

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

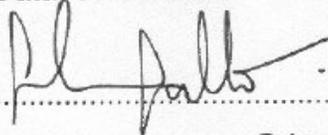
**Título: Nos caminhos de uma educação por vir: ressonâncias e
deslocamentos em Deleuze**

Autor: Pedro Erginaldo Gontijo
Orientador: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Pedro Erginaldo Gontijo e aprovada pela Comissão
Julgadora.

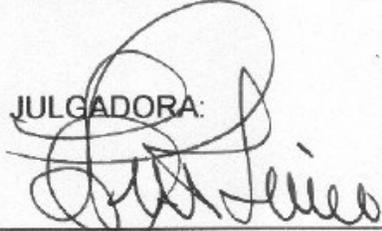
Data: 07/08/2008

Assinatura:.....

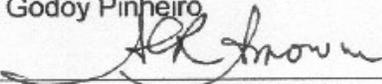


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



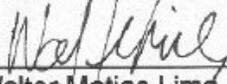
Ana Lúcia Godoy Pinheiro



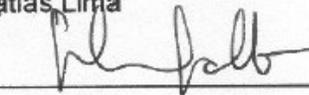
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim



Regina Maria de Souza



Walter Matias Lima



© by Pedro Ergnaldo Gontijo, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

G589n	Gontijo, Pedro Ergnaldo. Nos caminhos de uma educação por vir : ressonâncias e deslocamentos em Deleuze / Pedro Ergnaldo Gontijo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008. Orientador : Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Deleuze, Gilles, 1925-1995. 2. Aprendizagem. 3. Aula. 4. Controle. 5. Educação. I. Gallo, Silvio Donizetti de Oliveira, 1963- . II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-149/BFE

Título em inglês : Through the path of an upcoming form of education : reverberation and displacement of Deleuze

Keywords : Deleuze, Gilles, 1925-1995 ; Learning ; Classroom ; Control; Education

Área de concentração : Filosofia e História da Educação

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo (Orientador)
Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues Amorim
Profª, Drª, Ana Lúcia Godoy Pinheiro
Profª, Drª, Regina Maria de Souza
Prof. Dr. Walter Matias Lima

Data da defesa: 07/08/2008

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : pgontijo@ucb.br

Para Victória, Virgínia e Heitor

*"Acreditar no mundo significa principalmente suscitar
acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou
engendrar novos espaços-tempo, mesmo de superfície ou volume
reduzidos"*

Deleuze

Agradecimentos

À Paula Gomes, pelos sonhos e vida partilhados, pela paciência ao longo do doutorado, pelo sossego nos momentos difíceis de escrita e pelo Heitor.

Ao Silvio Gallo, pela acolhida, fé e perseverança.

À turma da APP01 do primeiro semestre de 2004.

À pessoas que foram especiais neste processo de doutorado e construção da tese: Wanderson Flor, Heitor Pereira, Fausto, Ricardo Mariz, Luiz Síveres, Adriano Vieira, Jorge Hamilton, Renê, César Nunes, Roberto Goto, Regina Maria e Ana Lúcia Godoy.

Resumo

Esta experiência de escrita se debruça sobre o seguinte tema: explorar potenciais em Deleuze para pensar Educação. Começa com o próprio pensar sobre a experiência de encontros com Deleuze desse que escreve. Apresenta considerações sobre a escrita a partir dessa relação com Deleuze. Pensa a escola a partir do debate sobre sociedade disciplinar e de controle. Localiza conceitos como pensamento, aprendizagem para verificar implicações da relação professor-aluno. Traça alguns parâmetros do que pode ser uma abordagem da educação com Deleuze e explora rizomaticamente deslocamentos no seu pensamento produzindo pontos, bifurcações, linhas em diferentes direções. Postula possibilidades de uma pedagogia com Deleuze. Margeia uma apropriação sobre a experiência discente e docente de Deleuze, bem como derivações de sua concepção de tempo. Desloca o conceito de livro-rizoma para o de aula-rizoma, bem como procura desenvolver o deslocamento de literatura menor para o de educação menor e postula a possibilidade de ser ter uma educação menor por meio da literatura. Discute também sobre a docência como ação política verificando a existência ou não de binarismo no pensamento de Deleuze e relaciona esta discussão com a construção de uma proposição deleuziana da dimensão política da prática pedagógica. Explora algumas outras ressonâncias do pensamento de Deleuze para pensar educação, como as ressonâncias do encontro com Spinoza, Hume e Nietzsche. Por fim, apresenta considerações e questões que emergem após o percurso percorrido nessa interação.

Palavras-chaves: Aprendizagem, Aula, Controle, Deleuze, Educação

ABSTRACT

This writing experience focus over the following topic: to explore Deleuzes potentials to think Education. It starts with a reflection on the very contact between Deleuze an the one who draw these lines. It reflects on school from the discussion on disciplinary andcontrolling society. It locates notions such as thought and learning to verify its implications in the relation teacher-student. It delineates parameters of a possible teaching approach with Deleuze, and rhizomatically exploresmovements in his thoughts, producing spots, forks and lines in several directions. It postulates possibilities of a new pedagogy, with Deleuze. It tries to assume Deleuze student and Deleuze teacher, as weel as the flow of his conception of time. It moves the concept of book-rhizome to class-rhizome, and minor literature to minor education, assuming the possibility of a minor education through literature. It also discusses teaching as a political action, checking for dichotomy in Deleuzes thought, and relates those ideas to a new one, a Deleuze proposition of the political dimension of the pedagogical practice. It searches for other resonances of Deleuzes´s thoughts on education, as resonances of his meeting with Spinoza, Hume and Nietzsche. At last, it presents considerations and questions that emerges after the the journey of this interaction.

Key words: Learning, Classroom, Control, Deleuze, Education

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	.iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
AO MODO DE UM MEMORIAL.....	1
INICIANDO TRAÇOS E TRAMAS	1
FLUXOS TRANÇADOS ATÉ O MESTRADO.....	2
TRAÇOS, TRAMAS E DRAMAS NO DOUTORADO	6
DA ESCRITA COM DELEUZE	9
PLATÔ DE CONSTRUÇÃO DO MAPA	11
UMA REGIÃO DE MOTIVAÇÕES E INTENÇÕES.....	16
UMA METODOLOGIA OU <i>DEFININDO “JEITOS” DE CAMINHAR</i>	23
PLATÔ DA DISCIPLINA E DO CONTROLE.....	29
A DISCIPLINA	31
O CONTROLE	40
PLATÔ DA APRENDIZAGEM	52
O MOVIMENTO DO PENSAR E DO APRENDER	55
O MOVIMENTO DO ENCONTRO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS.....	63
O MOVIMENTO DO TEMPO: AION.....	71
PLATÔ DE UMA EDUCAÇÃO MENOR.....	76
<i>PRIMEIRA CAMINHADA</i>	76
<i>SEGUNDA CAMINHADA</i>	82
PLATÔ DA AULA	88
AULA RIZOMA	91
DELEUZE ALUNO E PROFESSOR NO <i>ABECEDÁRIO</i>	102
PLATO DOS ENCONTROS : A ALEGRIA, A RELAÇÃO E O SENTIDO	112
PLATÔ DA DOCÊNCIA COMO PRÁTICA POLÍTICA	121
CONSIDERAÇÕES... ..	135
SOBRE O QUE ESCRREVEMOS... ..	137
SOBRE O QUE NÃO ESCRREVEMOS... ..	140
ALGUMAS FLECHAS.....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
BIBLIOGRAFIA	146

AO MODO DE UM MEMORIAL

*“As coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou.”
(Rainer Maria Rilke, in Cartas a um jovem poeta)*

Iniciando traços e tramas

Este é um memorial deste corpo que tem vibrado Deleuze e funcionado na Educação fazendo conexões com diferentes aparelhos. Formalmente é comum pensar e dizer que um texto tem um autor e uma vida tem o seu “sujeito” protagonista, mas, ao menos aqui, neste memorial, é preciso mais lealdade e admitir sua “inautoria” no texto e na vida. Seria demasiada pretensão afirmar sua existência – a autoria.

Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. Distribuímos hábeis pseudônimos para dissimular. Por que preservamos nossos nomes? Por hábito, exclusivamente por hábito. Para passarmos despercebidos. Para tornar imperceptível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar. E, finalmente, porque é agradável falar como todo mundo e dizer o sol nasce, quando todo mundo sabe que essa é apenas uma maneira de falar. Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. (Deleuze e Guattari, 1995, p11)

A vida e o texto são compostos por pequenas composições, feitas em tonalidades diferentes, pois foram compostos em momentos distintos, experimentando intensidades diferentes. Não houve uma vontade nem possibilidade de compor em ambos uma música harmônica, ou até pode-se

considerá-la harmônica se apreendermos que há uma outra harmonia que seja ao mesmo tempo também dissonante e destoante.

Bonita para alguns, feia para outros, indiferente para outros, inútil para tantos, com certo charme para algum ou outro. Essa teia, tecida de fluxos e linhas, composta e decomposta no movimento contínuo, intenso e com lentidões por vezes aparentemente descontínuas. Foram linhas familiares, religiosas, escolares, partidárias, “esquerdistas” e todo um *pool* de máquinas produtoras de subjetividade que constituíram tais “nós” constituidoras deste corpo vibrátil.

Tratamos aqui da geografia ou da cartografia desta composição por desconhecer qualquer linha histórica que a justifique ou a explique. Numa experimentação de tempos intensivos e coexistentes, tratamos mais de revisitar lugares móveis e perceber conexões existentes ou possíveis de serem efetuadas. Os afetamentos não seguem uma ordem cronológica. Diversos acontecimentos ocorreram no romper qualquer cronologia e no presenciar-se como uma criança que brinca – Aion.

Fluxos trançados até o mestrado

Talvez seja difícil explicar a geografia desta composição. Ela começa em lugares de possíveis pré-encontros deleuzianos antes de qualquer encontro com Deleuze e continua em outros depois de iniciada nesta relação. Mesmo podendo datar alguns ocorridos, os acontecimentos desta trama ocorrem como que em espaços diferenciados. Começa em lugares antes ainda dos encontros com a escola, com a sala de aula, com o currículo das escolas. Poderia-se dizer que começa ainda fora e atravessando lugares como a formação em Filosofia em ambiente eclesiástico (Seminário Católico e PUC Minas) e, depois, com alguns estudos de história (graduação em História não concluída) feitos em uma faculdade no Distrito Federal, onde, enfim, fomos apresentados a Nietzsche e

Foucault (figuras não estudadas no curso de Filosofia em seminário católico). Não há muito como usar a memória para recuperar os agenciamentos sofridos.

Alguns dos traços, agora percebidos como mais fortes, talvez oriundos de quadros de formação religiosa, de agenciamentos cristãos, por vezes católicos, por vezes ecumênicos, por vezes heréticos. Vindos da cruz, da ressurreição, do pecado, da culpa, da redenção, da escatologia, da liturgia, dos sacramentos, do engajamento, do testemunho, da vida como missão e inserção no mundo, da pastoral, dos grupos de jovens, das novenas, do rosário, das cebs, da teologia da libertação.

Outros traços oriundos da mediação social partidária, do sonho de materialidade de um partido político de massas, militante, transformador, ético, do PT, dos núcleos de base. Das brigas das tendências. Das decepções e limitações históricas, sem ser abandonado pelo *élan vital* que corria nas veias de tais agenciamentos. Do sonho da revolução esperada que não veio ou que não vimos. Das mediações sociais diversas, das entidades populares em atuação, dos apoios ao MST, de associações de moradores, rádio comunitária, Cáritas Brasileiras, Cnbb, Comissão Brasileira Justiça e Paz, entre outras.

Pontuarei um movimento mapeando um pouco a partir da experiência docente, por volta de 2000, quando a Filosofia entra nas escolas públicas do Distrito Federal como política pública em todo ensino médio. Vivenciamos um encontro com a escola e com todo um sistema de ensino, especificamente com a filosofia vindo habitar, “disciplinarmente”, este ambiente. Foi um grande propulsor dos agenciamentos posteriores. Eram também fluxos que vivenciavam as crenças na cidadania, na escola cidadã, na possível escola crítica, libertadora. Outras crenças presentes na pedagogia dos oprimidos e da libertação. Na educação emancipatória, nas pedagogias críticas. No privilegiado espaço social da escola e do professor, sujeitos das mudanças culturais na gestação de novas gerações. A salvação ou libertação, se não mais religiosa, ainda era esperada.

A uniformidade de desorientação presente na maioria dos professores de Filosofia naquele momento, sem saber o que fazer em sala de aula com a filosofia provocou interrogações diversas sobre seu sentido e presença no ensino médio. Gerou-se uma necessidade de investigar, também, sobre conteúdos e metodologias de ensino de filosofia no ensino médio, pois em cada sala de aula, em cada escola, apareciam atividades das mais variadas matizes, que instigavam a buscar olhares mais atentos. Foi, então, que apareceu a proposta de buscar tal investigação na universidade, em algum programa de mestrado.

Neste meio apareceu ainda, um outro fluxo muito prazeroso de ser experimentado, que foi a formação na pós-graduação em Psicodrama Socioeducativo. Potencializou novas leituras das relações sociais e pessoais, além de ter aberto novas perspectivas profissionais. Outros rizomas foram se constituindo. Novas forças liberadas.

A busca da Universidade de Brasília UnB, no segundo semestre de 2000, como espaço para aprofundar os questionamentos e necessários aportes teóricos, quanto ao ensino de filosofia, foi decepção e oportunidade. Decepção por termos encontrado as portas do departamento de Filosofia fechadas para investigar assuntos ligados ao processo de transmissibilidade da filosofia. Decepção, pois estávamos na única unidade da federação que colocava seus mais de 100.000 alunos de ensino médio a estudar filosofia por 240 horas ao longo de três anos. Foi também oportunidade por termos encontrado na Faculdade de Educação o Prof. Walter Kohan, que vinha pesquisando sobre o ensino de filosofia. Após cursar duas disciplinas com ele e sermos aprovados no processo seletivo, acolheu-nos como mestrando sob sua orientação.

Foram dois anos de muitas descobertas, dentre elas Deleuze. No início ainda de modo muito incipiente. Como resultado deste processo de orientação, apareceu a segunda dissertação (a primeira foi de um colega) que investigava o ensino de filosofia no ensino médio no Distrito Federal, e a primeira que fazia um

quadro amplo do que era feito em diversas escolas com este nome “ensino de filosofia”.

Nesse processo apareceram os textos de Deleuze. Kohan usava e instigava a leitura de Deleuze. Isso foi fundamental para conhecermos sua concepção de filosofia e provocar uma série de questões sobre o ensino de filosofia em escolas. O primeiro encontro foi com o “*O que é a Filosofia?*” E já foi provocando um movimento de colocar muitas questões em suspenso e muitas outras em desconfiança. Depois veio o “*post-scriptum sobre as sociedades de controle*” e “*Diferença e repetição*”. A iniciação estava começando. Deleuze ainda não ocupava uma preocupação maior na composição da dissertação de mestrado. Aliás, passava longe, só se aproximando como questão final da dissertação. Ali ficou a sinalização da filosofia de Deleuze com potencial fértil e dinâmico para pensar a filosofia no ensino médio com sua pedagogia do conceito.

Começamos a freqüentar outro lugar interessante pelas interfaces que fazia com o ensino de filosofia. Iniciamos também a atuação com formação de professores de filosofia em duas faculdades em Brasília, que serviram de oportunidade para ampliar a investigação sobre a prática do ensino de filosofia.

Poderíamos resumir estes encontros com Deleuze, afirmando que o mesmo foi apresentado por um orientador amigo muito entusiasmado com ele. Tal ânimo de quem lhe apresenta alguém, junto com um desejo de respirar ares diferentes, de provocar viagens por lugares não andados ou por provocar olhares diferentes nas paisagens já visitadas. Na verdade, nunca é a mesma paisagem.

Pois bem, os primeiros encontros feitos com esse entusiasmo logo tiveram alguns obstáculos, pois por vezes foi oxigênio demais, outras foram viagens tão distantes e com velocidades tão intensas que faltou oxigênio, e quase não conseguíamos respirar. Esta rapidez da comunicação de Deleuze a um corpo ainda demasiadamente pesado, fez com que se pedisse ajuda a intérpretes, que com tudo que era a sua relação com Deleuze, traduziam o que ele falava e cantava. Deleuze, que já era muitos, se multiplicou. Foi interessante perceber as

linhas, os fluxos presentes em tantos deleuzes mediados por esses tradutores. No mínimo, o entender o que Deleuze falava por meio de tantos a traduzi-lo que aumentou o desejo de conhecer mais quem eram os que atravessavam Deleuze em sua própria expressão e quem era o Deleuze que escapava nessas traduções/traições encontradas.

Já podia encontrar com Deleuze, mas também já não era o mesmo Deleuze de antes, porque quando ele cantava, em algumas melodias, lembrávamos de algum ou outro tradutor que traduzia o que ele dizia.

Traços, tramas e dramas no doutorado

Já mexidos e desinstalados por Deleuze, foi o jeito propor um projeto de doutorado, onde buscaríamos fazer Deleuze produzir sobre o ensino de filosofia no ensino médio. A Idéia de pensar o ensino de filosofia como uma pedagogia do conceito e a proposição do Prof. Silvio Gallo, da aula de filosofia ser uma oficina de conceitos, parecia abrir interessantes perspectivas para uma pesquisa de doutorado. O contato com Deleuze foi ficando aparentemente mais harmônico, todavia, as portas abertas por ele levaram a revisitar com outros olhos alguns que fizeram a cabeça de Deleuze, como: Spinoza, Leibniz, Nietzsche, Bérgrson e alguns outros ainda desconhecidos, sobretudo da literatura. Fomos curiosamente conhecer mais de perto, também, alguns amigos seus, como Foucault e Guattari. Volta e meia parecia que eles entravam na conversa e os encontros foram interessantes, porém nada fáceis. A maioria das disciplinas cursadas no doutorado não colaboraram muito para aprofundar essa investigação, pois Deleuze parecia a alguns professores algo distante ou pouco desejado. A investigação continuou por fora ou pelo acompanhamento do orientador.

A certa altura do doutorado, após o término das disciplinas, parecia que poderia seguir um caminho que seria de fazer Deleuze funcionar em educação e a

partir daí fazê-lo produzir em ensino de Filosofia. Os múltiplos agenciamentos presentes naquele momento, inclusive profissionais e acadêmicos, levaram-nos, após discernimento com o orientador Silvio Gallo, a uma opção: começaríamos a produzir com Deleuze numa área, num campo em que atuamos, que gostamos muito, mas que estava asfixiando-nos, que não tem nos estimulado muito, em função das condições de trabalho: a educação, o ensino e a escola. Pensamos então que poderia ser interessante deixar de pesquisar Deleuze no ensino de filosofia e o faríamos funcionar em educação como um todo. Depois desta decisão foram alguns abandonos e novos encontros.

Os novos encontros com Deleuze em momentos poucos, no meio do turbilhão do cotidiano, não começaram muito produtivos. Deleuze não falava o que queríamos ouvir, não respondia como queríamos. E logo que reclamamos, ele mesmo nos disse que só sairia alguma coisa se fosse fruto de produção, que seria eroticamente uma paixão, uma copulação como já tinha feito com vários outros, com os quais ele produziu e, hoje, outros produzem nele ou com ele ou por ele.

Assim, volta e meia, voltava aos nossos mediadores (comentadores) para ver se conseguíamos novas respostas, novas capturas, novos acordos, novas seqüências. Produzimos pequenos “monstrinhos”, pois tentávamos aproveitar o máximo cada encontro tão raro com esses pseudo mediadores. Começamos a ter mais e constantes encontros com Deleuze. Promovemos encontros diversos e bastante coletivos onde vários estiveram presentes, vez por outra falando um de cada vez, vez por outra falando todos ao mesmo tempo. Nessa empreitada, cada momento em que estava em nossa labuta pedagógica, estas conversas ressoavam e, vez por outra, tínhamos que parar tudo para registrar no papel algo desses ventos que passavam velozmente. Na maioria das vezes só conseguimos capturar fragmentos dos ventos e produzir pequenos registros. Vez por outra alguns ventos mexiam nestes fragmentos fazendo-os se encaixar como que formando um quebra cabeça mais ou menos harmonioso. Vez por outra também tais ventos promoviam uma colagem feita mosaico, onde até

sentiamos um prazer do que se formava, mas que não entendíamos bem como cada parte se articulava com outras.

A dificuldade de estudar foi constante, pois a experiência de ser proletário e se dedicar à academia pareceu, por vezes, inconciliável. Além da exploração típica da força de trabalho, a dedicação a uma inserção política, atuação junto a pastorais sociais da Igreja Católica, participação em direção de rádio comunitária nem sempre conseguiram aglutinar possibilidades de pensar com Deleuze.

A singularidade de cada momento de produção fragmentada, de junções fragmentadas, de experimentação de movimentos intensos e extensos provocaram a construção em “voga” neste momento. O Deleuze que aparecia para dialogar, este corpo que estava presente, os outros interlocutores e outros curiosos que se apresentavam produziam em cada momento algo de diferente.

Falamos exclusivamente disto: multiplicidade, linhas, estratos e segmentaridades, linhas de fuga e intensidades, agenciamentos maquímicos e seus diferentes tipos, os corpos sem órgãos e sua construção, sua seleção, o plano de consistência, as unidades de medida em cada caso. (Deleuze e Guattari, 1995, p. 11)

A orgia que acontecia em muitos encontros produzia coisas que parecem muito interessantes. Os desencontros nas falas e nos corpos, os tempos diferenciados de gozo em outros encontros produziam coisas mais formais, mais recatadas, menos ousadas. Mesmo assim, foi e é uma usina em pleno funcionamento. Produções conscientes e inconscientes. Movimentos da libido, do desejo. Produz-se lugares, movimenta-se por outros, sinaliza-se outros ainda que talvez nem existam.

Os mais de quatro anos cronologicamente datados, pouco falam da intensidade de alguns desses momentos de criação. A distância física da

Universidade de Campinas impossibilitando beber mais nas interações que foram sendo construídas em aulas, em docências ou nos grupos de pesquisa e a presença em outra universidade (local de trabalho), onde estas tramas deleuzianas pouco circulam, fez com que mergulhássemos literalmente na solidão que deve acompanhar os alunos como anunciava Deleuze. Pouco se poderia falar ou escrever das marcas, das escritas deleuzianas na pele, na superfície deste corpo nosso de cada dia que agora vibra outras ondas que outrora.

Da escrita com Deleuze

Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir. (Deleuze e Guattari, 1995, p. 11)

Estamos aos poucos buscando uma escrita com uma fruição mais leve, mas mesmo assim, mais intensa. Uma trajetória acadêmica e pessoal pouco relacionada com a literatura, com o cinema, com a poesia constituíram algumas dificuldades em encontrar portas de entrada na escrita da tese com Deleuze. E isso poderia ter sido um problema quando se quer pensar com Deleuze e produzir com Deleuze sobre qualquer coisa, inclusive sobre educação. Todavia como agenciamento fomos constituindo conexões com outros lados do pensamento Deleuziano e com outros agenciamentos. De alguma forma esta composição foi funcionando.

Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu. Um livro existe apenas pelo fora e no fora. (Deleuze, 1995, p.32)

O efeito desses encontros “deleuzianos” produziu um sentido pragmático na construção do texto, a forma como ele foi se constituindo e como ele ficou apresentado, diz além do seu conteúdo, diz de como foi a relação de escrita do mesmo. Diz da escrita desta experiência. Uma maior uniformidade, uma linha mestra unificadora, seria castrar a intensidade de cada cópula, de cada transa, de cada encontro. E seria feita com que objetivo? Apenas formalidade, pois aqueles com os quais for possível este texto dialogar, saberão que tal resultado não tem intenção de dialogar apenas internamente em suas partes, busca dialogar com um fora demasiadamente intenso. Diálogo, se possível com quem o lê e diálogo com o seu processo de elaboração. Diálogo entre os agenciamentos daqueles com quem dialoga e os agenciamentos que experimentamos ao elaborar. Nada de linearidade harmônica. Nada de direção única. Interessou-nos que faça funcionar.

Platô de construção do mapa

A tese que buscamos defender aqui é que podemos desterritorializar educação e territorializá-la em fluxos deleuzianos. Podemos identificar ou criar platôs em educação. Podemos dizer um não aos discursos hegemônicos em educação e produzir um discurso, não contrário, mas diferente a partir dos agenciamentos provocados por Deleuze. Pensar um impensado (por nós) discurso deleuziano-educacional. Como podemos comprovar? Como podemos demonstrá-lo? Produzindo uma discurso transversal entre o que é produzido na educação e o que é produzido por Deleuze.

Não se trata de uma reflexão sobre educação e nem uma busca de outros fundamentos para ela. Uns poderiam falar de um entre Deleuze e a Educação, outros poderiam dizer de um para além de Deleuze e da educação. Pensamos apenas que possamos fazer dançar e fazer composições. Esta tese é um fluxo de composição para fazer fugir e fluir um pensamento que nada ou pouco se sente contemplado nos discursos predominantes sobre problemas em educação.

Poderíamos colocar de outra forma: esta tese é uma modesta, porém singular concretização da transversalização da filosofia de Gilles Deleuze com educação. Pretende produzir algo de conhecimento em Deleuze e em Educação. Neste encontro entre um campo de saber e outro campo de saber, não hierarquizamos, apenas produzimos, experimentamos. Concebendo a filosofia como criação de conceitos, poderemos perceber que aqui não se trata tanto de criá-los com alguma originalidade, mas de experienciar movimentos de desterritorialização e reterritorialização de conceitos de Deleuze nesse encontro com educação. Se a filosofia de Deleuze pode fazer algo neste plano está, além de criar conceitos, em elucidar os conceitos existentes e repensar

problematizações. Ao fazer isso, compreendemos que estes conceitos já não são os mesmos de outrora, pois já produzem efeitos outros que aqueles anteriores. Esse discurso vai instaurando uma singularidade de uso de Deleuze e produzindo sentidos novos. Entendemos educação como um plano e, neste plano reterritorializamos conceitos da filosofia de Deleuze.

Como delimitamos o que é desenvolvido nesta tese que pretende construir caminhos de uma educação porvir? Podemos dizer que o fazemos envolvendo quatro grandes eixos e outras linhas menores. Dentre as primeiras abordamos a escola na sociedade de disciplina e na sociedade de controle; abordamos a concepção de pensamento e aprendizagem em Deleuze, a aula o como uma unidade privilegiada das relações pedagógicas e o exercício da docência como expressão de uma prática política. Não desenvolvemos tais eixos como quatro capítulos ou quatro partes importantes da tese. A opção é que tais eixos estejam presentes prioritariamente em alguns platôs de forma mais sistemática e em outros de forma transversal.

Deleuze elaborou uma filosofia da imanência, da diferença e das multiplicidades libertando de qualquer transcendência e espantando as amarras da identidade. Dependendo de qual porta se entra nesta filosofia, dependendo dos fluxos pelos quais se vai sendo arrastado, enfatiza-se um ou outro aspecto e experimenta-se as intensidades geradas no pensamento de Deleuze. Como os conceitos de Deleuze conformam agenciamentos de multiplicidades, os mesmos produzem encontros com diferentes intensidades. Isso é o que vivenciamos nesta tese. A tese é que é possível produzir, é possível explorar, é possível compor Deleuze e Educação.

O mapa aqui constituído possui diferentes portas de entrada. Não há entrada certa, não há entrada errada. Tudo depende de que conexões consegue-se estabelecer em sua composição. As partes no interior são mesmo como platôs interdependentes. Não dependem, mas fazem rizomas por toda parte. Não há seqüência necessária entre eles.

Reconheceria, talvez, que perceber a escola como que capturada pela disciplina e pelo controle parece mesmo ser um bom início de conversa, posto que parece fechar possibilidades de novos investimentos de desejo e de novas linhas de fuga. A partir daí as abordagens e a exploração dos potenciais em Deleuze para verificar como esse contexto não seria paralisante da ação docente, fazemos investidas laterais podendo passar por qualquer parte em qualquer direção.

A aula é percorrida como este espaço rizomático, como lugar do encontro de professores e alunos que nos aqueceria a perceber como Deleuze mesmo percebeu sua experiência como discente e docente. Mas também poderíamos fazer um caminho diverso. Aquecendo-nos com a própria experiência de Deleuze e desdobrando sua teoria para nos alimentar em nossas buscas.

Os encontros com o Deleuze e com Spinoza, Hume e Nietzsche poderiam perfeitamente compor uma revisão de literatura anterior a outras incursões, como podem também abrir mais ao final as possibilidades ou servir de novas flechas a serem lançadas, dado que apenas estarão enunciadas algumas perspectivas.

Se pareceu-nos interessante começar com a aproximação da escola como descrevemos acima, pareceu-nos esteticamente interessante deixar para final o docente, tendo sua prática como uma prática política. Estas partes também poderiam ter sido construídas como um grande bloco que se desdobraria depois nas particularidades exploradas nos demais temas. Também poderiam compor com a proposição da educação menor. Na verdade, tudo compõe como num caleidoscópio. Depende da hora e das motivações. Não há clímax e não há o ponto alto do texto.

Sinalizamos agora uma porta de entrada. O fazemos apenas por ter-nos parecido, em nossa trajetória cartográfica, interessante começar por aqui. Não deixaria de ser interessante começar por outros lugares e encerrar por aqui, compreendendo melhor alguns contornos do processo desta escrita.

Aqui pensamos ser interessante começar pela explicitação de como percebemos que podem se dar estes encontros com Deleuze e com educação. Inicialmente uma exposição das motivações e intenções, bem como dos desafios que nos pareceram estar presentes nos percursos escolhidos. Depois apresentamos alguns condicionantes de nosso jeito de caminhar e construir este mapa de relações deleuzianas na educação. Estamos escrevendo numa perspectiva de construir platôs deleuziano-educacionais.

Gregory Bateson serve-se da palavra 'platô' para designar algo muito especial: uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior. Bateson cita como exemplo a cultura balinense, onde jogos sexuais mãe-filho, ou bem querelas entre homens, passam por uma estranha estabilização intensiva. 'Um tipo de platô contínuo de intensidade substitui o orgasmo', a guerra ou um ponto culminante. (Deleuze & Guattari, 1995a, p.33)

Isso tem implicações na própria forma como o texto vai sendo composto. Como já dissemos anteriormente, dessa forma não há uma seqüência necessária entre os tópicos escritos e não há uma idéia central percorrida pelo conjunto dessas partes. Cada segmento escapa nas outras partes. Existem bifurcações entre elas. O que ocorre em cada uma é buscar pensar a partir de um ponto diferente. Funcionam como rizoma. Deleuze e Guattari explicam bem como é este processo ao relatarem como construíram a obra "*Mil Platôs*":

Por exemplo, uma vez que um livro é feito de capítulos, ele possui seus pontos culminantes, seus pontos de conclusão. Contrariamente, o que acontece a um livro feito de "platôs" que se comunicam uns com os outros através de microfendas, como num cérebro? Chamamos "platô" toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. Escrevemos este livro como um rizoma. Compusemo-lo com platôs.(...) Cada manhã levantávamos e cada um de nós se perguntava que

platôs ele ia pegar, escrevendo cinco linhas aqui, dez linhas alhures. Tivemos experiências alucinatórias, vimos linhas, como fileiras de formiguinhas, abandonar um platô para ir a um outro. Fizemos círculos de convergência. (Deleuze e Guattari, 1995a, p.33)

Aqui também ocorreu algo assim. Não houve nenhuma parte pensada e composta como um todo numa empreitada e antes ou depois de outras. Elas foram compondo-se ao mesmo tempo. Alucinações não faltaram. Saltos de uma parte a outra foram movimentos constantes.

Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro. Para o múltiplo, é necessário um método que o faça efetivamente; nenhuma astúcia tipográfica, nenhuma habilidade lexical, mistura ou criação de palavras, nenhuma audácia sintática podem substituí-lo. (Deleuze e Guattari, 1995a, p.33)

O texto obedece meio que um princípio de cartografia: “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda” (Deleuze e Guattari, 1995, p.21). Isso vale, também, se pensarmos não só da dimensão espacial da construção textual, mas no que se refere ao tempo. Coexistem e emergem no texto tempos diferentes de composição. Para Deleuze, (1997, p.78) o tempo filosófico é um tempo de coexistência de planos, um tempo de devir que, se não exclui o antes e depois, os superpõe numa ordem estratigráfica.

Uma região de motivações e intenções

“As questões são fabricadas, como outra coisa qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não têm muito o que dizer. A arte de se construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição de problema, antes de se encontrar a solução.” (Deleuze e Parnet, 1998, p.09)

Talvez não haja uma questão, mas muitas questões. Uma orientação hierárquica nos moldes tradicionais de manuais de pesquisa afirmaria que os questionamentos podem ser, relativamente, de fácil hierarquização. Acreditamos que, em se tratando de algo estático, talvez esta máxima se aplicasse com alguma propriedade, mas quando se está falando ou escrevendo sobre algo dinâmico, com movimento, como a filosofia ou a educação, esse “algo” é continuamente alterado. Diferentemente de outros autores tradicionais, que, em geral, concebem a filosofia como uma reflexão crítica da realidade, ou mesmo como ação contemplativa, Deleuze (1992,p.170) propõe que:

A filosofia não é comunicativa, assim como não é contemplativa nem reflexiva: ela é, por natureza, criadora ou mesmo revolucionária, uma vez que não pára de criar novos conceitos. A única condição é que eles tenham uma necessidade, mas também uma estranheza, e eles as têm na medida em que respondem a verdadeiros problemas. O conceito é o que impede que o pensamento seja uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice.

Assim como os conceitos são criados continuamente a partir de necessidades, estranhezas, as questões também são criadas e sofrem mutações. São fluxos constantes atravessando e produzindo novos enunciados com as questões se retroalimentando e mudando de posições de forma contínua. Há alterações de quadros de referências continuamente, por vezes sendo ampliados

ou diminuídos, mas por vezes sendo alterados qualitativamente, tornando-se outros quadros, com sentidos e conteúdos diferentes. Há um devir que leva continuamente a lugares não visitados.

Há um devir-mulher que não se confunde com as mulheres, com seu passado e seu futuro, e é preciso que as mulheres entrem nesse devir para sair de seu passado e de seu futuro, de sua história. Há um devir-revolucionário que não é a mesma coisa que o futuro da revolução, e que não passa inevitavelmente pelos militantes. Há um devir-filósofo que não tem nada a ver com a história da filosofia e passa, antes, por aqueles que a história da filosofia não consegue classificar.. (Deleuze e Parnet, 1998, p.10)

Também no contexto do estudo sobre a educação e suas diversas manifestações e nuances, busca-se investigá-la ou conhecê-la para mudar a realidade, não apenas para contemplá-la. A crença na transformação e criação de novas formas de atuar em contextos educativos é vital para o movimento de pensar que, por vezes, subverte a educação.

Ao encontrar com Deleuze que consegue criar e escrever, criativamente, sobre os problemas a que se propôs, surgem afetamentos e uma vontade de com ele contribuir na criação de respostas aos problemas que encontramos na educação ou ao menos na colocação dos mesmos problemas sob nova ótica.

Trata-se de, roubando o pensamento de Deleuze, pensar a educação e postular a oportunidade de tornar presente uma pedagogia da multiplicidade, da diferença, do conceito, do acontecimento. E queremos fazer isso por meio de um movimento, um gesto que possa gerar algo de novo.

“No que Deleuze propôs, esse gesto tem a ver com traçar planos, colocar problemas e criar conceitos. É isso que um filósofo faz: da educação ou de qualquer outro assunto. É isso que Deleuze faz. É isso que queremos fazer. Por isso Deleuze nos parece inspirador para o campo da filosofia da educação. Não porque suas idéias nos pareçam justas, importantes ou

verdadeiras, mas pela força inspiradora que elas têm para criar o que ainda não foi criado, para pensar o que ainda não foi pensado.” (Silva e Kohan, 2005, p.1172-1173)

Não há a pretensão de trazer um discurso totalizante e forjar uma prática que venha substituir outras já existentes, hegemonizando processos pedagógicos, mas apenas postular sua possibilidade e potencialidade em práticas laterais e marginais. Queremos pensar esse esforço como fruto de um encontro com Deleuze (1998, p.11). Um encontro nestes parâmetros seria como um devir. Os encontros podem ser com pessoas, mas também com movimentos, idéias, acontecimentos, entidades.

Isso significa que não se pretende fazer como Deleuze, mas sim fazer com Deleuze, fazer uso dele, ou também como afirmado acima, roubar seus conceitos e promover uma desterritorialização e reterritorialização destes conceitos.

A história da filosofia é comparável à arte do retrato. Não se trata de "fazer parecido", isto é, de repetir o que o filósofo disse, mas de produzir a semelhança, desnudando ao mesmo tempo o plano de imanência que ele instaurou e os novos conceitos que criou. São retratos mentais noéticos, maquínicos. (Deleuze e Guattari, 1997, p.74)

Assim pretendemos usar os conceitos deleuzianos no campo educacional. Promover um devir Deleuze escritor para a Educação ao mesmo tempo em que vivenciamos um devir Deleuze possível na experiência de pensar a educação. Nem se fará Deleuze virar especialista em educação, nem nos tornaremos Deleuze. Neste movimento não há como prever um ponto de chegada, um lugar pré-definido, pois o devir jamais seria imitar ou fazer como, ou ajustar-se a um modelo. “Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos.” (Deleuze e Parnet, 1998, p.10)

A Educação já é povoada de discursos. Muitos deles demasiadamente pretensiosos e totalizantes. Talvez seja uma das áreas do conhecimento mais repletas de metanarrativas. Temos teorias das mais diversas matizes, ora dominados por perspectivas positivistas, ora por discursos ditos “críticos”. Mesmo querendo uma abordagem que não faça concessões ao modo moderno e capitalista de ser da sociedade atual, não há como compatibilizar com o discurso conhecido como “histórico-crítico”, pois ele permanece permeado de universais, o que o distancia de um pensamento da imanência, de um pensamento e uma prática local.

Para nós perde o sentido construir algo sobre a educação que se baseie em universais, uma vez que estes nada explicam, pois seus pressupostos continuam sendo apenas expressões de pretensas “verdades”. Esses universais é que precisam ser explicados. Pretendem dar conta de uma suposta condição ideal de mundo, de homem, de realidades, onde o que não se encaixa em tais modelos, só pode ser fruto de desvios ou erros que precisariam ser recuperados. Não buscamos uma teoria salvacionista da escola, dos alunos e professores ou quaisquer outros, pois não entendemos que haja o que necessite ser salvo. Segundo Silva (1994, p.250):

A teoria educacional, em geral, baseia-se na noção de que o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia. A teoria educacional crítica, em particular, acredita que os presentes arranjos educacionais, afetados por objetivos de interesse e poder, transmitem saberes e conhecimentos contaminados de ideologia, mas que é possível, através de uma crítica ideológica, penetrá-los e chegar a um conhecimento não-mistificado do mundo social.

Acreditamos que o conhecimento que possamos produzir é perspectivo, é fragmentado e limitado. Concordando de novo com Silva (1994, p.257): em termos de teoria, as metanarrativas educacionais têm servido freqüentemente

apenas para que certos grupos imponham suas visões particulares, disfarçadas como universais. E, buscando justamente uma abordagem que fizesse esta opção por não impor nenhum discurso para ditar visões e nem explicações globais, Deleuze nos pareceu ser uma opção.

Ao nos aproximarmos de Deleuze, parece, à primeira vista, não ser conciliável uma abordagem educacional de Deleuze ou uma abordagem deleuziana da Educação. Silva e Kohan (2005, p.1174) afirmam exatamente isso sobre esta relação entre Deleuze e a Educação:

A educação parece a coisa mais antideleuziana do mundo. E, à primeira vista, Deleuze parece a coisa menos educacional do mundo. A educação, pelo menos nas suas formas mais dominantes e visíveis, fala em formar, capturar, avaliar, moralizar. Não parece ser uma terra muito propícia aos encontros do pensar, aos acontecimentos, às linhas de fuga, aos vãos de bruxa e a tudo aquilo que o filósofo do conceito, do percepto e do afecto afirma.

Assim, mesmo que Deleuze e a educação pareçam pólos opostos em negação recíproca, colocamo-nos numa posição de acreditar no potencial deste encontro, no que de interessante pode produzir, porque sendo a região “deleuzoeducacional” ainda pouco habitada e de territórios espaço-temporais ainda indefinidos, permite um pensar que não se aceite preso por uma moral e um disciplinamento hegemonicamente ordenado. E aqui, Deleuze, realmente, parece oportuno. Parece que tinha ou tem algo a pensar sobre educação com sua obra que ainda não foi pensado ou que pode ser pensado de outro modo. Algumas novidades, alguns agenciamentos novos podem ser provocados.

De fato, é somente assim que as coisas mudam, que um pensamento desconcerta por sua novidade e nos arrasta rumo a regiões para as quais não estávamos preparados - regiões que não são as do autor, *mas efetivamente as nossas*. Tanto isso é verdade que não expomos o pensamento de outrem sem fazer uma experiência que se refira propriamente à nossa, até o momento de descansar ou dar continuidade ao comentário em condições de

assimilação e deformação que não se distinguem mais da fidelidade. (Zourabichivili, 2004, p. 11)

A proposta então é esta, sermos arrastados para regiões da educação para as quais não estávamos preparados, mas que não são regiões de Deleuze, talvez sejam regiões nossas, mesmo que desconhecidas, pois são regiões que nos interessam percorrer. Construir um mapa da educação passeando com Deleuze nessa geografia. Percebendo como ao ser transpassado pela intensidade que seja Deleuze ou deixar o corpo ser afetado pelos agenciamentos que possibilitam a percorrer esses caminhos com Deleuze.

Pretendemos experimentar um devir minoritário e, ao mesmo tempo, produzir filhos novos em Deleuze. Usar e abusar Deleuze, mesmo que vez por outra contra Deleuze, pois já não interessa se ele concordaria ou não com seu uso. Manter uma condição de ser afetado, manter uma permeabilidade, uma fragilidade, ter a força de ser frágil para dar passagem a outras forças, algumas vezes, pouco comuns no espaço da escola. Enfim, já é e será uma tarefa de construir um discurso menor em educação ou discurso minoritário em educação.

Escrever não tem outra função: ser um fluxo que se conjuga com outros fluxos – todos os devires-minoritários do mundo. Um fluxo é algo intensivo, instantâneo e mutante, entre uma criação e uma destruição. Somente quando um fluxo é desterritorializado ele consegue fazer sua conjugação com outros fluxos, que o desterritorializam por sua vez e vice-versa. (Deleuze e Parnet, 1998, p.63)

Não interessa-nos alimentar alguma aplicação direta de uma proposta pedagógica deleuziana. Entendemos que a política em Deleuze e, nesse caso, a política na educação, ocorre em ziguezague, nas contingências de qualquer contexto, e que está em movimento constante, exigindo em algum momento diversas ações e, em outros, o abandono dessas ações, criando outras. Aquele que se encontra em devires minoritários em educação não se sente mais obrigado

a dar conta de tudo. Sua tarefa política pode ser assumida de forma vulnerável, parcial, limitada, como outras coisas que ocorrem na existência.

Procurando ser, então, apenas um fluxo que se conjuga com outros fluxos, livre da obrigação de dar conta de prescrever receitas, pretendemos provocar os deslocamentos conceituais em Deleuze, fazendo as conexões com vários aspectos de sua elaboração. Concentramo-nos em alguns aspectos, mesmo considerando que não há um centro, mas apenas rizomas em sua produção sobre o pensamento, sobre o aprendizado, com sua experiência discente e docente, com o que representa abandonar concepções arborescentes e adotar perspectivas rizomáticas, com sua elaboração sobre literatura menor.

É uma produção que lê Deleuze como filósofo, mas busca também uma leitura pré-filosófica. Pretende-se estabelecer uma postura que produza sentido para a educação no pensamento de Deleuze, mais que classificar, rotular ou aplicá-lo. A singularidade que se pretende nessa experiência de escrita pode ser expressa assim:

As linhas desta escrita são linhas de articulação e linhas de fuga, intensidades, velocidades, movimentos que territorializam e desterritorializam o pensamento de Deleuze, a educação, e o nosso próprio pensar. É uma escrita que acompanha um pensamento instável, indefinido, inquieto, que vai e volta, que não pára, que busca pensar sempre de novo e, de novo, sempre pensar. A escrita é afim a um pensamento e inseparável de um devir. (Kohan, 2002, p.124)

Isso tem conseqüências no pensar o delineamento do texto. Torna difícil e pouco desejável uma escrita presa indissociavelmente a uma estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão. Ela não se percebe concluindo, mas apenas apontando passos, mesmo que errantes, pois entende-se inacabada. É uma escrita que quer sobretudo ficar no meio, em movimento constante.

Uma metodologia ou *Definindo “jeitos” de caminhar*

A lógica de um pensamento não é um sistema racional em equilíbrio, ao inverso dos lingüistas. (...) A lógica de um pensamento é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos. Pensava-se estar no porto, e de novo se é lançado ao alto mar, como diz Leibniz. (Deleuze, 1992, p.118)

Seguir nesta empreitada com Deleuze exige algumas opções, ferramentas específicas, velocidades desejadas, demarcação de percepções, de terrenos. Tenderíamos a não especificar uma filiação limitada para esta escrita. Parece-nos que o papel de classificar algo é mais de quem lê e compara com outros. Não parece fácil estabelecer, logicamente, uma linha discursiva que revele, coerentemente, os agenciamentos teóricos sofridos e provocados até a constituição de um certo jeito de ver o mundo e de pensar e de caminhar entre Deleuze e a Educação ou em educação com Deleuze. Assim, o que podemos é delimitar alguns modos de “ir sendo” na composição deste. Seguem algumas delimitações:

a) O que se pretende não é pensar Deleuze, mas pensar educação, e elegemos Deleuze como ferramenta de trabalho. Diferenciamos o que seja pensar educação do que seria um pensar sobre a educação. Queremos estar em uma oficina a trabalhar com educação e usar Deleuze como ferramenta para pensar educação. Essa diferenciação provisória permite pensar isso e não sobre isso. Tem alguns problemas, possivelmente, mas produz uma diferenciação que diz respeito ao que se quer e como se faz uma aproximação a alguma coisa, algum movimento, algum território.

Podemos qualificar que pensar sobre algo seria um movimento de sobrevôo sobre algo que já existe, que já está dado, delimitado, que já está pronto, e este pensar “sobre” na verdade não é um pensar no sentido deleuziano, mas apenas um movimento de reconhecer, um entender, um compreender, um explicitar, um explicar. Isso tudo como, por exemplo, fazer uma filosofia da educação apenas que mapeia a história das idéias educacionais ao longo do tempo e do espaço. Parece algo de fora, alguém da filosofia falando da educação.

O pensar educação estaria num movimento de imersão em educação como um campo em constante movimento e indefinido, como um atravessar que não tem por perspectiva reconhecimento, mas produção. Fazer usina neste campo vasto, fundindo coisas, misturando coisas, produzindo coisas. Indo para além do reconhecido. Aliás, não desprezando o reconhecimento, mas dando a ele um lugar que é o lugar da provisoriedade, da captação não de essências permanentes, mas de mutações constantes. “Tudo o que queremos é experimentar com Deleuze, é jogar com Deleuze, é fazer movimentos com o pensamento de Deleuze. O movimento dos conceitos, o conceito de movimento. Experimentação é o nome desse jogo”. (Silva, 2002, p.09)

Mesmo não sendo uma caixa de ferramentas que tenhamos costume de usar cotidianamente ou duvidando de outros usos dessas ferramentas conceituais que Deleuze faria, interessa-nos encontrar usos possíveis. Sentimos necessidade de deixar a inventividade do pensamento passar por outros caminhos.

b) Não diferenciamos o que seja fundamental e o que seja periférico em Deleuze. Se trabalhamos com Deleuze como uma ou várias caixas de ferramentas, em função das mudanças ou abandonos conceituais ao longo de sua obra, não precisamos primeiro destrinchar, esmiuçar o seu pensamento, categorizar os seus conceitos e suas elaborações para depois selecionar as “mais importantes” e destas elaborar um escopo mais qualificado de seu pensamento e do que esse permite, possibilita e potencializa pensar a educação. Não, não é este o caminho

escolhido. A opção aqui assumida é que se quer intervir na educação ou ao menos no pensar a educação, o que já é uma intervenção concreta no mundo. Tal intervenção pretende ser feita usando Deleuze naquilo que em cada momento de construção desse conjunto de proposições Deleuze parece possibilitar.

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. (Foucault, 1982, p.71)

A escolha dos conceitos, das “ferramentas”, tem relação também com a habilidade de quem se dispõe a usá-las e de sua criatividade. Não há um uso predeterminado das mesmas, e a familiaridade com uma ou outra ferramenta dará o tom de uso da mesma.

c) É difícil, em alguns momentos, separar o que seja propriamente de Deleuze, o que seria de Guattari e o que seria de ambos. Como parte importante da obra de Deleuze foi produzida conjuntamente com Guattari, pode parecer um menosprezo em todo o texto a referência principal ou única ser Deleuze.

Uma filosofia é o que tentamos fazer, Félix e eu, em *O Anti-Édipo* e em *Mille Plateaux*, sobretudo em *Mille Plateaux* que é um livro volumoso e propõe muitos conceitos. Cada um de nós tinha um passado e um trabalho anterior ele em psiquiatria, política e em filosofia, já rico em conceitos, e eu com *Diferença e Repetição* e *Lógica do sentido*. Mas não colaboramos como duas pessoas. Éramos sobretudo como dois riachos que se juntam para fazer um terceiro, que teria sido nós. (Deleuze, 1992, p. 170-171)

Trata-se de uma opção feita (e não de esquecimento), pois, nos interessar fazer uso do conjunto produzido por Deleuze desde suas primeiras produções na década de 50 até textos, entrevistas e o *Crítica e Clínica*. Assim, mesmo que façamos referências apenas a Deleuze em obras de ambos, Guattari

está ali presente com tudo que contribuiu para a renovação do pensamento nesta parceria.

d) Queremos fazer uma leitura de Deleuze e uma escrita como ele aborda o encontro com um livro:

“A boa maneira de para se ler hoje, porém, é a de conseguir tratar um livro como se escuta um disco, como se vê um filme ou um programa de televisão, como se recebe uma canção: qualquer tratamento do livro que reclamasse para ele um respeito especial, uma atenção de outro tipo, vem de outra época e condena definitivamente o livro. (Deleuze e Parnet, 1998, p.11)

É possível que uma leitura de Deleuze não comprometida com alguns cânones acadêmicos, permita também uma escrita, talvez não propriamente ainda acadêmica. De novo aqui não quer se colocar uma regra de como se procederá nesta leitura e escrita, apenas manifestar que não se pretende seguir normas por demais “enriquecedoras” que impeçam experimentações outras. Talvez se faça necessário uma “gagueira” nesta empreitada. Parece-nos coerente que, entendendo uma teoria como Cossuta (2001, p.03) afirma: “parece que toda obra filosófica – esta é uma característica do gênero – elabora ou pretende elaborar as condições de sua própria validade, e portanto enuncia as próprias regras da leitura que se pode fazer dela”, tenhamos que encontrar alguns atalhos, bifurcações e dobras para alguma criação com Deleuze. Assim buscamos perceber jeitos possíveis de se fazer leitura e uso de Deleuze.

e) Estaremos sempre referindo-nos como “nós” por uma questão de opção e de experimentação. Poderá parecer estranho, todavia já não conseguimos enxergar a escrita como antes, como fruto de autoria determinada ou identificada. Já não percebemos autoria. Como Deleuze e Guattari (2000, p.11) no seu texto *Rizoma* também experimentamos uma convicção de que não somos apenas um, de que somos muita gente, somos o que nos faz agir, experimentar ou pensar. Muito do que nos move não é tão palpável. A leitura de qualquer ator que nos afete, que

produza afetamentos diversos, promove fluxos intensos, devires de difícil localização, são experiências em movimento. Experimentamos esses devires e, depois, ou mesmo durante, buscamos sistematizar tal experiência por escrito.

“Devir jamais é imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. (...) Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos.” (Deleuze, 1998, p.10)

f) Entendemos as limitações da comunicação tanto em sua perspectiva sintática, quanto semântica, e entendemos que o contexto e o quadro de referência que permitem a construção de sentido está circunscrita numa pragmática enunciativa. Percebemo-nos diante do desafio de traduzir essa comunicação que ocorre em uma multiplicidade de direções e de afetamentos em uma expressão verbal. Buscamos captar ou enquanto o fazíamos, construir um estilo ou expressar o estilo que se desenha aos poucos naqueles que se enxergam em constante devir.

Os devires são o mais imperceptível, são atos que só podem estar contidos em uma vida e expressos em um estilo. Os estilos, e tampouco os modos de vida, não são construções. No estilo não são as palavras que contam, nem as frases, nem os ritmos e as figuras. Na Vida não são as histórias, nem os princípios ou as conseqüências. Sempre se pode substituir uma palavra por outra. Se esta não lhe agrada, não lhe convém, pegue outra, coloque no lugar. Se cada um fizer este esforço, todo mundo poderá se compreender, e não haverá razão de colocar questões ou fazer objeções. (Deleuze e Parnet, 1998, p.11)

Alguns usos da linguagem escrita, sobretudo na academia, parecem sempre nos empurrar para um lugar, para alguma posição, para um localizar de onde se sai para um que se chega. Deleuze escapa, pois não está nem lá nem cá. Deleuze está entre. Não está aqui ou ali, nem aqui e depois ali. É fluxo. Está aqui e ali e acolá também. É talvez necessário escrever em um entre-lugares,

escrever em um movimento. Daí mais um desafio, pois como fixar um fluxo, como parar um movimento que, querendo ou não, continua a fluir. Enquanto movimentasse no pensamento, até parece apreensível e se torna possível, porém, quando se quer provocar uma possibilidade de transmissibilidade do que foram os lugares ocupados no devir experimentado, parece que tudo embola por meio escrito, pois os significados presentes na experiência já não perduram com a mesma intensidade na fixidez comum das palavras.

Os signos parecem, muitas vezes, não ter poder de fixar os conteúdos. Os afetamentos são da ordem da experiência, da sensibilidade. É outro contexto este de ir ao papel ou à tela de computador. Daí que uma filosofia da diferença, das multiplicidades, do devir, talvez tenha que ser dita em um uso da linguagem que escape à rigidez tradicional dos discursos acadêmicos. Pode ser interessante uma fuga pela literatura, ou melhor, pela exploração do potencial de literariedade que as palavras possibilitem, mesmo que entortemos palavras, frases, pontuações. “Criemos palavras extraordinárias, com a condição de usá-las da maneira mais ordinária, e de fazer existir a entidade que elas designam do mesmo modo que o objeto mais comum. Hoje dispomos de novas maneiras de ler, e talvez de escrever.” (Deleuze e Parnet, 1998, p.11)

Parece que o que podemos fazer é apenas explicitar os lugares, mapear os territórios percorridos e, no fazê-lo, pôr, também, a discursividade que nos possibilitou a experiência do pensar. Isso sem maiores pretensões, nem levantar bandeiras, nem fins mais ou menos nobres, nem assertividade ou mesmo contra toda e qualquer assertividade, dado que se me percebo viver transpassado por devires e cortado por fluxos continuamente, como separar algo que porventura seria nosso e o que seria um fora que interage conosco. Parece necessário perceber uma confusão constante de fronteiras.

Platô da disciplina e do controle

“Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões fossem ouvidas em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino”. (Foucault, 1982, p.72)

A epígrafe acima já revela algumas questões interessantes de se pensar algo sobre educação formal e sobre este lugar que chamamos escola. Poderíamos nos perguntar sobre o que levaria as crianças a protestar na escola ou qual é o protesto que fazem. Parece afirmar, também, que seus protestos não são ouvidos na escola. Além disso, parece que os sistemas de ensino, instituições presentes nos centros urbanos e rurais, devidamente normatizados e constituídos nos diferentes níveis governamentais, podem ser explodidos por essa manifestação destes seres aparentemente “inocentes” e “indefesos”. Parece sinalizar uma crise existente nas escolas que não resistiria a ouvir tais protestos. Sendo esta fala proferida em um diálogo entre Foucault e Deleuze em 1972, poderia estar apontando uma crise, uma fragilidade atual do funcionamento das escolas.

Tal crise anunciada na epígrafe poderia nos remeter à necessidade de transformações profundas no modo como é pensada a socialização das novas gerações e sua apropriação da cultura vigente. Caberia perguntar pelo sentido da escola, da estrutura educacional, do escalonamento de etapas no processo de instrução e aprendizagem.

Num quadro como esse, como Deleuze ajuda-nos a pensar a educação e a escola? Propomos que Deleuze e outros ajudam a perceber os lugares e

dinâmicas que a escola assumiu, primeiramente, nas sociedades disciplinares e, mais recentemente, nas sociedades de controle. O que seria esta dinâmica? As transformações no mundo do trabalho, da família, da prisão e da educação têm sido profundas nas últimas décadas. A escola tida como dispositivo de socialização e espaço privilegiado de educação formal está no meio destas transformações.

Deleuze apresenta, em um artigo intitulado *Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle* (1990), uma análise sobre o que seriam as sociedades de controle, que poderiam ser situadas a partir da segunda metade do século XX. Teriam início nos processos sociais pós Segunda Grande Guerra. Distingue estas das sociedades de disciplina que seriam situadas do século XVIII até meados do século XX, quando começaria o declínio deste tipo de sociedade.

Deleuze afirma estar na continuidade das análises feitas por Foucault sobre as sociedades de disciplina. Por isso fazemos uma opção de primeiro analisarmos a compreensão da conceituação desse sobre as sociedades disciplinares e do que, direta ou indiretamente, isto possibilita pensar educação. Esta análise possibilita revelar aspectos observados do cotidiano de diversas instituições e, dentre elas, a escola.

A disciplina

As sociedades de disciplina são caracterizadas, sobretudo, pelos processos de ordenamento do tempo e do espaço e de constituição de confinamentos. O indivíduo não cessa de passar de espaços fechados a outros espaços fechados (família, escola, prisão, hospital, fábrica).

No diálogo acima citado que ocorreu entre Foucault e Deleuze (1972), este último já apontava uma das características das escolas na perspectiva disciplinar que Foucault pesquisava.

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é a delas. Neste sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões, as fábricas se parecem muito com as prisões. (Foucault, 1982, p.73)

Foucault analisou a lógica do funcionamento de instituições como a família, o hospital, a fábrica, a prisão e, também, a escola. Considerava que as práticas pedagógicas são produtoras de subjetividades, apesar de muitas vezes serem apresentadas apenas como espaços de desenvolvimento ou de mediação. Larrosa (1994, p.45) possibilita entender bem essa questão, quando afirma que sendo “a experiência de si” histórica e culturalmente contingente, a mesma precisa ser transmitida e aprendida. A Pedagogia como reprodutora de certos modos de vida inclui cada pessoa em alguns destes modos e este aprenderá a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório.

Isso reforça a idéia de que a prática pedagógica não é apenas mediadora da experiência de si de cada pessoa, mas, também, é produtora desta relação. Enquanto produtora de subjetividade e disciplinadora de corpos e de discursos, incide tanto sobre alunos como sobre outros atores, tais como diretores, assistentes pedagógicos, professores, técnicos e especialistas em educação,

orientadores educacionais, pais, comunidade geograficamente próxima e outros. No mesmo diálogo acima citado, Deleuze comentou sobre algo que Foucault já previra alguns anos antes, sobre mudanças na política global de poder que levaria a um uso cada vez maior de profissionais a exercer funções policiais, inclusive na escola. Vejamos a fala de Deleuze:

Vários tipos de categorias profissionais vão ser convidados a exercer funções policiais cada vez mais precisas: professores, psiquiatras, educadores de todos os tipos etc. É algo que você anunciava há muito tempo e que se pensava que não poderia acontecer: o reforço de todas as estruturas de reclusão. (Foucault, 1982, p.74)

Em *Vigiar e Punir* (1987), Foucault expressa os princípios básicos do funcionamento do poder disciplinador: a espacialização ordenando cada um em um espaço específico; o controle minucioso das atividades dentro do tempo estipulado para cada uma; a vigilância hierárquica que organiza todos em uma rede onde cada um ocupa um lugar na hierarquia de autoridade; a constituição de sanções normalizadoras para evitar qualquer possibilidade de desvio e que sanções seriam aplicadas quando este ocorrer; por último, o exame que reúne características dos outros instrumentos.

Os sistemas educacionais e as escolas, em particular, formam espaços onde o poder disciplinador se expressa de modo exemplar. Todo o processo de organização curricular, de organização de calendário escolar, de definição das atividades e seleção de conteúdos, dos sistemas de avaliação, promoção e reprovação constituem dispositivos que explicitam e moldam as subjetividades envolvidas nesses processos, revelando os princípios acima elencados.

Não faz muito tempo, em nossas escolas, sobretudo públicas, que o discurso dominante na prática pedagógica era capaz de mobilizar parcelas significativas dos estudantes em função de ser centrado na preparação para o espaço universitário e, sobretudo, para o mercado de trabalho. Todavia, hoje, quando assistimos no Brasil uma expansão do ensino superior (mesmo que

majoritariamente privado) diminuindo ou eliminando a concorrência por vagas e, por outro lado, um crescimento do desemprego estrutural, que cria uma distância ainda maior entre as variáveis: nível de instrução e empregabilidade, tal discurso já não possui o mesmo efeito de outrora.

Este discurso promovia uma aceitação mais tranqüila do confinamento na escola. Com o fracasso relativo desses enfoques, a prática pedagógica teve que fazer uso de outras estratégias, não mais diretamente sintonizadas com aquele discurso de outrora. Outros instrumentos começaram a ter um papel privilegiado no serviço ao poder disciplinador. Alguns deles reforçaram os instrumentos de confinamento.

Considerando que as relações sociais no interior das quais se realizam as práticas de significação são relações sociais de poder e que há um vínculo estreito e inseparável entre significação e relações de poder, tais vínculos envolvem os diversos atores da cena pedagógica. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a escola tem um importante papel num “regime de verdade” que justifica determinada ordem. O lugar de fala dos diferentes atores no interior da escola condiciona a possibilidade de expressão de “verdades”, pois os mecanismos de poder vão conformando diferentes papéis. Mais do que avaliar negativamente qualquer nova conformação, parece-nos interessante afirmar que este quadro “de poder” cria outras possibilidades de disciplinamento.

O envolvimento da educação e da pedagogia em mecanismos de poder e controle não é nenhuma novidade para a teoria educacional crítica. Essa preocupação é mesmo uma característica central da teorização educacional crítica. O que distingue a posição pós-estruturalista, nisso baseada novamente em Foucault, é a ênfase no caráter necessário e produtivo do poder. Enquanto para a teorização crítica de inspiração marxista, por exemplo, o poder distorce, reprime, mistifica, para a perspectiva pós-estruturalista, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades. (Silva, 1994, p.252)

Podemos afirmar que a escola atualiza o que Foucault chamava de tecnologia do poder pastoral. Na análise que fez do poder exercido pela Igreja nas sociedades medievais, Foucault postulava a existência de algumas características e algumas especificidades desta tecnologia de poder. Basicamente estava baseada em quatro proposições:

- 1) O poder pastoral é exercido como uma forma de poder cujo objetivo final é assegurar a salvação individual num outro mundo;
- 2) O poder pastoral não é uma forma de poder em que se comanda, deve-se estar preparado para se sacrificar pela vida e salvação do rebanho;
- 3) O poder pastoral é uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a vida;
- 4) O poder pastoral não pode ser exercido sem o conhecimento da mente das pessoas, sem explorar suas almas.

Fazendo um paralelo a estas características e especificidades do poder pastoral, percebemos como o *poder pedagógico* reproduz de outra forma essa matriz de poder.

- 1) A educação é apresentada como um direito inalienável de qualquer criança, para que ela possa ter condições de “ser salva” neste mundo. Não é por acaso que a constituição brasileira obriga família e estado a garantir a educação das crianças. Mesmo com a problemática do mundo do trabalho citada acima, o objetivo da escola é, muitas vezes, apresentado ainda como sendo a sua condição de ter um futuro de sucesso, que não seria possível ou seria demasiadamente difícil sem a mesma;
- 2) Ainda é corrente dizer-se que professor não é profissão, mas sim vocação. Como vocação é chamado a cumprir uma missão: estar a

serviço dos educandos. É alguém que se dedica e sacrifica pela aprendizagem dos alunos. A própria escola é “para os alunos”. Aqui poderíamos ainda tecer uma série de comentários sobre a história do magistério e sua vinculação com as instituições religiosas, o processo de feminilização da tarefa de ensinar como sendo uma extensão do papel da mãe dentro de casa como exemplos desta visão que educadores devem estar como pastores, prontos a sacrificar-se pelos alunos;

3) Cada aluno é membro de uma comunidade, de uma escola, de uma turma, mas ele possui suas avaliações individuais, seu boletim de notas pessoais e qualquer ação sua que o diferencie dos demais, seja por baixo rendimento ou por desobediência às normas disciplinares. O tratamento é personalizado e, assim, a escola tanto cuida de todos, como cuida de cada um em particular;

4) A escola, conseguindo o respaldo de pais, professores e dos próprios alunos pode exercer, plenamente, seu papel normalizador da vida dos alunos e alunas. Procura-se inculcar que sequer pode-se pensar em ter crianças fora da escola. Seria quase um “pecado” ou uma heresia pensar assim. O pertencer a uma escola, o estar estudando é tido como um dever moral e status social.

Além dessa sofisticada tecnologia pedagógica, os processos disciplinadores investiram também na constituição física nas escolas. Os muros cada vez mais altos, grades e cadeados por toda parte, introdução progressiva de câmaras em salas e corredores.

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. (Foucault, 1982, p.106)

Assistimos à disciplinarização dos espaços das escolas com o uso do espaço de sala de aula de duas formas básicas: uma pode funcionar com as turmas confinadas em salas fixas, onde permanecem durante todo o período em que se encontram na escola, com os professores deslocando-se de sala em sala para ministrar suas aulas. A outra forma de organizar os estudantes no espaço é por meio do que é chamado de organização de salas ambientes. Definem-se salas ambientes para cada professor ou disciplina, mas que, na prática, em geral, o que há são os professores que permanecem fixos nas salas e promove-se a transferência de alunos de cada sala a cada mudança de horário.

Um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. E a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. (Foucault, 1982, p.106)

O disciplinamento espacial é feito também por outros mecanismos. A especificação dos espaços é feita, por exemplo, colocando o espaço de servidores da limpeza em um lugar afastado, no fundo ou em algum canto “menos importante” da escola. Há uma hierarquia de importância nos espaços da escola. O espaço principal é a sala da direção da escola, depois outros como secretaria, onde, a princípio, não deve haver acesso de pessoas estranhas ao trabalho daquele setor.

Outro exemplo relacionado aos alunos é o sentido dado à transferência de sala que cada turma deve fazer a cada cinquenta minutos (no modelo sala-ambiente), ou seja, tal movimentação provoca um mexer nos corpos dos alunos que substitui ou faz as vezes de alguma ginástica laboral que teria como perspectiva reorganizar o corpo para poder ficar mais algum tempo sentado, comportado, adequadamente, para a próxima aula.

No caso dos professores, o disciplinamento do tempo acontece por meio do fracionamento deste, distribuindo as diferentes atividades em compartimentos

bem delimitados de tempo. A grade horária que organiza a distribuição das aulas ao longo das horas é a forma privilegiada de disciplinamento no tempo tanto de professores como dos alunos. O tempo é demarcado rigorosamente.

Até o conteúdo é formatado no tempo, como se o tempo de cada professor e de aprendizagem de cada turma, de cada aluno, fosse igual. O conteúdo a ser ensinado e aprendido tem um tempo em cada disciplina e cada professor precisa seguir todo o conteúdo planejado. O conteúdo é fracionado e distribuído ao longo do ano. Há conteúdos para o início, para o meio e para o fim do ano. Este processo que entende o conhecimento como tendo uma progressividade positivista obrigatória é tão forte que é comum expressões entre os professores como: "estou adiantado com o conteúdo" ou "estou um pouco atrasado, ainda não cheguei nessa parte".

Outra forma de disciplinamento espacial e temporal ocorre com o processo de adestramento dos corpos ao serem (alunos) obrigados a usar os uniformes e na proibição de uso de vestimenta que evidencie as "tribos urbanas" ou outras que são consideradas inadequadas ao espaço escolar.

A fragilidade do discurso que prega a necessidade de "estudo" para um futuro melhor, ampliou a crise na escola e provocou a necessidade de articular novas estratégias para manter o confinamento. A ineficácia de diversas estratégias encontraram na avaliação um instrumento privilegiado. As avaliações, que em alguns momentos e lugares mais tradicionais ocorriam em momentos estanques do ano letivo, passaram com o tempo a ocorrer durante todo o período, sob a alegação de que a avaliação é processual e de que cada aula, cada atividade precisa ser avaliada e fazer parte dos instrumentos que estarão na composição da nota do estudante. Foucault (1987) mesmo já alertava sobre o que se tornaria a escola quando afirmou que a escola tornava-se uma espécie de aparelho de exame contínuo de todo o processo de ensino.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e a da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma

vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. (...) Faz-se a história das experiências com cegos de nascença, meninos-lobo, ou com a hipnose. Mas quem fará a história mais geral, mais vaga, mais determinante também, do “exame” – de seus rituais, de seus métodos, de seus sistemas de notas e de classificação? (Foucault, 1987, p.154)

Com a crise do modelo de funcionamento escolar, onde boa parte do que é ensinado parece não mais fazer sentido aos estudantes ou não desperta mais as motivações à frequência e ao estudo dos mesmos, a avaliação, exacerbando sua função somativa, passou a ser um instrumento de garantia do estudante na escola e em sala de aula. A avaliação foi transformada numa distribuição contínua de “pontos” que comporão a nota do aluno ao final de cada bimestre.

Pode-se perguntar se o acompanhar e fazer a gestão da nota por meio da distribuição de pontos nas escolas não estaria sendo considerado mais importante que aquilo que chamamos aprendizagem. Às vezes, os alunos não têm acesso a computadores e nem a *internet* nas escolas, mas as secretarias de muitas dessas possuem equipamentos modernos para registrar como vem sendo administrada a distribuição de pontos em diferentes instrumentos de verificação de aprendizagem. É a avaliação disciplinando os corpos tanto de alunos como de professores e outros profissionais da educação.

Esse condicionamento, em função da verificação de aprendizagem ou da distribuição de notas, é reforçado com o apoio de pais. Em nossa prática docente questionávamos alunos e alunas sobre o que conversavam com seus pais sobre a escola, e estes, na maioria, relatam que a única coisa que os pais fazem referência era sobre as notas. Este processo de computação de notas e outras informações revela um outro aspecto da avaliação ou do exame:

O exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um 'caso': um caso que ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder. O caso não é mais como na casuística ou na jurisprudência, um conjunto de circunstâncias que qualificam um ato e podem modificar a aplicação de uma regra, é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc. (Foucault, 1987, p.159)

A administração ou distribuição dos pontos que irão compor a nota é, muitas vezes, assemelhada ao mesmo princípio dos condicionamentos como numa *Caixa de Skinner*. Relação de estímulo-resposta. O que muda é que a caixa agora é a escola e em vez de ratos, temos alunos e alunas. Dá-se um ponto para que as crianças venham a escola, um ponto para que fiquem quietas, um ponto para que escrevam no caderno, um ponto para que façam as atividades de casa. A cada resposta positiva como se quer, ocorre uma premiação – o ponto. Há a crença de que o reforço – ponto – estimula comportamentos cada vez mais positivos, ou melhor, cada vez mais conforme o interesse do disciplinamento.

Como é possível perceber nesta análise, o processo de avaliação também disciplina o comportamento dos professores. Como não possuem outros meios para garantir a atenção dos alunos no período em que estes estão confinados na escola, os professores usam diversos mecanismos e tarefas para garantir tal distribuição de pontos. Outros usam, e, muitas vezes até abusem, de uma coisa que chamam “avaliação formativa”, que muitas vezes leva a distribuir notas a qualquer sinal de adestramento perfeito.

O Controle

Após fazermos esta passagem pelos processos que revelam como a escola foi sendo constituída no bojo das sociedades de disciplina, passemos agora a analisar que transformações ocorrem nela e na educação como um todo no contexto das sociedades de controle. As sociedades de controle são caracterizadas, sobretudo, pela intensificação dos processos de disciplinamento por meio da internalização da disciplina e a possível e conseqüente flexibilização do confinamento em espaços fechados. Os dispositivos da sociedade disciplinar não desaparecem e, em alguns casos, são ampliados, mas passam a ser utilizados em proveito de um outro funcionamento, o controle.

Vejamos o que Deleuze escreveu sobre esta mudança na sociedade e que parece em sintonia com o que disse Foucault no trecho acima transcrito:

Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente na fábrica: concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares. Mas o que Foucault também sabia era da brevidade deste modelo (...) Mas as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra mundial: sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser. (Deleuze, 1992, p.219-220)

Esse processo gradual revela que nenhum processo social sofre mutações profundas de uma hora para outra e as práticas mudam assumindo e assimilando novas perspectivas a partir do estado como as outras se alteram. Assim podem ser compreendidas estas mudanças que começaram a ocorrer depois da Segunda Grande Guerra. A primeira grande questão a ser observada é a crise dos meios de confinamento presentes nas sociedades disciplinares.

Segundo Deleuze (1992, p.220), escrevendo ainda na década de 80, estamos em uma crise de todos os meios de confinamento: prisão, escola, fábrica, hospital e família. Constata que os governos buscam e anunciam reformas nestas instituições, mas que mesmo eles sabem que estas instituições estão condenadas em prazos que podem variar de uma para outra. Para ele, o que se pode fazer com tais instituições é gerir sua agonia e ocupar as pessoas nelas engajadas até que se instalem os novos meios.

Parece-nos interessante, novamente, salientar que a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle não se dá por meio de oposição desta com relação à anterior, mas da intensificação em toda a sociedade dos processos que ocorriam no interior destas instituições de confinamento. Os processos de subjetivação não possuem mais estes espaços como privilegiados, pois estenderam a sua lógica a todo o campo social. Não significa que não encontramos mais espaços de confinamento, mas que os mesmos não cumprem mais a função que possuíam anteriormente. Nesta perspectiva ou dispensa-se progressivamente o confinamento ou muda-se seu sentido.

Essas formas tradicionais de confinamento não seriam mais os únicos modos de confinamento, pois haveria outros, aqueles que se operam em espaço aberto, pois o confinamento não se exprime mais, exclusivamente, na forma de espaços fechados. O endividamento é uma forma de confinamento, as políticas ditas de inclusão são outras expressões de um novo racismo. Algumas propostas de comunidade formam outras formas de segregação e assim temos os condomínios. A proliferação de câmeras também exprime uma forma de confinamento.

As sociedades de controle criam continuamente novas tecnologias que não descartam as tecnologias disciplinares. Como já afirmamos, estas, vêm completá-las, tendo-as como suporte para dar conta do controle do corpo não mais individualizado no meio da população, não como indivíduos, mas como massa humana coletiva. Tais sociedades se ocupam da internalização do poder

que é imanente nos processos de subjetivação. São caracterizadas por um controle contínuo em meio aberto.

Costa (2006) faz, a partir da proposição de que estamos em uma sociedade de controle, uma análise dos mecanismos usados neste modelo de sociedade e também nas sociedades de disciplina. No que se refere a tecnologias típicas das sociedades de disciplina estariam as incursões do governo Norte Americano em investimentos tecnológicos para interceptar e decodificar comunicações de diversos tipos. Lembra que na Década de 40 isso ocorria por questões militares, mas que a partir da década de 60 tal processo passou por mutações de interesse comercial. Tornou-se uma busca global de interceptação e quebra de códigos de mensagens de celulares, fax, telefone, internet e outras para se chegar ao conteúdo, se catalogar e classificar cada mensagem e, assim, ter um mapeamento do que se escreve e fala em qualquer lugar do planeta em meios de comunicação. Este projeto Norte Americano chama-se “Projeto Echelon”. Costa cita um documento elaborado para o parlamento europeu que revela que nos últimos quinze anos tal projeto perdeu certa estatura pelo desenvolvimento das tecnologias de criptografia do mundo acadêmico e comercial, exigindo agora uma mudança nas estratégias.

O Estado, que era como um grande parasita nas sociedades disciplinares, extraindo mais-valia dos fluxos que os indivíduos faziam circular, hoje está se tornando uma verdadeira matriz onipresente, modulando-os continuamente segundo variáveis cada vez mais complexas. Na sociedade de controle, estaríamos passando das estratégias de interceptação de mensagens ao rastreamento de padrões de comportamento. (Costa, 2006, p.35)

Na sociedade de controle, a preocupação já não seria mais de conhecer o conteúdo, mas de acompanhar, monitorar o movimento. Na *web* mais que saber o conteúdo, parece que a informação mais importante para se controlar os que navegam na internet é saber com quem e como se comunicam. Isso tanto entre

pessoas, mas também entre estas e empresas e entre empresas. Faz-se então um mapeamento dos perfis de cada pessoa acompanhando as atividades na rede e o comportamento. Então, mudou-se o foco do saber o conteúdo para saber sobre o comportamento.

Essa busca de padrão possibilita aos grandes grupos econômicos se antecipar e ofertar serviços e produtos específicos para uma demanda que foi mapeada. Percebemos que este mecanismo é o que é muito usado com as informações referentes ao consumo com cartões de crédito. Os consumidores deixam de ser apenas consumidores e passam a serem consumidos, no sentido que suas informações de consumo são tabuladas, classificadas, são constituídos perfis de consumo que são vendidos a grupos econômicos interessados nestas informações.

Estes mesmos princípios começam a ser usados também na TV-Digital interativa onde se montam perfis dos usuários a partir do monitoramento do que costumam assistir e de como se comportam na interação com a programação da TV.

Para Costa (2006, p.43) outra marca importante da sociedade de controle é a substituição da assinatura pelo código. Cada vez mais o acesso a espaços e relações será mediado pelo uso de código e/ou senha. Rompe-se as barreiras geográficas e de dentro de casa ou de qualquer outro lugar “conectável”, pode-se relacionar com inúmeras redes e dispor de diferentes serviços, desde pagamento de contas até compra de produtos e serviços. É interessante que se por um lado se rompe a barreira geográfica, de outro a presença física já não garante o acesso a alguns desses serviços citados. Pode se estar em um banco e sem a senha não se conseguir acessar o dinheiro ou pagar contas. A invenção do dinheiro eletrônico é o grande símbolo dessas relações.

Enquanto nas sociedades disciplinares a lógica do confinamento era o molde do “indivíduo”, nas sociedades de controle a lógica é a modulação do “divíduo-divisível”. Esta sociedade é a da comunicação instantânea e permanente;

seu modelo maquínico é o cibernético, composto pelas máquinas de informática. Os indivíduos possuem cifras e senhas, que tanto podem garantir ou negar o acesso à determinada informação. O marketing torna-se aqui um importante instrumento de controle social.

“um controle não é uma disciplina. Como numa estrada não se enclausuram pessoas, mas ao fazer estradas, multiplicam-se os meios de controle. Não digo que seja o único objetivo das estradas, mas as pessoas podem trafegar até o infinito e "livremente" sem a mínima clausura e serem perfeitamente controladas. Esse é o nosso futuro”. (Deleuze: 1999)

Podemos perceber, por exemplo, que o número de presídios e, portanto, de presidiários aumenta em muitos lugares, inclusive com o crescimento de presídios de segurança máxima, nos quais o confinamento procura exercer toda a sua força. Todavia a lógica de penalização daqueles que cometem crimes mudou radicalmente com a implantação de penas diferenciadas, que vão desde o presídio semi-aberto até a prestação de serviços sociais. Começa-se também a experimentar possibilidades de monitoramento do deslocamento de apenados por meio de recursos tecnológicos avançados como coleiras e pulseiras eletrônicas ou o uso de chips implantados sob a pele. Mesmo não estando recluso em uma penitenciária, o sentenciado tem seu deslocamento, sua vida monitorada a todo o tempo. Isto é uma intensificação da lógica prisional, pois mesmo aparentemente estando fora, está preso.

Começa a ocorrer a pergunta pelo sentido de, em muitas situações, o estado ter que arcar com os custos de presos tidos como menos perigosos, se os mesmos podem ser monitorados continuamente e serem responsáveis pelo próprio sustento. Por outro lado, dentro dos presídios, cresce a compreensão de que os mesmos precisam viver aquele espaço em moldes semelhantes ao que seria a vida fora, ou seja, desenvolver atividades o mais próximo daquilo que é vivenciado na sociedade. A distribuição de tarefas, o engajamento em uma

profissão como ocorrem em alguns presídios bem organizados parecem caminhar neste sentido.

Este processo de ocupar os desocupados é a mesma lógica da escola pública: tirar as crianças das ruas – lugar de desocupado – e ocupá-las até a idade de saírem da escola, tirar os moradores das ruas, tirar os delinquentes das ruas. Os pressupostos higienistas foram retomados dentro da ótica do controle dos vetores de doença e criminalidade. Da mesma forma o Estado investe em inclusão digital e ensino a distância, bem como em ações preventivas.

Podemos considerar nesta mesma lógica o uso de celulares e outros dispositivos a fins utilizados por grande parte da população que permite que se monitore constantemente adultos e crianças, mesmo estando fora de espaços de confinamento. Ocorre que este “fora” tem seus limites bastante indefinidos ou mesmo não existe mais, o que sugere que estamos todos presos, assim como estamos todos sendo escolarizados permanentemente, bem como estimulados continuamente.

A lógica do controle é tornar impossível distinguir o fora e o dentro. “O controle é, assim, uma intensificação e uma generalização da disciplina, em que as fronteiras das instituições foram ultrapassadas, tornadas permeáveis, de forma que não há mais distinção entre fora e dentro” (Hardt, 2000, p.369). O controle não elimina os espaços de confinamento, mas altera o sentido destes e intensifica sua lógica para todo o aparato social.

Da mesma forma a família não foi abolida, mas sofreu transformações tão profundas que suas delimitações se tornaram confusas, indefinidas. O modelo de família nuclear vem deixando de ser um modelo privilegiado de organização familiar e a lógica do espaço da família se estende a outros espaços da sociedade. Por vezes o que seria específico do espaço familiar de outrora como a composição pai, mãe e filhos ou o sentimento de uma pertença, de uma certa identificação, é invocado como valor ou modo de funcionamento para outros espaços sociais, como em clubes sociais ou mesmo empresas ou ainda as

escolas. O espaço religioso, empresarial, esportivo e outros são constituidores do sentimento familiar de pertença. A convivência de pessoas do mesmo sexo, ou de irmãos, ou na ausência de qualquer um dos elementos do tripé da família nuclear tradicional não é mais impedimento para o reconhecimento do status social de família.

Foucault (1982, p.147-148) já havia percebido tais mudanças na sociedade como afirma numa entrevista em 1975, em que postula a possibilidade de formas menos rígidas e mais tênues de poder, inclusive pelo controle da sexualidade. Assim, admite-se novas possibilidades de existência e expressão da sexualidade e amplia-se o controle dessa existência.

O funcionamento da escola e a compreensão social de processos de educação sofreram mudanças nesta passagem para as sociedades de controle. Aquilo que parecia ser privilégio do espaço escolar, agora é disseminado por toda a sociedade. Fala-se de espaços de aprendizagem, e estes são todos os espaços possíveis. O que era restrito ao espaço escolar, está distribuído por todo o campo social. A Educação à distância transforma o espaço da casa e qualquer outro em espaço de educação formal. Dentro de casa pode-se estudar tudo que antes era privilégio da escola. Com isso, podemos questionar se ainda existe um fora da escola, se ainda há um fora dos processos educacionais. Estamos dentro de uma grande escola que é a sociedade como um todo. Já não se acaba de estudar, ou melhor, não se termina mais de estudar. A educação é permanente e em inúmeros espaços.

O princípio modulador do "salário por mérito" tenta a própria Educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a *escola*, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa. (Deleuze, 1992, p. 220)

O espaço do trabalho torna-se também espaço de educação, seja ela complementação de estudos ou como formação profissional. Quando observamos o “mundo do trabalho” cada vez com menos trabalho, cada vez mais com altas taxas de desemprego, percebemos entidades de classe como sindicatos, centrais sindicais e associações profissionais fazendo investimentos em educação. Os governos estão juntos nestas iniciativas. Chamam de qualificação profissional atendendo exigências de mercado. Outra iniciativa que ocorre nos locais de trabalho é a realização de programas de alfabetização de jovens e adultos. Isso tudo sem falar nos cursos para empresários e executivos oferecidos por entidades empresariais ou mesmo universidades. Todos esses são processos em que escola e empresa cada vez mais se misturam em nome da implantação da chamada formação permanente.

Percebemos que, mesmo ainda permanecendo horas confinados na escola tradicional, os estudantes encontram-se envolvidos em processos formativos fora da escola. Esses espaços formais ou não formais garantem um volume de informações e conhecimentos significativos na formação de crianças e adolescentes. O espaço da escola não consegue esgotar o que é exigido dos estudantes como conhecimentos e competências para o ingresso no mercado de trabalho. Como já citamos acima, há cada vez mais uma aproximação de espaços de formação e o mundo profissional. Deleuze sugere a necessidade de:

investigar os temas que nascem (...) e que nos explicam que o mais espantoso seria conjugar escola e profissão. Seria interessante saber qual a identidade de escola e da profissão ao longo da formação permanente, que é o nosso futuro e que, não implicará, necessariamente, no reagrupamento de alunos num local de clausura”. (Deleuze, 1999, p.5)

Já citamos anteriormente Deleuze, tratando da crise e da vontade dos governos em reformar várias instituições como a escola. É uma agonia que parece não ter como reverter. Ainda assistiremos ao processo de confinamento de alunos

em escolas, mas cada vez menos este confinamento terá papel preponderante na formação dos alunos. A escola no modelo disciplinador parece ainda encontrar algum fôlego, pois como não enxergam outras possibilidades de existência da escola, muitos pais, professores e outros profissionais agarram-se ao modelo para a educação dos filhos, mas percebem que aquele espaço já não compreende o que é necessário na educação desses.

Aliás, coerentes com compreensões neoliberais, alguns governos tem intensificado formas de ensino que reduzam custos com professores e com infraestrutura. Vídeos disponíveis na Internet e provas eletrônicas disponibilizam o conteúdo e avaliam a apropriação do mesmo. Isso é uma das expressões da intensificação da lógica do controle no campo educacional. Para controlar sequer necessita-se de investimentos em mão-de-obra de professores.

Não há aqui pretensão de avaliar positivamente ou negativamente o que ocorre, apenas atentar para a trama de poderes que circulam em todas as instâncias e, em sua capilaridade, abrangem todas as esferas da escola e atingem todos os indivíduos. Como estão ocorrendo estas mudanças no campo da educação? O que se pode esperar como novidade? Mais uma vez Deleuze contribui para tentar identificar o que se anuncia: “No *regime das escolas*: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade”. (Deleuze, 1992, p.221)

Assim como Deleuze afirma sobre essas mudanças na sociedade, consideramos que não se trata de nos perguntarmos se é melhor a escola funcionando em um modelo disciplinar ou de controle. Trata-se de perceber o que ocorre nestes modelos e como se dá ou não a transição. Percebemos o modelo de escola presente em nossas cidades com esta instituição que forma subjetividades e que efetua controle social. Ela é constituída para produzir “normalidades” para a convivência social. Ela faz uso tanto de seus aspectos de

currículo definidos legalmente, como também de práticas não discursivas como os currículos ocultos. Estes são compostos por aspectos como a formação dos professores, seus métodos e práticas individuais, regras de convivência, definições de proibido e permitido na escola que não estão escritas em nenhum regimento, contexto social em que a escola está inserida e aspectos motivadores e modeladores da aprendizagem que influenciam na auto-estima dos estudantes.

Percebemos nesta situação acima aspectos mais visíveis e outros menos visíveis ou até ocultos que compõem esta máquina produtora de subjetividade que é a escola. Há nesta caracterização tanto aspectos típicos do que Foucault considerava como meios de disciplinamento como, também, o que Deleuze caracteriza como meios de controle.

Podemos incluir aqui alguma referência sobre como o controle faz uso do desejo. Entendemos o desejo não como algo natural, como componente de uma suposta essência humana, mas sim como produção social. Lembremos que já afirmamos que a lógica do controle é a intensificação do que se pretendia no confinamento. Assim, mais que confinar para alguma finalidade, é fazer com que esta finalidade esteja no desejo daqueles que se quer controlar. Esta talvez seja a forma mais refinada e totalizante de controle. O maior poder é fazer com que os outros desejem o que o poder deseja (Deleuze e Guattari, 1976). Com isso, podemos afirmar que na sociedade capitalista contemporânea há uma intensificação do controle, pois o capitalismo procura fazer a afirmação de suas necessidades como sendo necessidades naturais e assim, ao tomar o desejo e manipulá-lo, faz com que os corpos desejem o que se induz a desejar, ou seja, rebate o desejo sobre o consumo material reduzindo-o à mera satisfação de necessidades empíricas.

Como, na escola, investir em resistências às formas de controle que se apresentam atualmente? Deleuze (1992, p.224) já advertia que a situação atual coloca desafios para o capitalismo, pois como o mesmo mantém contingentes expressivos totalmente excluídos de suas relações típicas de exploração e

consumo, o controle, mesmo sendo totalizador, não é total, há guetos e periferias ainda a controlar.

Pois bem, percebendo que nas escolas públicas os profissionais do ensino têm sido a cada dia convocados a disciplinar e controlar a vida dos estudantes com as mais variadas tecnologias de controle, queremos pensar uma prática de ensino, uma atuação na escola, como um espaço que possa, por meio de “ligações laterais”, “criação de redes”, encontrar perspectivas de resistências, inventar linhas de fuga. Seria esta uma contrapartida potente para fazer frente, como coloca Foucault (1982, p. 74), a esta política global do poder visto não termos “que totalizar o que apenas se totaliza do lado do poder e que só poderíamos totalizar restaurando formas representativas de centralismo e de hierarquia”.

Não se trata de tomar o poder da escola, o poder do Estado e redirecionar as políticas públicas de educação. Não é disso que estamos falando. Experimentar devires não depende de prévias mudanças na estrutura educacional. Deleuze afirma que é uma questão de intensidade e não de aparência. Talvez precisemos experimentar outros modos de existir nas escolas ou nas relações pedagógicas. As forças que hoje disputam, como já afirmamos, podem gerar novas possibilidades.

Pode ocorrer que as forças do homem entrem na composição de uma forma não-humana, mas animal, ou divina (...) Hoje é comum dizermos que o homem enfrenta novas forças: o silício e não mais simplesmente o carbono, o cosmos e não mais o mundo... Por que a forma composta seria ainda o Homem? (...) Se o homem foi uma maneira de se aprisionar a vida, não seria necessário que, sob uma outra forma, a vida se libere no próprio homem? (Deleuze, 1992, p.114)

A partir daqui queremos apostar em um outro movimento para pensar uma outra construção didático-pedagógica-educacional. Queremos pensar no

movimento da própria aprendizagem, do tipo de docente e o espaço da aula. É verdade que a aula está também nesta sociedade atravessada pelo controle. Todavia por mais mecanismos de controle existentes, por mais domesticação que os docentes sofram, parece-nos que a aula ainda pode configurar-se como ocasião para a invenção de linhas-de-fuga e de experiencição de devires minoritários.

Dizemos apostar por considerar que não há como ter elementos que possamos chamar de objetivos que permitam fazer afirmações mais categóricas a este respeito. Mas, também, por considerar a categoria da aposta mais adequada a esta empreitada que não se ampara em proposições que se pretendam portadoras de verdade.

Platô da aprendizagem

A tradição filosófica do ocidente foi hegemonzada por uma tendência que teve grande repercussão inicial a partir de Parmênides e depois na filosofia platônico-aristotélica. Trata-se da afirmação da identidade e da classificação dos seres. Ao longo da história buscou-se definir a identidade de Deus, da alma, do mundo, das coisas como um todo, cogitando uma grande ordem a reger o universo.

A busca da identidade pretendia diminuir ao máximo qualquer possibilidade de caos, pois todas as coisas poderiam ser catalogadas e identificadas. Poderiam ser agrupadas por semelhança e teríamos um mundo perfeitamente apreensível pela razão. Além disso, se pretendia também afirmar que apesar dos acidentes, ou seja, de mudanças superficiais, os entes possuiriam características que permanecem, suas essências.

Atualmente, todo este edifício está em crise e diversos autores buscam abrir novas possibilidades de pensamento. Novas elaborações teóricas reformulam concepções clássicas sobre o que é o real, o homem, a sociedade. Também no discurso educacional temos novas abordagens que recolocam questões e reelaboram possibilidades de compreensão. Sendo possível pensar na escola, na aula, na atividade docente sob novas perspectivas, a experiência do dentro e fora de espaços, como ocorria nas sociedades disciplinares, pode ser extinta. Pode-se conceber que não há mais o fora como uma realidade estática. Todo espaço está atravessado. Para Deleuze o fora não está em nenhum lugar, o fora pode ser reinventado em qualquer lugar.

No campo educacional, assim como na sociedade existe um padrão que se configura maioria e que consiste nesta forma clássica de organização pedagógica, num uso da cátedra, numa certa relação com o conhecimento, com

os alunos, numa certa forma de organização curricular e escolar, numa forma como se faz presente o discurso pedagógico em uma aula.

“ O discurso pedagógico dá a ler, estabelece o modo de leitura, tutela a leitura e a avalia. Ou, dito de outra maneira, seleciona o texto, determina a relação legítima com o texto, controla essa relação e determina hierarquicamente o valor de cada uma das realizações concretas da leitura.”
(LARROSA, 1998, p. 162)

A aprendizagem tem sido um tema de muitas investidas de profissionais de diversas áreas como da Psicologia, Sociologia, Lingüística, Matemática e Filosofia. Algumas abordagens não se distanciam muito da psicologia, ou mesmo buscam aporte nesta, tanto na Psicologia da Aprendizagem como na Psicologia do Desenvolvimento. Nessa última, busca-se uma relação entre as fases de desenvolvimento da psico-motricidade, na interação com o meio e os processos de aprendizagem. Na Psicologia da aprendizagem o foco é mais direto no pretender abordar o modo como as pessoas aprendem e quais as condições, circunstâncias que são necessárias para que ocorra aprendizagem.

Aliás, muito se tem escrito sobre a aprendizagem, é tema obrigatório dos cursos de Pedagogia, Psicologia, de licenciaturas. É disso que cuidam as escolas, seja de educação infantil, fundamental ou média. Monografias, dissertações e teses são produzidas constantemente sobre essa temática. É aprendizagem em língua materna, aprendizagem em Matemática e em outras áreas. É em nome dela ou em ausência dela que muitas crianças e jovens recebem aprovação ao final de um ano letivo ou são “convidados” a ficarem retidos e repetirem o estudo dos mesmos conteúdos ou o desenvolvimento das mesmas competências e habilidades.

Deleuze, no seu *Diferença e Repetição*, ao procurar explicitar sua concepção sobre o pensar e as imagens do pensamento que impedem este pensar, elabora, no oitavo postulado, sobre o resultado do saber, uma apreciação

sobre a aprendizagem. Não vamos fazer aqui uma extensa referência à imagem de pensamento de Deleuze e às imagens que o mesmo apresenta como obstáculo ao pensamento. Apenas pretendemos perceber um pouco do movimento do pensar e o movimento da aprendizagem em Deleuze, para também caracterizarmos um movimento relação entre professores e alunos que possa estar em sintonia com estes.

O movimento do pensar e do aprender

Pensamento crítico, inovador, emancipatório, sistêmico, independente, autônomo. Os discursos pedagógicos estão recheados de expressões e adjetivações a tarefas da educação quanto ao que esta deve proporcionar ao pensamento do estudante. Tais discursos parecem entender que o estudante, a criança ou parcela da população que não teve acesso a educação estaria situada em um lugar do pensamento dependente, ingênuo, fragmentado, parcial, ideológico.

O Pensamento é um dos termos muito usados na história da filosofia e serviu para expressar conceitos relacionados à razão, inteligência e outros. O termo *logos* também foi usado como expressão do pensamento ou do que é pensado. Para Platão, o conhecer era um recordar, um rememorar. O contato com as coisas do mundo ativam a memória que cada homem já nasce com ela. Com este pensamento solidificou uma imagem do pensamento como uma representação ou reconhecimento.

Deleuze procura desenvolver uma crítica a formas dogmáticas de compreensão do pensamento que o identificam como “representação” ou também que o identificam com a “reconhecimento”. Deleuze propõe uma outra imagem sobre o pensamento, ou, na verdade, um pensamento sem imagem. Seus discursos sobre o pensamento estão, sobretudo, concentrados em três de suas obras: *Nietzsche e a Filosofia* (1962), *Proust e os Signos* (1964) e *Diferença e Repetição* (1968). Ele conseguiu tanto criar novos conceitos, como, ao instaurar novos planos, preencher estes com novas entidades e instâncias.

Um pensador pode portanto modificar de maneira decisiva o que significa pensar, traçar uma nova imagem do pensamento, instaurar um novo plano de imanência, mas, em lugar de criar novos conceitos que o ocupam, ele o povoa com outras instâncias, outras entidades, poéticas, romanescas, ou mesmo pictóricas ou musicais. (Deleuze e Guattari, 1992, p.89)

A perspectiva aqui é buscar, a partir da elaboração deleuziana sobre o pensamento, investigar que outros olhares ou outras imersões possibilita para pensar educação, ou ao menos experimentar um pensar educação para além da reconhecimento e da representação. Deleuze desenvolve oito postulados onde denuncia a imagem “moral” e “dogmática” do pensamento que imobilizam o pensar na filosofia ocidental.

1) Do Princípio. o pensamento tem uma natureza boa, correta, reta, como também existe um bom pensador. Categorizamos o pensamento em bom e mal, limitando e impossibilitando o pensamento.

2) Do Ideal ou senso comum: o senso comum como *concordia facultatum* e o bom senso como partição que garante tal concordia. É o mediador do senso universal. Se for senso comum não precisamos pensar. Já foi pensado.

3) Do Modelo ou Reconhecimento: o reconhecimento convida a todas as faculdades a exercer-se sobre um objeto: o mesmo. Não propõe a diferença. O estranhamento é o contrário do reconhecimento, que é conhecimento prévio validado. O reconhecimento pode ser útil para muitas coisas, mas não pode ser a base do pensamento. A lógica dedutiva nega a diferença.

4) Do Elemento ou representação: a diferença é subordinada às dimensões complementares do mesmo e do semelhante, o análogo e o oposto.

5) Do negativo ou do erro: o erro expressa todo o negativo no pensamento, mas como produto de mecanismos externos. Ele não está no pensar. Pode estar na observação ou nas suas aplicações.

6) Da Função lógica ou proposição: o lugar da verdade é considerado a designação. O sentido é o duplo neutralizado da proposição, seu reduplo infinito.

7) Da modalidade ou soluções: os problemas estão calcados sobre as proposições e definidos formalmente pela sua possibilidade de serem resolvidos.

8) Do Fim ou resultado do saber. O aprender está subordinado ao saber; a cultura ao método. Neste postulado nos deteremos mais especificamente.

Entendemos que esta imagem do pensamento permeia não só produções filosóficas consolidadas na filosofia ocidental, mas, também, discursos pedagógicos de diferentes matizes, o que impede em boa medida uma educação que liberte o pensamento. A escola é um espaço onde o senso comum de uma maneira geral e "essa dogmática imagem do pensamento" é presente. Parece que a própria instituição escolar é fundada na presença desses elementos.

Mesmo sem uma elaboração mais sistemática sobre o tema, alguns recortes do texto permitem-nos discutir noções do aprender em Deleuze e possíveis implicações para o fazer pedagógico. Em todo caso, é importante ressaltar que as abordagens de Deleuze sobre o aprender parecem sempre acompanhar as abordagens sobre o pensamento.

Deleuze faz uma denúncia de que o aprender ocupa, muitas vezes, na tradição, uma posição subalterna com relação ao saber. Lembra que aprender, normalmente, é apenas um estar entre o não-saber e o saber, sendo este o que constitui o essencial na representação do pensamento. Deleuze vai à contramão deste pensamento. Vejamos um pouco na primeira elaboração, decompondo-a:

O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só

aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. (Deleuze, 1988, p.54)

Quando temos tantas teorias sobre a infância, sobre a aprendizagem, sobre o desenvolvimento cognitivo, psico-motor e afetivo; quando temos tantas instituições que cuidam da educação, parece que todo o quadro de referência de como se faz para educar já está esquadrihado. E, nessa perspectiva, parece que o aprendizado, o aprender, também já está devidamente explicitado e destrinchado. É neste ponto que Deleuze parece apontar algo que passa muitas vezes despercebido e que, portanto, desloca-nos e desestabiliza-nos.

Deleuze provoca-nos, dizendo que é tão difícil prever como é que alguém aprende. Essa afirmação parece estranha diante de todo o arcabouço de conhecimentos, práticas e instituições que cuidam do ensinar e do aprender. Talvez ela faça-nos separar melhor os processos do ensinar e do aprender, e entender que se o primeiro pode ser esquadrihado e planejado em mínimos detalhes, o segundo não está no controle nem de quem ensina, nem de quem aprende. Podemos aqui fazer uso do conceito de agenciamento para pensar que de fato não é possível determinar que agenciamentos uma aula pode provocar nos alunos e, portanto, que aprendizados e em que momentos esses ocorrem. Não se sabe de antemão a permeabilidade do professor e do aluno para os afetamentos possíveis de ocorrer em uma aula, antes dela ou depois dela. Continuemos com a referência de Deleuze:

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. Em outros termos, não há ideo-motricidade, mas somente sensório-motricidade. Quando o corpo conjuga seus pontos relevantes com os da onda, ele estabelece o princípio de uma repetição, que não é a do Mesmo, mas que

compreende o Outro, que compreende a diferença e que, de uma onda e de um gesto a outro, transporta esta diferença pelo espaço repetitivo assim constituído. Aprender é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retornam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça.” (Deleuze, 1988, p.54)

Aqui Deleuze faz uma alteração e, também, faz referência ao ensinar. Interessante sua proposição de alteração do lugar do professor que não se apresenta como um modelo a ser seguido, mas como um que ao emitir seus sons e seus gestos possibilita a outro experimentar uma repetição em que o resultado não é, por mais semelhante que seja, o movimento do professor, mas sim, o movimento do próprio aluno. É criação do aluno. Solicitar que o aluno apenas repita os movimentos do professor, que faça “como” ele, apenas pode afastar o aluno de seu próprio movimento, de seu próprio aprender e construir seu movimento. Para Deleuze (1988, p.54), a imitação, como não pode compreender a aprendizagem, tem apenas um “papel regulador secundário na montagem de um comportamento”.

Em outro momento Deleuze ainda aponta outros aspectos e exemplos que reforça sua tese sobre a aprendizagem, todavia aqui ele é ainda mais radical. Não vai afirmar a dificuldade, mas a impossibilidade de saber-se de antemão como ocorrerá uma aprendizagem. Deixemos que ele diga:

O aprendiz, por outro lado, eleva cada faculdade ao exercício transcendente. Ele procura fazer com que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. É esta a educação dos sentidos. E de uma faculdade à outra, a violência se comunica, mas compreendendo sempre o Outro no incomparável de cada uma. A partir de que signos da sensibilidade, por meio de que tesouros da memória, sob torções determinadas pelas singularidades de que Idéia será o pensamento suscitado? Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que

encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. (Deleuze, 1988, p.270)

Talvez o mais significativo desta abordagem de Deleuze esteja no tratamento dado aos sentidos. Sua provocação de que a aprendizagem é uma educação dos sentidos explicita o quanto a aprendizagem está ligada ao que afeta o corpo. Aprendizagem não como algo meramente intelectual, dissociado do corpo, mas sim fruto dos afetamentos, dos amores despertados e alimentados. Mais que de métodos previamente elaborados, esta permeabilidade do aprendiz traria a possibilidade de aprendizagem. Mais adiante no texto, Deleuze dirige-se especificamente ao papel do método na aprendizagem:

Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paidéia que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma Cogitatio natura, pressupondo uma boa vontade como uma "decisão premeditada" do pensador. (DELEUZE, 1988, p.270)

Isto permite pensar outras possibilidades de experiências pedagógicas? Poderia o professor não levar assuntos a serem assimilados e repetidos por alunos, mas, talvez, contribuir para que o espaço da aula leve o aluno a ser um aprendiz no sentido que Deleuze propõe? Mas o que seria o aprendiz? Segundo Deleuze, o aprendiz é aquele que constitui e inventa problemas práticos ou especulativos como tais. O interessante não é determinar uma aplicação direta destes questionamentos, mas afirmar o necessário desprendimento de currículos tradicionalmente organizados e de toda a formatação espaço-temporal existente na escola.

Talvez uma possibilidade de se pensar a aprendizagem a partir de Deleuze seja uma apropriação do que ele escreve em *Proust e o Signos* (2003), obra escrita por Deleuze cinco anos antes de *Diferença e Repetição*. Naquela obra Deleuze afirma que aprender está ligado aos signos, pois só se aprende na medida em que traduz signos, que seja afetado pelos signos. “Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. (...) Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos.” (Deleuze, 2003, p.04)

Que bela imagem do processo de aprendizagem. Importante observar que, se faz sentido o que Deleuze escreve, a aprendizagem ocorre quando o aprendiz encontra-se permeável, suscetível aos signos e o espaço de aprendizagem produz signos passíveis de serem interpretados pelos aprendizes. Uma questão que fica diz respeito a que signos os estudantes devem estar sensíveis no espaço da escola. Essa colocação nos permite levantar questões sobre esta dimensão significativa do ato de aprender.

Deleuze (2003, p.14-15) propõe também a violência como condição do ato do aprender. É uma violência que põe em movimento de busca, que tira a paz, que não ocorre por afinidade ou boa vontade, mas por movimentos involuntários. Este movimento de aprendizagem, como já dito anteriormente, não pode ser pré-determinável pois não é aprisionável por métodos. Mais que simples ambientes agradáveis, o aprendizado se dá por contornos não controláveis. Interessante sua menção ao fato de que alguém não sabe o que é o amor até que sente algum ciúme por alguém. Assim também podemos pensar sobre o aprendizado de outras questões.

No relato das aulas de Filosofia, Deleuze (1992, p.174) explicita como públicos diferenciados reagem a suas aulas. Eram turmas muito plurais com participação de estudantes jovens e velhos tanto de cursos de filosofia como de outros como pintores, músicos, cineastas e arquitetos. Segundo ele nem todos

freqüentavam todas as aulas e nem ficavam durante toda a aula. Cada um aproveitava o que tinha vontade e da forma que conseguisse. Cada um com o que lhe violentava, com o que lhe afetava.

Em outra parte deste, desenvolvemos a contribuição da leitura de Spinoza que Deleuze (1978) fez e como isso possibilita construir um pensamento sobre a educação. Aqui nos interessa especificamente a afirmação de Deleuze de que seria besteira pensar que a tristeza poderia fazer aprender alguma coisa. Se assim concordarmos, resulta que no processo de aprendizagem o encontro de corpos e o encontro de corpos e idéias pode facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem conforme se configuram em encontros alegres ou tristes.

O movimento do encontro entre professores e alunos

O encontro entre professor e aluno pode, muito além das limitações e disciplinamentos existentes, provocar uma desterritorialização e alguns devires minoritários. Quais são? São múltiplos, são variados. As relações, muitas vezes, são experimentadas como complementariedades rígidas nas quais professores e alunos permanecem presos em papéis fixos. Esta forma como tradicionalmente vivenciam as relações pedagógicas constitui em uma camisa-de-força. O arrombamento dessa fixidez, pode possibilitar que ambos vivam outros devires. Deleuze já advertia que o devir não compreendia uma imitação, nem uma forma a qual se deveria chegar:

A questão o que você está se tornando?' é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, o aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos." (Deleuze e Parnet, 1998, p.10)

A desterritorialização provoca um ir além desta forma docente, desta forma pedagógica. O professor pode se reterritorializar em uma outra forma professor, não um super-professor, mas um além desta forma professor. Considerando patológica uma relação que se estabeleça como complementariedade rígida, podemos pensar na possibilidade de uma prática docente que se permita experimentar uma relação de variação ou mesmo de inversão na complementariedade, contudo, que se dê em movimento, em fluxo constante a cada critério que permita fazer rizoma com os alunos. São, como já afirmamos, agenciamentos múltiplos em interações em que tanto se atravessam conteúdos como relações em ambas as direções.

Podem-se tirar daí conclusões gerais acerca da natureza dos Agenciamentos. Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de

conteúdo, o outro de expressão. Por um lado, ele é *agenciamento maquínico* de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, *agenciamento coletivo de enunciação*, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem, de uma parte, *lados territoriais* ou reterritorializados que o estabilizam e, de outra parte, *picos de desterritorialização* que o arrebatam. (Deleuze e Guattari, 1995, p.29)

Ao pensarmos sobre a relação que se constitui entre professores e alunos, parece interessante levar sempre em conta a não existência de apenas uma relação unidirecional ou mesmo bidirecional entre professores e alunos. Há várias relações simultâneas ocorrendo naquele espaço e não são apenas relações entre seres humanos. Há também relações entre humanos e coisas, matérias, paredes, histórias, contextos.

tento explicar que as coisas, as pessoas, são compostas de linhas bastante diversas, e que elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando: em suma, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga, etc. (Deleuze e Parnet, 1998, p. 18)

Entre professores e alunos, ocorrem, simultaneamente, comunicações de fluxos em níveis diferentes. São efeitos pragmáticos da comunicação. Tanto as impressões que ambos nutrem um quanto ao outro condicionam a relação, como também as percepções que se tem do que o outro pensa deste. Por exemplo: em um nível está presente o que um professor pensa de sua turma, em um segundo nível está o que o professor pensa que a turma pensa dele e em um terceiro nível está o que o professor pensa sobre o que os alunos pensam do que ele pensa da turma. Esses três níveis de comunicação ocorrem ao mesmo tempo no sentido inverso dos alunos para o professor.

Se imaginarmos que esse processo ocorre entre o professor e cada aluno individualmente e entre o mesmo professor e a turma como um todo, podemos então perceber como este processo de comunicação é complexo e dinâmico. Poderíamos perseguir outros níveis, mas já é possível perceber a multiplicidade de níveis presentes simultaneamente. Estes níveis diferentes e simultâneos condicionam as respostas que produzimos na relação estabelecida. São fluxos presentes, simultaneamente, mas não são os únicos a condicionar esta relação.

Pensando nesta relação pedagógica, é interessante termos presente a existência, em cada um, de marcas que o universo de relações outras, de cada um, vai fazendo em nossos corpos, mesmo que marcas não visíveis. São fluxos que vão aos poucos constituindo a composição de cada um e cada uma e que altera este cada um e cada uma, nos fazendo sempre outros de nós mesmos. Esta complexidade de composição é que está posta nos processos interacionais em sala de aula e em qualquer lugar. É o resultado, mas também o propulsor de agenciamentos.

Em seu aspecto material ou maquínico, um agenciamento não nos parece remeter a uma produção de bens, mas a um estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros. (Deleuze e Guattari 1995, p.31)

O que esta questão nos faz é que nos movimenta a pensar sobre este devir constante. Faz-nos ser mais “leves” num entregar-se ao movimento, à experimentação. As experiências não têm que dar certo, no sentido de provocar a aula ideal, até porque a aula que foi ótima em termos de participação da maioria dos alunos de uma turma não será a mesma em outra turma, pois os tempos e os fluxos que percorrem esta, que percorrem o professor e os alunos já não são os mesmos. A própria participação de uma turma pode ter sido mera

tagarelice e não uma apropriação, um movimento de pensar o que foi proposto ou algo que porventura surgiu no decorrer da aula. O que o professor pode é deixar-se em cada aula, ser submetido a um estranhamento, a ser permeável e constituir sentidos naquela aula, naquele momento.

As ditas pedagogias novas - escola nova e construtivismo, por exemplo - tentaram e vêm tentando esvaziar esse poder do professor, colocando o aluno como centro do processo e o professor como um auxiliar (ou facilitador etc. - os termos variam de autor para autor) do processo de ensino-aprendizagem, o que Régis de Moraes chamou de "revolução copernicana no ensino". Nossa prática quotidiana nas escolas mostra, porém, que tal revolução não vingou. Pode ter diminuído a prepotência de alguns mestres e certamente diminuiu a ação de todos, mas não esvaziou de poder o professor, (Gallo, 1995)

Quando pensamos uma pedagogia que possa ser resistência ao sujeitamento das formas de poder existentes, precisamos talvez abrir mão de uma certeza quanto à direção para onde a qual estas ações apontam. Mais que ter certeza de onde vai levar, o que importa é experimentar. Tais buscas são como que linhas de fuga, e estas não têm direção ou ponto de chegada pré-determinado, mas sim uma direção que nos torna diferentes. As possibilidades desta diferenciação são múltiplas e não mapeadas previamente.

Trata-se, também, de tornar-se permeável a outros agenciamentos. Agenciamentos que potencializam a vida em ambos, professores e alunos. Sabemos que na busca de uma identidade docente fixa, ocorre uma demarcação muito rígida de campos e um encorajamento na identidade que a torna impermeável. Aí não há espaço para o novo, para se transitar entre o impossível e o verdadeiro .

Mas isso exige a renúncia a toda vontade de saber e de poder, a toda vontade de domínio. Só na espera tranqüila do

que não sabemos e na acolhida serena do que não temos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos nos deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo. (Larrosa, 1998, p.245)

Essa permeabilidade permitirá ser afetado por agenciamentos vindos de qualquer direção, de qualquer lugar, e que provocará desterritorializações variadas. Trata-se do professor buscar um outramento, ou seja, ser outro de si mesmo. Assumir uma metamorfose própria constante.

Trata-se de constituir uma pedagogia, que talvez funcione como uma “anti-pedagogia”, pois no encontro já não se conduz ninguém. Não há um lugar onde os alunos estejam e que seja necessário retirá-los de lá e levá-los para algum outro lugar melhor, mais maduro, mais equilibrado, mais sério. O Professor não tem também um ideal, uma forma-docente à qual deve se adequar e estacionar. O mercado pode até oferecer e vender modos de vida docente que se adequem aos interesses do mesmo, porém, quando não se deixa seguir por esta trilha, não ser agenciado por esse estado majoritário, o que ambos podem fazer é experimentar não-lugares, não identidades fixas.

Olhando a educação com Deleuze, já não se procura uma educação que leve os alunos para o bem, já não se quer uma formação pedagógica que balize sua ação numa escolha entre algo que seria o “bem” e algo que seria o “mal”. Não haveria tal dicotomia. Sabemos que tais escolhas suporiam uma autonomia e um colocar-se acima ou fora da própria existência para não estar impregnado do que a existência nos preenche, ou seja, de percepções parciais, fragmentadas, inconstantes, mutantes.

Um desvencilhar-se da tarefa de formar sujeitos melhores, pessoas melhores, cidadãos melhores. Todo o discurso oficial, toda a política educacional gestada em qualquer governo ou em qualquer instituição de ensino, salvo alguma exceção, por demais exceção, tem como princípio, fundamento, base, uma concepção ideal de sociedade, de ser humano, de valores, de escola. E o que não

se encaixa neste ideal poderá provavelmente estar mais localizado em um “eixo do mal”.

O comum é pensar a educação como uma tarefa messiânica, de resgatar os alunos de uma exclusão, de uma situação de não ser para uma existência e de abrir a porta dos mesmos para a possibilidade de sucesso em suas vidas. Trata-se normalmente de pensar a escola como esta construtora de “sujeitos críticos e participativos” ou, em outras palavras, de “cidadãos ativos”.

Tais proposições remetem ao modelo de sociedade de controle, onde se busca regular o comportamento permanentemente por meio da produção de participação, emissão de opiniões e outras formas. Tais compreensões de sujeitos, pessoas e mundo são discorridas em diversas teorias, também chamadas de “metanarrativas”. Como teorizações que ambicionam serem universalizantes e fornecerem proposições de uma “Grande Pedagogia”, apenas conseguem impor as elaborações teóricas de determinados grupos sobre outros. São visões particulares, que se disfarçam de visões universais. Acabam por criar formulações simplistas para os complexos e multifacetados aspectos e processos da existência.

As metanarrativas com freqüência impedem a discussão pública e aberta ao suprimirem antecipadamente perspectivas que se lhes opõem. Por outro lado, em termos mais curriculares, as metanarrativas têm servido apenas para justificar a exclusão do currículo de outras narrativas que não se encaixam nos pressupostos e dogmas da narrativa mestra que está no comando. (Silva, 1994, p.256)

Para ilustrar o “poder” das metanarrativas e uma crítica possível aos seus efeitos, podemos citar a discussão sobre Direitos Humanos. Parece quase herético, atualmente, se falar contra Direitos Humanos. Talvez de fato não faça sentido falar contra, mas faz algum sentido falar a favor? Os discursos educacionais oficiais são recheados de referências a esta questão. Fala-se inclusive de Educação para Direitos Humanos. É um desses universais que

habitam nosso imaginário ocidental comum e que serve de “muleta” para acusar posturas e procedimentos de pessoas, instituições e governos que supostamente agem em desacordo com o que foi estabelecido na Declaração Universal de Direitos Humanos.

Deleuze faz no *Abecedário* uma forte crítica ao discurso dos direitos humanos, por considerar esse um discurso vazio. Para ele, não se luta por Direitos Humanos em abstrato e, em cada situação em que se luta por algum direito, não se está, em princípio, mirando os direitos humanos, mas sim algum direito específico, concreto, que numa situação dada, num contexto definido é relevante para a pessoa ou grupo que sente diminuída sua existência. É a falta da efetividade de algum direito que se quer criar. Para Deleuze, mais que qualquer referência a Direitos Humanos, seria importante o cultivo da jurisprudência que significaria colocar o direito em movimento e construir seu ordenamento a partir de situações concretas.

Todas as abominações que o homem sofreu são casos e não desmentidos de direitos abstratos. São casos abomináveis. Pode haver casos que se assemelhem, mas é uma questão de jurisprudência. Agir pela liberdade e tornar-se revolucionário é operar na área da jurisprudência! A justiça não existe! Direitos Humanos não existem! O que importa é a jurisprudência. Esta é a invenção do Direito. Aqueles que se contentam em lembrar e recitar os Direitos Humanos são uns débeis mentais! Trata-se de criar, não de se fazer aplicar os Direitos Humanos. Trata-se de inventar as jurisprudências em que, para cada caso, tal coisa não será mais possível. É muito diferente. (Deleuze, 1988a)

Deleuze, ao mesmo tempo em que nos possibilita desinstalar destes lugares sedentários, nos leva a abandonar antigas certezas sobre o modo clássico de relações pedagógicas onde o professor é o portador da luz e os que supostamente estudam são apenas os “a-lunos” (sem luz). Ficamos assim sem um chão, pelo menos um chão que nos dava a tranquilidade de antes, mas

permite também construir outros movimentos na relação pedagógica. LARROSA nos ajuda a perceber bem que novas perspectivas se abrem:

Talvez seja a hora de aprender um novo tipo de honestidade: o tipo de honestidade que se exige para habitar com a maior dignidade possível um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade (...). O que ocorre é que essa ficção era como um solo firme e seguro e, ao perdê-lo, nos sentimos cair no vazio e damos o nome “niilismo” a esse vazio no qual desapareceu tudo aquilo que era sólido e ao qual nos podíamos agarrar. Mas o vazio é também o nome da possibilidade. E para nós o possível se tornou mais necessário que o real porque o real, embora nos mantivesse seguros e assegurados, havia começado a nos asfixiar. (Larrosa,1998, p.206)

Mas também não se trata de ficar olhando o que se tinha, as certezas, modos de vida, de ação e outros. Trata-se de forjar nesse processo novas possibilidades de relação, interação, composição. O docente em sala de aula pode experimentar uma outra postura e uma outra relação com os alunos que poderá expandir-se para outros espaços da escola. Como Larrosa (1998, p.207) explica talvez seja necessário um docente palpitante e expressivo numa relação pedagógica frágil e atenta.

O movimento do tempo: Aion

O tempo filosófico é assim um grandioso tempo de coexistência, que não exclui o antes e o depois, mas os superpõe numa ordem estratigráfica. É um devir infinito da filosofia, que atravessa sua história, mas não se confunde com ela. A Filosofia é devir, não história. (Deleuze e Guattari, 1997,p.2:77-78)

O pensamento de Gilles Deleuze tem no tempo uma profusão de eixos articuladores de conceitos e idéias presentes em quase toda sua obra. Sua produção filosófica em si pode ser considerada como catalisadora de ressonâncias sobre a reflexão a respeito do tempo desde os estóicos até o pensamento contemporâneo, passando por Spinoza, Leibniz, Kant, Hume, Nietzsche e outros, incluindo aí suas reflexões e elaborações sobre o cinema. Tais ressonâncias permitem postular algumas implicações sobre a concepção a respeito do tempo e sobre a relação do tempo com a condição humana e o que nos interessa mais aqui, a produção de sentido no campo educacional

O tempo pode ser enxergado como elemento fundamental para entender a obra de Deleuze, pois se constitui em uma das “pinceladas” mais recorrentes em quase toda a sua obra. Todavia, o tempo em Deleuze não constitui uma teoria, constituem imagens, daí podermos falar das imagens de tempo em Deleuze, mais que na teoria de Deleuze sobre o tempo. Nessa perspectiva de abordagem neste tópico queremos apenas identificar e caracterizar o tempo como aparece no pensamento de Deleuze e o que nos permite pensar sobre a educação. Tais imagens são de tal forma díspares que se conformam entre si como em um caleidoscópio. Como explicita Pelbart (2004,p.:XIX):

Bastaria mencionar algumas peças desse caleidoscópio conceitual para que a variação mencionada cintilasse: o Ouro em Platão, a Cesura em Holderlin, o Intempestivo em Nietzsche, o tempo puro ou perplorado de Proust, a Memória ontológica de Bérgrson, o tempo como Defasagem

(Simondon), ou como forma (Kant), ou como Espera (Masoch), o Acontecimento em Péguy e Blanchot.

A questão do tempo acompanha em grande parte a elaboração de Deleuze sobre a diferença por meio de alguns blocos de desenvolvimento das imagens do tempo. A primeira está relacionada à leitura que Deleuze faz de Bergson, ou, também, com o que Deleuze faz com essa filosofia. Está presente tanto em *Bergsonismo* como nas obras sobre Cinema (*Imagem-movimento e Imagem-tempo*). Constitui-se na tentativa de Deleuze de se contrapor à concepção de tempo como circularidade e apresentar a perspectiva do tempo como multiplicidade e diferença. No segundo bloco, trata-se do tratamento dado ao pensamento estóico por Deleuze. E, no terceiro bloco, as reflexões que mais diretamente referem-se à explicitação da influência de Nietzsche.

Uma das imagens do Tempo em Deleuze está ligada ao resgate que faz da figura do tempo como *Aion* para contrapor-se à imagem do tempo cronológico. Em vez de um presente sempre existente e um passado e futuro que não possuem realidade, encontramos uma formulação em que o existente é justamente passado e futuro, que dividem infinitamente o presente. Como o próprio Deleuze (1982, p.169) escreve:

Segundo Aion, apenas o passado e o futuro insistem ou subsistem no tempo. Em lugar de um presente que reabsorve o passado e o futuro, um futuro e um passado que dividem a cada instante o presente, que o subdividem ao infinito em passado e futuro, em ambos os sentidos ao mesmo tempo. Ou melhor, é o instante sem espessura e sem extensão que subdivide cada presente em passado e futuro, em lugar de presentes vastos e espessos que compreendem, uns em relação aos outros, o futuro e o passado.

Sua proposta foi evitar a abordagem temporal como que constituída de uma linearidade passado/presente/futuro e pensar na possibilidade de

coexistência de tempos como presente e passado simultâneos. Em parte essa sua proposição sofreu forte influência do cinema moderno, onde em que o tempo é entrecortado muitas vezes sem uma lógica aparente, com idas e voltas e cortes simultâneos. A melhor explicação sobre o que seria esta concepção está descrita na abordagem do conceito de imagem-cristal.

O que constitui a imagem-cristal é a operação mais fundamental do tempo: uma vez que o passado não se constitui depois do presente que ele foi, mas ao mesmo tempo, é preciso que o tempo, é preciso que o tempo se desdobre a cada instante em presente e passado, que diferem um do outro em natureza, ou, o que dá no mesmo, desdobre o presente em duas direções heterogêneas das quais uma se lança para o futuro e a outra cai no passado. É preciso que o tempo se cinda em dois jatos dessimétricos, um dos quais faz passar todo o presente, e outro conserva todo o passado. O tempo consiste nessa cisão, é ela, é ele que se vê no cristal. (Deleuze, 2005, p.102)

Uma outra imagem do tempo em Deleuze refere-se a sua concepção do eterno retorno, a partir do que foi desenvolvido por Nietzsche. É verdade que Nietzsche não desenvolveu adequadamente tal teoria a ponto de possibilitar uma leitura mais uniforme e clara, haja vista, por exemplo, as divergências entre as leituras de Heidegger e Deleuze. Este procura fazer uma leitura dessa teoria levando em conta o conjunto da obra de Nietzsche. Parte de uma negação da interpretação cíclica do tempo que poderia levar a idéia de sua repetição e a afirmação da identidade permanente e busca da afirmação de uma perspectiva de multiplicidade no tempo. Depois procura explicar que o que pode retornar possa ser eternamente desejado que retorne e que, para ser coerente com a filosofia de Nietzsche, só pode ser o retorno da diferença.

Algumas imagens do tempo identificadas por Pelbart (2004, p.XXI) no pensamento de Deleuze bem podem ser significativas para dizer desta profusão de sentidos sobre o tempo. Ele afirma que em Deleuze se tem um emaranhado de

tempo, uma massa de tempo, um labirinto do tempo, um turbilhão do tempo, uma variação infinita, um tempo informal, plástico e que, assim, se teria mais uma alucinação do tempo que uma consciência deste.

Poderia sem receio afirmar que nós podemos estar imersos em imagens sobre o tempo tão criativas e diversificadas como essas apresentadas acima sobre Deleuze. Parece pouco interessante, com o conjunto destas e outras possíveis ressonâncias, pensar no tempo como apenas uma linha, um rio (lembrando Heráclito) um fluxo unidirecional, mesmo que cíclico. Depois dessas ressonâncias há uma possibilidade de pensar a relação do tempo com a condição humana em que ambos e a própria relação entre eles sejam vistos como uma variação infinita, informal, plástica e alucinada.

Como tal pensamento sobre o tempo em Deleuze pode refletir no pensar e fazer a educação? Podemos partir das imagens apresentadas para postular possíveis formulações.

O discurso e a prática escolares em diferentes contextos educacionais apresentam uma demarcação de tempo muito bem definida. Como já colocamos em outro momento desse texto, a realidade escolar demasiadamente disciplinar como está organizada, faz com que um dos seus elementos fundantes seja a organização do tempo. Tempo que disciplina corpos de todos na escola: direção, alunos, professores e demais trabalhadores.

A concepção de Tempo como *Aion*, retomada e trabalhada por Deleuze, nos permite pensar na transgressão desta forma linear de pensar o ensino e a aprendizagem. *Aion*, como este tempo ao modo de uma criança que brinca, pode remeter-nos a idéia de um tempo nômade, não marcado, não definido previamente. Nele não é a contagem do tempo, mas a intensidade desse tempo que importa. Vivenciar uma experiência de tempo assim é insistir em um tempo intenso, onde não sabemos onde começa, em que duração percorre e quantas vezes se dirige a um passado e a um futuro, mas que nos coloca no movimento experimentando devires e possibilidades. Segue-se inventando a própria

experiência. Não demarca rigidamente uma seqüência temporal de estudo, nas atitudes esperadas, nas competências que se procura desenvolver, pois sabe que o pensamento não funciona de forma linear.

Podemos pensar *Aion* como o tempo do aprendizado, relacionando com a própria concepção do pensar e do aprendizado desenvolvida por Deleuze. O pensamento, para Deleuze, não obedece linearidades. Ao mesmo tempo em que uma idéia pode se captar em múltiplas figuras, uma única figura é objeto de múltiplas idéias. Além disso, pensar o tempo aprendizagem como *Aion*, é assumir o movimento caótico entre passado e futuro ou o inverso, entre futuro e passado, e ambos, de forma simultânea.

Uma educação que corresponda a um tempo como *Aion* não será aquela que busca desvelar essências, ensinar verdades ou contemplar idéias, mas sim construir sentidos.

Platô de uma educação menor

É notório, para leitores de Deleuze, a importância das artes e, em particular, da literatura, em sua filosofia. Além de textos isolados, parcela significativa de seus livros trata de literatura ou tem nela um campo de imanência. Aqui queremos, em duas breves caminhadas, percorrer uma pequena parte deste território literário e educativo a ser composto em possíveis descolamentos no pensamento de Deleuze.

Primeira caminhada

O deslocamento provocado por Gallo (2003) no conceito de Literatura Menor de Deleuze e Guattari possibilitou a criação do conceito de Educação Menor, que tem tido uma interessante serventia àqueles que querem usar o referencial deleuziano na constituição de discursos educacionais. Aqui queremos dar continuidade a este deslocamento produzindo interfaces com outras elaborações, sobretudo com a proposição de Deleuze sobre a constituição de uma máquina de guerra, e com outro deslocamento na caracterização que Foucault faz no prefácio de *O Anti- Édipo*, sobre como construir uma vida não fascista, postulando então a possibilidade de podermos construir uma educação não fascista.

Deleuze e Guattari explicam em seu *Kafka, para uma literatura menor* (2002) o que seria uma literatura menor: “Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas antes, à uma língua que uma minoria constrói numa língua maior” (Deleuze e Guattari, 2002, p.38). Essa língua que subverte, que resiste à própria língua permite a construção do que chamou de uma literatura menor. O “menor” do conceito em questão não tem nada de pejorativo que

qualifique, negativamente, esse movimento que se faz numa língua, pelo contrário é uma postura de se fazer uma revolução dentro da própria língua. “O mesmo será dizer que <menor> já não qualifica certas literaturas, mas as condições revolucionárias de qualquer literatura no seio daquela a que se chamam grande (ou estabelecida)” (Deleuze e Guattari, 2002, p.42).

O pensar a Educação menor vai nesta direção. Entendendo que há uma “educação maior”, que é a educação instituída nas escolas, fruto das políticas oficiais, das propostas curriculares, dos projetos pedagógicos das escolas, procura-se então um sopro de ar novo, uma subversão do discurso pedagógico dominante.

Conforme já analisamos em outra parte, o sistema educacional é fruto dos procedimentos disciplinares ou de controle presentes em nossa sociedade. O ensino na sociedade contemporânea está a serviço das formas modulares de poder instaladas em diferentes esferas. A própria estrutura curricular busca o devido disciplinamento dos corpos no espaço e no tempo, seja de docentes como discentes. As disciplinas parecem muitas vezes territórios totalmente isolados uns dos outros. Mesmo as intenções de constituição de perspectivas interdisciplinares acabam por reforçar o modelo de “grade” curricular, pois mesmo que interajam, são saberes disciplinados na escola. Não dizemos que essa realidade é estática, sem conflitos, mas que a formatação que acaba por representar reflete as forças de dominação presentes na sociedade.

Cerletti (2002, p.17), em um texto em que buscava pensar um encontro entre a Educação e a Filosofia, expressa bem uma visão da escola como campo povoado de saberes, disputas, e que produz efeitos de poder em toda sua esfera. Essas disputas são tanto políticas, econômicas, sociais e culturais que produzem constantemente efeitos de poder.

Para Gallo (2002, p.78), criar uma educação menor seria justamente fazer frente a esta educação “maior” instituída e podadora de criações em seu meio. Esta educação “menor” seria feita constituindo atos de revolta e de

resistência. Funcionaria tornando a sala de aula uma trincheira e um espaço de militância onde se resiste às políticas impostas.

Tentando explorar ainda mais os efeitos deste deslocamento criado por Gallo, parece-nos interessante verificar o que nos permite pensar as características que Deleuze identifica na literatura menor. “As três categorias da literatura menor são a desterritorialização da língua, a ligação do individual com o imediato político, o agenciamento colectivo de enunciação.” (Deleuze e Guattari, 2002, p.41).

A primeira característica é que a língua menor “é afetada por um forte coeficiente de desterritorialização” (Deleuze e Guattari, 2002, p.41). É um escrever estrangeiro na própria língua usada. O que seria experimentar esta desterritorialização na escola? Podemos postular que, primeiramente, tal desterritorialização provoca um sentimento de estrangeirização, de estranhamento do lugar, da escola. Ficamos então a perguntar sobre o que se está fazendo ali. Aquele lugar do qual tantas vezes se entra e se sai, no qual tantas aulas foram dadas. Como essa rotina, esses gestos feitos tantas e tantas vezes em repetição podem agora serem estranhos? Como pode parecer um contra-senso quando vemos quase todos continuarem com a mesma rotina de sempre? Esta rotina que pareceu, muitas vezes, ser a tábua de salvação por livrar de planejar aulas diferentes, que fazia o tempo fora de sala ser mais tranqüilo, menos estressante, agora aparece como uma prisão, como uma corda a asfixiar o ar que tenta renovar o oxigênio no corpo. As paredes começam a parecer estranhas, não são mais as mesmas paredes de antes, os quadros-negros, a carga-horária, os conteúdos definidos... Um sentimento de claustrofobia, talvez de exílio. Uma necessidade de respirar novos ares.

A segunda característica é que nas literaturas menores “tudo é político”, pois “o seu espaço, exíguo, faz com que todas as questões individuais estejam

imediatamente ligadas à política” (Deleuze e Guattari, 2002, p.39). Política em qualquer sentido, em qualquer situação.

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. (Gallo, 2003, p.82)

Na entrevista “Os intelectuais e o poder - conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze”, realizada em 1972 (meses antes do lançamento de *O Anti-Édipo*), Deleuze (Foucault, 19782, p.70) resume de forma clara como seria uma nova relação entre pensamento e ação política rejeitando a representação por partidos e sindicatos daqueles que lutam e estão engajados. Só existiria ação de multiplicidade, mesmo que alguém fale ou age só.

Pode se dizer que esta “fala” de Deleuze permite-nos expressar a possibilidade de se experimentar um pensar e um fazer pedagógico que seja crítico, que não se deixe levar nem por discursos apoteóticos e apologéticos por um lado, nem por discursos demasiadamente pessimistas por outro, mas que seja sempre ação, engajamento, militância. Permite pensar o agir docente como militância em contraposição do agir docente como profeta. Já não se representaria ninguém, nem mesmo um futuro incerto, mas se engajaria no forjar um aqui e agora diferente. Deleuze coloca-nos o que pensar do docente como alguém que cria no cotidiano as condições de um possível futuro, mas que não fica a esperar este futuro, pois o que importa é a ação que desenvolve aqui e agora. Neste trecho acima, Deleuze já anuncia também algo que é próprio da terceira característica: a ação de multiplicidade, mesmo que seja uma única pessoa que age.

A terceira característica das literaturas menores “é que tudo toma um valor coletivo”. Já não é um agenciamento individual, nem expressão de uma relação “edipianizada”, mas a condensação intensiva de uma voz coletiva. Mesmo

que o escritor esteja isolado, distante de sua comunidade e de seu povo, isso não importa. Em sua escrita “menor” essa comunidade aparece, pois aí ela está presente na intensidade de sua ausência.

Quais variações podemos também provocar nesse ambiente de construção de uma educação menor que se configura como um movimento coletivo? Como, a cada aula, a cada hora aberta a captar os ventos deleuzianos e a abrir a possibilidade de agenciamentos diversos pelo que Deleuze escreveu e pelo que escreveram a partir dele? Parece-nos que se pode ir variando na mente, pulsar uma memória contínua dos adolescentes que encontramos a cada dia, semana e de tantos outros que vemos todos os dias da semana dirigirem-se, uniformizados ou não, com suas idiossincrasias estampadas nas alegorias, nos cortes de cabelo, no andar, nas transformações que provocam nos uniformes. É a voz deles em diversos momentos, fazendo eco enquanto lemos, enquanto escrevemos, enquanto lecionamos.

Pode-se também perceber, desde já, a voz de colegas professores, uns há muito na labuta pedagógica, outros nela iniciando. É quase como se todos estivessem lendo Deleuze juntos, procurando respostas juntos e criando problemas. E alguns deles só fazem esse movimento aqui junto conosco nessas leituras e tentativas de transcrever o que vai sendo experienciado, pois alguns talvez jamais sentissem uma só dúvida sobre o seu papel nessa instituição moderna, destinada, segundo os cânones, a preparar as novas gerações para serem cidadãos “críticos e responsáveis”. Estão tão presos às imagens estáticas do fazer pedagógico que não se põem em movimento. Pois é, também esses estão presentes no pensar e agir docente na construção de uma educação menor, na militância daqueles que buscam fazer rizoma em suas aulas, seus planos, suas disciplinas.

Talvez então, a construção desta educação menor, de uma pedagogia menor, possa ser caracterizada, entre outras possibilidades por uma busca de experimentar, de fazer diferente: “eu faço, refaço e desfaço meus conceitos a

partir de um horizonte movente, de um centro sempre descentrado, de uma periferia sempre deslocada que os repete e os diferencia.” (Deleuze, 1988, p.17)

Para pensar mais ainda o que poderia ser esta educação menor, podemos propor uma variação, um deslocamento, também, no que Deleuze afirma sobre o próprio ato de escrever. Ele assim se expressa:

Ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever. Suprir a ignorância é transferir a escrita para depois ou, antes, torná-la impossível. (Deleuze, 1988b, p.18)

Nessa perspectiva, ao pensarmos uma educação menor, pensamos na ação de pessoas que, também, atuam na margem, na extremidade do que não sabem, seja do conhecimento que seriam os professores e outros profissionais portadores, seja mesmo da dinâmica ou dos caminhos de organização da escola. Sobre a própria aula, Deleuze reforça esta proposição quando relata sua experiência como professor e aplica a mesma visão que tem sobre o escrever ao ato de dar aulas, ao ato de ensinar. “As aulas foram uma parte da minha vida, eu as dei com paixão. (...) É como um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe. É preciso de muito tempo de preparação para obter alguns minutos de inspiração.” (Deleuze, 1992, p.173)

Então uma educação menor poderia ter como característica assumir dar aulas sobre aquilo que se tem como algo a pesquisar, a estudar, algo que se ignora e não como aquilo que já é pleno de domínios. Esse parece ser um movimento interessante e perigoso para quem dedica-se à educação. Como se colocar fora do lugar do saber, fora do lugar da verdade junto aos alunos? Como dar conta de outras verdades presentes em cada aula, em cada sala? Como admitir outros sentidos para encontrarem-se todos os dias em uma escola que não

seja o da mera transmissão de conteúdos e de modos de vida? Realmente, é um perigo.

Segunda caminhada

Além dessa compreensão sobre uma possível educação menor como desenvolvemos acima, fomos arrastados também, por um duplo movimento: tanto pensar sobre como seria um educador para uma educação menor como pensar se uma educação pela literatura poderia contribuir numa educação menor.

Neste primeiro movimento nos perguntamos: todos os que se dizem professores e que dão aulas podem de fato ser chamados de professores? Sob determinados critérios é possível dizer que não. Não vamos entrar numa discussão comum em algumas rodas pedagógicas entre o que seria ser professor e de outro lado educador. Para além das perspectivas etimológicas que cercam as histórias de cada termo, não é disso que estamos falando.

Aqui estamos querendo provocar um deslocamento em uma abordagem feita por Deleuze em *Crítica e Clínica* ao final do texto “*A Literatura e a Vida*”. Neste, Deleuze (1997, p.16) conclui com a seguinte proposição: “Considerando-se esses critérios, vê-se que, entre todos os que fazem livros com intenções literárias, mesmo entre os loucos, são muito poucos os que podem dizer-se escritores”.

Mesmo não acreditando que Deleuze não considere bons escritores todos os que não se enquadrem em seus critérios apontados no texto, podemos ao menos afirmar com alguma força que aqueles sintonizados nestes devires de fato constituem escritores privilegiados. Assim também quanto aos docentes, podemos dizer que não nos parece interessante determinar uma forma ideal, pois seria contrário ao pensamento deleuziano, mas podemos afirmar que, com estes deslocamentos, podemos pensar nos movimentos adequados que nos permitem uma outra ação docente.

Vejam os um pouco o que Deleuze apresenta sobre o escrever literatura e depois experimentar o deslocamento pretendido em seus conceitos. Em *Crítica e Clínica*, Deleuze está em volta de problemas relacionados ao escrever. Numa série de artigos Deleuze faz uma cartografia de caminhos e descaminhos da escrita literária, mas que ultrapassa o meramente literário. Adentra em problemas do ouvir e do ver, dos agramaticais. A linguagem em seus potenciais linguageiros e não-linguageiros.

A partir daí, ficamos pensando o ato de escrever como um ato criador, ato de atualização de potenciais, de materialização de agenciamentos. Deleuze sugere que não é o simples ato de fazer, de exercitar o ofício pretendido, no caso o escrever, que faz daquele que escreve um escritor. Para ser um escritor há a necessidade de algo mais. Para ele o ato de escrever é um ato de devir sempre inacabado. “É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever estamos num devir-mulher, estamos num devir-animal ou vegetal, num devir molécula, até num devir-imperceptível” (Deleuze, 1997, p.11).

A partir desta citação de Deleuze, ficamos a pensar se esta caracterização poderia ser também utilizável, deslocada para o discurso pedagógico. Acreditamos ser possível provocar um deslocamento no que Deleuze pensou acima sobre o ato de escrever e postular que o lecionar também é um ato de criação, também é devir sempre inacabado, pois a cada momento, a cada aula temos sempre uma nova turma, novos interlocutores, mesmo que aparentemente sejam as mesmas pessoas presentes. O planejado para uma aula é como que uma virtualidade sempre atualizável, sempre diferente do pensado. O que Deleuze afirma sobre a literatura que “só se instala descobrindo sob as aparentes pessoas a potência de um impessoal, que de modo algum é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau: um homem, uma mulher, um animal, um ventre, uma criança” (Deleuze, 1997, p12) nos parece uma característica também possível de ser pensada para uma aula.

O escritor, ao escrever, acaba por gerar fluxos que não terminam nele mesmo, mas sim, encontram outros fluxos com os quais fazem novas conexões. Ele só permanecerá vivo à medida que encontra fluxos com os quais possa estabelecer novas conexões. O professor, ao ministrar sua aula, também gera ou dá passagem a fluxos com os quais fazem novas conexões.

Mesmo que tenhamos dedicado um platô inteiro para explorar os aspectos rizomáticos da aula, parece-nos interessante verificar aqui um desdobramento do rizoma para fazer a composição desta segunda caminhada. Com o que uma aula pode “rizomar”? Que conexões são possíveis em uma aula? Com o quê os conteúdos e metodologias podem fazer conexões e manter uma aula viva, mesmo que esta tenha “acabado”? É provável que possamos afirmar que qualquer aula faz conexões. Não haveria aula que não faça conexões, independente de vontade de professor e alunos. Como não é possível determinar o que faz alguém aprender isto ou aquilo, é possível que mesmo ambientes pedagógicos, aparentemente impermeáveis, possam proporcionar afetamentos e novas conexões.

Interessa aqui pensar a partir desse deslocamento a possibilidade docente de fechar-se num sentido de impermeabilizar suas aulas ou de colocar-se em movimento e ampliar as possibilidades de novas conexões, novos agenciamentos, de torná-las cada vez mais permeáveis a novos devires. A forma como planeja suas aulas, a maneira como conduz suas aulas e a forma como promove avaliações de aprendizagem podem ser reveladoras de como o professor pensa e vive as mesmas. Reafirmamos aqui que não há este ideal, esta forma docente pronta, e o devir não mira nenhum ideal. O devir apenas é o colocar-se em movimento, o descentrar-se, o indiferenciar-se. O Devir para Deleuze não visa atingir nenhuma forma determinada, mas sim buscar zona de vizinhança

Outro movimento seria o de pensar sim uma educação por meio de uma literatura menor. A esta provocação surge-nos uma série de questionamentos. Podemos pensar uma educação menor por meio de uma

literatura menor? Como pensar o potencial pedagógico da literatura e das artes? O que pode a literatura na aprendizagem de um estudante? Quais possibilidades didáticas podem fazer emergir? Antecipadamente percebemos a profundidade dos problemas e pretendemos apenas começar a explorar meio que na margem alguma possibilidade de travessia.

Primeiramente exploremos um pouco mais sobre como Deleuze concebe a Literatura. Nesta perspectiva que estamos abrindo nos parece salutar a proposição da literatura como agenciamento coletivo e como delírio.

Embora remeta sempre a agentes singulares, a literatura é agenciamento coletivo de enunciação. A literatura é delírio, mas o delírio não diz respeito a pai-mãe: não há delírio que não passe pelos povos, pelas raças e tribos e que ocupe a história universal. Todo delírio é histórico-mundial. A literatura é delírio e, a esse título, seu destino se decide entre dois pólos do delírio. (Deleuze, 1997, p.15)

Tal instigação nos remete a pensar sobre nossas escolas públicas e a experiência com a literatura que é predominante nas mesmas. E aqui não só o que é feito com a leitura sobre literatura, mas em que medida a escola também potencializa agenciamentos que provoquem a produção literária dos alunos. Podemos descrever parte significativa do que é feito nas escolas afirmando que lá o contato com textos literários e a produção dos mesmos ocupa um espaço secundário. Encontramos até experiências interessantes nas séries iniciais, mas depois isso vai diminuindo até o ensino médio. O contato com a língua é cerceado e demasiadamente formatado.

A língua é abordada como objeto fixo de dissecação gramatical e/ou como um instrumento de ascensão social e sucesso. Portanto, deixa de ser uma prática social (servindo a propósitos de conhecimento e organização da realidade) para se transformar em um modelo acabado. Na escola não se faz análise lingüística, aplicam-se a dados, análises pré-existentes. E isso é simular a prática científica da análise lingüística. Como consequência, esse tipo de abordagem postiza e problemática, impõe um ensino normativo, próprio

das sociedades autoritárias. Na escola, não se escrevem textos, produzem-se textos, que são redações. E isso nada mais é do que simulação da língua escrita. Na escola não se lêem livros, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso não é mais que simular leituras. (Oliveira, 2003: 95)

Se a escola encontra-se no estado atual como descrito acima, talvez um ensino de literatura em outros parâmetros poderia ser uma possibilidade de demarcação de novas possibilidades, mesmo que provisoriamente. Talvez seja o oportunidade de fazer a literatura ter uma ocupação nômade, transitória. Uma ocupação em movimento que assuma o movimento do delírio. Pensar em educação no delírio ou que ofereça o delírio ao estudante.

“A Saúde como literatura, como escrita, consiste em inventar um povo que falta. Compete à função fabuladora inventar um povo. (...) É um povo menor, eternamente menor tomado num devir revolucionário. Talvez ele só exista nos átomos do escritor, povo bastardo, inferior, dominado, sempre em devir, sempre inacabado.” (Deleuze, 1997, p.14)

Deleuze pode contribuir para pensar outra relação da literatura na aprendizagem geral que é feita na escola. Considerando a literatura como sendo sempre expressão do informe ou do inacabado, pois o escrever é um caso de devir sempre inacabado, possibilita fazer a experiência de outros usos da língua, como, por exemplo, o uso da língua precisa encontrando desvios femininos, crianças, animais. Se a literatura só se instala descobrindo a potencia de um impessoal, de uma singularidade, a experiência de ensino pode tomar outros contornos que aqueles citados acima.

O que a literatura produz na língua já aparece melhor: como diz Proust, ela traça aí precisamente uma espécie de língua estrangeira, que não é uma outra língua, nem um dialeto regional redescoberto, mas um devir-outro de língua, uma minoração dessa língua maior, um delírio que arrasta, uma linha de feitiçaria que foge ao sistema dominante. (Deleuze, 1997, p.15)

Pensemos em três aspectos da literatura que são o operar uma destruição da língua, o inventar uma língua no interior da própria língua e a reviravolta que a literatura provoca em toda a língua e que permite audições e visões que não pertencem a nenhuma língua. Ambos revelam potenciais para pensar a subversão na língua educacional. Oliveira (2003, p.99) contribui para pensar como essa presença da produção de textos literários na escola

Portanto, creio que a escola precisa de um espaço de criação, para então, quando chegar a noite, pensar em criatividade, em texto criativo. Talvez a escrita seja considerada um “labor” vital, liberto de regras. Um suspiro profundo de gratidão. Talvez não faça sentido pensar em produção, mas sim em criação de textos que sejam plasmados pelos alunos. Ou talvez se pense em preservar apenas o sentimento de estranhamento provocado por poemas de “carneirinhos”. E quem sabe ambas as possibilidades?

Não pretendemos fechar questão de alguma aplicabilidade, apenas de recolocar estas questões. Buscamos enxergar novas possibilidades de equacionamento dos problemas de uma possível educação menor pela literatura. Acreditamos que com esta abordagem já se consiga perceber tal possibilidade como campo a ser explorado, mesmo que ainda incipientemente pensada ou fundamentada.

Platô da aula

Qualquer análise, abordagem, ou seja lá o que for, que tiver o olhar voltado para o que ocorre numa aula, para o que ocorre neste espaço de socialização entre docente e discentes certamente amplia seu quadro de referência ao explorar o que ocorre com a linguagem. A linguagem é considerada apenas o meio para se disseminar conhecimentos e valores produzidos e reproduzidos pelas sociedades. Sequer professores percebem, em geral, o que está acontecendo quando falam a seus alunos. Vejamos o que Deleuze (e Guattari) propõe pensar sobre isso.

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela "ensigna", dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apóia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. (Deleuze, 1995, p.11)

Deleuze faz uso da teoria dos atos de fala desenvolvida por Austin (1911-1960) a partir da teoria pragmática de Wittgenstein. Esta teoria afirma que o uso da linguagem não possui apenas um sentido, mas que em cada situação em que é usada, ela muito mais que informar ou comunicar algo, ela é uma ação. Um enunciado não é apenas uma percepção de como as coisas são. Assim como no trecho acima, podemos executar vários tipos de ações quando dizemos algo. Dizer um "sim" diante de um juiz ou padre na hora do casamento não é só o pronunciamento de uma palavra. Há situações e contextos em que um incorpóreo altera significativamente o que está acontecendo. É diferente um colega dizer que determinado aluno tem dificuldade em uma disciplina do que um professor ou outra "autoridade" da escola fazer a mesma afirmação. Quando o professor diz

qual é a resposta certa de um exercício ou de uma prova, não só está dizendo isso, mas está dizendo quem é que diz o que é certo e o que é errado.

A educação em geral e a aula especialmente, constituem espaços-tempos privilegiados em que o “dizer é fazer”, pois muito mais que informar ou comunicar, o que ocorre é que se dá ordens para se formatar jeitos de vida, modos de vida possíveis de serem admitidos pelo *status quo* da sociedade. Deleuze segue explicitando esta condição:

A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc). (...) A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer. (Deleuze, 1995, p.11-12)

A valorização que a lingüística tem na obra de Deleuze, sobretudo no que se refere aos efeitos da pragmática poderiam nos ajudar a perceber os condicionamentos comportamentais de professores, alunos e outros atores da comunidade escolar. A linguagem contribui sobremaneira para a fixação dos lugares de cada um em cada lugar na escola pelo poder dos enunciados, não só nos seus efeitos sintáticos ou semânticos, mas, sobretudo, pragmáticos.

A impossibilidade de definir uma semântica, uma sintaxe ou mesmo uma fonemática, como zonas científicas de linguagem que seriam independentes da *pragmática*; a pragmática deixa de ser uma "cloaca", as determinações pragmáticas deixam de estar submetidas à alternativa: ou se voltar para o exterior da linguagem, ou responder a condições explícitas sob as quais elas são sintaxizadas e semantizadas; a pragmática se torna, ao contrário, o pressuposto de todas as outras dimensões, e se insinua por toda parte. (Deleuze, 1995, p.14)

O discurso pedagógico em geral, não só localiza os corpos como condiciona os movimentos e as direções destes movimentos na aula. Muito mais que isso, o discurso pedagógico constrói um mundo desejável para ser consumido pelos alunos. A estruturação dos lugares de fala, de quem fala e de quem não

deve falar pretendem formatar um mundo a ser desejado e outros mundos a serem preteridos. É significativo lembrar que um dos axiomas da pragmática da comunicação é que o como se fala constitui uma classificação, uma metacomunicação sobre o que se fala. Se aliamos o como se fala a alguns possíveis lugares de fala, tipicamente assentados na autoridade, podemos perceber mais claramente as implicações pragmáticas nas relações no interior da escola.

Como ilustração, recorreremos também às estórias de bruxas com príncipes e sapos. Podemos dizer que todo ou boa parte do encanto das bruxas ao transformarem príncipes em sapos, está na capacidade de fazer os príncipes acreditarem que se tornaram sapos e que precisam da bruxa para desfazer o encanto. Se libertar do encanto é em parte tomar o poder de fala ou o poder “da fala” da bruxa. Produzir outra relação pedagógica pode ocorrer por habitar outro lugar de fala nas aulas. Pode estar em organizar os lugares de fala em movimentos onde não haja o pedestal do conhecimento e dos bons costumes e comportamentos.

Sabemos que, em geral, propostas curriculares ou de educação como um todo querem modificar alguma coisa em alguém. Normalmente, educadores compreendem que esse alguém deve ser modificado em algum aspecto. Educa-se para obedecer às leis, para evitar doenças, para fazer cidadãos e mais. O conhecimento e a transmissão do conhecimento não são neutros. Uma ação pedagógica na perspectiva que buscamos talvez promoveria um deslocamento do lugar de produção ou de imposição do conhecimento.

Nesta perspectiva é interessante encontrar outras possibilidades de compreensão da aula. Pode-se gestar outra forma de concebê-la e de perceber seu movimento nas interações entre os atores presentes e outros.

Aula rizoma

Gostaria de provocar uma variação, um deslocamento em uma elaboração feita por Deleuze e Guattari sobre o “livro”. No texto *Rizoma*, publicado em *Mil Platôs*, os autores apresentaram o que seria um Rizoma usando o “livro” como modelo. Exploraram de forma interessante como essa imagem rizomática possibilitava uma outra compreensão do que seja um livro. Penso que atribuir a uma aula o que os autores atribuem a um livro pode gerar uma compreensão muito interessante sobre aquela. Vejamos como nossos autores se dirigem sobre um livro:

Um livro não tem objeto nem sujeito; é feito de matérias diferentemente formadas, de datas e velocidades muito diferentes. Desde que se atribui um livro a um sujeito, negligencia-se este trabalho das matérias e a exterioridade de suas correlações. Fabrica-se um bom Deus para movimentos geológicos. Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação. As velocidades comparadas de escoamento, conforme estas linhas, acarretam fenômenos de retardamento relativo, de viscosidade ou, ao contrário, de precipitação e de ruptura. (Deleuze e Guattari, 1995, p.11)

Poderíamos sugerir que uma aula também não tem sujeito nem objeto, afinal seria demasiado reducionista, mesmo que alguns o façam, afirmar que em uma aula o professor está apenas a ensinar e os alunos apenas a aprender ou vice-versa. Nessa perspectiva, seria inadequado afirmar que a aula é apenas um encontro de professor e aluno a ensinar e aprender. Qualquer uma dessas definições deixaria de fora da aula uma quantidade de agenciamentos, fluxos e linhas que cortam cada um dos que estão presentes na aula. Afinal, numa aula, são matérias formadas diferentemente, pois cada vez que se “dá” uma aula, as velocidades, tempos e intensidades são diferentes. A singularidade de cada aula é

algo que foge a qualquer controle, por isso podemos dizer que a construção da aula não pertence a nenhum sujeito em especial.

Nesse trecho acima, o próprio Deleuze compara “um livro” com “qualquer outra coisa” ao discorrer sobre algumas de suas características. Pensemos, então, em uma aula como uma “coisa” que também tem suas linhas de articulação ou segmentaridade, suas territorialidades, linhas de fuga e seus movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Esses movimentos começam muito antes de uma aula atualizar-se, pois acompanham todo o processo de pedagogização dos conteúdos, ou seja, de tradução em uma gramática pedagógica dos conhecimentos produzidos em inúmeros espaços portadores de fragmentos da virtualidade da aula. Continuemos produzindo tais variações pensando outras possibilidades:

Tudo isto, as linhas e as velocidades mensuráveis, constituem um *agenciamento*. Um livro é um tal agenciamento e, como tal, inatribuível. É uma multiplicidade — mas não se sabe ainda o que o múltiplo implica, quando ele deixa de ser atribuído, quer dizer, quando é elevado ao estado de substantivo. Um agenciamento maquínico é direcionado para os estratos que fazem dele, sem dúvida, uma espécie de organismo, ou bem uma totalidade significante, ou bem uma determinação atribuível a um sujeito, mas ele não é menos direcionado para *um corpo sem órgãos*, que não pára de desfazer o organismo, de fazer passar e circular partículas a-significantes, intensidades puras, e não pára de atribuir-se os sujeitos aos quais não deixa senão um nome como rastro de uma intensidade. (Deleuze e Guattari, 1995, p.12)

A partir dessa elaboração de Deleuze e Guattari , podemos dizer que uma aula pode ser considerada um agenciamento. Uma aula é composta de linhas e velocidades. É uma multiplicidade. É movimento intensivo que permite a passagem de partículas que a constitui e constitui os corpos que nela se formam.

Mas quais as implicações de pensar nesse agenciamento? Primeiramente, pode nos levar a pensar com quais agenciamentos a própria aula estabelece relações.

Assim como pode levar a perceber o pouco sentido que tem uma imagem estática da aula, onde imediatamente a uma explicação pergunta-se ou exige-se a compreensão dos alunos. Talvez possam mudar as perguntas que o professor faz a uma turma de alunos. Em vez de perguntar o que significa alguma coisa, teoria ou outra, poderia perguntar o que eles podem pensar e fazer com o que foi feito naquela aula. Perguntar como funciona a aula e que conexões fazem com outras aulas ou outras coisas. Sendo a aula um agenciamento, se conecta com outros agenciamentos, mesmo que imperceptíveis num primeiro momento. Não se perguntará sobre a compreensão da aula, mas sim, como já dissemos, pelas conexões que pode fazer.

Considerado como agenciamento, ele está somente em conexão com outros agenciamentos, em relação com outros corpos sem órgãos. Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu. (Deleuze e Guattari, 1995, p.12)

Deleuze postula a existência de dois tipos de livros: o livro-raiz e o livro rizoma. Esta dupla imagem permite pensar sobre dois tipos também de aula: a aula árvore e a aula rizoma. Vejamos como Deleuze apresenta o livro na imagem da raiz.

Um primeiro tipo de livro é o livro-raiz. A árvore já é a imagem do mundo, ou a raiz é a imagem da árvore-mundo. É o livro clássico, como bela inferioridade orgânica, significante e subjetiva (os estratos do livro). O livro imita o mundo, como a arte, a natureza: por procedimentos que lhes são próprios e que realizam o que a natureza não pode ou não pode mais fazer. (...) Mas o livro como realidade espiritual, a Árvore ou a Raiz como imagem, não pára de desenvolver a lei do Uno que se torna dois, depois dois que se tornam quatro.... A lógica

binária é a realidade espiritual da árvore-raiz. (Deleuze e Guattari, 1995a, p.13)

A aula pode ser pensada como árvore-raiz. Se levarmos em conta aulas nas quais se quer processar apenas uma repetição de outras aulas feitas em outras turmas, um aplicar os mesmos exercícios, um esperar as mesmas respostas. O delimitar um espaço para a verdade e um dono dessa verdade. Uma aula que represente o mundo, acreditando que no mundo há um lugar da verdade, do conhecimento, onde prolifera a doutrina dualista do certo e errado e toda a doutrina binária, onde a “realidade” só é composta dentro de um marco de referência de oposições.

Uma aula que é seqüência “natural” das aulas anteriores, pois expressa a unidade do conteúdo que vem sendo ensinado. Uma aula pensada como uma mediação entre um aluno que não sabe antes da aula e um aluno que sabe mais depois da aula. Uma aula que está no caminho, no encaminhamento do aluno a um futuro longe da ignorância, que está colocando o aluno numa rota de sucesso.

Essa imagem árvore-raiz é normalmente usada, também, para expressar o próprio conhecimento, o processo de aprendizagem, o desenvolvimento psico-motor. A história do conhecimento é muitas vezes apresentada com uma imagem da árvore. A Filosofia aparece em muitos manuais como mãe das ciências, como sendo estas ramificações, derivações da Filosofia. Há livros que inclusive fazem o desenho da árvore para mostrar a Filosofia como o tronco e as ciências como os galhos do conhecimento produzido pela sociedade ocidental.

Podemos dizer que a escola como um todo é reconhecida, em geral, como uma árvore-raiz, seja quando se pensa na direção escolar como lugar ou parte onde se origina suas definições de funcionamento que são ramificadas depois pelos setores da escola (secretaria, orientadores, professores etc.) até chegar aos estudantes, seja pela hierarquização que ela produz dos

conhecimentos na estruturação curricular que, aliás, seria originada em cada estado pelas políticas de educação, que por sua vez, receberiam as diretrizes do Ministério da Educação. Tudo num modelo bem arborescente. Não é de estranhar, portanto, que a aula seja também vista comumente por meio desta imagem, pois seria apenas reflexo do que já acontece em toda a escola.

Em contraponto a essa imagem de árvore-raiz, Deleuze propõe a imagem do rizoma e busca aproximações para propor o que seria o livro nesta imagem.

Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução: nem reprodução externa como árvore-imagem, nem reprodução interna como a estrutura-árvore. (...) É uma memória curta ou uma antememória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (Deleuze e Guattari, 1995a, p. 32)

Sua abordagem apresenta as características aproximativas do rizoma. Tais características nos permitem pensar em uma aula rizomática. A aula com suas linhas de fuga. Aula desmontável, conectável, reversível e com múltiplas entradas e saídas. Pensar a aula assim revela a multiplicidade de possibilidades de sua existência. Aula que pode ser mapeada, que pode ter seus contornos, suas bifurcações, seus relevos.

Assim como os livros, na imagem construída por Deleuze como rizoma, a aula obedece a alguns princípios. Pensemos, então, um pouco a partir dos princípios que Deleuze descreve nos rizomas e vejamos como tal caracterização possibilita pensar alguns deslocamentos para pensar a aula:

1º e 2º - Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. (...) Num rizoma, ao contrário, cada traço

não remete necessariamente a um traço lingüístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas. (Deleuze e Guattari, 1995a, p.15)

O primeiro princípio é o da conexão que afirma a interconectividade constante e a partir de qualquer parte. Uma aula se conecta a qualquer parte da escola por meio de qualquer parte sua, por meio do professor e dos estudantes. Se a aula tem algo haver com a interação da própria escola com saberes e práticas que são gestados fora da escola, estão dispersos na sociedade, podemos aplicar o princípio e poderíamos dizer que a aula vaza ou pode vazar por qualquer parte da escola. As conexões possíveis estão longe, muito longe de serem apenas aquelas planejadas pelos professores.

O segundo princípio é o da heterogeneidade, e revela que se estas conexões são como acabamos de relatar, elas ocorrem expressando uma diversidade multiforme também não apreensível nas classificações rotineiras do que sejam atividades pedagógicas. Tanto inventamos novos modos heterogêneos de fazer conexões, como, atentos a estes princípios, podemos potencializar nossa percepção sobre as formas já presentes nas práticas pedagógicas que ainda não conhecemos.

Pensando como esses princípios nos implicam ao pensar uma aula rizomática, percebemos que o primeiro passo é reconhecer o que ocorre numa aula como sendo conectado com todo o universo de vivências dos estudantes e dos professores. Perceber que estas conexões alteram numa dinâmica espaço-temporal de uma aula. Reconhecer que aquele espaço da aula é apenas um dentre muitos espaços de aprendizagem com os quais interagem os alunos, mas também que aquele espaço é povoado de muito mais coisas que apenas conteúdos a serem estudados. Além deste reconhecimento, pode se procurar, também, explorar que outras conexões são possíveis de fazer por mais

heterogêneas que possam ser, pois esta heterogeneidade pode possibilitar a atualização de potências ainda apenas virtualizadas.

3.º - Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes.(...) Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade). (Deleuze e Guattari, 1995a, p.16)

O terceiro princípio do rizoma parece-nos decorrente e complementar aos dois primeiros. É o princípio da multiplicidade. Permite que tratemos a aula como ação coletiva sem sujeito e objeto determináveis. Encarar a aula como multiplicidade faz pensar que a professores ou qualquer pessoa na escola com suas prerrogativas, não funciona e não pode funcionar como um pivô central por onde ramifica as práticas pedagógicas. Essas, independente de qualquer um, ocorrem de formas diversas, velocidades diferentes e intensidades com rumos variados.

Uma aula segue perfeitamente o princípio de multiplicidade. Seria interessante que pudesse assim ser percebido pela comunidade acadêmica. Poderiam perceber que estudantes, professores, família, direção se fazem presentes como coletividade em ensino e aprendizado simultaneamente e este aprendizado e ensino não ocorrem somente nos momentos que se destina a isso, mas o tempo todo e por todos os lados.

4º - Princípio de ruptura a-significante: um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. (...)Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado,

organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. (Deleuze e Guattari, 1995a, p.18)

O quarto princípio, da ruptura a-significante, prevê que mesmo com alguma conexão sendo rompida em qualquer lugar, é retomada em outro lugar. Segundo Deleuze (Deleuze e Guattari, 1995, p.18), é impossível exterminar as formigas, pois elas formam um rizoma animal no qual a maior parte pode ser destruída sem que deixem de se reconstruir. Pensar a aula assim permite alguns devaneios, como pensar que uma boa aula nada tem haver com o tamanho e formato dela, e assim sim fazer que cada cantinho da escola tenha um pequeno “formigueiro” de aprendizagem. Talvez isso dependa mais da sensibilização e mobilização sobre a aprendizagem do que da quantidade de aulas. Pensar em processos instituintes e instituídos de aprendizagem na escola é pensar nos movimentos de desterritorialização e reterritorialização de uma aula.

5º e 6º - Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda. Um eixo genético é como uma unidade pivotante objetiva sobre a qual se organizam estados sucessivos; uma estrutura profunda é, antes, como que uma seqüência de base decomponível em constituintes imediatos, enquanto que a unidade do produto se apresenta numa outra dimensão, transformacional e subjetiva. (Deleuze e Guattari, 1995a, p.21)

Deleuze concebe no quinto princípio que o rizoma é como um mapa. Não como um mapa pronto e acabado. Ele é aberto, é cartografável continuamente. Pode ser conectável por qualquer parte de seu contorno a outros mapas. Possui múltiplas entradas. Um mapa pode dar diferentes coordenadas dependendo que como vai sendo composto. Pode oferecer informações de relevo, de divisões políticas, caminhos, pontos, paradas, velocidades, permite concentrar focos em alguns lugares ou no todo. Ele é desmontável e, mesmo rasgado,

permite adaptações. Pode ser desenhado em muitos lugares: papel, chão, parede. Serve de obra de arte e de outros usos.

Se usamos este princípio para pensar a aula, vamos pensar esta também como uma prática de cartografia. Pode ser usada apenas alguma parte. Pode ser desmontável, conecta-se por meio de qualquer parte de suas extremidades. Conecta-se a outros mapas de cada aluno e outros mapas do professor. Conecta a outros mapas dos conteúdos em construção. Aqui podemos perceber o que analisamos em outra parte desta tese. Uma relação com a posição de Deleuze que entendia que os seus alunos não precisavam entender nem participar de suas aulas inteiras, que cada um poderia aproveitar o que considerasse interessante. Cada aluno fazendo rizoma com parte da aula, compondo o mapa que lhe parecesse pertinente.

No sexto princípio Deleuze explicita suas desconfianças quanto ao decalque pelo que este tem de arborescente, de voltar sempre ao mesmo, de não expressar a diferença, a multiplicidade. Deleuze enxerga neste o uso típico como os que fazem a psicanálise e a lingüística, onde sobre um eixo genético ou uma estrutura sobrecodificante só faz decalques.

Essa discussão pode nos remeter às discussões sobre a composição de currículos, nas quais na escola e na aula parece que a opção seria fazer um decalque do que está definido em diretrizes ou normatizações, mas o professor pode experimentar no espaço da aula fazer rizomas compondo os mapas e conexões possíveis com os alunos.

Deleuze também se pergunta se esta oposição que faz entre os mapas e os decalques não estaria apenas reproduzindo um dualismo classificando o mapa como um bom e o decalque como um mau modelo a ser seguido. Deleuze percebe que as configurações entre decalque e mapas podem ser complementares, que também dos rizomas ou em rizomas podem se formar fenômenos de massificação, de burocracias e de fascistização. Adverte mostrando as limitações e perigos dos processos de decalque. Estes impedem a passagem

do desejo, que só seria possível por meio de rizomas. Considera que seria importante religar os decalques ao mapa, relacionar as raízes ou as árvores a um rizoma. Pode-se considerar que nas entradas múltiplas de um rizoma podemos chegar pelos caminhos dos decalques ou das árvores-raízes.

Há, então, agenciamentos muito diferentes de mapas-decalques, rizomas-raízes, com coeficientes variáveis de desterritorialização. Existem estruturas de árvore ou de raízes nos rizomas, mas, inversamente, um galho de árvore ou uma divisão de raiz podem recomeçar a brotar em rizoma. (...) No coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar. Ou então é um elemento microscópico da árvore raiz, uma radícula, que incita a produção de um rizoma. (Deleuze e Guattari, 199a5, p.28)

Deleuze aponta algo muito interessante. O lugar onde pode brotar um rizoma pode ser praticamente qualquer lugar. Até elementos microscópicos podem incitar a produção do rizoma. Mesmo em estruturas institucionais ou discursivas é possível fazer brotar um rizoma. Isso nos remete ao fato que fazer rizomas também é encontrar linhas de fuga. Talvez mais interessante que fazer frente a estruturas arborescentes, fazer oposição a suas composições, trata-se de criar, de fazer produzir ou brotar rizomas a partir destas estruturas. Mesmo a escola buscando es esquadrihar todas as possibilidades, definir hierarquicamente o lugar da verdade e do conhecimento, ainda assim é possível, num “galho” da aula, num “oco” da escola, numa “axila” do currículo, fazer rizoma.

Foram seis princípios que permitem uma nova configuração do pensamento sobre livros, aulas e outras coisas que podem ser pensadas como rizomas. O pensamento é enxergado comumente como sendo arborescente e o conhecimento também. É comum perguntarmos pelo eixo que estrutura uma disciplina ou uma aula. A presença de decalques no ideário pedagógico é enorme, pois dá uma suposta segurança de se saber de onde se veio, por onde se anda, para onde se vai no desenrolar de uma metodologia previamente planejada. A

aula é muitas vezes avaliada se corresponde, se faz decalque com este planejamento elaborado. Não se trata de negar o planejamento e o plano, mas de assumir estes como porta de entrada para brotar rizomas na aula e composições cartográficas diferentes formadas pelos estudantes.

Deleuze aluno e professor no *Abecedário*

Como já anunciamos, não temos por preocupação uma definição sistematizada do que é mais ou menos central, mais ou menos importante em Deleuze. Importa sim que Deleuze possa ser usado, colocado para funcionar, provocando devires no campo educacional e que assim seja. Isso parece-nos ser possível ao observarmos o relato que Deleuze faz no *Abecedário*, tanto de sua experiência como aluno narrada no diálogo sobre o verbete **infância**, como de sua experiência docente, narrada no verbete **professor**.

Não podemos deixar de destacar a própria leitura que Deleuze faz de si no *Abecedário*¹, quanto ao período de sua infância em que freqüentava a escola. "Eu era um rapaz extremamente medíocre na escola, não tinha interesse por nada, a não ser por uma coleção de selos, que era a minha maior atividade e eu era um péssimo aluno" (Deleuze, 1888a). Mais interessante ainda que ouvir essa declaração de que não havia nada de extraordinário em sua experiência discente é ouvir sua afirmação que em algum momento foi despertado pela relação criada com um rapaz que lecionava, sem que se pudesse ter um controle de como seria este afetamento.

“ Até que aconteceu comigo o que acontece com muita gente. As pessoas que despertam sempre o são por causa de alguém em algum momento. E no meu caso, neste hotel que virou escola, havia um cara jovem que me pareceu extraordinário porque falava muito bem. Para mim, foi um despertar absoluto (Deleuze, 1888)”.

Este breve relato faz-nos remeter à concepção de aprendizagem que Deleuze faz no em *Diferença e Repetição*, onde afirmou a impossibilidade de se

O abecedário de Gilles Deleuze é uma entrevista de Deleuze a Claire Parnet, feita 1988 em vídeo.

saber como é que alguém aprende e que agenciamentos tomam conta do aprendiz. De como pode um professor servir para esse agenciamento. “Para mim, foi uma revelação. Ele era cheio de entusiasmo. Não sei mais em que ano eu estava, talvez 3º ou 4º ano ginásial, mas ele comunicava aos alunos, ou pelo menos a mim, algo que foi uma reviravolta para mim” (Deleuze, 1888a)”.

Seus relatos seguintes de como o professor Halbwachs foi significativo para seu interesse pela literatura e os estudos em geral e depois de sua relação com o professor Viale despertando-lhe para a Filosofia são significativos para problematizar os agenciamentos que ocorrem em um espaço educacional e o papel que pode ter o professor nesta experiência. Deleuze testemunha esta experiência vivida afirmando que “o papel do professor é este: comunicar e fazer com que crianças apreciem um texto” (Deleuze, 1888a).

Se de um lado afirmamos que Deleuze não escreve sobre educação, por outro não podemos afirmar que esse campo de atuação lhe seja estranho, pois boa parte de sua vida esteve ligada ao exercício docente. Visualizar como Deleuze enxergou esta sua prática pode nos provocar encontros com ele, com sua experiência e lançar-nos em movimentos variados.

Em sua exposição no *Abecedário*, Deleuze passeia sua fala em basicamente quatro movimentos que se interagem e influenciam mutuamente. Estes movimentos estão na relação entre a preparação da aula e a inspiração provocada que leva a afirmar a importância do ensaiar a aula; estão na relação entre o professor e o fascínio pelo conteúdo; estão no que Deleuze chamou de concepção musical de aula; e, por último, na relação entre professor e alunos, no que se refere a levá-los a uma criativa solidão.

Vejamos os movimentos de Deleuze em sua experiência de professor:

A questão das aulas é muito simples. Acho que as aulas têm equivalentes em outras áreas. Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação. Para ter esse momento de... Se não

temos... Eu vi que, quanto mais fazia isso... Sempre fiz isso, eu gostava. Eu me preparava muito para ter esses momentos de inspiração. Com o passar do tempo, percebi que precisava de uma preparação crescentemente maior para obter uma inspiração cada vez menor. (Deleuze, 1888a)

Destacamos duas questões nesta fala de Deleuze. Primeiro, que havia uma relação entre a preparação e a inspiração para a aula. A ênfase que Deleuze dá ao processo de preparação para se gerar alguns momentos de inspiração e o gosto que nutria a esta preparação é muito interessante. Segundo que o passar do tempo não o fez acomodar-se no que já havia consolidado, mas pelo contrário, sentia a necessidade de mais preparação para ter uma inspiração cada vez menor. É como se cada vez mais dominando o assunto, mais se precisasse de ensaiá-lo. Logo em seguida, na entrevista, ele reforça a importância do ensaio comparando com o teatro. “Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada”. (Deleuze, 1888a)”.

Uma segunda questão para a qual a fala de Deleuze chama a atenção é a relação que se tem com aquilo que se ensina. Deleuze considera importante que quem ensina tenha interesse pelo que ensina. Mais do que interesse, é necessário um fascínio pelo que é ensinado e é necessário estar impregnado do assunto da aula.

Mas não há outra palavra a não ser pôr algo na cabeça e conseguir achar interessante o que é dito. Se o orador não acha interessante o que está dizendo... (...) É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante. Às vezes, temos de nos açoitarmos. Não que seja desinteressante, a questão não é essa. É necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo. (...) É preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto em que... É muito divertido, é preciso encontrar.(Deleuze, 1888a)

Deleuze, em seguida, na entrevista, comenta sobre duas formas de dar aulas e apresenta sua preferência pela concepção conhecida como “aula magistral”, porém fazendo ressalva que esta expressão é inadequada. Parece que o que Deleuze praticava era o que muitos chamam de aula expositiva, onde o professor apresenta o conteúdo por meio de uma exposição extensa do conteúdo e o fazia normalmente sem interrupções. A outra forma de aula é a que intercala exposição com diálogos, onde ocorrem interrupções e perguntas durante a exposição do professor. Ele explica que não é questão de preferência por ser melhor que a outra, mas que sempre usou a primeira, a “aula magistral”. Ele justifica esse uso da aula por fazer uma comparação da aula a uma música.

Digamos que é mais uma concepção musical. Para mim, uma aula é... Não interrompemos a música, seja ela boa ou ruim. Interrompemos se ela é muito ruim. (...) O que significa uma concepção musical de aula? Acho que são duas coisas, na minha experiência, sem dizer que essa é a melhor concepção. É o meu modo de ver as coisas. Conhecendo um público, o que foi meu público, penso: "Sempre tem alguém que não entende na hora. E há o que chamamos de efeito retardado". Também é como na música. Na hora, você não entende um movimento, mas, três minutos depois, aquilo se torna claro porque algo aconteceu nesse ínterim. Uma aula pode ter efeito retardado. Podemos não entender nada na hora e, dez minutos depois, tudo se esclarece. Há um efeito retroativo. Se ele já interrompeu... É por isso que as interrupções e perguntas me parecem tolas. Você pergunta porque não entende, mas basta esperar. (Deleuze, 1888a)

Imediatamente essa passagem de Deleuze faz-nos pensar em alguns postulados meio que correntes em discussões pedagógicas, nos quais se deprecia, de alguma forma, este modelo de aula. Como pode ser interessante uma aula em que os alunos não podem falar ou ao menos não interromper exposições do professor? Parece impedir uma dimensão mais dialógica do processo de ensino, todavia a imagem da música parece sugestiva e a dialogicidade de uma aula pode não estar exatamente no falar, no poder interromper a qualquer

momento uma exposição. A música toca, ouve-se, gosta-se ou não. Percebe-se o desdobramento da concepção musical da aula. Pode-se ocorrer um efeito retardado, o tempo de cada aluno não é o mesmo da aula, da exposição do conteúdo. O que provoca afetamentos em uns, não é o mesmo que em outros alunos. Deleuze descreve como percebia o movimento dos alunos e como reagia a este movimento.

Os melhores alunos perguntam uma semana mais tarde. No final, eu tinha um sistema inventado por eles, não por mim: eles me mandavam notas sobre a semana anterior. Eu gostava muito. Eles diziam: "Temos de voltar a esse ponto". Eles haviam esperado. Eu não voltava, não fazia diferença, mas havia essa comunicação. O segundo ponto importante na minha concepção de aula... Eram aulas que duravam duas horas e meia. Ninguém consegue escutar alguém por duas horas e meia. Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. (Deleuze, 1888a)

Em função desse caráter de despertar cada aluno naquilo que lhe é de interesse, pode-se perceber um desprendimento de Deleuze, mesmo ele afirmando que não costumava voltar a estes assuntos solicitados pelos alunos, percebe-se uma postura de quem, como professor, não exigia a atenção contínua dos alunos. Isso porque mais que seduzir os alunos a se tornarem discípulos, Deleuze queria os reconciliar com sua solidão.

Para Deleuze a grande relação que o professor pode ter com os estudantes é ensinar que eles fiquem felizes com a própria solidão. Isso seria difícil pela própria forma como esses se relacionam com a escola, pois não

percebem facilmente a necessidade da solidão. Essa solidão seria propulsora de novos encontros, novos devires e novas intensidades.

Eles não poderão fazer nada em relação à solidão. Temos de ensinar-lhes os benefícios da sua solidão, reconciliá-los com sua solidão. Esse era o meu papel de professor. (...) Isso só é possível se eu me dirigir a solitários que vão transformar as noções ao seu modo, usá-las de acordo com suas necessidades. Tudo isso são noções de movimento, não de escola. (Deleuze, 1888a)

Deleuze, ainda apresenta uma elaboração que dá mais elementos para entender a concepção de aula que lhe ele foi constituindo: A aula como emoção. Mesmo reafirmando que aula também é inteligência, esta proposição da aula como emoção torna-se um convite a uma relação pedagógica, que mais do que ter um onde chegar, um conteúdo a cumprir ou um conteúdo assimilado a avaliar, tem-se uma experiência, uma possibilidade de interação que nem docente, nem discente sabe anteriormente onde pode chegar e, às vezes, pode nem chegar, pode apenas deslizar sobre as superfícies dos interesses, dos afetos mobilizados na aula.

Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura. (Deleuze, 1888a)

Podemos retirar aqui ao menos duas interessantes categorias que possibilitam problematizar o fazer pedagógico a partir da prática docente de Deleuze: a aula como música e como emoção.

Essas aulas de Deleuze parecem de fato produzir os efeitos que ele menciona no *Abecedário*. Podemos ao menos perceber isso em algum de seus

alunos. Tendo como critério apenas a oportunidade de uma entrevista, o filósofo e ensaísta José Gil, que foi aluno de Deleuze, relata como era afetado pelas aulas de Deleuze:

Eu fui aos cursos de Deleuze, aos seminários de Deleuze – que ele dava em Saint Denis, portanto já eram outros cursos -, eu ia para lá e tinha a impressão que não entendia a maior parte das coisas que ele dizia, mas eu percebia o que ele dizia e a maneira como ele dizia, e isso fazia com que eu sáísse de lá com uma vontade de viver, e com uma vontade de que viver fosse diferente, extraordinário’. Eu ouvi isso uma, duas, três vezes, e disse: Bem, o que há aqui? Ora, eu tive a mesma impressão também! É que ali, havia qualquer coisa do ponto de vista da pedagogia, precisamente. (Gil, 2002, p.213)

Impressões semelhantes podemos perceber nos relatos do filósofo brasileiro Renato Janine Ribeiro que destaca alguns aspectos desse estilo do professor Deleuze nos seminários dele que assistiu entre os anos de 1972 e 1975.

Mas as aulas, (...) faziam pensar. Um dia, Deleuze elogiou as obras de Carlos Castañeda, (...); Deleuze também estudou Kafka, (...). Falou da importância de se aprender com a experiência. (...) Por um lado, um certo charme: fingia uma ignorância que não tinha. Por outro, uma lição bem clara: não estava interessado no pedigree de suas idéias ou no pedantismo de seu ouvinte, mas em pensar a experiência. (...) Deleuze não endossaria um vale-tudo com o pensamento. (...) Mais que isso, o que lhe importava (...) era que suas idéias vivessem. (...) Mas ele recorria à antropologia e não aos clássicos, a um autor do Terceiro Mundo e não da Europa, ao saber de um adivinho e não ao de um acadêmico, ao mundo popular e não ao culto, à empiria e não à dedução. Este é um dos modos, certamente não o único, de *nos fazer pensar*. Melhor ainda, se combinarmos as duas origens, a culta que Deleuze marotamente ocultava e a vivencial, que ele enfatizava. (Ribeiro, 2003)

Outra pessoa que relata a intensidade experimentada nas aulas de Deleuze foi a psicanalista, crítica de arte e de cultura Suely Rolnik que frequentou suas aulas no período em que esteve no exílio durante a ditadura militar no Brasil (1973).

Chego em Paris, trazendo em meu corpo marcado pelo Brasil da ditadura, uma espécie de falência do desejo arrastando uma igual falência da vontade de viver. Ouvir Deleuze em seus seminários, tinha o misterioso poder de me tirar deste estado. Algo que não passava necessariamente pelo conteúdo de sua fala, pois no começo eu mal sabia francês, mas sim por seu estilo, especialmente a voz. Seu timbre transmitia a riqueza de estados sensíveis que pareciam povoar seu corpo; suas palavras e o ritmo de seus encadeamentos pareciam emergir desta riqueza, delicadamente esculpidos pelos movimentos do desejo. Esta transmissão contagiava qualquer um que ouvisse. (Rolnik, 2007)

Após esses relatos da percepção que tiveram nas aulas de Deleuze, podemos destacar alguns aspectos. O primeiro é o de que tais seminários, por mais que Deleuze usasse suas “aulas magistrais” elas não eram percebidas apenas como exposição de conteúdos, mas se configuravam mesmo como encontros. Mais que a extensão das exposições percebe-se a intensidade de presença e de inspiração nas aulas. Como citamos acima, ele ocupava-se com um fazer-se presente que parece ter sido percebido por parte de seus alunos. O estilo construído, o seu jeito, sua singularidade, ou seja, uma qualidade de presença que contagiava.

O outro aspecto, muito próximo do anterior, refere-se ao fato de que mesmo entendendo que na sociedade francesa este estilo de aula de Deleuze fosse comum, é instigante perceber que não é o que chamamos de aula centrada no aluno, não é o que outros chamariam de aula libertária. Não é uma aula dinâmica, no sentido de busca de artifícios técnicos para atrair a atenção dos alunos. Aliás, como ele mesmo afirmava, não havia a menor intenção que os

alunos permanecessem ali durante toda a aula e, mesmo que ficassem, que aproveitassem tudo que era ensinado. Como pode ser boa uma aula onde não se entende o conteúdo? Como pode ser boa uma aula em que sequer se entende bem a fala do professor, pois está em uma língua ainda não dominada plenamente? Como ser boa uma relação onde se pode sair quando se estiver satisfeito com o que se está ensinando e o outro continuar com a aula.

Deleuze apresenta comentários a respeito de Sartre que nos possibilita conhecer algumas posições suas sobre o exercício da docência, ou ao menos, de algumas docências que aborda no texto. É um texto escrito por Deleuze em 1964 – “Ele foi meu mestre” (sobre Sartre). Texto escrito um mês após Sartre ter recusado o prêmio Nobel de literatura. Neste texto Deleuze valoriza Sartre, pois este teria trazido uma novidade no seu agir:

nossos mestres são aqueles que nos tocam com uma novidade radical, aqueles que sabem inventar uma técnica artística ou literária e encontrar as maneiras de pensar que correspondem à nossa modernidade, quer dizer, tanto às nossas dificuldades como aos nossos entusiasmos difusos. (Deleuze, 2006, p.107)

Mais adiante no texto, reafirma que o que ocorreu de novidade com novos temas, novo estilo, nova maneira polêmica e agressiva de levantar problemas teria vindo de Sartre. Isso o faz afirmar que Sartre pode ensinar uma nova maneira de pensar e isso juntamente com sua liberdade e capacidade de colocar novos problemas é que faziam dele um mestre.

Interessante também nesse é a diferenciação que Deleuze faz entre os “professores públicos” e os “pensadores privados” como Nietzsche e Sartre. Estes últimos teriam como características que Deleuze destaca a solidão que os leva a nunca falar representando nada e uma certa agitação, uma certa desordem no mundo dentro da qual eles sugem e falam. Seria dessas condições que esses pensadores conseguem pensar e fazer pensar em algo de novo.

Existem abordagens educacionais que buscam fazer uma correlação sobre o sentido da prática docente e a expressão prática da atividade docente. Entre diversas questões nessas abordagens, pergunta-se se um professor conservador teria um modo comum de ministrar aulas. Pergunta-se se professores progressistas teriam elementos comuns no jeito de dar suas aulas. A vida pulsante de uma aula estaria vinculada a algum perfil docente? Teria o modo de dar aula relação com o sentido que a docência tem para o professor? Talvez mais que a plástica ou dinâmica de uma aula, mais que o conteúdo da aula, Deleuze nos ajuda a pensar que exista um “conteúdo professor” a ser apresentado aos alunos na qualidade de presença com que se coloca diante deles. Deleuze não se torna aqui um modelo de como se dar aula. Como ele mesmo disse, a sua opção pela dinâmica de aula não era por ser melhor que outras, mas apenas que era sua opção. Assim, não há o que copiar em Deleuze professor, mas há o que um docente pode pensar sobre sua própria prática docente a partir do contado com Deleuze professor.

Platô dos encontros : a alegria, a relação e o sentido

Lembrando que a escrita de Deleuze é um tanto heterodoxa, deixamos nos contagiar por ela e por seus fluxos, nos aproximamos de alguns autores que talvez não nos permitam apresentar soluções a nenhum problema da educação, mas apenas tentar ver e colocar problemas de outra forma, sob ação de outros fluxos. Não temos a pretensão de ampliar e aprofundar, mas apenas anunciar que podem ter encontros interessantes para pensar a educação autores que estiveram influenciado o pensamento de Deleuze.

Deleuze foi construindo seu pensamento nos encontros que produzia com diversos filósofos. Dentre eles alguns que geralmente eram considerados meio periféricos ou marginais: Lucrécio, Estóicos, Hume, Spinoza, Bergson, Leibniz e Nietzsche, além da busca de fazer filosofia no diálogo com cinema, com a literatura e as artes em geral. Autores que sopraram novos ares, produziram ventos novos no pensamento já estabelecido. Talvez para produzirmos mais na e sobre educação tenhamos que buscar onde muitos não se buscariam.

Convidamos para este encontro com Deleuze e a Educação três desses autores que nos parecem interessantes para novos ares no pensar a educação: Spinoza, Hume e Nietzsche. Como já dissemos, os três são apenas convidados para esta presença neste platô apenas como uma introdução ao que podem contribuir para novas flechas no pensar educação.

Apesar de ter sofrido uma grande influência de Nietzsche, talvez seja Spinoza o filósofo que mais elogios tenha recebido de Deleuze.

A busca de Spinoza por construir seu pensamento sem amarras institucionais, evitando qualquer dependência de poderes constituídos lhe rendeu ira entre judeus e cristãos. Talvez sua vida, tida como errante e solitária tenha reunido as condições de produzir uma das mais belas elaborações filosóficas. A vida tem o costume de surpreender onde ela parece mais frágil. O que é importante é que vocês percebam como, segundo Spinoza, nós somos fabricados

como autômatos espirituais. Enquanto autômatos espirituais, há o tempo todo idéias que se sucedem em nós, e de acordo com essa sucessão de idéias, nossa potência de agir ou nossa força de existir é aumentada ou é diminuída de uma maneira contínua, sobre uma linha contínua, e é isso que nós chamamos afeto [affectus], é isso que nós chamamos existir. (Deleuze, 1978)

O que trabalhamos aqui foi muito mais resultado de fonte secundária, os seminários de Deleuze sobre Spinoza, do que de leituras do próprio Spinoza. Isto só se fez em certas circunstâncias quando pareceu-nos necessário. Daí dizermos que é um encontro não tanto com Spinoza, mas sim com o Spinoza de Deleuze.

Pensamos que dá para bebermos nas elaborações de Spinoza sobre os afetos algo para pensar a educação e os encontros didáticos na relação professor aluno. Para ele, toda a existência é composta de encontros. Há bons encontros e maus encontros. Os encontros produzem misturas entre os corpos. Um encontro afeta os corpos envolvidos nele. Os encontros podem aumentar a potência dos corpos ou pode diminuir esta potência. Os encontros que diminuem a potência desencadeiam paixões tristes. Os encontros que aumentam a potência dos corpos desencadeiam paixões alegres e ampliam sua capacidade de ação. Podemos imaginar um corpo como sendo uma relação de movimento e repouso entre partículas.

O papel da sociedade, para Spinoza, seria promover todo um conjunto de condições para que cada corpo pudesse potencializar sua existência por meio de bons encontros. Todavia percebe que não é o que ocorre. Deleuze faz advertência que as pessoas que têm algum poder costumam afetar outras pessoas de uma maneira triste, para poder continuar no exercício do poder. De fato, em escolas, a forma como as direções se relacionam com professores e alunos e a forma como professores se relacionam com alunos em sala de aula nem sempre provocam afetamentos alegres.

Talvez dirigentes e professores sintam necessidade de provocar afetamentos tristes para se conservar um domínio no exercício do poder. Não é pouco comum vermos professores que promovem uma distância acadêmica com relação aos estudantes. Outros tantos que se encastelam no conhecimento adquirido ou no status institucional de ser professor para impor vontades, caprichos, ordens. Já citamos aqui, quando falamos da escola na sociedade disciplinar, como a avaliação também pode ser usada para manter o domínio sobre os alunos. Parece-nos que encontros assim sejam o que Spinoza chamaria de encontros tristes que diminuem a potência ou outro. Como pensar em encontros pedagógicos que aumentem a potência de vida dos alunos, dos professores e de outros trabalhadores da educação?

Toda a ética Spinozista, num profundo viés questionador dos saberes constituídos de sua época, abriu possibilidades de pensar outra forma de como conceber a lógica dos afetos e dos encontros e de como eles nos aumentam ou diminuem nossa potência de vida.

Para Spinoza, o segredo do bem viver estaria na capacidade de organizar adequadamente os encontros. Porém, como ele mesmo reconhece, não dá para ser fazer isso pois somos lançados no mundo e estamos expostos a qualquer mau encontro. Daí, o mistério é como um corpo consegue constituir uma vida em que ele consegue ser soberano de si mesmo, onde ele não permite que alguns encontros produzam afetamentos tristes. Como os encontros na aula podem promover outros encontros alegres com comunidades, pessoas e instituições evitando qualquer provocação de comportamentos passivos por parte destes? Talvez sejam os docentes aqueles que mais têm, na escola, possibilidades de provocar afetamentos alegres naqueles com os quais se encontra.

Este encontro com professores, com a escola, evoca que tipo de variações? Como mudar esta relação? Precisaria o professor da tristeza de seus alunos, precisaria que seus alunos sintam-se culpados, ou ignorantes, para

afirmar seu poder, sua posição de superioridade? Ou seja, precisaria ele que a mistura de seu corpo com o de seus alunos seja sentida por estes como uma potência triste, para que para ele este encontro seja alegre?

Como é que o corpo dos alunos sentem a escola, sentem a estrutura física da escola, sentem a organização da escola, sentem a relação com a direção, a relação com os professores? O afeto de um aluno é a variação da potência de agir deste aluno. O afeto do professor é a variação da potência de agir deste professor. A afecção é o estado do corpo do aluno ou do professor sofrendo a ação do corpo do outro. É a mistura de corpos que ocorre numa relação. Um corpo agindo sobre o outro e o outro recolhendo o traço do primeiro. A percepção de cada um sobre o outro indica mais sobre como é constituído seu corpo, do que como é constituído o corpo do outro.

Este poder de ser afetado e sua força de existir está delimitado pela cartografia de afetos de cada corpo. São muitos os afetamentos possíveis nas relações pedagógicas que se dão no interior de uma família, de uma escola e de uma sala de aula.

Um corpo pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, pode ser um corpo sonoro, pode ser uma alma ou uma idéia, pode ser um *corpus* lingüístico, pode ser um corpo social, uma coletividade. Entendemos por longitude de um corpo qualquer conjunto das relações de velocidade e de lentidão, de repouso e de movimento, entre partículas que o compõem desse ponde de vista, isto é, entre elementos não formados. Entendemos por latitude o conjunto dos afetos que preenchem um copo a cada momento, isto é, os estados intensivos de uma força anônima (força de existir, de poder ser afetado). Estabelecemos assim a cartografia de um corpo. (Deleuze, 2002, p.132-133)

Professor e aluno são compostos, constituídos por infinitudes de relações, infinitudes de encontros. Existem bons encontros e maus encontros. A mistura do encontro pode destruir a relação constitutiva de cada um ou pode aumentar esta relação. Poderíamos pensar se seria interessante estabelecer para

cada professor e para cada aluno seu mapa de afetos e assim saber de quais afetos eles são capazes. Compreendendo que cada um é diferente por ter diferentes capacidades de ser afetado e poderiam superar uma relação primária com os encontros, adquirindo capacidade de ampliar suas possibilidades de afetos, mas sem ficar suscetível aos maus encontros.

Continuando os encontros, agora podemos ver algumas implicações do pensar educação com o Hume de Deleuze. Somos muitas vezes escravos de uma tradição platônica que atravessou todos os períodos da história da filosofia. Platão, ao propor a distinção entre o que seria a essência e o que seriam os acidentes nas coisas e nos seres, deixou uma herança que constitui até hoje nossas subjetividades. Reforçado pelo que foi depois elaborado por Aristóteles e quase toda a tradição patrística e escolástica, ainda hoje costumamos a nos perguntar sobre as essências.

Temos como costume definir “coisas” buscando nas definições expressar o que é próprio de algo que o caracteriza e o diferencia de outras coisas. Buscamos a essência e tanto melhor será definido quanto melhor puder dizer o que é, quanto melhor estiver definido o ser do que queremos definir. Assim buscamos definir o que seja educação, educação inclusiva, educação tecnicista. Buscamos também definir adequadamente o que é a pedagogia, o que é uma aula, o que é o currículo, o que é o fazer docente e o que é ser estudante. Mesmo quando queremos valorar alguma coisa, procuramos definir adequadamente o que é uma boa aula. Daí procuramos também estabelecer relações causais entre as coisas. Um fenômeno é causa de outro. Um outro fenômeno foi causado por algum outro. Como exemplo: “o sucesso é resultado do esforço”, ou “como o sol nasceu todos os dias até aqui, certamente nascerá amanhã. Essa é a forma costumeira como temos pensado as coisas”.

Essa forma muda se assumirmos a perspectiva do pensamento de Hume, ou do que Deleuze destaca em Hume. É interessante pensar que a forma

como colocamos as perguntas condicionam nossas respostas e, assim, talvez, seja interessante não só retomar as respostas dadas, mas reelaborar as perguntas de outra forma, para potencializar novas respostas.

A perspectiva empirista abandona a pergunta sobre as essências e passa a pergunta-se pelas relações entre as coisas. Entendendo que as relações podem ser exteriores aos termos da relação, pode-se postular que a relação pode mudar mesmo que não se mude o que sejam os termos. Dito de outra forma bem diferente: mesmo não sabendo o que seja uma coisa, não apreendendo o que seja sua essência, podemos perceber e pensar sua relação com outras coisas sem, inclusive, que estas coisas mudem o que são. Para os empiristas o que dizemos que uma coisa é não passa de uma coleção de impressões, imagens, ou seja, de percepções. Mesmo o que dizemos sobre o “eu” não passa de um amontoado de percepções.

Hume destaca que temos três faculdades no conhecimento: a sensibilidade que percebe inicialmente as informações, a razão que manipula alguns dados e orienta nossa conduta e a imaginação que possibilita criar idéias próprias e relacioná-las. Para ele, a imaginação, e não a razão, é a principal faculdade do conhecimento, e é ela que nos permite estabelecer as relações de causalidade entre fenômenos. A relação de causalidade e qualquer outra relação estabelecemos pela imaginação.

Não há aqui o que também tradicionalmente buscamos como sendo a verdade positivista, ou seja, a representação mental mais próxima possível daquilo que é a coisa. Não somos algo, uma coisa, uma essência. Somos as relações que estabelecemos. Somos nossas práticas. Eu vou sendo definido por aquilo que vou fazendo, vou praticando. Para Deleuze, Hume teria dado outro sentido à experimentação do sujeito

O sujeito se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo. O que se desenvolve é sujeito. [...] Porém, cabe observar que é duplo o movimento de desenvolver-se a si mesmo ou de devir outro: o sujeito se

ultrapassa, o sujeito se reflete. [...] Em resumo, crer e inventar, eis o que faz o sujeito como sujeito (Deleuze, 2001, p.93).

Tudo isso nos permite pensar “coisas” sobre aulas e relações pedagógicas. Talvez Hume possa ser um convite a descontinuarmos a tradição platônica que enunciamos há pouco. Talvez poderíamos evitar algumas perguntas que parecem buscar essências, tais como: “o que é uma aula” e “o que é um professor”. Pode ser interessante desligarmos um pouco do “dever ser” na prática docente e buscarmos o que podemos criar e praticar. Abandonemos qualquer pretensão de seguir ou produzir um ideal e a produção, criação da diferença se torna possível.

É esta a dupla potência da subjetividade: crer e inventar; presumir os poderes secretos, supor poderes abstratos, distintos. Nesses dois sentidos, o sujeito é normativo: ele cria normas ou regras gerais. [...] crer é inferir de uma parte da natureza uma outra parte que não está dada. E inventar é distinguir poderes, é constituir totalidades funcionais, totalidades que tão pouco estão dadas na natureza (Deleuze, 2001, p.94).

Talvez pudéssemos pensar não em algo que se chama de aula ou mesmo de pedagogia, mas sim de relações “de aula”, relações pedagógicas ou de aprendizagem. Seria interessante perguntar quando é ou como é que imaginamos as relações escolares? Como fazemos estas relações em diferentes espaços e com diferentes atores? Que mudanças nossas práticas de aprendizagem provocam nos estudantes e nos docentes? Se buscamos definir o que seja a essência da educação, da escola ou da aula, partimos de algo estático e que não deveria mudar. Mas se, em vez disso, pensarmos no que a escola e os seus atores estão fazendo, podemos postular que isso ou aquilo que ocorre e como ocorre é apenas conjuntural, que faz sentido em um contexto e em não em outro. Tudo pode ser diferente.

Destes três encontros, o último se dá com Nietzsche. Um dos focos que Deleuze coloca em sua apreciação sobre Nietzsche está no fato desse ter conseguido uma formulação sobre sentido e valor de forma inédita..”o sentido não é, de modo algum, um reservatório, nem um princípio ou uma origem, nem mesmo um fim: ele é om “efeito”, um efeito produzido, cujas leis de produção devem ser descobertas” (Deleuze, 2006, p. 177).

A “vontade de poder” de Nietzsche expressaria justamente uma disposição de se contrapor aos valores estabelecidos e criar novos valores. A “vontade de poder” não tem relação com conquistar o poder. Possibilita-nos perguntar qual ou que sentido tem a estrutura, os procedimentos, as tarefas e as práticas que desenvolvemos. Pode ser revelador das forças que se apropriam destas coisas. Elas facilitam ou impedem novos fluxos, novos movimentos que afirmem a vida, que busquem vida em abundância? Que valores nos espaços escolares entendemos serem valores reativos, serem valores que podam novas possibilidades de existência? Que valores permitem poderes encastelados em caixinhas da hierarquia?

Nietzsche resgata o valor do filósofo como legislador. Nada de apenas obedecer leis que antes já estavam aqui e que impedem a vida de se manifestar. Talvez pudéssemos nos perguntar sobre práticas, modos de fazer na escola e na sala de aula que carecem de nosso juízo avaliando se as mesmas funcionam dando vazão à vida ou negando e obstruindo a vida. Penso que podemos, ao menos no nível de pensamento, posto que seja um abismo com perigos administráveis, nos lançar a perguntas mais interessantes do que encontrar a verdade sobre as coisas. Perguntar pela vida nas coisas. Por aquilo que, no serviço que a escola diz prestar à coletividade, como deixa fluir e potencializar a vida. A pergunta pela verdade apenas serve para conservar forças reativas e limitar a liberdade de criar. No arcabouço legal e administrativo das escolas já há verdades demais a serem seguidas.

Nietzsche resgata também a figura do pensador como um artista, posto que se coloca em sua prática buscando romper amarras, inovar nos traços, nas formas. Como artistas na sala de aula o compromisso seria com a vida, e estaríamos criando novos valores, novos sentidos para nossas práticas, buscando afirmar a vida e não simplesmente servindo a pseudo-verdades pré-estabelecidas.

Deleuze vai destacar também como Nietzsche destrói a dialética hegeliana e como isso lhe interessa para pensar a diferença como afirmação e não apenas como negação. O potencial de perceber que o que não é “A” não é o “não-A”, mas apenas distinto de “A” pode nos ajudar a superar uma certa leitura – dialética - que prende a realidade em uma lógica que busca contradições em qualquer processo.

Talvez possamos enxergar a realidade não como fruto de contradições, mas como o efeito de um jogo de dados contínuo. Não que queremos afirmar que a realidade é fruto do acaso, mas que cada vez que se joga o dado têm-se resultados diferentes e não contrários aos outros, apenas diferentes. Isso nos faz lembrar também que as notas musicais também não têm seu contrário. Dó não é contrário de Ré ou de qualquer outra nota. A realidade é muito mais múltipla que se costuma pensar em reduções dialéticas.

Como possíveis conseqüências para pensar a educação, temos que é possível vislumbrar outros lugares, outros movimentos no que chamamos educação. Podemos pensar em variações onde as práticas que envolvem pessoas “em educação” estejam como artistas nas escolas. Se existe uma realidade a asfixiar aqueles que se envolvem com educação, com prática pedagógica, a linha de fuga pode ser não a contraposição, não o fazer resistência ou oposição acreditando que possíveis contradições sendo aprofundadas irão gerar o novo, mas sim que ações laterais, frágeis, contingentes, mas criadoras podem ter potenciais de alteração das correlações de forças. O combate às forças reativas se faz com o cultivo de forças ativas.

PLATÔ DA DOCÊNCIA COMO PRÁTICA POLÍTICA

Enfim, uma terceira direção, que consiste em buscar um estatuto para as “máquinas de guerra”, que não seria definidas de modo algum pela guerra, mas por uma certa maneira de ocupar, de preencher o espaço-tempo, ou de inventar novos espaços-tempos: os movimentos revolucionários (...), mas também os movimentos artísticos são máquinas de guerra. (Deleuze, 1992, p.212)

Que referenciais Deleuzianos nos permitem pensar uma docência que consiga promover uma educação menor? Que consiga experienciar aulas como rizomas que são? Que vivenciem um tempo como *aion* e uma aprendizagem desterritorializada dos métodos e demarcações presentes nas instituições? Que alimente um sentido forasteiro, plenamente inacabado e constantemente instituinte? Apostamos aqui que pensar a docência como máquina de guerra nos dá referenciais nessa perspectiva. Mas antes disso parece-nos interessante uma digressão.

Outra já buscamos outros referenciais que motivassem uma prática docente engajada. A inconformidade com *o status quo* das escolas, da educação e da sociedade capitalista, nos levou a buscar referenciais de ação política em formulações totalizantes e em projetos globais de sociedade que tendo sido instaurados que resolvessem as grandes questões sociais e econômicas que afligem a maioria da população. Também aí, como já anunciamos anteriormente nesta tese, nos sentimos incomodados pelas metanarrativas, que mais que dar lugar à multiplicidade, apenas imputavam a todos o que era a leitura de mundo de uma pequena parcela.

Talvez a força da formulação judaico-cristã enraizada em nós, nos movesse na busca de pensar que outros espaços-tempo mais perenes inaugurariam nova fase na existência humana. A esperança escatológica imprimia

em nós o desejo de vê-la concretizada no aqui e agora, ou, no máximo, daqui a pouco. Assim, as referências teóricas e políticas que buscávamos precisavam dar conta dessas expectativas de uma nova ordem social com conseqüências para uma nova educação. Buscamos pensar como seria não só esta prática política na ação individual, mas também as possibilidades de instaurar novas ordens sociais a partir das disputas de poder na sociedade capitalista, no possível processo de ocupação de espaços na estrutura do poder estatal ou outros.

Querendo pensar educação e considerando a prática educativa como prática política, nos encontramos com Deleuze e suas ferramentas conceituais. Uma primeira leitura de Deleuze pareceu-nos caminhar no sentido de afirmar que ele é interessante para se pensar a resistência, a construção de linhas de fuga, mas que ele não seria interessante para pensar alguma pós-revolução, ou a gestão de novas ordens, em espaços instituídos, estatizados como pretendíamos. Seu pensamento parecia interessante para praticar a máquina de guerra, o pensamento minoritário, o devir sempre minoritário, mas que não nos permitiria pensar muito, ou ao menos não nos daria bases para pensar uma nova ordem, nem mesmo as condições para esta nova ordem. Sua crítica e sua clínica pareciam servir bem para quem está em movimento de irrupção de novos devires, novos agenciamentos.

Pareceu-nos também haver criatividade apenas nestes processos pré-revolucionários. Nesta interpretação, poderíamos dizer que ou se está fazendo a revolução ou se está acomodado no sedentarismo, na posição identitária e majoritária. Haveria uma dificuldade de pensar políticas molares, pois não conseguimos ver como instalar uma política mais ampla sem algum (mínimo que seja) eixo identitário. Deleuze parece destruir tanto qualquer vínculo identitário como algumas condições de pensar uma política educacional molar. Parecia que qualquer forma de mobilização, de aglomeração não poderia ser possível nesta singular constituição de eixos intensivos ao infinito. Ao menos parece que os

devires revolucionários que podem aglomerar e mobilizar grupos não tem relação com o que ocorre depois que se instala uma nova configuração de poder.

Diz-se que as revoluções têm um mau futuro. Mas não param de misturar duas coisas, o futuro das revoluções na história e o devir revolucionário das pessoas. Nem sequer são as mesmas pessoas nos dois casos. A única oportunidade dos homens está no devir revolucionário, o único que pode conjurar a vergonha ou responder ao intolerável. (Deleuze, 1992, p.211)

Caso não estejamos em um devir revolucionário, estaríamos necessariamente em um sedentarismo identitário? Como poderíamos equalizar esta questão? Quando Deleuze propõe os pares: estriado e liso, sedentário e nômade, maior e menor, territorializar e desterritorializar, aparelho de estado e máquina de guerra não estaria produzindo binarismos reducionistas no caos da realidade? Não seriam pólos antagônicos e excludentes? A resposta, se minimamente coerente, seria de que esta visão torna-se uma redução binária complicada e destoante do conjunto de sua obra, pois Deleuze combate qualquer binarismo de pólos antagônicos.

Estas questões que nos inquietaram, parecem semelhantes àquelas externadas por autores como Toni Negri. Não queremos aqui forçar nenhuma aproximação entre dois pensadores que consideramos ícones na construção de pensamentos que busquem resistências e alternativas ao regime capitalista, mas que possuem trajetórias distintas e referenciais divergentes. Aliás não pretendemos explorar estas diferenças e nem mesmo suas proximidades políticas. Isso extrapolaria o uso que queremos dar aqui a este diálogo ocorrido entre ambos. Trazemos Negri também pelo fato de que querendo explorar os potenciais do pensamento Deleuziano, o diálogo que citaremos foi muito interessante para demarcarmos algumas posições de Deleuze.

Talvez até estejamos fazendo referências rápidas demais e que prejudiquem a compreensão do sentido que queremos dar a esta abordagem.

Sentimos apenas que algumas questões levantadas por Negri ajudam a verbalizar questões que nos mobilizaram na leitura de Deleuze para pensar com ele a ação docente como prática política.

Negri destaca algumas questões políticas numa linda entrevista que fez com Deleuze em 1990 (Deleuze, 1992). A entrevista gira em torno de compreender como no pensamento de Deleuze se articulam a análise dos processos de poder e controle de um lado e os devires revolucionários de outro. Negri começa reconhecendo que na vida intelectual de Deleuze a política sempre esteve presente. Busca aprofundar a relação de Deleuze com os acontecimentos de 68 reconhecendo na obra de desse a presença do político como possibilidade, acontecimento e singularidade. Em outro momento da entrevista, após Deleuze mostrar como diferencia história e devir e sua opção por este último, Negri afirma que considera Mil Platôs um catálogo de problemas não resolvidos, sobretudo na filosofia política, e coloca uma pergunta sobre alguns pares conflitantes no pensamento exposto naquela obra.

Os pares conflitantes processo-projeto, singularidade-sujeito, composição-organização, linhas de fuga-dispositivos e estratégias, micro-macro, etc., tudo isto não apenas permanece em aberto mas sem cessar é reaberto, com uma vontade teórica inusitada contra uma tal subversão, muito pelo contrário...Mas às vezes me parece ouvir uma nota trágica quando não se sabe para onde leva a “máquina de guerra” (Deleuze, 1992 p.211)

Em outros momentos da entrevista, Negri continua buscando outros horizontes para a política no pensamento de Deleuze. Negri confessa a dificuldade de encontrar algumas respostas a suas questões sobre a política no pensamento de Deleuze, sobretudo no que se refere à possibilidade de uma nova ordem. De como as singularidades possam se apresentar como poder constituinte. Da possibilidade de algum comunismo ser pensado como organização transversal de

indivíduos livres. Da possibilidade do acontecimento e da subjetividade terem seu esplendor prolongado na história.

As respostas de Deleuze conseguiram demarcar bem seu posicionamento divergente frente às questões colocadas por Negri. Este, ao pensar a política, pressupõe uma teoria global que dê conta da ação revolucionária. Para Negri, a questão da revolução concerne ao molar porque se funda inequivocamente na família, no partido, na escola, no sindicato, nas classes em nome da igualdade de direitos ou na exigência de mais direitos fazendo valer o contrato social que os funda. Nesta dimensão, o que se experimenta são processos de unificação e totalização.

Aqui encontramos em Deleuze uma nova perspectiva de pensar a política e que evidencia-se interessante para pensar a docência. Seu posicionamento, distante das posições mais globalizantes de Negri, está mais próximo dos embates locais, das rebeliões e insurreições. Nesta perspectiva o discurso de Deleuze é mais lacunar, mais esburacado, menos explicativo se exprimindo como prática insurreta, indo daqui para ali numa sorte de perversão local, sem deixar-se pegar numa subversão global.

Para Deleuze, o nômade é a figura da resistência. Ele não é como um migrante. Não está em um rumo determinado. Ele é aquele que cruza o limiar da representação sob a forma de atos de resistência, com o propósito de criar algo novo, novos espaço-tempo ainda que transitórios, espaço-tempo que se instaura em cada caso e que não se deixa institucionalizar, que é inseparável de uma crise e de uma luta abrindo possibilidades de disposições sociais ou jurídicas inconcebíveis anteriormente. O nomadismo diz respeito a um movimento (de pensamento) que destitui o contrato, que não o reconhece como fundante porque se apoia sobre regras móveis e facultativas. O nômade e a máquina-de-guerra movimentam-se sempre como minoria.

Estas considerações possibilitam perceber que uma leitura binária de Deleuze é equivocada e que seu pensamento pode sofrer um deslocamento para

pensarmos a docência na escola como nômade e máquina de guerra. A proposição de perspectivas nômades pode ser usada para evitar uma compreensão reducionistas desses pares de conceitos e de seu pensamento político como um todo.

Esta perspectiva é reforçada pela leitura de conjunto de *Diferença e Repetição*, onde percebemos que tais pares não são opostos uns aos outros. Na busca de um desvio do que é caracterizado como forma majoritária, no pensá-lo e fazê-lo diferente, mesmo fazendo do mesmo modo (na repetição) o faremos diferente. A única coisa que permanece é a diferença. Assim a relação não é de oposição, mas de transversalidade. Tais conceitos seriam transversais e não opostos.

Os conceitos não estão colocados uns contra os outros. Se forem contrastantes, não se configuram como construções opostas, contrárias. São linhas em relação oblíqua, diagonal. A tendência a abordar os termos como opostos está também ancorada numa postura de entendê-los como portadores de uma pureza exclusivista. Uma observação mais atenta pode revelar que cada termo do par carrega em si elementos do outro termo. Todo processo de desterritorializar implica, também, em processos de territorialização.

Como ilustração deste pensamento nômade, podemos verificar o apreço que Deleuze apresenta sobre a jurisprudência no direito. Deleuze não manifesta nenhum apreço pelas leis, pelos códigos legais, ou pela afirmação genérica de direitos, mas considera a jurisprudência, como sendo verdadeira criadora de direitos. A jurisprudência vai sendo constituída sempre que algum grupo de usuários ou outra categoria enfrenta situações locais concretas e busca constituir algum direito até então não existente.

A jurisprudência tem como característica peculiar sua intrínseca vinculação política. Nela se passa do direito para a política, pois põe as pessoas em contato com problemas de seu cotidiano. Não se trata de afirmar direitos universais ou de negar os mesmos, apenas de afirmar a obsolescência de tais

discursos, pois direitos se constroem na afirmação concreta. A defesa da jurisprudência é defender o movimento contínuo na ação política.

A partir destas considerações sobre o político no pensamento de Deleuze, nos perguntamos como pensar o professor como alguém que possa experienciar no seu fazer docente uma potência criadora e devires minoritários. As próprias considerações acima apontam diversas possibilidades.

A busca de um fazer docente se tornar uma máquina de guerra, uma prática guerreira nômade, no sentido indo-europeu, como Deleuze concebia, passa por desenvolver valores guerreiros. Tais valores passam por não ser cooptado pelo Estado (que pretende uniformidade sujeição e enquadramento de todos) e pela moral vigente. Passa pela afirmação de uma ética de iguais e da afirmação do devir.

Acreditamos que é possível forjar máquina de guerra a partir do espaço da escola. Acreditamos que professores podem assumir esta postura nômade. Sendo que o sedentarismo parece dominar quase plenamente estes espaços docentes, acreditamos que os nômades estariam em minoria, mas que deste processo de dominação emergem possibilidades. “É no mesmo movimento que a máquina de guerra já está ultrapassada, condenada, apropriada, e que ela toma novas formas, se metamorfoseia, afirmando sua irredutibilidade, sua exterioridade.” (Deleuze, 1997, p.18)

Deleuze aponta o pensador e o artista como aqueles que melhor expressam a figura nômade que deseja abordar. Não que ele entenda que todo pensador e todo artista seja nômade, pois sabe bem que muitos já foram capturados pelo aparelho de estado. Todavia, identifica que os verdadeiros pensadores e artistas estão sempre envolvidos em processos de criação. Se para Deleuze um pensamento precisa incomodar, perturbar ou mesmo entristecer alguém para que possa ser pensamento, um pensador também precisa ser alguém que em sua atividade criativa incomode, perturbe aqueles com os quais convive.

Pensamos que mesmo com toda a carga formativa, todo o esquadramento e acompanhamento curricular por coordenadores, assistentes, supervisores pedagógicos, é possível pensar em ações docentes onde estes podem criar novas formas de existência em uma escola. Seria possível criar valores novos no ato de ensinar, na prática docente, na convivência na escola? Pensamos que sim. Poderíamos aventar que uma interessante tarefa deste professor nômade poderia ser tanto a crítica às “identidades plenas” das coisas, como a imagem protetora do estado.

“Deleuze parece estabelecer uma diferença clara entre o filósofo e o pensador ou, mais especificamente, entre “filósofos nômades” e “filósofos sedentários”. Uma distinção de natureza, que está diretamente vinculada à idéia de que o nômade é sempre um criador, enquanto que o sedentário teria feito do pensamento apenas uma ferramenta a serviço da reconhecimento.” (Shopke, 2004, p.136)

Fazendo uma analogia do que escreve SHÖPKE, acima com o fazer docente, e entendendo que a reconhecimento é apenas o reconhecimento e a reprodução do conhecimento instituído, podemos pensar numa distinção entre os docentes sedentários que apenas então a repetir conhecimentos e docentes nômades que se entregam ao exercício de pensar, de ir além do já conhecido, do já estabelecido. Isso tanto no que se refere à construção e socialização do conhecimento como na configuração das relações. Alguém que cria a partir do que foi definido institucionalmente.

SHÖPKE (2004, p.168) reforça esta possibilidade de analogia que fizemos quando infere sobre a vida do guerreiro que leva essencialmente uma vida nômade. E esse seu nomadismo o leva a estabelecer relações diversas com o mundo que o diferenciam de um homem comum. Enquanto a vida do homem comum e sedentário seria uma vida de ao menos aparente segurança, a vida do nômade é constantemente percorrer regiões diferentes, regiões incertas. É uma vida errante. Um docente que busque uma vida nômade é um docente que já não

se contenta com o fazer comum, da obediência às mesmas regras, às mesmas seqüências conteudistas, aos mesmos aparatos pedagógicos. É uma experiência de incerteza, pois não se sabe como isso afetará suas aulas e suas relações com o todo da “comunidade escolar” que é organizada dentro dos parâmetros estatais.

Não estamos aqui tratando do professor nômade como alguma pessoa criativa, que dinamiza suas aulas e as torna agradáveis aos alunos e torna ele um exemplo a ser seguido. Não estamos apontando para o modelo docente que faz de suas aulas um “showman”. Este apenas usa de tecnologias para sustentar a mesma política sedentária. Sua conduta nada e a ninguém incomoda. Aqui não se quer apresentar modelo de nada, apenas postular a possibilidade de se inconformar com o *modus operandi* sedentário como a atividade docente é muitas vezes encarado. O professor nômade não busca ser atração, pelo contrário, seu modo de ser entregue a devires minoritários atraem muitas vezes a repulsa e a marginalização de sua postura. Aceitar se relacionar com o mundo como relações de devir, é relacionar com as coisas com espírito aventureiro. Não se submete às exigências do estado e da moral sedentária. Mesmo junto com outros, ele não se mistura.

Faça rizoma e não raíz, nunca plante! Não semeie, pique. Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um General em você! Faça mapas, nunca fotos, nem desenhos. Seja a Pantera cor-de-rosa e que nossos amores sejam como a vespa orquídea, o gato e o babuíno. (Deleuze e Guattari, 1995a. p36)

O que um docente nômade busca é desenvolver na escola um pensamento e uma ação produtiva e criadora. Este seu agir investe na criação de possibilidades de expressão e de singularização, constitui ou busca constituir territórios com potência de transformação individual e coletiva. Tais transformações podem não ocorrer, e mesmo que ocorram, seu resultado não será motivo de acomodação. Outros agenciamentos são desencadeados e a ação

criadora e singular buscam novas expressões. É um reterritorializar no próprio processo de desterritorialização.

E nesse sentido que o nômade não tem pontos, trajetos, nem terra, embora evidentemente ele os tenha. Se o nômade pode ser chamado de o Desterritorializado por excelência, é justamente porque a reterritorialização não se faz *depois*, como no migrante, nem em *outra coisa*, como no sedentário (com efeito, a relação do sedentário com a terra está mediatizada por outra coisa, regime de propriedade, aparelho de Estado...). Para o nômade, ao contrário, é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização. (Deleuze, 1997, p.53)

Quando um docente é agenciado com estes princípios nômades, toda a sua postura, mesmo que não faça uma revolução, caminha na perspectiva de se potencializar a intensidade do estranhamento que sua singularidade provoca no meio daqueles com quem desenvolve sua prática docente. Não se trata de construir simpatias e adesões, mas sim violência ao sedentarismo vigente. Se lembrarmos aqui que para Deleuze o pensamento só ocorre quando é violentado, podemos reforçar que o papel deste docente está encontrar o que pode violentar o seu pensar e de seus alunos e outros na escola. Pensar o que pode fazer o pensamento se mover dos lugares da reconhecimento para lugares de criação.

Não sabemos derivar formas de aplicação. Seria anti-nomadismo a segura previsão do caminho a ser trilhado. Entendemos, por exemplo, que alguns talvez podem pensar que tais movimentos se dão na forma como o docente trabalha com a palavra, na forma como toma e usa a palavra, mas Deleuze mesmo advertia quando tratava da resistência criativa ao controle que talvez a palavra e a comunicação estejam por demais apodrecidas e penetradas pelo dinheiro. Propunha que talvez fosse necessário promover desvios da fala, vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle. Isso revela o desafio presente ao nômade na educação: ser criativo numa presença na escola que possa inclusive, se manifestar pelo não uso da palavra.

Em nossas práticas docentes, em vez de organização de processos de mudanças, vemos acomodação de parcelas expressivas de professores e, muitas vezes, uma busca subterfúgios de conformidade como de troca de favores, ou mesmo um discurso de eficiência que pouco contribui para efetivar novas possibilidades de existência. Vemos um docente fragilizado e fruto produzido em série por máquinas sociais subjetivadoras.

Ele foi, de certo modo, fragilizado, vulnerabilizado, ele está prontinho para se agarrar a todas as merdas institucionais organizadas para o acolher: a escola, a hierarquia, o exército, o aprendizado da fidelidade, da submissão, da modéstia, o gosto pelo trabalho, pela família, pela pátria, pelo sindicato, sem falar no resto. (Guattari, 1987, p.13)

Os processos de subjetivação e individuação são frutos de uma produção contínua que pressupõe agenciamentos coletivos e impessoais que transbordam o indivíduo por todos os lados, fazem conexões entre fluxos heterogêneos, tornando o indivíduo apenas um dos resultados deste processo. Pois bem, queremos aqui propor uma outra possibilidade de produzir olhar sobre as “coisas”, que é não olharmos buscando o que é mas sim como funciona, com o que faz contato, com o que funciona.

Podemos admitir nesta perspectiva que a educação como um todo ou outra unidade funcional existente em seu suposto interior como a aula, possuem limites muito tênues, frágeis, e que em seus interiores não se vêem compartimentos bem definidos, mas sim enxergamos “áreas” insinuadas, ocupadas por forças, em mutação contínua, cujo fluxo incessante revela limiares que sinalizam configurações e diferenças de intensidade. A educação não possui lugar privilegiado, forma privilegiada, mesmo que se tenha construído instituições com esta perspectiva e mesmo que muitos acreditem que assim seja.

O uso que fazemos dos conceitos deleuzianos é a construção concreta de linhas de fuga, de fissuras no monumento ufanista da educação formal

presente nas escolas. O que se pretende é libertar o desejo das máquinas edipianas que localizam e definem arbitrariamente dando a ele a possibilidade de experienciar outras possibilidades de localização, intensidade e direção.

Olhar a escola de uma outra forma é, também, construí-la de outra forma, de outros componentes, de outras composições. Desterritorializar o modo de exercício docente e retirá-lo de alguns lugares comuns, mesmo que críticos do “establisment” educacional, permite que este não se sedentarize em algum lugar, mas sim que possa nomadizar sua existência.

A introdução de uma energia suscetível de modificar as relações de força não cai do céu, ela não nasce espontaneamente do programa justo, ou da pura cientificidade da teoria. Ela é determinada pela transformação de uma energia biológica – a libido – em objetivos de luta social. (Guattari, 1987, p.15)

Propomos que, parafraseando e produzindo ressonâncias nos dizeres de Foucault no prefácio que escreveu ao Anti Édipo, podemos encontrar pistas, delimitações de postura, de princípios que contribuam para uma postura docente que não se renda aos apelos do poder e, assim, não seja facista. Podemos descrevê-los da seguinte forma:

- Entender o ato pedagógico como um ato profundamente político e a ação pedagógica liberta de qualquer busca de fundamento unitário totalizante e, assim, dispersar sentidos e multiplicar possibilidades;
- Como ação política, o ato educativo, pedagógico, deve fazer crescer a ação, deve contribuir para expandir o pensamento, potencializar o desejo;
- Desenvolver uma pedagogia nômade, preferindo experiências que fortaleçam a multiplicidade e a positividade abandonando as forças do negativo e da uniformização. Evitar as formas de poder pedagógico que

tradicionalmente se encastelavam em categorias que castravam o pensamento e a ação;

- Ligar sempre o desejo com a realidade de modo a conseguir uma força revolucionária que potencialize o combate por uma proposta pedagógica nômade;

- Sendo a educação um dos lugares mais habitados por verdades, por universais, uma ação político-pedagógica não buscará desacreditar um pensamento, mas procurará ampliar, multiplicar as possibilidades de pensar e agir;

- Fugir dos universais que estabelecem fora do mundo das relações de poder a existência do homem, do sujeito, do indivíduo. Pensar nesses como produtos do poder. Pensar o espaço da sala de aula como um espaço de desindividualização, que fortaleça a coletividade, a multiplicidade;

- O desejo de poder aparece de diversas formas, sobretudo, na melhor das intenções, na ilusão de que está imune aos seus encantos e contornos. Assim como temos insistido nesta investida deleuziana na educação, o lugar do professor precisa ser pensado fora do lugar do poder como este espaço de poder que esquadrinha, organiza o espaço e tempo dos alunos, hierarquiza e prioriza conteúdos. Há que se desinstalar todo pedestal do saber, da verdade, da moral.

A docência como nômade e máquina-de-guerra terá sempre algo de forasteiro (aquele que vem de fora) e que sempre é de fora. A prática docente nesta perspectiva seria uma prática de “deslocalização” daquilo que se pretende demasiadamente localizado, instituído e fechado em uma identidade.

Enquanto máquina de guerra a docência buscará desenvolver movimentos contra hegemônicos e revolucionários de forma continuada. A docência não se encantarà por propostas que durante muito tempo foram de

resistência e por algum processo, se tornam propostas hegemônicas. Deleuze nos lembra bem que é sem sentido afirmar que as revoluções fracassam, pois o devir revolucionário nada teria haver com o resultado das revoluções. Mesmo que sejam revoluções ditas populares.

Considerações...

O estilo em filosofia tende para esses três pólos: o conceito ou novas maneiras de pensar, o percepto ou novas maneiras de ver e ouvir, o afecto ou novas maneiras de sentir. É a trindade filosófica, a filosofia como ópera: os três são necessários para produzir o *movimento*. (Deleuze, 1992: p.204)

Sartre, “mestre” de Deleuze, no Prefácio à Edição Francesa da *Crítica da Razão Dialética*, logo no primeiro parágrafo, declarou: “... temi que esta montanha de folhas parecesse dar à luz um rato: seria preciso agitar tanto ar, gastar tantas penas e encher tanto papel para chegar a algumas considerações metodológicas?” (Sartre, 1987. p. 111) Aqui reconhecemos não ter nada parecido com uma ‘montanha de folhas’, a produção é modesta, mas nos perguntamos da mesma forma, se seria necessário todo um movimento ao longo destes anos para chegar a algumas destas poucas considerações espalhadas nesta tese. Algumas delas, agora, parecem demasiadamente óbvias, outras ainda um tanto complexas e imprecisas.

Faz-se presente um certo sentimento de que fizemos algo diferente de nós nesse percurso, mas que o percurso já não pára mais e que tem forças e fraquezas ao mesmo tempo. Nesta leitura de Deleuze e de seus “lidos” (literatura, filosofia, cinema, arte, etc) ainda nos reconhecemos apenas no início da transformação naquele que é o leitor perfeito pretendido por Nietzsche “um monstro de valor e curiosidade, e, além disso, uma coisa dúctil, astuta, precavida, um aventureiro e um descobridor nato” (Nietzsche, 1971, p. 60). Mesmo sem afirmar categoricamente como Nietzsche, pareceu-nos que ser leitor de Deleuze também traz exigência semelhante.

Schöpke (2004, p.191) nas conclusões de seu interessante livro: *Por uma filosofia da Diferença: Gilles Deleuze o pensador nômade*, escreve que chegar ao final de uma pesquisa é, ao mesmo tempo, uma vitória e uma frustração.

Uma vitória, porque nos dá a sensação de que conseguimos, ao menos, dizer o que queríamos. Uma frustração, porque sabemos que ainda há tanto por dizer. No fundo, desejaríamos dizer tudo sobre aquilo que nos afeta. Não falo aqui de um afeto banal, falo de algo profundo – um afeto que altera as nossas certezas, que nos desorienta (senão não seria um afeto), que nos lança em outros caminhos.

Compartilhamos desses sentimentos, pois, de fato, dissemos algo do que pretendíamos e, ao fazê-lo, fomos conhecendo o que estava ficando de lado. Queríamos não só falar do que Deleuze pensou, pois isso nos parece pouco interessante. Pretendíamos pensar sobre o que Deleuze pensou e o que ainda nos faz pensar tudo o que ele registrou de seu pensamento. Queríamos ter traçado planos, colocado problemas e criado conceitos.

Ao final percebemos que das três tarefas para se fazer filosofia: traçar planos, colocar problemas e criar conceitos, esta última é a que mais deixamos desejar, pois não identificamos propriamente alguma criação. Entendemos que conseguimos iniciar a criação de alguns platôs e conseqüentemente colocar alguns problemas, mas conceitos não os criamos. Dos problemas que trabalhamos, podemos citar: o papel da escola na sociedade de controle; a imagem clássica do pensamento e da aprendizagem; metodologia da aula: aula expositiva “magistral”; a prática docente sob alguns enfoques.

O uso que fazemos de conceitos como “poder pedagógico”, “educação menor”, “docência nômade” “aula rizomática” e outros mesmo não sendo novidades, tanto exigem melhor desenvolvimento e apreensão, como tem potencial sendo ferramentas que permitem abordagens transversais dos

problemas na educação. “Mesmo a história da Filosofia é inteiramente desinteressante, se não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relançá-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo” (Deleuze e Guattari, 1992, p.109).

Algo que podemos perceber ao iniciar esta incursão ao pensamento de Deleuze e à Educação é que nos parece necessário evitar o que já ocorreu como o pensamento de outros autores. Digo de uma transformação de determinados conceitos ou formulações em palavras de ordem ou catecismos de aplicação imediata. Parece-nos que há que valorizarmos o que nas teorizações filosóficas podem servir de inspiração. No caso de Deleuze, podemos destacar questões como os processos de subjetivação, a questão do pensamento, o poder, a diferença e outros.

Assim queremos nestas considerações comentar algo sobre o que escrevemos, algo sobre o que não escrevemos, e lançar alguma “flecha” em novas direções. Em alguma medida, tal flecha já está lançada e mesmo o que ficou de fora desta escrita, está de alguma forma dentro, mas faremos o exercício de explicitar algumas questões.

Sobre o que escrevemos...

Talvez algumas das perguntas feitas no início ou no meio deste devam ser recolocadas. As mazelas da educação já tinham sido denunciadas mesmo pelas tendências mais conservadoras. As práticas positivistas já encontraram interlocutores suficientemente críticos entre os fenomenólogos, marxistas, pragmatistas e outros discursantes em nome da emancipação. O que buscávamos então? Experimentar Deleuze.

Queríamos que esta escrita andasse pela filosofia, mas que não se fixasse apenas nela. Ela permite um exame qualificado dos conceitos em questão

e, também um exercício de criação, quando necessário de novos conceitos, todavia não ficamos sempre na filosofia. Às vezes buscamos uma compreensão não filosófica, por entendermos que “A compreensão não filosófica não é insuficiente nem provisória, é uma das duas metades, uma das duas asas.” (Deleuze, 1992:175).

O que sentíamos era uma asfixia no meio dos discursos pedagógicos hegemônicos e buscávamos nessa escrita novos ares para pensar educação. “Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga.” (Deleuze, 1992:176) O que pode diferenciar na postura ao se pensar educação com o pensamento de Deleuze? O que Deleuze tem a oferecer neste mosaico? O que se buscou foi produzir um discurso da diferença na educação. Para esta tarefa é que Deleuze foi convocado, para produzir no campo educacional, para compor um mapa de condições de produção deste pensamento.

Talvez não encontremos muitas diferenças nos discursos que fazem diagnósticos na educação atual. Muitos discursos perceberam e conseguiram apresentar as mazelas existentes. O problema está tanto no que tipo de solução apresentam para estas situações, como também, na forma como elaboram as questões. Aqui não se considera que a educação teria que ser diferente. Não há dever ser, não há perspectiva moral. Não há onde se chegar, apenas experimentar lugares diferentes no campo educacional. Não há uma pré-definição do que será a utilidade, aplicabilidade.

Um pensamento da diferença da forma mais absoluta possível. A afirmação da diferença em si mesma que nos permite postular a educação para a diferença, que não se confunde com uma pregação de respeito às diferenças comumente presente em alguns discursos pedagógicos. É uma concepção de que o que vai ocorrer em uma aula e no processo de aprendizagem é algo totalmente desconhecido do educador e de seus educandos. Sendo uma afirmação máxima da diferença, estes termos educador e educandos servem apenas para compor

um ordenamento espaço-temporal da organização da escola, mas não tem muito haver com o que ocorre em sala de aula. O professor da diferença já não fala em nome da verdade, fala de suas verdades que são sempre fragmentadas, parciais, limitadas, finitas, já não fala em nome do saber num pedestal como quem anuncia o caminho para os alunos. Este ensaia exaustivamente e os convida para juntos aprenderem.

Buscamos uma postura que nega qualquer abordagem religiosa dos saberes, das práticas e da institucionalidade de qualquer espaço assumindo a imanência no mundo e recusando qualquer transcendência. Tal perspectiva se torna ainda mais radical ao se negar também qualquer humanismo, qualquer universal como fundamento, como justificação do fazer e do agir do estudar e do aprender. Para quem ensina, perder de vista os universais que poderiam ser pressupostos bases para edificarem seus discursos pedagógicos, provoca uma revolução. Não há sociedade ideal nem em um passado nem em um futuro a ser perseguido.

Fizemos mais uma opção por pensar o processo e suas condições de existência e de experimentação que pensar um fim, uma utopia. Não há também uma lógica na experiência do tempo histórico, cronológico e nem este tempo tem primazia na experiência cotidiana da vida. Não a uma lógica positivista-evolutiva da história e não a uma lógica dialética.

Assumimos que a impossibilidade de dominar como o outro aprende, significa negar as pretensões autoritárias ou a compreensão do que significa ensinar. Significa entender a diferenciação do tempo cronológico e do tempo como Aíón para a aprendizagem.

Não é um *constructo* que deseje fazer frente a alguma ou algumas teorias educacionais. Queremos seja um pensamento da diferença em educação. Um pensamento que não ceda espaço para abordagens universalistas. Que não seja um discurso unitário, uma teoria, uma construção que necessite desta formatação clássica. Que seja um rizoma, uma construção que mais que se

preocupar com encadeamentos lógicos e coerentes, se preocupa em funcionar, em “rizomar”, fazer ligações laterais. Pretende-se que este discurso possa fazer sentido, possa dar sentido ao fazer pedagógico.

Não se pretendia organizar um sistema, uma proposta política para se transformar em políticas públicas na educação. Buscou-se mais encontrar linhas de fuga dos sistemas em evidencia e colocar-se num movimento de experimentar devires novos. “*Os processos são os devires, e estes não se julgam pelo resultado que os findaria, mas pela qualidade dos devires-animal ou das individuações não subjetivas.*” (Deleuze, 1992:183) Pretende-se mais provocar experiências marginais na prática pedagógica. Não há uma defesa da educação, da necessidade de escolas, de uma renovação no pensamento educacional. Nada de proposta totalizante, globalizante. Nada de resgate de algum modelo. Mais que isso, contra todo e qualquer modelo educacional.

Sobre o que não escrevemos...

Como já dissemos o que sentimos falta é maior que o que conseguimos captar, pensar, inventar e escrever sobre os potenciais deleuzianos para pensar a educação.

Sentimos falta de não dar vazão a todo o arcabouço e espaço das artes no pensamento deleuziano. Estando no contexto da arte, certamente há tesouros já encontrados por outros e a serem encontrados pelo pensamento educacional “da diferença”. Pintura, literatura e cinema e toda a produção de Deleuze sobre artes poderá fazer engendrar devires novos no pensamento educacional.

Sobre os pensadores da filosofia apenas margeamos as relações e composições de Deleuze. De Guattari, além de uma ou outra citação específica, propositalmente ofuscamos sua presença na produção deleuziana ou construída

com Deleuze. Certamente seu pensamento poderia contribuir, entre outras, para incursões no campo da psicanálise e da atuação política. Há um pensamento e uma escrita entre ambos que merece ser explicitada.

Não é um pensamento discursivo, mas segundo a própria definição deles, é uma máquina fundamentalmente energética, destinada a vibrar e a fazer vibrar aqueles que dela se aproximam e a desengajá-los em um movimento produtivo, que não passa exatamente pelas idéias nem pelas palavras, passa pelos afetos. Por afetar e ser afetado. Passa pela capacidade de vibrar em consonância, passa pela capacidade de despertar o entusiasmo, a vontade de viver, a vontade de criar. (Baremlitt: 2003,p. 14)

Não só o pouco que trabalhamos com Foucault, Nietzsche, Spinoza, Hume pouco representa dentro do espaço que Deleuze “dá” a estes pensadores na construção de sua filosofia, como aparece como lacunas uma explicitação mínima da filosofia de Bérgrson, dos estóicos e de outros.

O arcabouço conceitual de Deleuze também foi pouco explorado. Se é verdade, como afirmamos no início destas considerações, que um pouco de tudo esteve presente no que foi escrito, é verdade também que a explicitação e exploração “maquínica” de tantos outros conceitos, podem potencializar o pensar a educação e até a recolocação dos problemas abordados aqui. A potência que conceitos como atual e virtual podem ter para pensar a educação sequer foi anunciada. Foram apenas citados nem trabalhamos minimamente conceitos como ritornelo, acontecimento, corpo sem órgãos (CsO), cristal de tempo (ou de inconsciente), empirismo transcendental, máquinas desejantes, Multiplicidades, plano de imanência (e caos), singularidades pré-individuais, síntese disjuntiva (ou disjunção inclusa), Univocidade do ser, Clínica, máquina abstrata, personagens conceituais, molares.

Podemos dizer que o trabalho levado a cabo nesta tese é apenas a reunião de alguns passos que ainda poderão ser objetos de novas investidas.,

ampliações, contestações e maior exploração das potencialidades do pensamento deleuziano.

Algumas flechas...

Acreditamos que uma outra pedagogia, uma outra relação didática, uma outra concepção de educação, não melhor, nem pior que outras, que tenha uma característica marcante de se evitar, de fugir de qualquer perspectiva fascista pode ser construída. Qual a sua forma, como de fato vai ocorrer em cada lugar, em cada situação específica, não há como determinar a priori.

Queremos chegar ao ponto de pensar em professores e alunos entrando em conexões com fluxos desejantes que ameacem a ordem social, mesmo que apenas próximo, junto do espaço privilegiado de encontro de ambos, a sala de aula ou mesmo a escola? Por que não nos aventurarmos em provocar múltiplas revoluções moleculares.

Queremos professores que não saibam o que será daqueles com os quais trabalha, não saibam do conteúdo necessário, mas que saibam das amarras que a instituição nos imputa no fazer cotidiano para controlar sua existência.

Se acabamos com o “dever ser”, não há necessidade de afirmação de nenhuma forma institucional vigente. É possível reordenar e criar toda uma nova geografia da aprendizagem e do ensino. Isso seria um grande ato de fé nas possibilidades destes que perambulam pelo mundo. Seria um ato de fé no mundo. É hora de acreditar no mundo e suscitar acontecimentos.

Acreditar no mundo é o que mais no falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos.

(Deleuze, 1992:p.218)

Referências Bibliográficas

CERLETTI, A. A. *“Filosofia/Educação: os desafios políticos de uma relação complicada”*. In: KOHAN, W. (org.) *Ensino de filosofia – perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA, Rogério. *Sociedade de Controle* In *Gilles Deleuze: sentidos e expressões*. Jorge Cruz (org.) Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Aula sobre Spinoza*, em 24/01/78, disponível em <http://www.webdeleuze.com>, acessada em 12/10/2004.

DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze*, entrevista a Claire Parnet, 1988a, em vídeo, transcrito e traduzido por Tomás Tadeu da Silva, incluído no site “Máquina da diferença”, www.ufrgs.br/faced/tomaz, acessado em fev. de 2003.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988b.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. *O ato de criação*. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 jun., p.5. 1999a.

_____. *Empirismo e Subjetividade: Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. (Trad. Luiz B. L. Orlandi); São Paulo: Edições 34, 2001a.

_____. *Proust e os Signos*. (trad. Antônio Piquet e Roberto Machado); 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *A Imagem-tempo*. (trad. Eloísa de Araújo Ribeiro). São Paulo: Brasiliense, 2005. (cinema 2)

DELEUZE, Gilles e **PARNET**, CLAIRE. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. e **GUATTARI**, Félix. *O Anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

DELEUZE, Gilles. e **GUATTARI**, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, Vol. 1*. São Paulo: Ed. 34, 1995a.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 b.

_____ *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: 34, 1997.

_____ *Kafka: Para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Os Intelectuais e o Poder: Conversa entre FOUCAULT, M e DELEUZE, G. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

_____ *Vigiar e Punir*. RJ: Vozes, 1987.

GALLO, Silvio. *A Educação e Controle*. Revista Sinpro Cultura - caderno de cultura do Sindicato dos Professores de Campinas e Região, ano XII, nº 23, julho/95, caderno especial "Para Debater". Acesso http://www.farj.org/educa_silviogallo01.html em 10/10/2006.

GALLO, S.. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIL, J. Ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, V.27, nº2, jul./dez.2002, p.205-224.

GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo-SP: Editora Brasiliense, 3ª ed, 1987.

KOHAN, Walter; **WAKSMAN**, Vera (organizadores). *Filosofia para crianças na prática escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. – (série filosofia e crianças; v. 2)

KOHAN, Walter O. Entre Deleuze e a Educação. In *educação e Realidade*. Porto Alegre v. 27 n.02 p.124. jul./dez. 2002.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

OLIVEIRA, Paula G. *Algumas Veredas: a produção* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação - UnB. 2003.

RIBEIRO, R.J. *Pensando a Nova Política* . 2003. <http://www.renatojanine.pro.br/FiloPol/pensando.html> acessado em 28/06/2007.

ROLNIK. S. Ninguém é Deleuziano. <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/ninguem.pdf> . acessado em 20/06/2007.

_____ Deleuze Esquizoanalista. <http://caosmose.net/suelyrolnik/> acessado em 30/06/2007.

PELBART, Peter Pál. *O tempo não-reconciliado*. São Paulo: Perspectiva, 2004. (coleção estudos; 160 / dirigida por J. Guinsburg)

SCHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Eudsp, 2004.

SILVA, T. T. ; **KOHAN**, Walter . Apresentação do Dossiê Entre Deleuze e a Educação (Rev. Educação & Sociedade). Educação & Sociedade, São Paulo (SP), v. 26, n. 93, p. 1171-1176, 2005.

SILVA, T. T. (Org.) . *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. 258 p.

_____ A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. Educação e Realidade, Porto Alegre (RS), v. 27, n. 2, p. 47-57, 2002.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. v. 1. 125 p.

BIBLIOGRAFIA

ABRAHAM, Tomás. *La Máquina Deleuze*. 1 ed. Buenos Aires: Sudamericana, 2006.

ALBUQUERQUE, Paulo Germano Barrozo. *Mulheres Claricianas: Imagens amorosas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

ALLIEZ, E. (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

_____. *A assinatura do mundo: o que é a filosofia de Deleuze e Guattari?* (Trad. Maria Helena Rouanet e Bluma Villar); Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ALMEIDA, J. *Estudos deleuzeanos da linguagem*. Campinas: UNICAMP, 2003.

BADIOU, A. *Deleuze: o clamor do ser*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BAREMBLITT, G. *Introdução à Esquizoanálise*. Belo Horizonte: Fundação Gregório Barembritt, 2003. (Coleção Esquizoanálise e Esquizodrama).

CADERNOS DE SUBJETIVIDADE. São Paulo: PUC, número especial: "O reencantamento do concreto", 2003.

CASTRO, Eder Alonso; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Paula (orgs.). *Educando para o pensar*. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSSUTTA, F. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. (Trad. Ângela de Noronha Begnami, Milton Arruda, Clemence Jouet-Pastré e Neide Sette) 2 ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CRUZ, Jorge (org). *Gilles Deleuze: Sentidos e Expressões*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006.

CURI, Simone. *A escritura nômade em Clarice Lispector*. Chapecó: ARGOS, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. (Trad. Cláudia Sant'Anna Martins); São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. *A Dobra: Leibniz e o Barroco*. (Trad. Luiz B. L. Orlandi); Campinas: Papyrus, 1991.

_____. *A Filosofia Crítica de Kant*. (Trad. Germiniano Franco); Lisboa: Edições 70, 2000b.

_____. *A Ilha deserta*. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. *Bergsonismo*. (Trad. Luiz B. L. Orlandi); São Paulo: Edições 34, 1999.

_____. *Crítica e clínica*. (trad. Peter Pál Pelbart); São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *Espinoza e os Signos*. (Trad. Abílio Ferreira); Porto-Portugal: Rés-Editora, 2003a.

_____. *Espinosa: Filosofia Prática*. (Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins); São Paulo: Escuta, 2002.

_____. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. *Nietzsche*. (Trad. Alberto Campos); Lisboa: Edições 70, 2001b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DIAS, S. *Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia*. Porto: Afrontamento, 1995.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI JR, Paulo (Org). *O que é filosofia da Educação?* 3 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

GUALANDI, Alberto. *Deleuze*. (Trad. Danielle Ortiz Blanchard). São Paulo: Estação Liberdade, 2003. (coleção figuras do saber).

HARDT, M. *Gilles Deleuze: um aprendizado em filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. GONDRA, José (Orgs) . *Foucault 80 anos*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KOHAN, Walter Omar. GALLO, Sílvio. (Orgs). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2000.

LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel. Políticas e Poéticas da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do Fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003 - (Conexões; 19).

LINS, Daniel (Org.). *Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

_____. *Juízo e verdade em Deleuze*. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. *Nietzsche/Deleuze: imagem, literatura e educação: Simpósio Internacional de Filosofia, 2005*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a Verdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MARCONDES FILHO, Ciro. *O escavador de silêncios: Formas de construir e de desconstruir sentidos na Comunicação: Nova teoria da comunicação II*. São Paulo, Paulus, 2004.

MILOVIC, Miroslav. (Org.). *Sociedade e Diferença* (Miroslav Mílovic, Maia Sprandel, Alexandre Costa e Wanderson Flor do Nascimento, organizadores). Brasília, DF: Casa das Musas, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre a educação*. (Trad. Apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho). Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ORLANDI, Luiz B. L (Org). *A Diferença*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.

PASSETTI, Edson (Org). *Kafka-Foucault, sem medos*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

PELBART, P.P. *O tempo não-reconciliado: imagens de tempo em Deleuze*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

PRADO JR. Bento. *Erro, Ilusão, Loucura*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

RAGO, M., ORLANDI, L., VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias nietzschianas*. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. (Trad. Ângela Leite Lopes); São Paulo: Editora 34, 1996.

ROSSETTI, Regina. *Movimento e Totalidade em Bérqson: A essência imanente da realidade movente*. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. (Ensaios de Cultura; 25).

SILVA, Tomaz Tadeu da; CORAZZA, Sandra; PAOLA, Zordan. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da, CORAZZA, Sandra. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VASCONCELLOS, Jorge. *Deleuze e o Cinema*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna LTDA, 2006. (Coleção Arte e Filosofia).

WATZLAWICK, Paul, HELMICK BEAVIN, Janet e D. JACKSON, Don. *Pragmática da Comunicação Humana: Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. (Trad. Álvaro Cabral); São Paulo: Editora Cultrix, sd.