conhecia os estudantes da escola. Recebi um convite da pedagoga para participar de uma reunião de recepção de estudantes em cumprimento de medida socioeducativa, nos quais estavam afastados da escola devido a descumprimentos na instituição em que residiam. Fiquei bastante instigada com convite.

Reunião? Pareceu-me um acordo com os estudantes, firmar o compromisso deles com a participação das aulas, da realização das atividades que estavam atrasadas, devido ao tempo em que ficaram ausentes. Um silêncio fez-se presente. Os estudantes falaram pouco, estavam receosos. Eram três jovens rapazes de 15 a 17 anos, com sorrisos largos e corpos fortes, de peles marcadas com cicatrizes que mapeavam seus corpos: trajetos que escapavam pescoços, braços, costas e ombros. Por segundos, imaginei circunstâncias terríveis vividas por aqueles estudantes no registro daquelas marcas.

A pedagoga da escola informou que as turmas deles estavam realizando a ACCs por meio de uma pesquisa sobre Skate; eles retrucaram, ironizaram e disseram: *“Isso é coisa para ‘playboy’, nós gostamos de carro e moto”*.

Os estudantes foram para a sala de aula. Conversamos um pouco com a pedagoga responsável pela Unidade em que os estudantes residiam. Ela relatou que alguns são fascinados pelo mundo do crime/ilegalidade e querem viver intensamente. Ela retomou a fala dos rapazes, que insistentemente repetiam: *“quero uma vida louca, vida louca... que eu quero”*. Havia uma indignação na pedagoga, que refutava: *“Eles precisaram perder a liberdade para terem direito ao básico necessário”*. A pedagoga da escola comentou: *“Quando chegaram à EJA Admardo*

pela primeira vez, olhares penetrantes, cheio de ódio, de ameaça, eram expressos na face e nas mãos desses estudantes, que simulavam atirar com arma de fogo em direção às pedagogas da escola. Hoje eles estão mais tranquilos”.

Ao rememorar aquele dia, emergiu a presença naquela sala de uma vitalidade de corpos juvenis com vontades de vidas intensas e com gostos não escolarizados. Vestígios começaram a se inscrever no corpo-pesquisadora: uma escola que não quer um olhar pronto, não quer um olhar especialista, mas que incessantemente tensiona, convoca a exercer a presença, a contribuir e pensar junto às questões vividas em seu cotidiano. Como acolher esses gostos? Como a escola dispõe-se, devido aos acordos pedagógicos, a ser permeada por afetos tristes⁵, ódio, ressentimento, mas também pelos afetos felizes e afirmativos, os desejos pulsantes nesses rapazes, “assistidos em suas liberdades”? Como um equipamento escolar pode assumir e comportar uma abertura a vidas que se querem loucas?

Diante dessa narrativa, afirmo: o desejo não é falta. Não é na falta que ele se engendra. Ele se torna falta “só quando encontra tantas barreiras que não encontra outra alternativa a não ser cavar dentro de nós mesmos” (TRINDADE, 2015b). E muitos são os desejos de nossos estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas. Meninos que desejam fugir... Fuga das instituições repressoras que lhes aprisionam a vida, sujeitando-os a padrões e enquadramentos.

Nesse sentido, “a falta é arrumada, organizada, na produção social. É contraproduzida pela instância de antiprodução que se assenta sobre as forças produtivas e se apropria delas” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 45). Dessa maneira, podemos inferir que,

[...] é arte de uma classe dominante essa prática do vazio como economia de mercado: organizar a falta na abundância de produção, descarregar todo o desejo no grande medo de se ter falta, fazê-lo depender do objeto de uma produção real que se supõe exterior ao desejo (as exigências da racionalidade), enquanto a produção do desejo é vinculada ao fantasma (nada além do fantasma) (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 45).

O “desejo só ‘tem necessidade’ de poucas coisas, não dessas coisas que são deixadas, mas das coisas que lhe são incessantemente retiradas” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 44).

⁵ Conceito espinosano, de acordo com Deleuze (2002), que diz de uma variabilidade na potência de existir nos encontros de corpos em que ora a potência de agir e pensar é diminuída – Afecções Tristes; ora a potência de agir e pensar é aumentada – Afecções Alegres.

Nessa narrativa, seriam a liberdade e os direitos básicos que foram subtraídos desses estudantes, assim como nos contou indignada a pedagoga da instituição: *“Eles precisaram perder a liberdade para terem direito ao básico necessário, e só agora eles têm escola, médico, dentista, curso de informática...”* Assim se percebe o plano de produção social de sobrevivência, uma produção social acorrentada ao fantasma, isto é, a algo fora da realidade, a uma produção de sujeito fixo, cuja lei impõe o que deve ser feito de suas vidas, ou melhor, tiram-lhes a liberdade na tentativa de enquadrá-los a um modo “ideal” de existência, isto é, na qual o desejo torna-se “uma concepção idealista [...] que o determina, em primeiro lugar, como falta, falta de objeto, falta de objeto real” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 41).

Meninos com gostos não escolarizados, jovens cujas histórias de vida são arrepiantes e impactantes, que estão vinculados a um sistema policialesco, jurídico, de categorização, de controle, que lhes remove qualquer oportunidade de escapar às consequências de uma primeira infração. Esses jovens são conduzidos a retornar rapidamente à “casa de correção”, na qual cumprem as medidas socioeducativas, após terem saído dela.

A pedagoga da instituição nos apresentou alguns fatos. Alegou que alguns jovens fogem para acertar as contas pendentes com o traficante e depois voltam, preferem aumentar a pena a morrer. Outros não veem saídas, dizem que cumprirão a pena e depois retornarão para o crime, pois não sabem fazer outra coisa. Além desses jovens, outros são fascinados pelo mundo do crime, querem viver intensamente essa *“vida louca, vida louca..., que eu quero”*, sendo dessa forma que eles, ocasionalmente, falam para a pedagoga da escola, segundo ela. Desse modo, alguns deles se agenciam a organizações de poder, como o crime e a ilegalidade, ao invés de se conectarem com máquinas ativas, com máquinas afirmativas da vida. Além disso, ela complementou explanando que alguns jovens não se habituem à rotina, às regras, e a hostilidade entre eles é recorrente por pertencerem a grupos rivais. Nessas circunstâncias, alguns deles temem o risco da própria vida, eles só veem uma saída para tais coações ocorridas: “Eles fogem, eles têm uma vontade de fugir...”.

Vontade de fugir como de viver, não uma evasão impossível. Mas fugir das armadilhas da polícia que o levaram a prisão, [...] ou então, fugir da prisão mesmo, sem sair do lugar e fugir de si mesmo, desfazendo certos personagens que o habitam fugir ao modo dos esquizofrênicos (DELEUZE, 2006, p. 309).

Uma fuga esquizofrênica, na qual o desejo intensivo se expressa sem intencionalidades, sem objetos e nem propósitos. Porém, de alguma maneira, eles fogem..., fogem..., fogem... Mas como evitar que esses meninos não fujam para um desejo de abolição pura e simples, isto é, de uma própria destruição, de um desejo de morte? Todavia, é possível fugir a esse modo repressor

de vida e produzir fugas outras,

fugas ativas, com um sentido político, como as de Jackson⁶, em que não se foge sem buscar armas, sem atacar: ‘Eu não tenho advogado e não sei se contarei com um, pois não quero um advogado que venha chorar e implorar a clemência da justiça. Quero um advogado que venha gritar, xingar...’ (DELEUZE, 2006, p. 310).

Uma fuga ativa de sentido político em que ações feitas pelos estudantes em liberdade assistida possam denunciar as armadilhas da polícia e, mais que isso, que eles possam gritar as injustiças que são praticadas contra eles nesse campo opressor em que “é difícil de viver quanto de morrer” (DELEUZE, 2006, p. 310).

Jovens que desejam viver loucamente. Vidas loucas, vidas intensas, que não se querem sujeitar nem a significados que seriam representações de coisas, nem significantes que seriam como representações de palavras, eles são intensidades. Lamentavelmente, assim como o militante Jackson que sofreu diversas injustiças, como intrigas, humilhações que culminou o assassinato (suicídio) dele na solitária da prisão; dois estudantes que cumprem medida socioeducativa sofrem com semelhantes punições injustas praticadas por funcionários de instituições repressoras. Uma colega de pesquisa conta-me indignada a irrefutável ação da polícia: “Era um simples passeio à praia, quando de repente a polícia chegou e revistou todos os jovens que estavam na companhia de seus respectivos educadores sociais. Na inspeção policial foram encontradas drogas com um dos meninos, coincidentemente, dois deles na semana seguinte teriam uma audiência com o juiz para receber o Alvará de Soltura e se verem livres novamente. Todavia, todo um aparato burocrático foi ativado”. E, assim, novamente a pena deles começou a contar a partir do zero, mesmo que já tenham cumprido boa parte da sanção, explicou a pedagoga da instituição em que os estudantes residem o funcionamento justiça. Portanto, “suas condenações se sucedem, colando neles a etiqueta de ‘irrecuperáveis’” (DELEUZE, 2006, p. 309).

Diante disso, os filósofos criticam e denegam essa produção desejante do ideal que exprime a falta no sujeito para lhe capturar a vida, fixando-o em um espaço fechado. Assim, para mostrar que desejo não é falta, afirmam que os revolucionários, os artistas e os videntes sabem que o desejo abraça a vida como uma potência produtora e a reproduz de uma maneira tanto quanto intensa quanto menos necessidade ele tem. E que os homens que mergulhavam na vida,

⁶George Jackson era um militante negro americano, detido nas prisões de San Quentim e Soledad, em que foi assassinado em 21 de agosto de 1971. Deleuze colabora com outros membros do Grupo de Informação sobre as prisões - GIP, como o sociólogo Daniel Defert companheiro de Michel Foucault e cofundador da GIP, na redação de um número especial sobre o assassinato e suicídios dentro da prisão.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 4 N. 2 – pag 426-449 (mai - ago 2018): “Dossiê 50 anos da Pedagogia do Oprimido: movimentos de opressões e emancipações contemporâneas na América Latina e África” DOI:10.12957/riae.2018.38036

que a ela se davam, que eram a própria vida, comiam pouco, dormiam pouco, tinham poucos bens, se é que os possuíam. Não tinham sonhos relacionados a ter filhos com propósito de garantir a continuidade da família ou de defender ou ter um dever para com o Estado. Eles se tornaram sujeitos nômades e vagabundos, os quais levavam uma vida errante, vagantes, não permitindo que os enquadrem em espaço fixo e fechado, ao invés disso, os nômades constroem os próprios territórios no sentido do espaço geográfico, cujos pontos não têm partida nem chegada, eles estão submetidos ao próprio trajeto, distribuindo-se em um espaço aberto, tanto homens quanto animais. Portanto, “o nomadismo é um caso de sucesso da máquina mutante em sua luta contra as formas de sua captura” (LEMOS; CARDOSO JR; NASCIMENTO, 2012, p. 157).

A Escola Admardo resiste a essa lógica determinista, militando por uma educação que potencialize a vida. Tais práticas se expressam no cotidiano da escola, quando em sala de aula os professores em dupla problematizam assuntos ligados à vivência dos estudantes. Além disso, diferentes temas são abordados nos seminários e ACCs que acontecem ao longo do ano letivo. Tais temas debatem sobre cidade educadora, diversidade sexual, violência doméstica, racismo, acessibilidade, idosos, educação inclusiva. Essas práticas são construídas nas formações continuadas da escola. É interessante saber que essas formações continuadas atravessam os integrantes da escola de modo a desconstruir preconceitos e paradigmas e criar o impossível, porque o possível já está dado, é o que se conhece. Portanto, inventar outros possíveis, outras práticas, outras realidades.

Ao retornar, algumas questões disparadas: “Como acolher esses gostos? Como a escola dispõe-se, em meio aos acordos pedagógicos, a ser permeada pelos desejos desses rapazes, ‘assistidos em suas liberdades’? Como um equipamento escolar pode assumir uma abertura a vidas que se querem loucas?

Há um desafio constante colocado por essas indagações: produzir práticas afirmadoras de vida e imanentes à vida para compor o cenário escolar. Nem simples, nem prontas, e sim um andar em corda bamba, reposicionando-se todo o tempo nas modulações das práticas. Assim percebemos as práticas que acompanhamos na Escola Admardo. Não raro não se sabe como fazer, como agir, e não raro se avalia como, nesse não saber, se fez, se agiu – em meios a esses tensionamentos –, fomentar novas saídas direcionadas para a produção de novas práticas.

No que tange aos estudantes inseridos nas medidas socioeducativas, nós podemos inventar experimentações mais vigorosas, ativas, já que alguns querem viver intensamente. Dessa maneira, eles podem se tornar sujeitos “nômades e vagabundos”, os quais podem produzir

os próprios territórios e lutar contra a captura de suas vidas e, assim como o revolucionário, os artistas e os videntes, abraçar a vida. Sem dúvida, a escola, ao se abrir para o inusitado trazido por eles todos os dias em suas salas de aula, pode produzir fazeres ainda não experimentados. E, dessa forma, os estudantes podem se deslocar de um pensamento engendrado pelas engrenagens do poder, cujas movimentações são imprescindíveis à máquina capitalista.

A Escola Admardo segue em sua luta, no combate contra uma produção social que insiste em aprisionar vidas. A narrativa seguinte, literalmente, manifesta uma produção desejante, a qual provoca fissuras em uma produção social acoplada ao poder.

Era uma quarta feira de abril, a Escola Admardo havia marcado de se encontrar na Pracinha de Jucutuquara. Ao chegar encontrei poucas pessoas. Imaginava encontrar a praça cheia de manifestantes, pois na última formação continuada da escola, as informações repassadas pelo professor de História foram que, na preparação dos cartazes para a marcha, muitos estabelecimentos confirmaram presença na manifestação. Professores, pedagogos, estudantes e pesquisadores da escola estiveram presentes.

A pedagoga me apresentou um jovem adolescente que estava afastado da escola. Ele a cumprimentou e disse que estava bem e que voltaria à escola. Logo que ele se ausentou para conversar com outros colegas, a pedagoga contou-me um pouco da história de vida desse menino. História de luta, superação e desafios para uma criança que perdera os pais cedo. Hoje, esse estudante já está com 16 anos. Ela, emocionada, disse: “Quando entrou na escola não conversava. Ele era muito arisco e arredio. Nossa! Estou muito surpresa em vê-lo, por ele estar bem e por vir falar comigo. Após a morte dos pais, ele e os irmãos moravam juntos e cada um cuidava do outro, mas de modo infeliz, o menino do meio, entre os cinco irmãos, se envolveu com drogas; foi jurado de morte e apanhou da polícia. Ficou preso por um período e hoje está aí, vivo. Que bom!”.

Minutos se passavam enquanto eu conversava com um e com outro conhecido, entre eles professores, pedagogos, pesquisadores, psicólogos e estudantes; a praça ficava mais cheia, pessoas de várias instituições estavam chegando. Aos poucos, espalharam cartazes pelo chão da praça, que mostravam a indignação da proposta de Reduzir a Maioridade Penal: “Educar para não punir; + ESCOLA - CADEIA; A juventude negra quer viver; Violência se reduz com mais Direitos: Moradia, Lazer, Saúde e Escola; Sou + a juventude; Ser Jovem não é crime”. Um grupo

muito criativo produziu uma cela com canos de PVC. O pessoal da batucada também se aproximou.

Chegada a hora de começarmos a marcha, a kombi convocou o pessoal a se organizar na rua lateral da praça. Foi dada a largada para marcharmos até o Palácio do Governo, no centro da cidade, uma longa caminhada, sob um sol escaldante! Havia aproximadamente duas mil pessoas. Bonito ver aquelas pessoas marchando, caminhando, cantando, rindo. A marcha foi puxada com um grande cartaz contra a redução da maioridade penal e, logo em seguida, a cela construída com canos de PVC; com crianças e adolescentes segurando cartazes em seu interior. Muitos carros que passavam buzinaavam em apoio à marcha.

A marcha passava e mais pessoas integravam o grupo. Estudantes de uma escola estadual que estavam esperando o ônibus resolveram participar. Ao longo da caminhada, muitas pessoas apoiavam a marcha, outras eram contrárias. Muitos foram os burburinhos que rolaram ao ver a marcha passar: “Que absurdo isso!”. “É isso aí”? Entre palmas e aplausos, também havia buzinas, apitos! Aprovações e reprovações em meio aos transeuntes.

Chegamos ao centro da capital e fizemos uma pausa no Instituto Socioeducativo do Espírito Santo (IASSES). Os meninos atrás de mim comentavam: “Olha lá, Olha lá a juíza”? Ela acenou para nós e logo entrou. O pessoal da kombi por meio do microfone convidou a equipe do IASSES para integrar a marcha, mas a expressão em suas faces denotava recusas e repulsas. Por que será?

Atrás de mim um senhor comentava que vagabundo devia morrer. Os rapazes ao meu lado retrucaram a provocação dizendo: “Vou arrepiar esse velho! O que ele está falando aí?” Uma mulher chegou rápido, conversou com os meninos e disse que não valia a pena criar confusão. Eles entenderam e seguimos a manifestação ao som da batucada: “Não é mole não, tem dinheiro para cadeia, mas não tem para a educação!”.

Em frente ao palácio do governo, houve um momento impressionante e emocionante. Todos se juntaram e levantaram os cartazes. Em sincronia, um rapaz cantou insistentemente o refrão de uma funk: “Era só mais um Silva que a estrela não brilha. Ele era fanqueiro, mas também pai de família”... Todos cantaram junto. Ao término da canção, imediatamente outra começou: “Eu só quero é ser feliz e andar tranquilamente na favela em que eu nasci, e poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem o seu lugar...”. É bonito ver a força e a luta de um povo.

No dia seguinte, o jornal da cidade publica que poucos manifestantes haviam participado da marcha contra a Redução da Maioridade Penal, ratificando a notícia por meio dos dados

quantitativos da guarda municipal.

Essa narrativa denuncia um campo social que se produz e,

[...] é imediatamente percorrido pelo desejo, que é o seu produto historicamente determinado, e que a libido não tem necessidade de mediação ou sublimação alguma, de operação psíquica alguma, e de transformação alguma, para investir as forças produtivas e as relações de produção. Há tão somente o desejo e o social, e nada mais (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 46).

A análise de tais determinações indica como uma história de contingência e repressão é atroz a determinadas vidas. Vidas subjugadas. De outra maneira, a narrativa mostra os homens das paixões tristes⁷, os que operam os equipamentos de comunicação, os moralistas que se utilizam do mecanismo de comunicação para ir de encontro à vida de alguns que eles julgam “merecer” morrer, assim como o “velho poder soberano”, que “fazia morrer e deixava viver” (FOUCAULT, 1999, p. 294), principalmente nossos jovens e crianças de classe social economicamente desfavorecida.

É explícita a conduta dos meios de comunicação, principalmente a TV aberta, que mostra e dissemina uma desqualificação da morte. Contudo, isso não é novidade, pois, de acordo com Foucault (1999), a morte deixou de ser um grande rito público desde o término do século XVIII, da qual participava a família, amigos e quase a sociedade inteira, agora ela é uma coisa privada, particular, não pública. A morte passava de um poder terreno a um poder do além, “passava de um direito público ou civil, de vida e de morte, para um direito que era o da vida eterna ou da danação eterna, [...] todos esses fenômenos do poder é que eram ritualizados” (FOUCAULT, 1999, p. 295).

Foucault (1999), nessa perspectiva, explana que a morte passa a ser articulada pelas tecnologias de poder. No entanto, não é sobre ela que o poder tem domínio, é em relação à mortalidade que, por sua vez, é controlada pelo Biopoder por meio do racismo, isto é, uma relação não militar, guerreira ou política, mas uma relação biológica produzida pelo poder, o qual se encarregou do domínio da vida, “uma censura do tipo biológico, [...] isso vai permitir ao

⁷ É um conceito espinosano, de acordo com Deleuze (2002), que se refere a vida cuja potência de agir e pensar foi diminuída pelos encontros de uma produção de subjetividade capitalista, na qual se sustenta por meio de paixões tristes, neste caso, por indivíduos que se sustentam subjugando a vida de outrem.

poder tratar uma população com uma mistura de raças, ou mais exatamente, tratar a espécie, subdividir a espécie de que ele se incumbiu em subgrupos que serão, precisamente, raças” (FOUCAULT, 1999, p. 305). Assim, o racismo tem como finalidade fragmentar o ser humano e, devido a isso, o poder suscita novamente uma relação guerreira: “Para viver, é preciso que você massacre seus inimigos” (FOUCAULT, 1999, p. 305). Esta ideia de aniquilamento da raça inferior se propaga e sanciona “a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura” (FOUCAULT, 1999, p. 305).

O biopoder, portanto, como mecanismo de poder, tem função assassina pelo racismo e, lamentavelmente, com o mesmo objetivo a criminalidade foi intencionada e, assim a distinção, a classificação, o julgamento e “a condenação à morte de um criminoso ou seu isolamento. Mesma coisa com a loucura, mesma coisa com as anomalias diversas” (FOUCAULT, 1999, p. 308) e, nessa situação, mesma coisa com o menino pobre cuja morte é desvelada nos meios de comunicação publicamente; pública também é a possível causa de sua morte, assim, antes mesmo de a polícia concluir a investigação, o veredicto de culpado pelo “apresentador-juiz” de plantão é sentenciado na TV.

Essa é a realidade do desejo, do desejo de poder, do desejo que aprisiona a vida, tornando-a útil a um sistema sustentado pela violência. Logo, medo, “medo do diferente, medo do encontro. Fora da casinha não há nada, e se há, são monstros perigosos! Fechem as janelas, tranquem a porta e joguem a chave fora” (TRINDADE, 2016b); um medo de perder a si mesmo.

Ao contrário dessa produção desejante acoplada ao poder pode se produzir outro modo distinto de produção desejante. Eis o motivo trazido por Deleuze do filósofo Espinosa pelo meio, pois é no meio que tudo “acontece”, é no meio que se produz uma prática ética de uma luta contra a servidão, isto é, uma luta de combate que nos separa de nossa potência de agir e que nos submete a uma contínua diminuição de nossa potência de agir dentro de uma lógica angustiante de paixões tristes.

Deleuze e Guattari (2010), lembrando Reich, explicitam em termos do desejo que “não, as massas não foram enganadas, elas desejaram o fascismo num certo momento, em determinadas circunstâncias, é isso que é necessário explicar, essa perversão do desejo gregário” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 47). Portanto, a “escravidão não é apenas material, mas também subjetiva” (TRINDADE, 2016b). E, por isso, é necessário lutar por uma afirmação da vida, ir de encontro desses modos de existências, ou melhor, desses homens tristes que “combatem por sua servidão como se se tratasse da sua salvação” (DELEUZE; GUATTARI,

2010, p. 46).

A marcha efetivou dois planos de desejo bem distintos; um plano mostrou a militância e aposta na afirmação de vidas, e outro plano mostrou como na notícia do jornal a tentativa de diminuí-las por meio do discurso e dados estatísticos; uma subtração na quantidade de manifestantes foi publicada, logo, burlando uma luta contra a Redução da Maioridade Penal.

Os homens das paixões tristes disseminam o medo, usam artifícios que diminuem a vida, como nos apontou Foucault (1999), por meio do biopoder. Desse modo, banalizam a morte de nossos jovens e adolescentes, tentam criminalizá-los cada vez mais cedo por meio de projetos de lei cuja intenção é reduzir a maioridade penal. Todavia, a luta por modos afirmativos da vida foi produzida e sustentada pela Escola Admardo.

Nessa luta por desejos afirmativos à vida, as máquinas desejantes marcham desalinando, confundindo, desarranjando..., e não param de fazer rebuliços, pois “o produzir se enxerta sempre no produto, e as peças da máquina são também o combustível” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 49), sendo assim elementares à economia do desejo. Dessa forma, a “marcha-luta” se fez com arte, já que “a própria obra de arte é uma máquina desejante” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 49), e nossa “marcha-luta” criou um curto-circuito na produção social com uma produção desejante por meio de vários cartazes escritos à mão, da criativa cela com canos de PVC, do deslocar-se caminhando, do batuque e da música. Assim, os muitos manifestantes seguiram compondo com a marcha ao longo do percurso, em um desarranjo daquela quarta-feira do mês de abril, “um dia útil”.

Considerações finais

Neste processo formativo não há nada a concluir. Encontro-me ainda absurdamente envolvida e deixo pousar um tanto de afeto em meu corpo... Não, ainda não há nada a concluir, mas atrevo-me a afirmar que, envolvida nele, pude perceber que o desejo que se pretende individualizado, como o que o professor, o estudante e, por vezes, eu mesma acreditamos ansiar, desenha-se por outra via. O desejo se constrói maquinando, ou melhor, por agenciamentos entre professor e estudante, professor e professor, professor e pesquisadora, pesquisadora e estudante..., um processo formativo em devir. Consoante a uma produção de modos de vidas ativas, de apostas afirmativas, cujo conjunto é composto por multiplicidades. Corpos dispostos a um narrar sem preciosismos, ambições de uma estética maior, um narrar que se enunciava das mais diversas maneiras a cada encontro.

Assim, com a Escola Admardo foi possível vivenciar como professores, estudantes,

equipe gestora e pesquisadores se constituem, sem se permitir a uma fixação, tampouco uma sujeição. Eles lutam e resistem pela educação pública na modalidade de jovens e adultos, os quais seguem no mover, no cuidar, no potencializar, no compartilhar o inacabado em construção..., se formando e transformando vidas.

Referências

BENJAMIN, W. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre a literatura e história da Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

DELEUZE, G., **Abecedário de Gilles Deleuze**. 1988. Entrevista concedida a Claire Parnet.

_____. G., **Espinosa: Filosofia e prática**, São Paulo: Escuta. 2002.

_____. **A ilha deserta: e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. A literatura e a vida. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F., **O anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia 1**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DIAS, R. O. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. In. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 35-41.

FOCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FUGANTI, L. **Desejo e Pensamento**. Texto disponibilizado em 28 Mar. 2006. In: Luiz Fuganti. Disponível em: <<http://www.luizfuganti.com.br/escritos/textos/83-desejo-e-pensamento>>. Acesso em: 3 jun. 2015.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S., **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LEMONS, F. C. S.; CARDOSO JR, H. R.; NASCIMENTO, R. D. S., Nomadizar. FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (Org.) In. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 157-159.

NEVES, C. A. B.; Desejar. FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (Org.) In. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 67-70.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA: uma construção em movimento. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

TRINDADE, R., Máquinas Desejantes. Texto disponibilizado em 10 maio 2013. In: **Razão**

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 4 n. 2 – pag 420-449 (mai - ago 2016): Dossiê 50 anos da Pedagogia do Oprimido: movimentos de opressões e emancipações contemporâneas na América Latina e África” DOI:10.12957/riae.2018.38036

Inadequada. Disponível em: <<http://razaoinadequada.com/2013/05/10/deleuze-maquinas-desejantes/>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

TRINDADE, R., Deleuze – Ritornelo (e o Jazz). Texto disponibilizado em 12 Abr. 2014. In: **Razão Inadequada.** Disponível em: <<http://razaoinadequada.com/2014/04/12/deleuze-ritornelo-e-o-jazz/>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

TRINDADE, R., Síntese Conectiva. Texto disponibilizado em 18 nov. 2015a. In: **Razão Inadequada.** Disponível em: <<http://razaoinadequada.com/2015/11/18/esquizoanalise-sintese-conectiva/>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

TRINDADE, R., Esquizoanálise - o império de Édipo [ou, a fábrica de neuroses]. Texto disponibilizado em 6 maio 2015b. In: **Razão Inadequada.** Disponível em: <<http://razaoinadequada.com/2015/05/06/esquizoanalise-o-imperio-de-edipo-ou-a-fabrica-de-neuroses/>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

TRINDADE, R., Síntese Disjuntiva. Texto disponibilizado em 6 jan. 2016a. In: **Razão Inadequada.** Disponível em: <<http://razaoinadequada.com/2016/01/06/esquizoanalise-sintese-disjuntiva/>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

TRINDADE, R., **Síntese Conjuntiva.** Texto disponibilizado em 11 jan. 2016b. In: **Razão Inadequada.** Disponível em: <<http://razaoinadequada.com/2016/01/11/esquizoanalise-sintese-conjuntiva/>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

ⁱ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

ⁱⁱ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)