

KALLYNE FERNANDA DOS SANTOS FERREIRA

**Corpos em devires: por outros modos de existência na escola**

Presidente Prudente-SP

2023

KALLYNE FERNANDA DOS SANTOS FERREIRA

**Corpos em devires: por outros modos de existência na escola**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp, Campus de Presidente Prudente, como exigência para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barbosa Mugnai Lopes

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Humano, Diferença e Valores

Presidente Prudente-SP

2023

F383c

Ferreira, Kallyne Fernanda dos Santos

Corpos em devires: por outros modos de existência na escola /  
Kallyne Fernanda dos Santos Ferreira. -- Presidente Prudente, 2023  
104 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente  
Orientador: Rodrigo Barbosa Mugnai Lopes

1. Corpos. 2. Devires. 3. Escola. 4. Rostidade. 5. Triade  
Pastoral-Norma-Disciplina. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de  
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: *Corpos em devires: por outros modos de existência na escola*

**AUTORA: KALLYNE FERNANDA DOS SANTOS FERREIRA**

**ORIENTADOR: RODRIGO BARBOSA MUGNAI LOPES**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Rodrigo Barbosa Mugnai  
Lopes:27872478811

Assinado de forma digital por  
Rodrigo Barbosa Mugnai  
Lopes:27872478811  
Dados: 2023.03.01 14:59:00 -03'00'

Prof. Dr. RODRIGO BARBOSA MUGNAI LOPES (Participação Virtual)  
Programa de Pós-Graduação em Educação / FCT – Unesp – Presidente Prudente

Prof. Dr. DIVINO JOSÉ DA SILVA (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Prof(a). Dr(a). ALEXANDRE FILORDI DE CARVALHO (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / Universidade Federal de Lavras

Presidente Prudente, 16 de dezembro de 2022

*Para a mais bela obra a fazer, Lis.*

## AGRADECIMENTOS

Muitos foram os encontros que potencializaram a realização deste trabalho. Espero conseguir expressar minha gratidão e alegria que seus corpos, palavras, silêncios e ausências proporcionaram para movimentar o meu pensamento.

Agradeço o olhar cuidadoso, gentil e respeitoso que o Professor Rodrigo Barbosa Mugnai Lopes teve com os caminhos empreendidos pelos meus pensamentos e que soube pacientemente extrair o necessário. Obrigada por me mostrar o caminho da filosofia em nossas conversas e aulas.

Ao professor Divino José da Silva, que acolhe com sua fala e em cada gesto nos apresenta o amor pela vida. Obrigada pela delicadeza e generosidade ao falar e contribuir para o amadurecimento do trabalho.

Fico honrada por ter o privilégio em partilhar um pouco dos meus pensamentos e por serem lidos pelo professor Alexandre Filordi de Carvalho, que generosamente soube olhar com acuidade para os corpos em devires que me atravessam, questionam e movimentam meu existir. Obrigada pela generosidade e o cuidado ao falar.

Espero não me furtar de agradecer os meus familiares, nenhuma palavra que eu escreva conseguirá significar o quanto sou grata por partilhar nossas existências. À minha mãe, Cláudia, sempre atenta, amorosa e respeitosa com a maneira como tenho percorrido meus mundos. Meu primeiro exemplo de ética, justiça e amorosidade para com os diferentes modos de existência. Às minhas irmãs, Tábata e Ana Francisca, que me acolhem com tanto amor, respeito e companheirismo. Tábata com sua preocupação, escuta e conversas. E Ana Francisca por cuidar, ler e me receber ao longo deste ano todos os dias no aconchego do seu lar. Aos meus cunhados Alex e Paulo César, por demonstrarem respeito e preocupação durante esses anos. Às minhas amadas primas, Poliana e Laís, pelo carinho, conversas, cafés e aconchego. Minhas tias Maria Isabel, Ana Mélia, Francisfatima e Alessandra por serem exemplo de sonhos, determinação e união.

Não poderia não agradecer a todos os meus professores que resistem na escola pública. Obrigada por fazerem da escola um local de bons encontros criadores de linhas de fugas.

Aos amigos que o mestrado trouxe: Nathalia, Bruno, Ana Carolina, Sara e Douglas. Obrigada pelas partilhas, conversas, sorrisos, abraços, caronas, livros...

À minha pequena sobrinha Lis, obrigada por movimentar nossas vidas com a aurora da sua existência.

Agradeço aos mais diminutos movimentos que a vida me presenteia e me mostra o Amor que cada coisa tem no mundo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*É possível que estejamos adormecidos neste mundo;  
é possível que haja algum outro que é visível a seres  
com um sentido que agora nos falta.*

*(Virgínia Woolf, 2017)*

## RESUMO

A presente pesquisa objetiva expor diferentes modos de existir que reivindicam seus mundos na escola, uma vez que são os corpos em devires que nos questionam sobre os diferentes modos de existir do ser e que transbordam a idealização forjada sobre o indivíduo. Para tal finalidade, o embasamento teórico que respaldou este estudo adveio das pesquisas de Michael Foucault acerca da tríade pastoral-norma-disciplina, que coloca em funcionamento o dispositivo pedagógico que atua na escola, que tem como finalidade programar subjetividades e moldar rostos conformados à lógica de um ideal humano. Em virtude disso, compreendemos que a escola se converteu em uma mera produtora de rostos a contento da sociedade vigente. Para tanto, analisamos o conceito de rostidade desenvolvido pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, o qual possibilita compreendermos os papéis desempenhados pelas significâncias e significados que se aglutinam nos rostos e na forma como concebemos a vida. Entendemos que a escola operada pela tríade pastoral-norma-disciplina produz os mesmos desejos, homem, mulher, família, sonhos... em um círculo infindável de subjetividades demarcadas e rígidas. O que esperamos é perspectivar reflexões a partir das interrogações que o outro, o diferente, o anormal, a criança... que os corpos em devires nos suscitam a pensar e a buscar outras maneiras de existir no(s) mundo(s) que habitamos e que nos rodeia(m). Para tanto, recorreremos às contribuições do filósofo Étienne Souriau, que nos lembra que toda criação é uma arte de existir e que nos convida a sermos agentes instauradores.

**Palavras-chave:** Corpos; Devires; Escola; Rostidade; Tríade Pastoral-Norma-Disciplina.

## ABSTRACT

The present research aims to expose different ways of existing that claim their worlds at school, since it is the bodies in becoming that question us about the different ways of existing of the being and that overflow the idealization forged about the individual. For this purpose, the theoretical foundation that supported this study came from Michael Foucault's research on the pastoral-norm-discipline triad, which puts into operation the pedagogical device that operates in the school, which aims to program subjectivities and shape faces conformed to the logic of a human ideal. As a result, we understand that the school has become a mere producer of faces to the satisfaction of the current society. To do so, we analyze the concept of faciality developed by the philosophers Gilles Deleuze and Félix Guattari, which makes it possible to understand the roles played by the significances and meanings that coalesce in faces and in the way we conceive life. We understand that the school operated by the pastoral-norm-discipline triad produces the same desires, man, woman, family, dreams... in an endless circle of demarcated and rigid subjectivities. What we hope is to put in perspective reflections from the questions that the other, the different, the abnormal, the child... we inhabit and that surrounds us(m). To do so, we resort to the contributions of the philosopher Étienne Souriau, who reminds us that all creation is an art of existing and who invites us to be founding agents.

**Keywords:** Bodies; Becomings; School; Faciality; Pastoral-Norm-Discipline Triad.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. MÁQUINA ESCOLAR: CONHECÊ-LA PARA INFECTÁ-LA</b> .....	19
1.1 Infectá-la no discurso. Eis um caminho a ser percorrido .....	24
1.2 <i>Modus operandi</i> da máquina escolar: pastoral-norma-disciplina. Como encontrar pontos de cisão? .....	26
<b>2. MÁQUINA DE ROSTIDADE</b> .....	38
2.1 Devir .....	45
2.2 O que pode um corpo? .....	66
<b>3. DIFERENTES MODOS DE EXISTÊNCIA</b> .....	77
3.1 Corpo deficiente: a ética em existir.....	93
<b>CONCLUSÃO</b> .....	99
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	101

## INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é investigar a escola a partir de um aspecto filosófico sobre o seu funcionamento. A escola é caracterizada como uma complexa maquinaria articulada pelo dispositivo pedagógico, uma vez que resulta na produção de subjetividades a partir da tríade pastoral-norma-disciplina, tratada amplamente nas obras do filósofo Michel Foucault (2005; 2006; 1999; 2001). Esta tríade age conformando a escola, convertendo-a em uma produtora de rostos demarcados pelos significados, moldados para existirem conformem são estabelecidos socialmente (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

Posto isso, a metodologia proposta está baseada nas abordagens dos escritos foucaultianos, os quais possibilitarão entender a articulação do dispositivo pedagógico com a tríade pastoral-norma-disciplina. Por outro lado, a base teórica da pesquisa também está pautada nas contribuições dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, que nos permitem compreender a produção de rostidades<sup>1</sup> que é efetuada pelo dispositivo pedagógico, sendo o rosto a demarcação da produção de significações e de significados que impõem imagens de como devemos ser e desejar o(s) mundo(s) que nos habita(m):

Imagens, aqui, não remetem a ideologias, mas a toda uma organização que adentra, efetivamente, o pensamento para se exercer segundo normas de um poder ou de uma ordem estabelecida, e bem mais, que instala nela um aparelho de poder, que a erige em um aparelho de poder. (DELEUZE, 1998, p. 33).

A escola corresponde aos ideais de uma sociedade, e esta, por sua vez, atende às diferentes instituições que exercem seu poder e que estão ancoradas em afetos que legitimam a produção dos mesmos rostos: cidadão de bem que seja capaz de gerir socioemocionalmente, que seja produtivamente econômico e capaz de ser resiliente diante das transformações do mundo atual. Tal pensamento se encontra permeado nos mais diferentes âmbitos da vida e de como nos relacionamos, pois até a diferença precisa ter um rosto normalizado para se tornar inclusa nas famílias, nas escolas, nas ruas, nos livros etc.

Para tanto, o que esperamos com esse trabalho é perspectivar outros modos de ser e de existir no mundo, pautados na relação que se faz com o outro, tendo em vista que todo existir,

---

<sup>1</sup> “Rostidade” é um conceito desenvolvido por Deleuze e por Guattari (2019), que compreende a demarcação da linguagem através dos significados que atribuímos às coisas animadas e inanimadas. Será utilizado ao longo da pesquisa, dada a sua relevância para a possibilidade de problematizarmos a escola produtora de rostos demarcados socialmente para existirem.

começando por nós mesmos, nos convoca a agir na incompletude que nos constitui. Mas, para isso, é necessário que se:

Perca o rosto. Torne-se capaz de amar sem lembranças, sem fantasia e sem interpretação, sem fazer balanço. Que haja apenas fluxos, que ora secam, ora congelam ou transbordam, ora se conjugam ou se afastam. Um homem e uma mulher são fluxos. Todos os devires que há no fazer amor, todos os sexos, os n sexos em um único ou em dois, e que nada têm a ver com castração. Sobre as linhas de fuga, só pode haver uma coisa, a experimentação-vida. Nunca se sabe de antemão, pois já não se tem nem futuro nem passado. (DELEUZE, 1998, p. 60-61).

Desse modo, pode-se falar em linhas que nos permitirão forjar outros mundos para habitarmos. Assim, será possível identificar instrumentos que possibilitam compreender o devir a partir de uma perspectiva que seja capaz de produzir outros modos de vida.

Elencamos a seguir os objetivos específicos que norteiam esta pesquisa:

1. Aprofundar uma analítica da produção de subjetividades demarcadas pelos dispositivos dominantes;
2. Realizar uma análise dos conceitos de poder, discurso e dispositivo da máquina escolar; e
3. Trilhar estratégias que possibilitem agenciar a máquina escolar para que o devir opere produzindo outros modos de vidas.

A título de justificativa da pesquisa, é relevante entender a formação profissional da pesquisadora. Algumas indagações acerca do corpo deficiente e da inclusão surgiram na graduação em Ciências Biológicas, em meados do ano 2012, visto que as disciplinas específicas voltadas para a área pedagógica ocupavam um pequeno espaço da carga horária do curso, e poucas reflexões traziam sobre as reais demandas da rotina em sala de aula.

Em vista disso, e em busca de mais recursos e aprimoramento intelectual que agregassem à carreira docente, o caminho encontrado foi a graduação em Pedagogia, que possibilitou obter mais respaldo para compreender o processo de formação do educando, principalmente daqueles considerados “anormais”.

Assim, o interesse pelo assunto se tornou possível a partir da disciplina de Filosofia da Educação II oferecida no ano de 2014 ao curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Esta disciplina contemplou reflexões e estudos de diferentes filósofos e suas contribuições à educação, bem como tratou do surgimento das correntes filosóficas que consolidaram o campo de estudo e de pesquisa da Filosofia da Educação. Por meio de um projeto de iniciação científica, intitulado “Normalidade e Diferença

nas Práticas Históricas em Inclusão”, desenvolvido ao longo dos anos de 2015 e de 2016, investigamos questões a respeito das noções de normalidade e de diferença ligadas às práticas educativas, em que foi possível estudar alguns autores da Filosofia da Diferença, os quais embasaram a pesquisa citada e possibilitaram o desdobramento da presente pesquisa.

Além das justificativas pessoais e profissionais, há também justificativas teóricas. Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica das principais obras de Michael Foucault nas quais o autor aborda o conceito de poder, de norma, de disciplina, de pastoral e de dispositivo, que alicerçam a primeira parte deste trabalho. Em uma segunda parte, faremos uma aproximação entre Foucault e Deleuze buscando traçar complementaridades conceituais, pois entendemos que ambos esses filósofos discutem distintamente seus objetos de estudo de forma singular.

Posto isso, percorreremos um caminho à luz dos escritos foucaultiano, os quais possibilitarão o entendimento da articulação do dispositivo pedagógico com a tríade pastoral-norma-disciplina, a qual captura e conforma o devir, o que resulta na produção de rostos específicos. Por outro lado, prosseguiremos com os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, que permitem compreender a produção de rostidades efetuada pelo dispositivo pedagógico, para que seja possível buscarmos instrumentos que possibilitem compreender o devir a partir de uma outra perspectiva, que seja capaz de produzir outros modos de vida.

Nessa direção, ao analisarmos os escritos do filósofo francês Michel Foucault acerca do conceito de dispositivo, entendemos que o funcionamento da escola ocorre por meio do dispositivo pedagógico, o qual consiste no desdobramento da análise do conceito de dispositivo realizado pelo filósofo René Schérer (2017), bem como endossado por autores contemporâneos, como no trabalho de Carvalho e Gallo (2017), que evidencia a possibilidade de se trilhar outros caminhos possíveis para a escola.

A partir disso, esta pesquisa espera indicar caminhos que possibilitem refletir sobre a complexidade da máquina pedagógica na qual a escola está alicerçada. Para tanto, a problematização que esta pesquisa fará consiste em averiguar em que medida a produção da subjetividade está demarcada pelos dispositivos dominantes, que produzem rostos e subjetividades muito bem demarcados, antes de existirem.

Em contrapartida, almejamos, pautados nas análises do referencial teórico adotado, encontrar brechas, linhas soltas vividas na experiência escolar, movimentadas principalmente pela diferença que esperamos encontrar, outras composições de relações, para que a máquina escolar possa operar possibilitando que o devir seja produzido e experienciado sem a necessidade de ser significado.

Ressalvamos que, ao problematizar a escola, o intuito não está em apontar erros ou mazelas, mas possibilitar averiguar os complexos jogos de poder que colocam em funcionamento a intrigante máquina escolar. Com isso, espera-se trilhar estratégias que coloquem a escola para funcionar a partir de outros pontos de vistas, e que, em um presente vindouro, a deficiência encontre acolhimento em seu modo de existir. Isso também justifica a escrita do título: “Corpos em devires: Por Outros Modos de Existência na Escola”. Para tanto, adotamos como abordagem o estudo dos modos de problematização empregado por Foucault, uma vez que ele possibilita que sejamos capazes de refletir a:

[...] ontologia crítica de nós mesmos não certamente como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; é preciso concebê-la como uma atitude, um *êthos*, uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos colocamos e prova de sua ultrapassagem possível. (FOUCAULT, 2005, p. 351).

Portanto, entendemos que o estudo se dá pela “[...] ordem da ‘problematização’: ou seja, da elaboração de um domínio de fatos, práticas e pensamentos” (FOUCAULT, 2006, p. 228). Para a escola, isso permite questionar as relações que ocorrem principalmente dentro e fora dela, pois é um lugar que recebe uma pluralidade de corpos, de experiências e de realidades, permitindo-nos fazer perguntas que problematizam as normas, as relações, os saberes e os poderes que estão ancorados nas concepções que fundam o espaço escolar. No caso de Foucault (2006), tratava-se de colocar problemas para a política:

Trata-se, então, de pensar as relações dessas diferentes experiências com a política; o que não significa que se buscará na política o princípio constituinte dessas experiências ou a solução que regulará definitivamente seu destino. É preciso elaborar os problemas que experiências desse tipo colocam para a política. (FOUCAULT, 2006, p. 228).

No caso desta pesquisa, a exemplo do modo como Foucault operava o pensamento filosófico, trata-se de problematizar o funcionamento da escola e de como ela se converte em um dispositivo pedagógico que opera produzindo rostidades. Dessa forma, questionamos o que os corpos nomeados deficientes têm interrogado à escola. Quais cisões e rompimentos nas práticas e nas metodologias a convivência e as relações com o cego, o surdo, o autismo, a lentidão, o TDAH e tantos outros modos de existir têm posto para o modo de funcionamento interno e externo que organiza a escola. Sendo assim, questionamos quais os efeitos que os

processos de normalização de condutas causam, que resultam na produção do *mesmo* e, conseqüentemente, no enclausuramento do devir, produzindo um devir-identidade.

Em vista disso, dentre tantas possibilidades de análise reunidas por Foucault (2006), utilizamos os modos de problematizações, pois também permitem averiguar: “[...] um jogo de verdade, das relações de poder, das formas de relação consigo mesmo e com os outros” (FOUCAULT, 2006, p. 231). Isso nos mostra como nos posicionamos frente à produção de identidades que a escola produz de acordo com aquilo que é estipulado pelas demandas da sociedade, que é conduzido por discursos, por fundamentos e por saberes que ditam como, quando e de que forma a escola deve funcionar e se organizar, assim como estabelecem as relações de poder que estruturam e que permeiam o espaço escolar, as práticas educativas, os saberes, as pedagogias, os corredores e as salas de aula.

Por que adotar o estudo dos modos de problematização? Porque sabemos que, como bem coloca Foucault (2006, p. 231-232), “O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins”. De fato, é uma forma de como o pensamento opera e possibilita que questionemos como se deve compreender uma determinada solução para um determinado problema. Assim sendo, um “[...] movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização” (FOUCAULT, 2006, p. 233).

A partir dessas considerações, alguns questionamentos são elencados para esta pesquisa: Quais foram os modos de operação dos corpos que a escola encontrou para dar sentido aos seus discursos que atestam as eficazes e melhores metodologias? Quais saberes são relevantes e quais não o são? Que subjetividades se devem formar?

Em vista disso, questionamos também como a máquina escolar tem se fortalecido e permanecido inalterada, uma vez que seus tentáculos operam de forma organizada através do poder que emana de um *locus* específico outorgado pela sociedade, como instituição que está fundada e inserida na sociedade, que age *no* e *pelo* poder oriundo de toda relação. Assim sendo, essa sociedade se constitui como uma face operante do poder que delimita muito bem quem adentra o jogo, e que, na escola, opera através dos seus desdobramentos oriundos das práticas de pastoral-norma-disciplina, ressignificando os saberes e as pedagogias.

Muito antes de chegar à escola, somos capturados por rostos significados que demarcam lugares específicos na sociedade. A escola apenas legítima o que nos é reservado, somos

moldados pela forma escolar que nos coloca sob o olhar vigilante e complacente do condutor que nos guiará rumo ao desenvolvimento intelectual, moral, emocional. Nesse contexto, respondemos às normas estabelecidas para o bom funcionamento social, e quem não se encaixa deverá ser medicado, investigado, averiguado.

Como somos conformados tão bem à identidade destinada, normalizada pelos vigilantes discursos das verdades sobre a vida, sobre o homem que é disciplinado em não a questionar? Quais as amarguras e as delícias que ao se questioná-la possibilitam ao pensamento? Assim sendo, “O trabalho de reflexão filosófica e histórica é retomado no campo de trabalho do pensamento com a condição de que se compreenda a problematização não como um ajustamento de representações, mas como um trabalho do pensamento” (FOUCAULT, 2006, p. 233). Esse pensamento viabilizará que encontremos fissuras no pensamento dominante, que questionemos a nós e a tudo que nos forma.

Por vezes, respondemos robotizados muito antes de sermos questionados sobre as mesmas perguntas, problemas e saberes, pois a norma exerce seu papel e nos automatiza *na* e *com* a disciplina que permeia e coordena a tríade pastoral-norma-disciplina. Esta, por sua vez, age em perfeita sincronia, mostrando-nos um complexo funcionamento das engrenagens que mantêm a máquina social funcionando, ancorada no discurso que legitima que corpos, saberes, rostos e vidas possam adentrar o jogo, revelando a maquinaria de poder que funda a escola.

O complexo jogo de captura de subjetividades exercida pela tríade pastoral-norma-disciplina acaba, portanto, significando o devir, para ocupar um rosto muito bem demarcado na sociedade. Em vista disso, adentraremos na análise do poder, do discurso e do dispositivo para que, posteriormente, sejamos capazes de trilhar estratégias que possibilitem operar a máquina escolar. Isso, não para significar devires, mas para possibilitar que ocorra um curto-circuito nos seus modos de operação e que sejam instauradas outras relações na escola, viabilizando que os devires sejam capazes de perspectivar outros modos de existir.

Posto isso, nos dois primeiros capítulos desta pesquisa faremos uma aproximação entre os filósofos Foucault (1999, 2006) e Deleuze (2012). Analisaremos a escola a partir do conceito de dispositivo e de como ela é posta em funcionamento pela tríade pastoral-norma-disciplina que captura o devir, programando-o para atuar de acordo com as forças manipuladoras que exercem um controle sobre a vida.

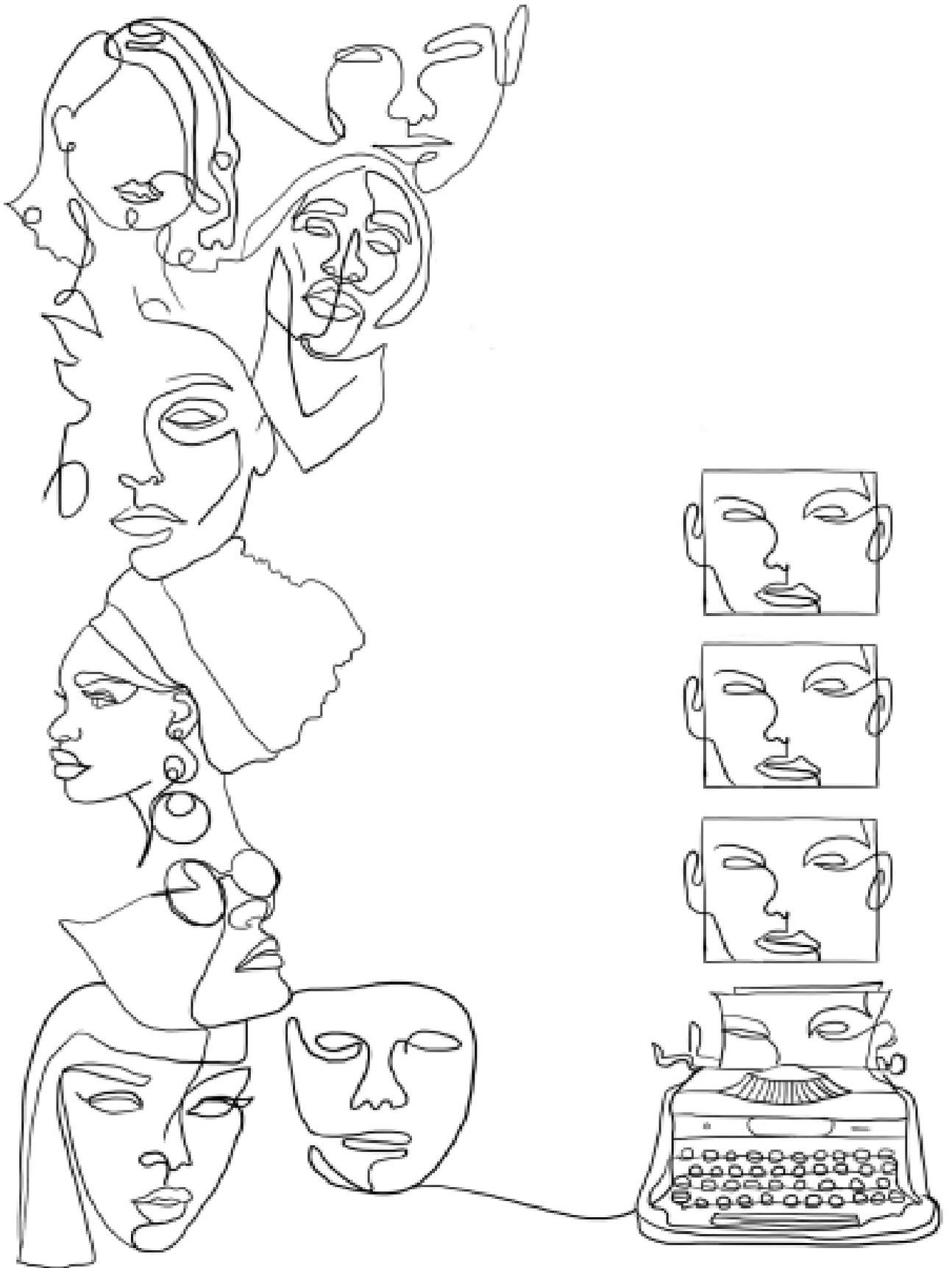
Em seguida, abordaremos também o dispositivo pedagógico, o qual produz subjetividades demarcadas, conformadas em rostidades moldadas e concebidas para atuarem de acordo com o que foi estabelecido socialmente, sobre o que é ser homem, mulher, criança e tantas outras possibilidades e modos deficientes de ser. Diante disso, percebemos que não há

espaço para que o devir possa agir, uma vez que existem rostos nomeados e significados para dizê-lo. Assim sendo, podemos ter como exemplo o rosto significado da deficiência, suas medidas e prescrições para que o dispositivo escolar possa agir, também conformando e capturando o devir da deficiência.

É por meio da literatura que temos a chance de sermos tocados, sensibilizados, humanizados pela existência do outro, ainda que seja por meio da fantasia, ficção ou pelos devaneios de quem escreve. Por isso, em alguns momentos trouxemos pequenos fragmentos das experiências da autora da dissertação com os mundos que a cercam, sejam eles livros, paisagens, lugares e pessoas e algumas passagens das crônicas de Eliane Brum que com muita acuidade e sensibilidade escreve sobre “A vida que ninguém vê” (2006), mas que estão a espreita do olhar atento de quem é capaz de fazê-las existir.

Em vista disso, no terceiro capítulo buscamos traçar outras maneiras e perspectivas para conceber a relação com as existências mínimas (SOURIAU, 2020), as quais possibilitam outras maneiras de ser e de nos relacionar na escola, na família, na sociedade e nos mundos; não mais como produtores de rostidades e de subjetividades demarcadas, mas que sejamos tocados pelas incompletudes que nos povoam e colocam em devires nossos corpos, e que possibilitam que a obra a se fazer seja uma ética fundante da relação, pois são os corpos em devires que nos questionam e esperam para se tornarem mais reais. É preciso que saibamos que:

Não estamos a sós quando criamos. No diálogo em que a obra nos interroga, nos interpela, ela nos guia e nos conduz, no sentido de que exploramos com ela e para ela os caminhos que a levam a sua presença concreta final. Sim, cara a cara com a obra não estamos sozinhos. Mas também o poema não está só se encontra o seu poeta. O grande, o imenso poema que saciaria o ser humano atual, que despertaria o ser humano por vir, esse poema está aí, espera apenas o ser poeta. Quem dentre vós o escreverá? (SOURIAU, 2020, p. 181).



Fonte: Beatriz de Abreu Tondati (2022)

## 1. MÁQUINA ESCOLAR: CONHECÊ-LA PARA INFECTÁ-LA

Tentar discorrer sobre os escritos do filósofo Michel Foucault sempre se mostrará um desafio, dada a singularidade e a versatilidade argumentativa sobre os temas propostos para estudo pelo autor. Assim sendo, falar de “dispositivo em Foucault” diz respeito à descrição genealógica que possibilitou a problematização das “[...] dificuldades descritivas da arqueologia e à conseguinte introdução ao poder” (CASTRO, 2004, p. 124). O dispositivo, por sua vez, permite que se faça a análise do poder efetivado pelo discursivo e pelo não discursivo. Ele diz respeito à “1) rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito” (CASTRO, 2004, p. 124).

Entendemos que a escola se configura como um dispositivo, mas não nos deteremos na questão estrutural e arquitetônica da escola em si. Sabe-se que tais aspectos carregam e povoam o imaginário da sociedade, que muitas vezes limitam a escola apenas à sua estrutura, como local retrógrado e ultrapassado. Tais pensamentos apenas contribuem para alimentar a concepção da escola ultrapassada e arcaica, a qual compreende que os discursos escondem o poder exercido, devido a uma “Razão geral e tática que parece se impor por si mesma: é somente mascarando uma parte importante de si mesmo que o poder é tolerável. Seu sucesso está na proporção daquilo que consegue ocultar dentre seus mecanismos” (FOUCAULT, 1988, p. 83).

Desse modo, são reforçados os discursos que depreciam a escola, com desconhecimento do contexto em que ela é produzida e continua sendo operada. Uma vez, que o “[...] dispositivo estabelece a natureza do nexos que pode existir entre esses elementos heterogêneos” (CASTRO, 2004, p. 124), que acabam reforçando e produzindo saberes, que aparentam trazer o “novo” para escola, quando de fato sua maquinaria continua exercendo seu poder de produzir e de afirmar identidades fixas nos mesmos rostos, saberes, raça, adolescência.

A escola há anos encontra maneiras de exercer seu poder e continua operando sua maquinaria apoiada nos discursos do Estado, da produção acadêmica e nas atuais mídias sociais, pois “O dispositivo, uma vez constituído, permanece como tal na medida em que tem lugar um processo de sobre-determinação funcional: cada efeito, positivo e negativo, querido ou não querido, entra em ressonância ou em contradição com os outros e exige um reajuste” (CASTRO, 2004, p. 124).

Para melhor exemplificar, é válido recorrer ao livro “História da sexualidade I: vontade de saber” (1988), no qual Foucault faz a análise do dispositivo de sexualidade, expondo a

complexidade das relações e da manipulação desse saber-poder. Assim, a partir da explosão dos discursos, dos saberes e das condutas produzidos e formulados sobre a sexualidade nas sociedades industriais, consideramos que:

Não somente assistimos a uma explosão visível das sexualidades heréticas, mas, sobretudo – e é esse o ponto importante – a um dispositivo bem diferente da lei: mesmo que se apóie localmente em procedimentos de interdição, ele assegura, através de uma rede de mecanismos entrecruzados, a proliferação de prazeres específicos e a multiplicação de sexualidades disparatadas. (FOUCAULT, 1988, p. 48).

É isso que o dispositivo aglutina e consegue realizar através dos discursos autorizados e enfatizados pelos saberes, construindo condutas específicas e modos de funcionar estabelecidos como “normais”. Assim sendo, a escola opera de forma vertiginosa como dispositivo que aglutina e que exerce seu poder na sociedade, através de saberes construídos e aceitos socialmente, uma vez que o poder exercido a cada nova eleição governamental irá adentrar o espaço escolar com seus currículos, diretrizes, metas.

A problemática não é estabelecer pontos de partida para o que irá se desenvolver nas escolas, e sim quando apenas muda-se a roupagem do saber para continuar os mesmos discursos reprogramados pela linguagem, estagnados nos mesmos caminhos. Sendo a escola uma máquina que serve à sociedade, esta irá paulatinamente reforçar e recalcular suas estratégias e metas, tendo como finalidade produzir o cidadão exemplar, que acredita que possui “autonomia” para viver, quando na verdade apenas afirma-se uma identidade que atesta *o mesmo* – mesmo homem preconceituoso, viril, branco, elitista e, por conseguinte, a mesma classe operária que se levanta todos os dias pronta para ganhar o pão de cada dia.

Uma maneira de assegurar a legitimidade do modo de operar o dispositivo na máquina escolar é utilizar-se da prática da confissão tão arraigada e permeada em nossas relações e instituições, que age não só como prática do dispositivo escolar, mas como meio de manter quem adentra sempre em prontidão, para falar sobre nossos erros, angústias e temores, sendo que “Tanto a ternura mais desarmada quanto os mais sangrentos poderes têm necessidade de confissões” (FOUCAULT, 1988, p. 59). As confissões, por sua vez, podem ser estabelecidas por gestos, por ações, por palavras pronunciadas ou por lágrimas derramadas. Todavia, quando bem acolhidas, não porque se confessa somente, mas por saber que aquilo que se sente encontrou um lugar para morrer ou nascer. Entretanto, quando menosprezadas, mesmo nas confissões, explícitas ou não, ocorre uma estocagem de sentimentos vivenciados e que produzem, muitas vezes, dor e sofrimento.

O conceito de dispositivo possibilita analisar o funcionamento da escola como uma maquinaria, em que suas engrenagens funcionam com e através do poder que a sociedade confere à instituição e que permeia as relações que são travadas e construídas em seu interior. Portanto, faz-se necessário compreender a relevância da análise que o dispositivo possibilita para entendermos a complexidade do poder, afinal, “O que está em jogo nas investigações que virão a seguir é dirigirmo-nos menos para uma ‘teoria’ do que para uma ‘analítica’ do poder: para uma definição do domínio específico formado pelas relações de poder e a determinação dos instrumentos que permitem analisá-lo” (FOUCAULT, 1988, p. 80).

Destacam-se alguns traços da análise do poder feita por Foucault (1988) em relação ao sexo e ao poder. Aqui, encontramos uma possibilidade para refletir sobre a escola a partir do conceito de dispositivo atrelado ao poder que age conformando o indivíduo às normas e às regras estabelecidas. Vale ressaltar que “poder” para o autor sempre irá agir de forma positiva, uma vez que é na ocultabilidade das interdições, das falas, das instituições e dos discursos que outorga seus mecanismos de governo. O poder:

- *Confere uma relação negativa:* a escola como produtora de identidades pré-estabelecidas e fixadas por marcadores sociais (cor, raça, sexo, desejos, angústias). Por isso, quem é visto pelos “marcadores” da diferença (deficiências, estereótipos) deve ser incluído a todo custo: “O poder não ‘pode’ nada contra o sexo e os prazeres, salvo dizer-lhes não; se produz alguma coisa, são ausências e falhas; elide elementos, introduz discontinuidades, separa o que está junto, marca fronteiras” (FOUCAULT, 1988, p. 81), uma vez que se utiliza de tais marcadores para afirmar o que é considerado aceitável ou não para constituir determinada subjetividade.

- *Possui uma instância da regra para atuar na escola,* que diz respeito ao que a escola irá de fato produzir, bons ou maus alunos, normais e anormais, autônomos e incapazes. Em outras palavras, estão definidos nos marcadores binários que são atestados pela força do discurso, que adentram as escolas e que legislam quem são os “sujeitos” que devem ser moldados e produzidos pela escola; “[...] enfim, que o poder age pronunciando a regra: o domínio do poder [...] seria efetuado através da linguagem, ou melhor, por um ato de discurso que criaria, pelo próprio fato de se enunciar, um estado de direito” (FOUCAULT, 1988, p. 81), de existir ou não que nos mostra de forma positiva o quanto é desejoso estarmos consonantes aos marcadores sociais.

- *O poder é atestado pelo ciclo da interdição:* os diferentes modos de existir deverão silenciar e paulatinamente encarcerar as singularidades, a mais sutil diferença; os *déficits* não devem existir, os devires devem ser conduzidos: “Renuncia a ti mesmo sob pena de seres

suprimido; não apareças se não quiseses desaparecer. Tua existência só será mantida à custa de tua anulação” (FOUCAULT, 1988, p. 81). É trilhado um caminho em que negar passa a ser uma via de regra para existir na escola, para ser amado e para ser considerado um bom aluno.

- *O poder que a escola exerce opera com a lógica da censura:* a forma como a maquinaria escolar funciona passa a validar com maus olhos alunos(as) que questionam demais, que problematizam seus espaços e as didáticas docentes, pois causam transtornos e alteram a ordem das coisas. Podemos até viabilizar através dos nossos discursos que o diferente fale ou suscite alguns sons, mas moldamos suas diferenças e modos de existir, pois estamos racionalizados por uma lógica que diz que é errado não ser economicamente produtivo. Encerramos os modos de existir, suas palavras e gestos em identidades fixas acimentadas, sendo que:

[...] é imaginada uma espécie de lógica em cadeia, que seria característica dos mecanismos de censura: liga o inexistente, o ilícito e o informulável de tal maneira que cada um seja, ao mesmo tempo, princípio e efeito do outro: do que é interdito não se deve falar até ser anulado no real; o que é inexistente não tem direito de manifestação nenhuma, mesmo na ordem da palavra que enuncia sua inexistência; e o que deve ser calado encontra-se banido do real como o interdito por excelência (FOUCAULT, 1988, p. 82).

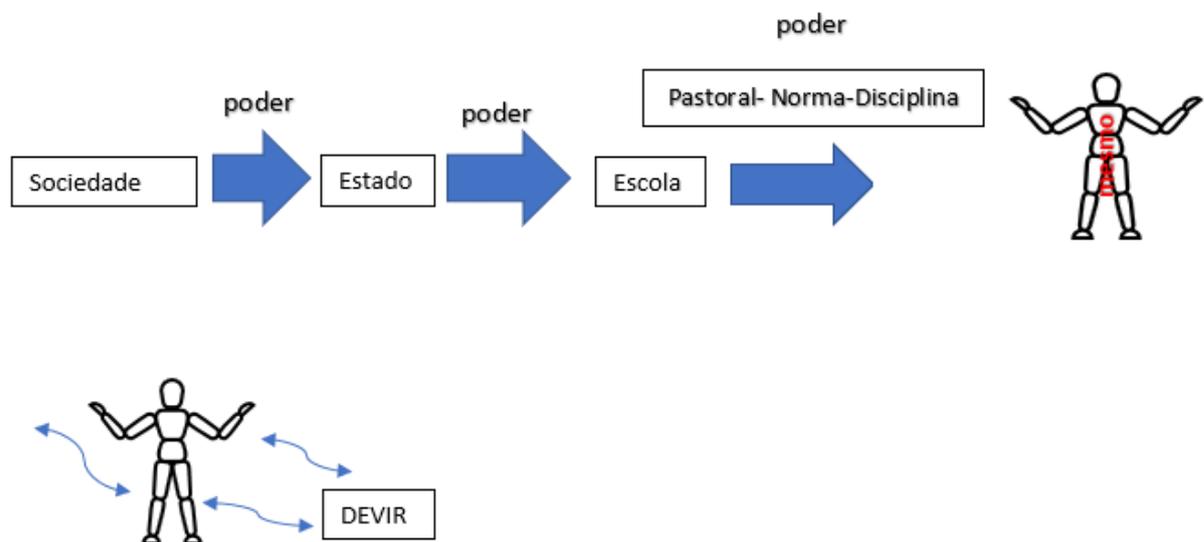
- *Há uma unidade do dispositivo* que age na escola como concentradora de todos os temas que devem ser ditos e os que não devem ser ditos em seus corredores, salas, refeitórios e, quando não, nos banheiros. Aprendemos a responder atentamente às normas estipuladas, pois a escola reforça conformando e mantendo os marcadores de bons e de maus alunos, de professores, de comportamentos normais e anormais.

À homogeneidade formal do poder, ao longo de todas essas instâncias, corresponderia, naquele que o poder coage – quer se trate do súdito ante o monarca, do cidadão ante o Estado, da criança ante os pais, do discípulo ante o mestre – a forma geral da submissão. Poder legislador, de um lado, e sujeito obediente do outro. (FOUCAULT, 1988, p. 82).

Por conseguinte, o poder consiste na força que entrelaça e rege a sincronia das engrenagens que colocam em funcionamento as normas, os saberes, as relações, uma vez que: “[...] o poder não é uma instituição e nem uma outra estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p. 88). Que produz calculadamente saberes sobre as infâncias, os sujeitos e os desejos que irão manter a vida operante. Com isso, compreende-se que a maquinaria escolar está em função da sociedade, que precisa de sujeitos, cidadãos,

homens e mulheres “autônomos” e “independentes”, para serem produtivos e agirem conforme a lógica do mercado capitalista. Por conseguinte, entende-se que a tríade pastoral-norma-disciplina é imprescindível para o funcionamento da sociedade, pois torna mais eficazes e refinados os modos de operar da máquina escolar em produzir identidades e rostos bem demarcados para existirem na sociedade. Tem-se, então, o funcionamento do dispositivo escolar, no qual o poder alimenta e ativa suas tecnologias a cada nova aurora, capturando e produzindo o mesmo, moldando os devires iminentes a toda vida. (Figura 1).

Figura 1 –



Fonte: A própria autora (2022).

Podemos observar que o poder é a força motriz que mantém a maquinaria em funcionamento de todas as relações, uma vez que a sociedade age no interior da escola através de suas deliberações atestadas pelo Estado e pelas transformações sociais oriundas de cada época. Assim, outros dispositivos são acionados: disciplina, norma, pastoreio etc., que servem assujeitando não somente condutas e identidades, mas sobretudo os devires. A máquina disciplina existe para sermos conformados com os rostos que nos foram predestinados, contudo, todos os corpos são dotados de devires, que agem transbordando as linhas que conduzem a vida.

A partir da figura 1, buscamos exemplificar o que almejamos discutir ao longo desta seção, em que apresentamos o modo de funcionamento do dispositivo escolar, operado pela tríade pastoral-norma-disciplina, que é propagada pelo poder exercido pelas instituições. Dessa forma, é ambicionado que o devir seja a peça principal, que coloque o dispositivo escolar em funcionamento. Contudo, o que a escola pode e produz é apenas o *Mesmo*, pois o devir é o

elemento que transborda o atual da diferença constituída. Sendo assim, o devir é da ordem do incontrolável para que haja a autenticidade no viver, pois é por ele que a vida encontra seu movimento, mesmo quando há um movimento já programado.

Em virtude disso, procuramos na próxima seção trilhar estratégias para que possamos encontrar pontos frágeis no dispositivo pedagógico que possibilitem produzir devires, em que eles irão conduzir toda maneira de se relacionar, de perspectivar e viver.

### **1.1 Infectá-la no discurso. Eis um caminho a ser percorrido**

Se propusermos pensar a escola de acordo com o conceito de dispositivo, que efetua e que serve de máquina de controle para sua captura e para sua manutenção, ela que é mantenedora da significação do devir e que bem estabelece o que deseja que ele seja, não poderíamos deixar de discorrer sobre o poder. A razão disso é porque sabemos do seu papel central no funcionamento da escola, nas relações estabelecidas, nas falas não ditas, nas ordens pronunciadas, nos saberes escolhidos, no currículo programado que mais impõe saberes que devem ser aceitos, do que possibilita que trilhemos caminhos a partir das demandas que surgem no cotidiano da sala de aula, na inclusão excludente de cada dia e nos choros de resistência. O poder alimenta as desigualdades e os lugares demarcados e, conseqüentemente, produz resistências nos mais silenciosos olhares, em que “[...] múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem se estabelecer, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro” (FOUCAULT, 1999, p. 29).

À medida que passamos a entender que todo tipo de relação é composto e regido pelo poder, torna-se possível averiguar quão sorrateira são as possibilidades de efetivar-se, de prescrever maneiras de ser, de aglutinar uma variedade de saberes possíveis, de mapear caminhos e, por consequência, de produzir infindavelmente saberes que se propagam através dos discursos que se tornaram verdades e que estruturam e moldam vidas. Assim sendo, para que o poder penetre e encontre solo fecundo, exercendo suas táticas e alianças, é necessário que o discurso da máquina escolar demarque e efetive seu poderio. “É justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber” (FOUCAULT, 1988, p. 95), à medida em que se averigua, se conceitualiza e se produz saberes a respeito da infância, da adolescência, das metodologias, da educação, das deficiências.

Assim, são desenvolvidas estratégias para significar e para operar as relações na escola, e para além dela. Para tanto, é necessário refletirmos a relevância da força que o discurso exerce e propaga na maquinaria escolar. As práticas discursivas “[...] não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Elas tomam corpo no conjunto das técnicas, das instituições, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e as mantêm” (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2004, p. 129). Pode-se entender as práticas discursivas como o conjunto de saberes, de técnicas e de enunciados construídos e validados socialmente, que carregam traços da constituição de determinada sociedade. Questionamos, assim, o que se pode esperar de uma sociedade que foi construída e alicerçada à custa de suor, de sangue e de morte de grupos minoritários, e não em valor quantitativo *per capita*, pois são muitos, mas por valorar e encontrar outras maneiras de existir que não sejam baseadas na exploração e menosprezo do outro.

O discurso compõe com o que era de uma determinada sociedade e se propaga na atualidade através de suas demandas, sendo que:

É essa distribuição que é preciso recompor, com o que admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas; com o que supõe de variantes e de efeitos diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra; com o que comporta de deslocamentos e de reutilizações de fórmulas idênticas para objetivos opostos. (FOUCAULT, 1988, p. 95-96).

Diante do exposto, nota-se que a lógica é cruel. Não se trata de que a escola passou a ser mais inclusiva, mas essa demanda já existia a muito tempo. Contudo, não era relevante socialmente naquele momento que esses rostos fossem validados como aceitáveis para circularem na sociedade. Sabemos, todavia, que há muitos custos e muitas lutas de quem convive e vive com os ditos “anormais”, que, ao resistirem, conquistaram direitos importantes para garantir a existência de suas vidas. Existe uma captura e uma exploração pela máquina capitalista que opera e que enquadra todo modo de existir, inclusive os “anormais”, “os com deficiência”, não para serem qualquer coisa além do produtivo economicamente, mas os enquadram na lógica do mercado, e buscam pouco a pouco introduzir em seus corpos a racionalidade necessária para serem produtivos e alimentarem a lógica que é alheia ao que eles são.

Se por um lado a escola opera como um dispositivo que capitaneia condutas, padrões, corpos e diferenças, por outro, também salva, oportuniza e possibilita que a vida floresça, mesmo envolta por forças que almejam controlá-la. Isso ocorre porque as existências que não

comportam ou mesmo instauram um outro tempo, alheio à lógica produtiva da escola, que rompe fazendo às avessas das didáticas, causando desconforto nas práticas que utilizamos e que nos moldaram. Tal fato problematiza nossas ações e pensamentos diante do não pensado, por simplesmente não experienciarmos continuamente o singular da convivência com a diferença:

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. (FOUCAULT, 1988, p. 96).

Nesse sentido, é na possibilidade dessa força de resistência que existe uma profícua produção que busca problematizar e tencionar os discursos dominantes acerca da inclusão e da diferença, como afirmam Skliar (2001), Veiga-Neto e Lopes (2007), Pagni (2017), Freitas (2016) e Lopes (2016). Ademais, trazem outros discursos que possibilitam a máquina escolar a produzir modos de existir na sociedade conferindo-lhe não somente direito de serem ouvidos, mas de falar e de existir. Se a máquina escolar opera como dispositivo de controle, também pode-se dar outras funcionalidades para que ela opere de modo mais justo e ético. Para tanto, faz-se necessário discorrermos sobre alguns pontos que atestam o funcionamento das engrenagens do dispositivo escolar.

## **1.2 *Modus operandi* da máquina escolar: pastoral-norma-disciplina. Como encontrar pontos de cisão?**

A máquina escolar circula operante pelo poder que rege e que orchestra as mais diminutas e evidentes relações, independentemente da posição que os indivíduos ocupam no jogo que preside as relações. Como consequência, são produzidos dispositivos de controles, medos e angústias que permitem que ela opere cada vez mais sutil e eficazmente. Dessa forma, deteremo-nos em algumas práticas decorrentes do poder que permitem que o dispositivo escolar atue com precisão, e que cada dia mais têm se atualizado em decorrência das forças de poder que permeiam, que constituem e que atestam o funcionamento da escola.

O que se pretende é expor a(s) forma(s) de articulação de que a máquina escolar se utiliza para produzir subjetividades demarcadas pelos mesmos rostos. Para tanto, tem-se que a tríade pastoral-norma-disciplina seja uma da(s) forma(s) de capturar o devir intrínseco de cada existir, assim sendo uma forma de significá-lo na ordem do atual.

Nesse sentido, deve-se entender como Foucault chegou ao conceito de pastoral, que possui relevância em seus escritos e alterou profundamente a forma como entendemos a racionalidade no mundo ocidental.

Na aula de 08 de fevereiro de 1978, localizada no livro *Segurança, território e população*, Michael Foucault (2008) desenvolve uma linha de pensamento sobre a constituição da arte de governo. Assim, governar é uma nova forma de poder, e o que o autor propõe é estudar como as relações de poder se materializam no governo, uma vez que estamos diante do cenário mundial que tem início no século XVI e que se estende com o mercantilismo no século XVII.

Com isso, devemos nos questionar: O que governa? O estado? O país? A nação? O que é passível de governo? A partir desses questionamentos, é possível entender que governar diz respeito às pessoas. Para tanto, precisamos entender o sentido da palavra “governo” e sua transformação para o campo político que Foucault (2008) analisa:

[...] palavra "governar", antes de adquirir seu significado propriamente político a partir do século XVI, abrange um vastíssimo domínio semântico que se refere ao deslocamento no espaço, ao movimento, que se refere à subsistência material, à alimentação, que se refere aos cuidados que se podem dispensar a um indivíduo e à cura que se pode lhe dar, que se refere também ao exercício de um mando, de uma atividade prescritiva, ao mesmo tempo incessante, zelosa, ativa, e sempre benévola. (p. 164).

Assim, passamos a entender a complexidade que compõe o significado do conceito “governo”. Contudo, a partir das relações travadas através do desenvolvimento econômico e as grandes navegações, antes mesmo de governar o território, faz-se necessário orientar, marcar e conduzir uma dada população. “Não é, portanto, a cidade como estrutura política, mas as pessoas, indivíduos ou coletividade. Os homens é que são governados” (FOUCAULT, 2008, p. 164) e que precisam ser orientados em suas condutas, em suas ações e em seus pensamentos. Com Foucault passamos a compreender que ocorreu uma mutação no entendimento do sentido de governar a cidade para o governo propriamente dos sujeitos. O ponto que marca a mudança do pensamento sobre o governo do homem “é uma idéia cuja origem deve ser buscada no Oriente pré-cristão primeiro, e no Oriente cristão depois. E isso sob duas formas: primeiramente, sob a forma da idéia de organização de um poder de tipo pastoral, depois sob a forma da direção de consciência, da direção das almas” (FOUCAULT, 2008, p. 166).

O tema da pastoral do cuidado dedicado ao rebanho/povo dos escritos do oriente, que tem como função na terra conduzir o povo de Deus e que consiste em um elo entre o sagrado e a terra. Façamos, portanto, uma rápida exemplificação do enraizamento da concepção do

pensamento pastoral. Nas eleições presidenciais de 2018, observamos o senhor Jair Bolsonaro – atual presidente do Brasil – invocar a imagem de Deus para seu público como aquele que irá fazer o que ninguém fez, repartindo e demonizando outras formas de poder que estavam até aquele momento. Ademais, apropriando-se de pautas, como família, religião e valores patriarcais para referendar seu discurso e subjetivamente alimentar preconceitos e idealizações que velam a sociedade brasileira, firmada em moralismos sobre o homem, mulher, sexualidade, governo. Com isso, ele só produziu afetos de desprezo, angústia e ódio que ora ou outra espreitam nossas relações.

Em um primeiro momento, “O poder pastoral é um poder de cuidado. Ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarram, cuida das que estão feridas” (FOUCAULT, 2008, p. 170). Busca-se nos mínimos detalhes sanar e extinguir a dor, o medo e os desafetos que possam afligir seu rebanho, sendo que, “O poder pastoral se manifesta inicialmente por seu zelo, sua dedicação, sua aplicação infinita” (FOUCAULT, 2008, p. 171); seu cuidado na condução, no corpo e no desenvolvimento do governável. Não pode haver espaço para fora da redoma do cuidado estabelecido pelo pastoreio.

Pensemos na escola, e necessariamente em seus documentos que servem e são orientadores para a prática educativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) exerce essa função na educação básica. Na primeira infância, esse documento tem como orientador o cuidar e o educar, nivelando e demarcando o que precisa ser desenvolvido na criança. Contudo, questionamos qual a concepção de cuidar e de educar que permeia tal documento e os profissionais que dele farão uso.

Carvalho e Gallo (2010) argumentam sobre o conceito de educar e seus desdobramentos ao longo do desenvolvimento das relações travadas na escola: “Ora, se soubermos que o verbo “educar” também se extrai do latim *educere* – [...]. A forma infinitiva, e isto já tem a nos dizer o bastante, significa *conduzir para fora*, notadamente, conduzir para fora de si mesmo.” (p. 287). O que esses autores nos levam a refletir ao longo de sua escrita é o pensamento exposto por Foucault (1988) e o governo pastoral que expusemos anteriormente.

Não obstante, o poder pastoral permeia a escola e indubitavelmente a educação e as formas como são exercidos os mecanismos de controle no espaço escolar que conduzirão e moldarão seus educandos, uma vez que “A questão problemática da educação, [...], encontra-se justamente na forma das condições da condução e de suas finalidades” (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 287). Todo ato de educar tem como âncora os ideais de homens, mulheres, cidadãos, crianças que ditam como a educação deve conduzir o aprendiz e como o condutor

deve se portar. A condução que consiste na manutenção do Mesmo não admite a existência do lugar para a diferença que compõe a singularidade de cada existir. O que passamos a educar é a volta da imagem que compõe o mesmo rosto, saber, sexo, infância. O que temos é uma “[...] relação de condução que forjou e fixou correspondências de significâncias que se instalaram em suas próprias leis e instituições, ao mesmo tempo que as produziam” (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 288). Ao mesmo tempo que conduzir tornou-se educar, educar passou a conduzir os educandos por caminhos muito bem trilhados e demarcados. O conduzir para fora de si tornou-se um retorno na imitação de caminhos estabelecidos e imagens estabelecidas sobre o mundo, sendo assim:

Educar passou a implicar expandir as condições subjetivas de alguém para os limites de sua própria subjetividade, ou seja, territorializar o sujeito dentro das fronteiras de um código, de uma lei, de uma instituição, de uma finalidade, de um currículo, de uma cultura, de uma representação e de um significado. (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 288).

Não podemos esperar que uma escola permeada por essa concepção de educar consiga conceber a diferença que compõem a deficiência, o mal aluno, os pensamentos fortuitos que destoam das normas. Entender, portanto, a complexidade que o conceito de pastoral envolve, que compõe e que norteia a escola é imprescindível, pois é através dele que ela é constantemente ativada e modificada ao gosto das forças que detêm o poder e que historicamente escrevem e reescrevem os caminhos da escola.

Até agora, fizemos uma apresentação do pensamento pastoral que se instalou na sociedade e que permeia os mais diferentes espaços. Em virtude disto, a escola não está imune aos enlaces produzidos pelo poder pastoral, e que ao longo do tempo tem sofrido mutações, porém sem deixar de existir como bem alertou Foucault (1988). A escola como espaço de sujeição e de delimitação de ação dos corpos, de socialização, de aprendizagens, de experiências, de afetos e de desafetos permite que nos encontros e nos desencontros, afetuosos ou não, seja exercido seu controle de disciplinarização e de adestramento de condutas. Uma escola que guarda e que vela por cidadãos, homens e mulheres, não sendo possível existir lugar para contradição, para erro, para dúvidas e para choro. Assim, como forma de atualização do poder de controle do Estado, das pedagogias, das metodologias, das didáticas que adentram à escola, temos o conceito de “dispositivo”, de Foucault.

Se antes a escola foi concebida para ser o local que produziria a emancipação do sujeito, nota-se que agora ela passou a ser produtora do que a sociedade espera. Para tanto, Foucault compreende que o dispositivo se insere na “[...] descrição genealógica”, que possibilitou ao

filósofo sua análise do poder: “Como reconhecerá o próprio Foucault, faltava ao seu trabalho a análise do poder, da relação entre o discursivo e o não discursivo. A essa necessidade responde a introdução do conceito de dispositivo como objeto da descrição genealógica. O dispositivo exclusivamente discursivo” (CASTRO, 2016, p. 124).

Nesse sentido, poder do discurso é uma forma de dispositivo importante para compreendermos como a escola é local travado de relações de poder que submetem corpos, mentes e saberes à sujeição de normas, consistindo em uma das formas de atuação do mecanismo de poder, sendo que:

Saber e norma, em nossa sociedade ocidental, também são responsáveis pela composição operativa de nossas instituições sociais que, concomitantemente, refundam os saberes e as normas, num constante esforço de mais-valia normativa e normalizadora para constituir o sujeito normal, donde, mais uma vez, o saber e a norma serão retraçados. (CARVALHO, 2012, p. 123).

Diante disso, a escola está constituída pelo saber e pela norma que paulatinamente produzem e afirmam lugares muito bem demarcados e fixados acerca dos sujeitos que passarão pelos bancos, corredores, salas, banheiros escolares. Por sua vez, a norma confere uma “[...] demarcação definitiva de uma parte da população; trata-se do exame perpétuo de um campo de regularidade, no interior do qual vai se avaliar sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme à regra, à norma de saúde que é definida” (FOUCAULT, 2001, p. 58). A norma orienta, prescreve, avalia, individualiza e reconhece que cada um deverá aprender a reconhecer seu lugar, e caso não o queira, a exclusão, o enfrentamento e a marginalização podem até ser rotas de fugas que esperam pacientemente. Tem-se, então, o enlace entre a escola e a produção de saberes sobre os que lá estão e precisam não só aprender, experienciar e compreender os conhecimentos acumulados ao longo do tempo, como também formarem-se a partir do que se está estabelecido para si.

Podemos entender normação como efeito da norma, conforme Carvalho (2012, p. 126), que “[...] se dá por meio de todos os processos disciplinares que, apoiados, interpenetrados, margeados pela norma” irão compreender o que entendemos como normal, e que constitui o que nomeamos como aceitável, disciplinados, com tempos fixados, conteúdos programados, lugares marcados e os nomes significados. Para ratificar a pastoral e a norma, soma-se a disciplina, que é a régua que baliza a escola e que atesta que todos devem se tornar aptos a viver na sociedade capitalista, excludente, preconceituosa e que não age para modificar e extinguir tais marcações. Aprendemos a vestir e a desejar nossos marcadores (in)confortáveis; não vivemos a vida que desejamos, mas a que nos foi desejada.

Antes de prosseguirmos, iremos considerar o modo que Foucault (2008) conceituou a prática, uma vez que disciplina e norma são práticas históricas de classificação e de diferenciação dos indivíduos e de suas atividades constituídas, com a finalidade de governar os modos de vida, através do pastoreio. Primeiramente, devemos considerar o meio pelo qual se efetivou e se efetiva as práticas conferidas à norma oriunda das relações de poder que se efetivam no corpo, o qual “[...] encontra-se imerso em um campo político” (CASTRO, 2016, p. 71) e que precisa ser controlado, disciplinado, purificado, socializado e normalizado. Foucault (1987, p. 27) discorre que as normas compõem um “[...] conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber, que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber.” À medida que o corpo é conhecido e desvendado, torna-se passível de controle e de sujeição – o saber que se converte em poder sobre o conhecido.

De acordo com Castro (2016, p. 71), “As relações de poder operam sobre ele [corpo]: supliciam-no, marcam-no, constroem-no ao trabalho, obrigam-no a certas cerimônias, exigem dele certos signos.” Ao longo do tempo, as técnicas ou procedimentos de normalização mapeiam e escrutinizam o corpo para torná-lo economicamente produtivo e dócil, aparelhando toda uma microfísica do poder. “Este conhecimento e esse manejo constituem uma tecnologia política do corpo, difusa e multiforme [...]” (CASTRO, 2016, p. 72), que está disseminada na sociedade em suas diferentes instituições sociais e conseqüentemente opera de forma precisa à máquina escolar. Dessa forma, o corpo é objeto de saber e de investigação de uma dada cultura, em um determinado tempo, e está inserido em uma sociedade. Assim, através dos discursos de poder que são produzidos somos capazes de questionar: a que estamos sujeitando o corpo e para que o sujeitamos a determinadas práticas? É preciso, pois, problematizar até que ponto somos assujeitados pelas práticas que roubam e que alienam as possibilidades de existir e de ser sujeito no mundo.

Nesse contexto, pode-se inferir que o que entendemos como disciplina constitui-se a partir da vigilância, do cuidado e da coerção sobre o corpo e os devires que devem ser adestrados. “A vida é então repartida de acordo com o horário absolutamente estrito, sob uma vigilância ininterrupta: cada instante do dia é destinado a alguma coisa, prescreve-se um tipo de atividade e implica obrigações e proibições” (FOUCAULT, 1987, p. 102). Isso diz respeito à organização das prisões e suas técnicas de punição encontradas detalhadamente em um dos títulos mais famosos de Michael Foucault: *Vigiar e punir*. Diante disso, podemos inferir o quanto a disciplina exerceu seu poder de condução e adestramento, e infiltrou-se em várias instituições da sociedade e conseqüentemente na organização escolar, que é um eficaz modelo

de disciplinarização dos indivíduos, e que indubitavelmente se distanciou do que de fato a originou. Masschelein e Simons (2021, p. 9) pontuam que “[...] a escola foi uma fonte de ‘tempo livre’ [...]”, ou seja, a escola oportunizava que pelo menos a grande maioria dos que não tinham direito de gozar de tempo para se dedicar e aprender algo, fugissem (pelo menos em parte) e adentrassem em outro tempo, seja ele o da jardinagem, das letras, das esculturas, dos cálculos. Por conseguinte:

[...] a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 10).

Contudo, sabemos o quão distante a escola tornou-se dessa concepção em vista das grandes transformações que a racionalidade capitalista exerceu na formação do homem. “Na perspectiva de Foucault, sabemos, que a disciplina é a base do capitalismo. [...] produziu uma conformação subjetiva do ser humano moderno, desempenhando a escola papel fundamental no processo” (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 624) de ajustamento e sujeição não só dos corpos, mas de toda diferença que perpassa e funda o corpo. Posto isto, “Em termos simples, sob os auspícios da norma, a disciplina que faz a divisão operacional do normal e do anormal.” (CARVALHO, 2012, p. 126). Para que possa ocorrer a normalização, é necessário que a norma se instale no corpo, na subjetividade e na racionalidade, uma vez que ela é “[...] uma reação positiva; uma reação de inclusão, de observação, de formulação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo de observação” (FOUCAULT, 2001, p. 60). Por isso, é necessário incluí-la, alicerçada em um saber que é efetuado pela disciplinarização dos corpos e formador de subjetividades. Ressalta-se que só podemos dividir, classificar, emoldurar, enquadrar um corpo, uma vida, um saber, e um pensamento se estes, antes, forem submetidos à norma em suas mais diferentes formas de existir, sendo que:

Os processos de normalização, portanto, partem do que se estabilizou como normal para se deduzir uma norma; quer dizer, um princípio ou prática por intermédio do qual a norma se fixa e desempenha um papel operatório, focalizado nas divisões dos indivíduos que figurarão no interior de uma dada população, de uma curva normal. (CARVALHO, 2012, p. 127).

Isso revela a exclusão e a inclusão daqueles que se encontram excluídos dos parâmetros normalizantes e que também jamais se encontram aptos, dado que a todo momento altera-se o que deve ser incluído, pois:

Embora seja capaz de plasmar todo tipo de processos negativos, melhor dizer, excludentes, pois tanto o normal quanto o anormal se descolam um do outro, sob outra perspectiva, a norma se instaura também por um processo positivo que será todo aquele concernente à inclusão que ela é capaz de produzir. (CARVALHO, 2012, p. 127).

É necessário ratificar, ainda, a importância que a norma desempenha no desenvolvimento e na homogeneização dos sujeitos, visto que a escola desenvolve muito bem o papel de padronizar e de normalizar toda diferença que adentre seus portões. Assim, tem-se a disciplina dos horários, uma rotina conteudista e segmentada em disciplinas/saberes, uma vez que:

[...] o fundamental, aqui, a meu ver, é evidenciar que o papel da relação norma-disciplina foi crucial para que se estabelecessem as estratégias e as táticas presentes nos mecanismos aplicados com o intuito de conduzir indivíduos e de formar grupos a partir dos coeficientes de homogeneização. (CARVALHO, 2012, p. 128).

Todo o funcionamento da escola se tornou um balizador que em cada espaço nos ensina como ser e estar na sociedade, bem como realizar o pensar, o consumir, o sonhar, o chorar, o desejar. São pequenas falas, olhares povoados de sentimentos que conduzem e que dizem quem são as crianças, os(as) alunos(as), os(as) professores(as), que ensinam aos corpos:

uma série de diferenças sutis, e constantemente observadas, entre os indivíduos que estão [...] aptos para prosseguir nos estudos, os perdidos, estragados, ingênuos...[...] Individualização, por conseguinte divisão e subdivisão do poder, que chega a atingir o grão fino da individualidade. (FOUCAULT, 2001, p. 57).

As diferentes teorias tradicionais, positivistas, tecnicistas, construtivistas, libertadoras etc., que prescrevem sobre a escola e seus diferentes sujeitos, consistem em um saber que deve ser conhecido, manipulado, construído e posto em prática. Se, por um lado, muito foi possibilitado que conhecêssemos e compreendêssemos o sujeito que a máquina escolar deverá produzir, possibilitando agir de forma calculada, isto é, produzindo indivíduos que afirmam o que a sociedade ambiciona, por outro, conseqüentemente, percebemos uma indissociabilidade

entre a escola, e a sua real origem, que iniciou com “[...] uma invenção histórica da polis grega [...]. É uma intervenção democrática no sentido que ‘cria’ tempo livre para todos, independentemente de antecedentes ou origem, e, por essas razões, instala a igualdade” (MASSCHELEN; SIMONS, 2021, p. 105). Contudo, sabemos que a sociedade está inserida em um campo de forças que altera muito mais a instituição escolar do que o contrário, uma vez que:

De um lado, os saberes produzem valores normativos – critérios científicos, teóricos, legais e discursos capazes de gerar a figura do normal pelo valor da norma: normar; e, de outro lado, como se fosse um jogo de cara e coroa, o normar deduz o normal e, a partir de sua emergência, a norma gera processos de normalização: o anormal e o normal. (CARVALHO, 2012, p. 124).

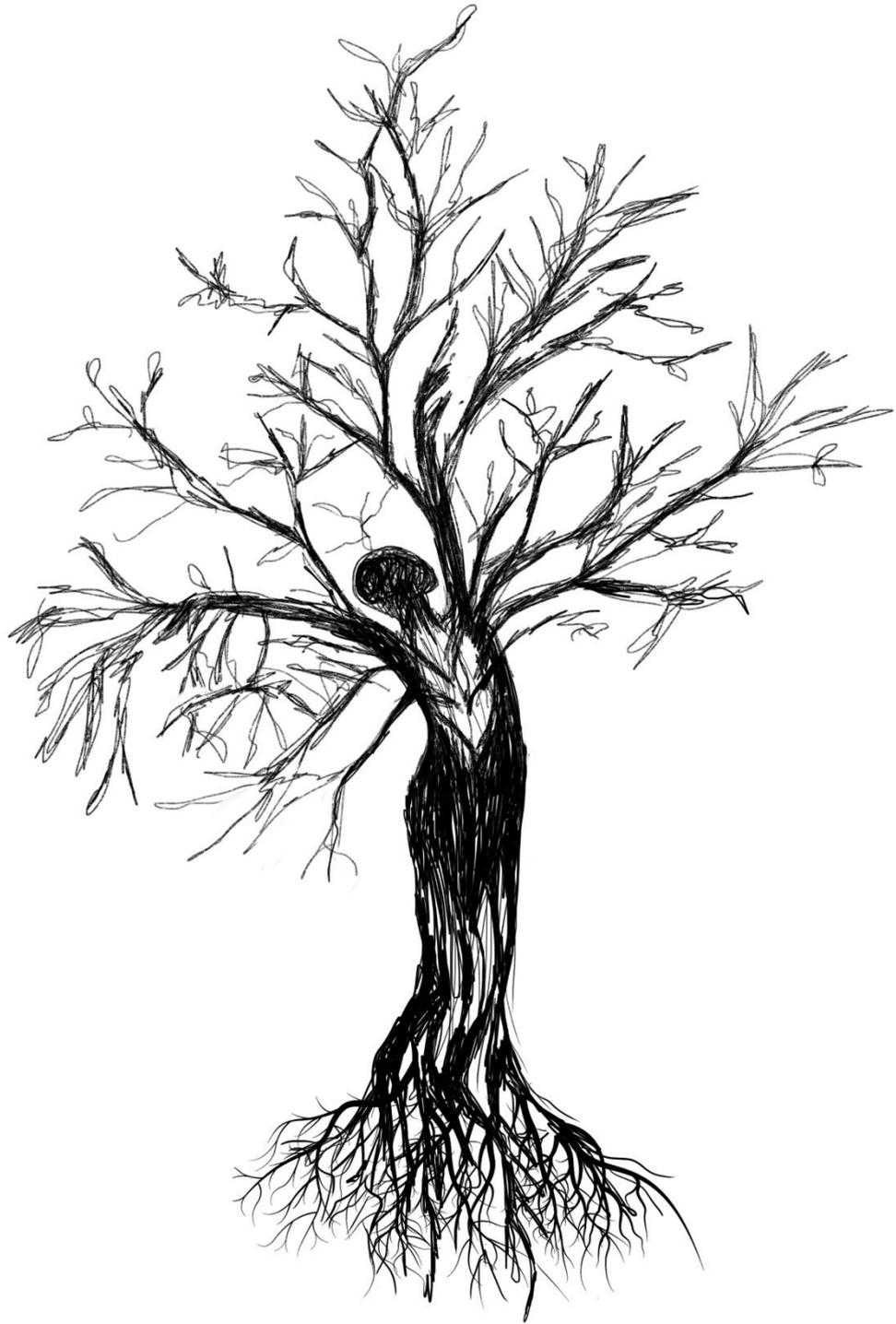
Não negamos a produção de saber que possibilitou novos horizontes para escola, entretanto, se estes horizontes levam aos mesmos arranjos sociais, aos mesmos lugares demarcados, às mesmas falas, não existe o novo, mas apenas a repetição do mesmo. Um mesmo muito bem demarcado pelo rosto que nos precede, apenas há espaço para “[...] um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos” (FOUCAULT, 2001, p. 60). Efeitos esses efetivados no mecanismo operado pela tríade pastoral-disciplina-norma, que engendra o funcionamento da máquina escolar, em que ela opera, agindo no corpo e o conformando ao poder dominante. Todavia, encontramos no corpo deficiente o ponto de cisão que provoca pontos de tensões, possibilitando que produza uma outra relação, como exposto por Pagni (2016, p. 357) “[...] relações de amizade com a deficiência pode ser, estrategicamente, um modo de promover o tão propagado *curto-circuito* na lógica empreendida [...]”. Sendo assim, uma norma alicerçada em outros sentidos, uma condução que não diz respeito ao governo propriamente do corpo, mas do que aquele corpo é capaz de suscitar na relação com o outro, colocando em movimento afetos que aumentam a potência de existir. A disciplina suscitada nessa relação não diz respeito ao adestramento das ações, mas à necessidade de se romper com o tempo sistematizado e organizado. Adentra-se em um tempo de lentidão dos sons, dos toques, ou da velocidade desenfreada do sentir, do pulsar de cada tom, da textura e da luminosidade. É possível traçar outras rotas de relacionamento à deficiência que habita em cada ser humano e que se atesta no outro.

Até aqui, caminhamos com Foucault (1988, 1999, 2001, 2005, 2006 e 2008) para refletirmos e entendermos a complexidade que fundamenta a máquina escolar, que opera significando e reprogramando a subjetividade, capturando o devir e o conformado a habitar os

mesmos rostos, lugares, desejos e sujeitos. Deleuze e Guattari (2012, p. 36) afirmam que “O rosto não é um invólucro exterior àquele que fala, que pensa ou que sente.” A escola em si possui um rosto que foi construído, moldado e operado pela máquina escolar ao longo do tempo. Um rosto predestinado a existir pela ordem vigente, encurralado pelas palavras, pintado com cores específicas da raça, educado com maneiras bem demarcadas em classes. Um rosto que separa, que inclui, que exclui, que captura, que segrega e que agrega o que melhor lhe corresponde. Um rosto guiado pelo traço dominante daquele que detém o poder de cada relação. O rosto tem braços, pernas, falas, lugares designados, odiados e amados, e a escola confirma-nos e ensina-nos a encontrar o rosto que nos antecede.

Daqui em diante, apoiaremos-nos em Deleuze e Guattari (2012) para que possamos analisar a face atuante da máquina escolar que, ao capturar subjetividades, jaz no rosto que prefigura qualquer existência, possibilitando que seja significado em identidades fixas e assim a contenta dos processos de normalização e subjetivação consegue infinitamente significá-lo, seja nos encontros do cotidiano das falas, dos rostos, dos choros e dos sorrisos. E conseqüentemente estagnando o devir, que passa a ser conduzido por caminhos trilhados por outrem, o que almejamos é criar brechas, fissuras que possibilitem operar a máquina escolar a partir da liberação do devir.





## 2. MÁQUINA DE ROSTIDADE

Em Foucault (1999, 2006) buscamos analisar e compreender os processos que tornaram a escola um dispositivo forjado através dos processos de poder que a estruturam e consequentemente constituem as relações. Uma vez que toda relação envolve forças que exigem que nos posicionemos, seja de forma ativa ou pacientemente diante da vontade de outrem, sabemos da complexidade que envolve todo jogo de poder.

Neste segundo capítulo, procuramos expor como a máquina escolar, que, operada pelo dispositivo pedagógico, mantém sua força na tríade pastoral-noma-disciplina, age convertendo o devir em um produtor de rostidade.

Assim sendo, o tema do Rosto encontra-se principalmente no livro *Mil platôs* (2012), escrito por Gilles Deleuze e Félix Guattari, no qual os autores nos levam a refletir sobre a *máquina abstrata de rostidade*, que consiste na demarcação do sujeito, do mundo, da vida, dos modos de vida, pois “Os rostos concretos nascem de uma *máquina abstrata de rostidade*, que irá produzi-los ao mesmo tempo que der ao significante seu muro branco, à subjetividade seu buraco negro” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 37), são os significados e significâncias da língua que opera com sua régua da linguagem e que define o normal e o anormal aceitos na sociedade, a pintura pronta em que aquilo que se vê está demarcado e estruturado na língua que nomeia.

Uma peculiar visão será dada à semiótica e deveremos saber que ao longo de cada nova seção desenvolvida nos platôs, faz-se necessária a interpretação de uma imagem, que guiará o desenrolar do assunto desenvolvido pelos autores. Assim, não será diferente na seção 7 intitulada “Ano zero do platô”, na qual advém a pintura do pintor Ducio de Buoninsegna, intitulada “O Chamado dos Apóstolo Pedro e André”, onde podemos encontrar a descrição das cenas retratadas nos evangelistas Mateus 4, Marcos 1 e Lucas 5 (BÍBLIA, 1990), em que Jesus (protótipo de rosto que será o modelo para todos os outros rostos) convida seus discípulos a segui-lo. Sabemos que isso implica em anunciar a boa nova, que é o próprio Cristo, a palavra encarnada e com ela o mundo passa a ser significado e subjetivado a partir de um sistema de valor e julgamento de quem anuncia.

Com isso, qual o sentido que a imagem traz? Sobre o que os autores irão discorrer no texto? Sabe-se que Jesus possui um rosto demarcado pela linguagem que estrutura, hierarquiza e delimita o enunciado. O rosto que foi demarcado para Jesus diz sobre a preparação do homem, a justiça do reino de Deus, as condutas e as ações. É um rosto que foi moldado para dizer, ser e

compor o poder dominante de uma dada sociedade, em que absolutamente tudo é capturado por essa *máquina abstrata de rostidade* que produz rostos.

Dessa forma, podemos inferir que o título “Ano zero” da seção supracitada possa remeter à contagem do calendário que segue o curso do ano de nascimento de Cristo, fazendo alusão ao advento do cristianismo que a subjetividade tenha desenvolvido seu firmamento em um sistema de valor moralizado na rostidade de Cristo, sendo que “O sistema buraco negro-muro branco não seria então já um rosto, seria a máquina abstrata que o produz, segundo as combinações deformáveis de suas engrenagens. Não esperamos que a máquina abstrata se pareça com o que ela produziu, com o que irá produzir” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 37).

A rostidade captura os traços dominantes e se alimenta dos afetos que compõem uma determinada sociedade. Pensemos na rostidade que compõe o rosto da inclusão que busca afirmar uma diferença, mas que está ancorada nos processos de inclusão que exclui os pensamentos, as aprendizagens do cego, da criança, do autista etc. Não há espaço para singularidades, apenas o enquadramento dentro de uma perspectiva racionalizada e econômica de qualquer existência.

Concomitantemente, toda palavra comporta o rosto que é delimitado por uma linguagem que demarca, que remarca, que significa e que incide em maneiras de ser. Assim, iremos compreender que a *máquina de rostidade* é refinada e meticulosa, tendo sua ascensão no capitalismo moderno, precedida do advento do Estado, que é operado muitas vezes por um corpo fascista.

O Estado age como unificador e disperso do que precisa ser produzido no interior da escola, é ele que nos prescreve que saberes, sujeitos, corpos e rostos devem circular na sociedade. “O Estado possui um poder de fechamento que se desdobra em toda série de produção de força, de energia, de procedimentos de formação de quadros humanos, de distribuição, de controle e de uso do que lhe é pertinente” (CARVALHO, 2013, p. 5), do que é eficaz para o poder que rege e que fortalece as relações privadas e públicas.

Assim, entende-se que a escola é aliada do Estado, uma vez que ela age aglutinando e alimentando os afetos que governam, na maioria das vezes, inconscientemente a vida, sendo que toda vida é permeada pela ação controladora e institucionalizada das formas de governo, e fugir disso se mostra impossível. Podemos, por ora, não fugir, mas é possível questionar as formas de governo da escola e traçar rotas de fugas que se mostrem promissoras, pois consiste em uma questão de sobrevivência em um mundo que cada vez mais tem artificializado a vida,

superficializado os modos de existir, tendo como finalidade o retorno do que é afirmado pelo dispositivo pedagógico.

À medida que avançamos na leitura do platô 3, entendemos que mais do que ler a imagem, faz-se necessário ler o rosto que envolve, que encarna, que come e que corrói. Somos convidados(as) a ler o que nos constitui e a questionarmos: quais são rostos que nos compõem? Que maneiras de ser, quais modos de vida e quais corpos prefiguram o que almejamos? Que rostos compõem o que desejamos? Quais são os rostos, as formas, os choros e as lágrimas que odiamos?

Em vista disso, somos advertidos por Deleuze e Guattari (2012) sobre a existência de duas semióticas que marcam o texto, que dizem respeito à *significância* e à *subjetivação*, que capturam a linguagem e ordenam algo a se cumprir, que se inscrevem em um sistema de *muro branco-buraco negro* (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 35), o qual age por um sutil refinamento que coloca em *modus operandi* o dispositivo pedagógico. A máquina possui seus dispositivos de controle, eis que age na captura de tudo que produzimos na linguagem, assim, “[...] a significância não existe sem um muro branco sobre o qual inscreve seus signos e redundâncias. A subjetivação não existe sem um buraco negro onde aloja sua consciência, sua paixão, suas redundâncias” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 35-36). É no rosto que o sistema *muro branco-buraco negro* age, demarca e produz imagens de como ser mulher, homem, professor, criança, mundo e nele se faz e se refaz.

Dessa forma, olhamos para máquina escolar e compreendemos que no *muro branco-buraco negro* o rosto é efetivado, pois antes mesmo das crianças adentrarem à instituição escolar, demarcamos lugares bem definidos para elas existirem, e quando chegam neles apenas atestam o que prefiguramos. É importante esclarecer que não ousamos demonizar a escola, apenas procuramos expor tais funcionamentos para então encontrar caminhos que nos levem para afirmar outros modos de existir.

O rosto não fala sozinho, ele se diz quando alguém fala, porque por ele e nele se passam as palavras. O rosto é incorporado pelas e nas palavras: “Uma criança, uma mulher, uma mãe de família, um homem, um pai, um chefe, um professor primário, um policial, não falam uma língua em geral, mas uma língua cujos traços significantes são indexados nos traços de rostidade específicos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 36).

São os traços da rostidade que estão significados em uma linguagem específica que captura, que engole e que dita como devemos nos portar, enquanto homem, criança, mulher, idoso etc., o que devemos amar, odiar, almejar, vestir, agir, matar. São as diminutas falas que

capturam desvaneios, desejos e singularidades... e restam os corpos ocios que são preenchidos pela moda vigente e os saberes aceitos.

Nada de diferente pode escapar do rosto e das significações conformes, por isso, há enquadramento da fala, dos traços, das paisagens etc., que compõem o rosto e perscrutam o rosto do outro. Além do mais, quando algo destoia da significação, é preciso enquadrá-la para estabelecer uma comunicação dentro da normalidade, pois “Os rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequência ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 29). Desse modo, é preciso que os rostos mostrem sinais, traços que ressoam as imagens construídas ou sentidos que capturam uma realidade dominante.

O rosto é redundância de emoções, de traços, de formas que nascem na máquina de rostidade. Há um efeito de ricochetear à medida que comunicamos, e as palavras que voltam para nós encontram lugar na consciência e no julgamento, que passam a compor “as produções redundantes de significações” (CARVALHO, 2013, p. 16), que seus efeitos irão produzir os mesmos valores, corpos, afetos, angústias.

Por sua vez, a escola age conformando as maneiras de existir, atestando o modo de operação por redundâncias da máquina de rostidade. “Podemos, então, dizer que a escola é uma instituição de apego arcaizante às redundâncias de significantes, ou seja, aos agenciamentos de rostidade dominante” (CARVALHO, 2013, p. 19), por isso presenciamos tanta resistência em acolhermos modos de existir distintos daqueles que os nossos olhos estão viciados a enxergar. Toleramos o deficiente, os déficits infantis, a pobreza etc., contudo, não acolhemos, não adentramos o universo que compõe a existência do outro, pois o que salta aos nossos olhos é a rostidade destoante da dominante, que nos faz lembrar que somos tão frágeis quanto a vida que nos toca.

Por conseguinte, o rosto é o caos organizado, a face nossa de cada dia, que precisa ser moldada todos os dias para que não escape da normalidade, pois até mesmo quem se sente “diferente” está rostificado e tolerado para existir. “Permitir nomear como nomeamos, dizer do que nos afeta e como aprendemos a sermos afetados, encadear processos de significações, eis do que a rostidade é capaz” (CARVALHO, 2013, p. 16). Não é produzido somente rosto, mas um universo que compõem a rostidade, para tudo que o circunda a produção de significados, envoltos por uma paisagem específica que produz em nós escolhas, desventuras, anseios, alegria e mágoas. Logo, atestamos todos os dias que o rosto captura multiplicidades e a escola ratifica sua validade através do “papel preponderante apenas de formar os indivíduos para suportarem a máscara de suas rostidades a serem dispersas na conformidade de suas populações,

a atuarem dentro dos agenciamentos cíclicos de suas ontologias de futuro hipotecado” (CARVALHO, 2013, p. 22).

Assim, passamos a compreender que somos educados a viver vidas conformadas em rostos dominantes e, ao contemplar o outro, apenas vemos o reflexo de suas rostidades normalizadas, não podendo haver espaço para a diferença, pois o erro, os caminhos desviantes, os trejeitos sensíveis, o olhar melancólico, a fala gaguejante, não são concebíveis pelo rosto povoado por palavras, por paisagens, por tons, por sabores e por aromas significados.

Por fim, de acordo com Carvalho (2013), que nos propõe mais do que uma forma de enfrentamento da produção de rostidade em que escola se converteu, compreendemos como uma forma de combater o rosto que encarnamos cotidianamente. Assim utilizaremos três frentes propostas por Carvalho (2013, p. 23) que possibilitam encontrar estratégias que nos distanciam das rostidades e pensarmos na possibilidade de produzir o devir que não comporta rosto. Para isso, precisaremos:

1ª Frente: Vazar os muros dos significantes-significados dominantes.

Se a máquina de rostidade opera com os significantes-significados que compõem o rosto, é preciso que recobremos que o mundo é junção de vários outros mundos singulares, as palavras retornem ao frescor das falas criadoras das crianças, possibilitando o encontro com outros corpos, outros pensamentos etc. Assim, somos convidados a aprender com a deficiência, que também é regida pelas palavras que criam o rosto deficiente e atestam seu funcionamento:

Talvez, neste domínio, o campo da inclusão possa emergir como uma possibilidade de afetação às ordens de saberes e de práticas pedagógicas dominantes. Inclusão não como acampamento e recaptura do outro deficiente. Inclusão conquanto seja a afirmação produtiva da singularidade humana em toda a sua dimensão subjetiva. (CARVALHO, 2013, p. 23-24).

O parar e o respirar fundo que o devir-deficiente nos proporciona, seja porque estávamos à espera, ou, como na maioria das vezes, somos violentados por seus modos destoantes de comer, de andar, de falar, de cheirar, de experienciar o mundo, que nos convida a traçar outras rotas para existir.

Enfim, se da escola antes não esperávamos o devir-deficiente que escapa na criança que considerávamos dentro da normalidade e que insistentemente é moldada às condutas escolares, hoje esperamos (quando não a contragosto) o devir-deficiente que irá ruir os saberes

pedagógicos que compõem o professorado, as relações no interior das salas de aulas etc., afinal, conviver com o rosto do devir-deficiente coloca em colisão o que éramos, o que somos e o que seremos.

2ª Frente: Dar lugar à educação artesanal no lugar da educação manufatureira.

Somos convidados a refletir que tipo de educação estamos fomentando na escola, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade capitalista, que ruge por resultados e nos força a vivenciarmos, a aprendermos em ritmo que beira o frenesi, posto que, “Na sociedade capitalista não se perde tempo e nem capital. A aceleração faz parte das performances de produção capitalistas seriadas” (CARVALHO, 2013, p. 26), a busca por resultados é o que tange e gera angústias em nossas vidas. Na escola, o sofrimento é cronometrado a cada novo ano letivo, é a angústia de acharmos que estamos fora da média que nos lança continuamente no jogo da produtividade desenfreada, e com ela levamos as crianças e os adolescentes, minando, muitas vezes, o tempo que demanda para aprender.

Dessa forma, a educação tem se moldado, se encaixado e produzido freneticamente a falsa experiência com o mundo e consigo, por isso, faz-se necessário:

Pensar a educação circunscrita à dimensão artesã, como é possível enxergar, é não creditar as expectativas de transformação da própria educação às grandes mutações ou reformas políticas. Por si mesmas, elas estão contaminadas com o afã do novo, simplesmente pelo fato de que em nosso tempo o novo tem de ser anunciado dia após dia, mas não porque ele anuncia uma nova aurora. (CARVALHO, 2013, p. 26).

Pois, muitas vezes grandes mutações que dizem respeito à educação simplesmente anunciam o que é vendável, desejoso e obsoleto em um mundo esvaziado de amor, o qual convoca lentidão para conhecer, para experienciar e para aceitar a metamorfose da vida. Muitas vezes o que se mostra, pelo menos no campo da educação e na prática de sala de aula, é o simples, o que pode ser percorrido pelas mãos ávidas de curiosidade da criança. Contudo, tudo isso requer tempo e o olhar desacelerado que, assim como o ourives, precisa da calma constante para fundir e moldar o ouro.

3ª Frente: No lugar do estrito planejamento, o acontecimento.

Como propiciar que a escola possa romper com a lógica de significância-significados que a máquina de rostidade requer que tenhamos? Sabemos que a máquina escolar age conformando e moldando afetos e subjetividades através da tríade pastoral-norma-disciplina, uma vez que ela acopla a outras máquinas que nos ensinam como ser mulher, criança, idoso, homem, cidadão... Sendo assim, para que uma máquina exista, existem tantas outras que nos moldam à lógica dominante. Afinal, “O que ela não suporta é o que tende a escapar dos seus atratores” (CARVALHO, 2013, p. 26), e que nos agarra, nos penetra, nos espia e tece nos mais silenciosos pensamentos, ações e desejos que tenhamos. Contudo, desvios podem ocorrer, pois o viver não é da ordem do mensurável e estritamente calculável, pois ao menor toque, às mudanças dos ares, ao cair das folhas, à dispersão dos átomos a vida mostra-se caótica, frenética e misteriosa.

Assim, os acontecimentos podem até nos esperar, contudo, queiramos ou não, eles acontecerão à revelia; afinal, o acontecimento “é o impensado, o imponderável, o ato fora da expectativa generalizada, a multiplicidade que não se fecha pela convergência do centro do sentido, ou pela unificação rasteira. O acontecimento é uma ruptura imprevista em qualquer dinâmica social que previa uma transição” (CARVALHO, 2013, p. 26).

Uma vez que o acontecimento se instala, só existirá um antes e depois que nos mostra o quão intempestivo é viver. O acontecimento nos lança para fora do acreditávamos que poderia ser imutável e eterno, ele nos sensibiliza para fragilidade da vida e das previsões que fazemos sobre o viver.

Podemos aludir que o acontecimento é como se ver através de um vídeo, e ao retrocedê-lo, vemos o que éramos e, ao avançá-lo, compreendemos a cisão que uma morte, uma fala, um filme, um aluno, um livro... rompe em nós. O acontecimento naufraga com todas as previsões e planejamentos que guardamos em nossos casacos e em nossas bolsas, ele é frustração ou benção da realocação de toda aula idealizada pelo docente, é o devir-deficiente que estilhaça a didática, a paciência, os gritos e a lógica do compreensível. Ele verte o corpo para esse presente absoluto e configura a máquina de rostidade para atuar no devir, não no devir já configurado, posto em movimento, não mais. É o próprio devir que angustia, que retorce e que contorce o corpo.

Assim, o devir-deficiente é só mais um rosto produzido pela máquina de rostidade, contudo, um rosto que a cada deficiência precisa ser construído, desvendado, entendido, pois a lógica se faz e refaz a cada abrir de caderno. Eis a pane que o devir-deficiente causa na máquina

escolar: ou cria-se outros movimentos com essas existências mínimas, ou nega-se e segrega a vida.

## 2.1 Devir

Falar sobre o devir diz respeito às mudanças que se sucedem na experiência e na aprendizagem que travamos por meio das relações que experienciamos, como o mundo, a natureza, o outro, a diferença e as dores. É o encontro com afetos que modificam e potencializam a capacidade de sentir e viver a vida segundo outros pontos de vistas, que outra hora seriam inimagináveis. Portanto, “‘Devir’ é certamente e em primeiro lugar mudar: não mais se comportar ou sentir as coisas da mesma maneira; não mais fazer as mesmas avaliações. Sem dúvida, não mudamos a nossa identidade: a memória permanece, carregada de tudo o que vivemos [...]” (ZOURABICHIVILI, 1997, p. 2, tradução nossa), mas passamos a experimentar hábitos, situações e aprendizagens conduzidos por outros sentidos que não pensávamos que poderiam existir. Entretanto, para que isso seja possível é necessário que sejamos afetados pelo outro, esse outro que nos coloca para o fora de nós mesmos: “Para isso, é preciso a intrusão de algo de fora: alguém ou alguma coisa entrou em contato comigo com algo ou alguém diferente de si mesmo, algo aconteceu” (ZOURABICHIVILI, 1997, p. 2, tradução nossa) a partir de um encontro, seja por meio de uma paisagem, de um livro, de uma pessoa, de um nascimento e da morte que nos arranca dos moldes das significações estabelecidas e que imitam o viver.

Logo compreendemos o porquê a máquina de rostidade é operada pelo devir, pois é por ele que somos capazes de desejar, assim sendo, se sabemos como se articula a máquina de rostidade, podemos vislumbrar outras possibilidades que consigam articular e reconfigurar seu funcionamento para que não haja produção dos mesmos rostos e seja possibilitado que haja o fluir do devir, seja através do devir-deficiente, do devir-mulher, do devir-criança, do devir-escola que se faz e se refaz todo dia, mesmo estando ancorados em inúmeras demandas burocráticas. Afirmamos isso porque acreditamos que o devir-escola é produtor de encontros de corpos, de afetos e de respiros em meio ao ceifamento de vida operado pela máquina capitalista. Por isso, a relevância em trazer à tona os processos que conformam a máquina escolar em uma produtora de rostos significados, mas que esporadicamente encontra brechas, pontos frágeis que possibilitam, mesmo que minimamente, devires que rompam e que instalem silenciosos acontecimentos que muitas vezes nem são tratados como tal, como o modificar de

uma forma de conduzir uma aula alterando um detalhe, uma expressão facial ou uma história, possibilitando a aprendizagem.

É por esses ruidosos silêncios que escrevemos e que defendemos que a escola é produtora de devires que possibilitam outras maneiras de existir, que prontamente ou a longo prazo, uma fala, um olhar, um gesto, um choro, um saber, um grito... altera o funcionamento da ordem existencial.

Em vista disso, ao fazermos uma retomada histórica do período pré-socrático para entendermos que o devir é, como exposto no livro *O que é a Filosofia?* (2004), de Marilena Chauí: “A mudança – nascer, morrer, mudar de qualidade ou de quantidade – chama-se **movimento** e o mundo está em movimento permanente” (CHAUÍ, 2000, p. 41). Eis que a lei do devir é o constante movimento que abarca a vida. Viver é estar em movimento, ora lento, ora rápido, invisível ou visivelmente, desmontando o nosso olhar.

Tudo a todo instante está em permanente devir, em que se sai de um estado para transformar-se em outro, aparentando retornar com os mesmos traços, as mesmas cores e as mesmas formas, contudo, se o olharmos com mais cautela, jamais se retorna para um estado da mesma forma. Caso contrário, o que diríamos se fôssemos os mesmos ao aniversariarmos (nós jamais voltaremos a ter aquela idade transcorrida); ou a cada novo ano escolar (são outras crianças, rostos, gostos, palavras); ou a cada desabrochar do nascer do sol (cada amanhecer uma paleta de cores configurada meticulosamente por  $n$  fatores)? Nesse sentido,

O movimento do mundo chama-se devir e o devir segue leis rigorosas que o pensamento conhece. Essas leis são as que mostram que toda mudança é passagem de um estado ao seu contrário: dia-noite, claro-escuro, quente-frio, seco-úmido, novo-velho, pequeno-grande, bom-mau, cheio-vazio, um-muitos, etc., e também no sentido inverso, noite-dia, escuro-claro, frio-quente, muito um, etc. O devir é, portanto, a passagem contínua de uma coisa ao seu estado contrário e essa passagem não é caótica, mas obedece a leis determinadas pela *physis* ou pelo princípio fundamental do mundo. (CHAUÍ, 2000, p. 41).

Assim iremos compreender o que alguns filósofos entendem por *physis* (elemento primordial da ordem da natureza que deriva todas as coisas), desenvolvendo seu campo de pensamento sobre o conceito de devir.

Em vista disso, em Deleuze encontramos a possibilidade de o devir não encontrar seu encerramento entre um estado e outro, pois o:

Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal

que já não seja possível distinguir-se de *uma* mulher, de *um* animal ou de *uma* molécula: não imprecisos, nem gerais, mas imprevisíveis, não preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população. (DELEUZE, 1997, p. 11).

Eis o que ao longo dessa dissertação buscamos mostrar: que o devir é movimento, e uma vez movimento, não podemos moldá-lo através das falas, dos significados, dos rostos moldados e das paisagens estabelecidas dentro de uma ordem de perfectibilidade criada por uma determinada racionalidade. Dessa forma, não podemos compreender o devir a partir do simbolismo que foi propagado pelo estruturalismo: “quando reencontra tais devires que percorrem uma sociedade em todos os sentidos, o estruturalismo vê nisso fenômenos de degradação que desviam a ordem verdadeira e que dizem respeito às aventuras da diacronia” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.18), da divagação, mas que na verdade é o que compõe a vida em si.

Assim, o devir existe em blocos de devires: animal, criança, mulher, feiticeiro. O que temos é que:

Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. Toda a crítica estruturalista da série parece inevitável. Devir não é progredir nem regredir segundo uma série. E sobretudo devir não se faz na imaginação, mesmo quando a imaginação atinge o nível cósmico ou dinâmico mais elevado [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 18).

Devir não consiste em uma escola evolutiva entre os seres, o desenvolvimento ou a evolução. O devir é real, envolve diferenças de graus e diferenças de natureza que terão durações completamente distintas no tempo.

Os devires-animais não são sonhos nem fantasmas. Eles são perfeitamente reais. Mas de que realidade se trata? Pois se o devir animal não consiste em se fazer de animal ou imitá-lo, é evidente também que o homem devém “realmente” outra coisa. O devir não produz outra coisa senão ele próprio. É uma falsa alternativa que nos faz dizer: ou imitamos, ou somos. O que é real é o próprio devir, o bloco de devir, e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que devém. O devir pode e deve ser qualificado como devir-animal sem ter um termo que seria o animal devindo. O devir-animal do homem é real, sem que seja real o animal que ele devém; e, simultaneamente, o devir-outro do animal é real sem que esse outro seja real. É este ponto que será necessário explicar: como um devir não tem termo, porque seu termo por sua vez só existe tomado num outro devir do qual ele é o sujeito, e que coexiste, que faz bloco com o primeiro. É o princípio de uma realidade própria ao devir (a ideia bergsoniana de uma coexistência de “durações” muito

diferentes, superiores e inferiores à “nossa”, e todas comunicantes). (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 18-19).

O devir será sempre de uma ordem outra que a de filiação, pois o ele:

[...] não é evolução, ao menos uma evolução por dependência e filiação. O devir nada produz por filiação; toda filiação seria imaginária. O devir é sempre de uma ordem outra que a de filiação. Ele é da ordem da aliança. Se a evolução comporta verdadeiros devires, é no vasto domínio das *simbioses* que coloca em jogo seres de escalas e reinos inteiramente diferentes, sem qualquer filiação possível. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 18).

Quando pensamos na filiação entre os seres, faz-se necessário um grau de parentesco para que possa haver uma comunicação possível entre as partes. Contudo, na simbiose que fazemos por aliança entre seres distintos, que se dá através de uma comunicação sutil, que diz respeito aos movimentos que compõem os seres envolvidos, pouco saberemos ou entenderemos, se tivermos o olhar impregnado de interpretações acerca da vida. Por não dizer respeito à interpretação do que é sentido, vivido e apreendido os devires envolvem uma involução, como bem refletido por Deleuze e Guattari:

Preferimos então chamar de “involução” essa forma de evolução que se faz entre heterogêneses, sobretudo com a condição de que não se confunda a involução com uma regressão. O devir involutivo, a involução é criadora. Regredir é ir em direção ao menos diferenciado. Mas involuir é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, “entre” os termos postos em jogo, e sob as relações assinaláveis. (2012, p. 19-20).

Poderíamos pensar nas involuções que são feitas por aqueles que descobriram ou destoam do estipulado pela escola, qualificado como dentro da linha de desenvolvimento, o bom aluno, e que contrariamente são qualificados como errados, anormais.

Passaremos a compreender que o devir não age na composição ordenada e seriada. O “Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20), ele segue sua própria vontade e conexões, pois não diz respeito ao universal, mas ao singular. “Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a ‘parecer’, nem ‘ser’, nem ‘equivaler’, nem ‘produzir’” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20). Ele simplesmente é.

Quanto ao que compõe um devir-animal, “[...] estamos sempre lidando com uma matilha, um bando, uma população, um povoamento, em suma, com uma multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20). O devir-animal se comunica “pelos modos de

propagação, de ocupação, de contágio, de povoamento. Eu sou uma legião” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20). Somos muitos, apesar de sermos um em cada singularidade. Por isso:

Dizemos que todo animal é antes um bando, uma matilha. Que ele tem seus modos de matilha, mais do que características, mesmo que caiba fazer distinções no interior desses modos. É esse ponto em que homem tem a ver com o animal. Não devimos animal sem um fascínio pela matilha, pela multiplicidade. Fascínio do fora? Ou a multiplicidade que nos fascina já está em relação com a multiplicidade que habita dentro de nós? (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 21).

O que dizer da escrita, permeada pelo devir? “Se o escritor é um feiticeiro é porque escrever é um devir, escrever atravessado por estranhos devires que não são devires-escritor, mas devires-rato, devires-inseto, devires-lobo, etc.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 21). Ele terá que se encontrar por esses caminhos, que requerem solitude, povoada por muitos. São os efeitos dos mundos que os devires trazem consigo e os estranhamentos suscitados nos encontros e nos afetos que o mundo proporciona, sendo que “o afecto não é um sentimento pessoal, tampouco uma característica, ele é a efetuação de uma potência de matilha, que subleva e faz vacilar o eu” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 22).

Há três espécies de animais (devires em que podemos entrar). A primeira espécie, amplamente estudada pela psicanálise, são “os animais individuados, familiares familiares, sentimentais, os animais edipianos, de historinha” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 22). A segunda espécie são “os animais com características ou atributos, são os animais de gênero, de classificação ou de Estado, tais como os grandes mitos divinos os tratam, para deles extrair séries ou estruturas, arquétipos ou modelos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 22), estudados com mais forma por Jung (2000). A terceira espécie, “Enfim, haveria animais mais demoníacos, de matilhas e afectos, e que fazem multiplicidade, devir, população, conto...” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 22), já que todo animal poderá ser mais familiar ou não, contudo serão apenas com alguns que conseguiremos entrar em devir, pois:

Sim, todo animal é ou pode ser uma matilha, mas segundo grau de vocação variável, que tornam mais ou menos fácil a descoberta de multiplicidade, de teor em multiplicidade, que ele contém atualmente ou virtualmente, dependendo dos casos. Cardumes, bandos, manadas, populações não são formas sociais inferiores, são afectos e potência, involuções, que tomam todo animal num devir não menos potente que o do homem com o animal. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 23).

Nessa direção, seria um animal que faz parte do presente que se efetua, e que permeia o futuro e diz respeito ao virtual que se dará na efetuação do tempo.

Entendemos que a forma de organização dos devires se dá pelos agenciamentos, que são modos de conexão entre os seres que os compõem:

Essas multiplicidades de termos heterogêneses, e de co-funcionamento de contágio, entram em certos *agenciamentos* e é neles que o homem opera seus devires-animais. Mas, justamente, não se confundirá esses agenciamentos sombrios, que remexem em nós o mais profundo, com organizações como a instituição familiar e o aparelho de Estado. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 24).

Desse modo, são totalmente diferentes os agenciamentos que operam os devires-animais, pois é uma relação que excede o eu, que diz respeito ao que está fora. Já a família, o Estado – e incluímos a escola – afirmam o eu que serve para manutenção dessas instituições, produzindo nada além do mesmo. Assim, veremos que os agenciamentos ocorrem entre:

grupos minoritários, ou oprimidos, ou proibidos, ou revoltados, ou sempre na borda das instituições reconhecidas, mais secretos ainda por serem extrínsecos, em suma anômicos. Se o devir-animal toma a forma da Tentação, e de monstros suscitados na imaginação pelo demônio, é por acompanhar-se, em suas origens como em sua empreitada, por uma ruptura com as instituições centrais, estabelecidas ou que buscam se estabelecer. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 31).

Logo, devires que rompem com o conhecido e o estabelecido, por fugirem da norma estabelecida. Por isso, existem:

devires-mulher, devires-criança (talvez o devir-mulher possua sobre todos os outros um particular poder de introdução, e é menos a mulher que é feiticeira e mais a feiticeira é que passa por esse devir-mulher). Para além deles, ainda, encontramos devires-elementares, celulares, moleculares, e até devires-imperceptíveis. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 33).

A partir disso, faz-se necessário ficar atento ao que os autores pontuam nas minúsculas percepções do que devem entre um corpo e outro, entre sua potência vibracional que se faz compreender a nível molecular, e muitas vezes imperceptível, para a forma costumeira com o que o mundo tem sido apresentado.

Os agenciamentos são empreitados pelos devires minoritários e constituem-se por suas multiplicidades, que:

não param, portanto, de se transformar umas nas outras, de passar uma pelas outras. [...] Não é de se espantar, a tal ponto o devir e a multiplicidade são uma só e mesma coisa. Uma multiplicidade não se define por seus elementos, nem por um centro de unificação ou de compreensão. Ela não se define pelo número de suas dimensões; ela não se divide, não perde nem ganha dimensão alguma *sem mudar de natureza*. Como as variações de suas dimensões lhes são imanentes, *dá no mesmo dizer que cada multiplicidade já é composta de termos heterogêneos em simbiose, ou que ela não para de se transformar em outras multiplicidades de enfiada, segundo seus limiares e suas portas.*” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 34).

Mudamos e, ao mudarmos, carregamos conosco fragmentos da diferença que éramos e que somos. Não existe um eu para Deleuze e Guattari (2012), há apenas devir. O eu é invenção para aprisionar o corpo, “Tanto que o eu é apenas um limiar, uma porta, um devir entre duas multiplicidades. Cada multiplicidade é definida por uma borda funcionando como Anômalo [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 34-35).

Somos convidados a refletir sobre o enclausuramento a que está subsumido o corpo, em que foi originado por um eu fundado, por uma instância que o regula e que o rege. Por isso, ao pensarmos nos devires, percebemos que:

O erro, do qual é preciso preservar-se, é o de acreditar numa espécie de ordem lógica nessa enfiada, nessas passagens ou transformações. Já é muito postular uma ordem que iria do animal ao vegetal, depois às moléculas, às partículas. Cada multiplicidade é simbiótica e reúne em seu devir animais, vegetais, micro-organismos, partículas loucas, toda uma galáxia. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 35).

Há toda uma pluralidade de modos de existir que extrapolam qualquer hierarquia estipulada, baseada no que pode ser nomeado para um corpo, pois não sabemos por onde iremos percorrer e o que iremos atravessar – “Limiar e fibra entre os dois, simbiose ou passagem de heterogênese” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 36).

Em virtude disso, temos como hipótese que a escola pode operar a máquina abstrata que a consistiu, não mais tendo como modo de funcionamento o dispositivo escolar, mas sim o devir que coloca em xeque a própria constituição da máquina, que “É a Figura abstrata, ou melhor, pois ela própria não tem forma, a Máquina abstrata, da qual cada agenciamento concreto é uma multiplicidade, um devir, um segmento, uma vibração. E ela, a secção de todos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 38). Para cada modo de existência que adentra os corredores escolares, sua máquina se acoplará à máquina escolar, não para ser objeto de captura e de significação, mas sim para produzir com o devir os seus modos criadores e inventivos de experienciar a vida.

Para isso, olhemos para as crianças que operam com suas máquinas abstratas, ao experienciarem o repetir diário que abarca a diferença sobre a vida e o seu funcionamento, cartografando seu território e o compondo:

por uma lista de afectos, ativos e passivos, em função desse agenciamento individuado do qual ele faz parte: ter os olhos tapados por viseiras, ter freio e rédeas, ser orgulhoso, ter um faz-pipi grande, puxar cargas pesadas, ser chicoteado, cair, espernear, morder..., etc. Esses afectos circulam e transformam-se no seio do agenciamento: o que “pode” um cavalo. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 45).

Isso mostra o quão vertiginoso é observar o que uma criança é capaz de fazer e de empreender no pensamento em relação, o que seu corpo pode fazer, quais são as composições e os afetos que devêm em nós através dos mais diferentes corpos, que constituem:

uma composição de velocidades e de afectos entre indivíduos inteiramente diferentes, simbiose, e que faz com que o rato devenha um pensamento no homem, um pensamento febril, ao mesmo tempo que o homem devém rato, rato que range os dentes e agoniza. O rato e o homem não são absolutamente a mesma coisa, mas o Ser se diz dos dois num só e mesmo sentido, numa língua que não é mais a das palavras, numa matéria que não é mais a das formas, numa afectibilidade que não é mais a dos sujeitos. Participação antinatureza, mas justamente o plano de composição, o plano de Natureza, é para tais participações que não param de fazer e desfazer seus agenciamentos empregando todos os artificios. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 46).

O que os autores citados nos apresentam é possibilidade de não mais querer significar, de interpretar e de rostificar as empreitadas que a criança faz diante dos modos de funcionamento do pensamento diante do saber que se é experienciado, mas sim encontrar pontos de articulação que devem aos encontros que o saber suscita.

Passamos a perceber que estamos diante da cartografia que o devir nos coloca para compor o corpo:

Chama-se *latitude* de um corpo os afectos de que ele é capaz segundo tal grau de potência, ou melhor, segundo os limites desse grau. *A latitude é feita de partes intensivas sob uma capacidade, como a longitude, de partes extensivas sob uma relação.* Assim como evitávamos definir um corpo por seus órgãos e suas funções, evitamos defini-lo por características Espécie ou Gênero: procuramos enumerar seus afectos. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 44).

Se, no caso da máquina de rostidade, o que importa são rostos identificáveis e significados pela linguagem, passaremos a nos distanciar cada vez mais da máquina abstrata de

rostidade, para compor os corpos pelos devires que os colocam em movimento conduzidos pelos afectos oriundos dos encontros entre os corpos e os devires.

Quão significativo não seria se fôssemos capazes de produzir uma escola a partir das composições e dos agenciamentos que os diferentes modos de existência comportam, esses que muitas vezes são nomeados deficientes? É evidente que as relações travadas entre essas existências têm muito mais a ver com afetos e com intensidades, do que com as normas estabelecidas pelas convenções sociais, pois “Não é nem uma analogia, nem uma imaginação, mas uma composição de velocidades e afectos nesse plano de consistência: um plano, um programa ou antes um diagrama, um problema, uma questão-máquina” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 46). Por fim, não podemos almejar que a escola produza devires se continuamos a perspectivá-la ancorados pelas lentes da rostidade e quando nem ao menos compreendemos a possibilidade de existirem diferentes modos de existência.

Para ficar mais claro o que foi exposto acerca do devir, precisamos trazer à tona os filósofos que contribuíram para a arquitetura do pensamento deleuziano. Assim, iremos pontuar três autores que foram fundamentais para a concepção do devir: Bergson (1999), Nietzsche (1976) e Espinosa (2002, 2019a e 2019b).

### *Bergson, movimento positivo.*

Ler Deleuze se mostra uma atividade árdua para o pensamento, dada a singularidade do pensamento do filósofo, sua escrita singular e o arcabouço de conceitos trabalhados por ele, o quais podem se converter em uma armadilha para o mais atento leitor, que pode achar que compreendeu as empreitadas do autor. O inexperiente leitor poderá perder-se no encanto que a escrita deleuziana provoca.

Tendo isso mente, quando empreitamos pensar o devir em Deleuze foi necessário mergulhar nas águas em que Deleuze bebeu e entendermos Henri Bergson, filósofo que ousou pensar uma metafísica positiva, em que a diferença é a pura afirmação da positividade do ser, que consiste na diferença que coloca o Ser em movimento, puramente positivo. Assim:

Na leitura de Deleuze, a diferença de Bergson não se refere tanto a uma quiddidade ou a um contraste estático de qualidades no ser real; ao contrário, a diferença marca a dinâmica real do ser – é o movimento que funda o ser. Assim, a diferença em Bergson relaciona-se primeiramente com a dimensão temporal do ser, não com a sua dimensão espacial. (HARDT, 1996, p. 27).

Podemos inferir que foram sobre as fundações do determinismo que se formaram os traços e os movimentos em um negar incessante do corpo que pulsa diferença, também amaldiçoaram o ser e negaram a diferença e o aprisionaram na face do que está dado. Compondo-o e modelando-o em busca do ideal forjado na figura do negativo, em que é preciso a padronização de corpos, de seres, de línguas para consolidação do normal “em favor do movimento ontológico da negação: o ser não determinado pela negação permanecerá indiferente e abstrato e, finalmente, uma vez que não é posto como diferente de seu oposto, desaparecerá no nada” (HARDT, 1996, p. 30), ou seja, não podendo ser pensado, assim: “[...] o processo de determinação tanto destrói a natureza substancial do ser quanto fracassa na apreensão da concretude e especificidade do ser real” (HARDT, 1996, p. 30).

Deleuze (1999) comenta que “Quando Bergson crítica essas noções, quando nos fala em indeterminação, ele não nos está convidando a abandonar as razões, mas a alcançarmos a verdadeira razão da coisa em vias de se fazer, a razão filosófica, que não é determinação, mas diferença” (p. 138), e que o ser não está dado e muito menos acabado. É necessário se fazer em cada movimento, em cada diferença pulsante, contudo, o que somos levados a cultivar é uma racionalidade econômica que permeia corpos, saberes e linguagens.

Pura afirmação do corpo vagaroso, às vezes flutuante, as velocidades fundam uma máquina-corpo que funciona na sintonia dos átomos. “A diferença funda o ser; proporciona ao ser a sua necessidade, a sua substancialidade” (HARDT, 1996, p. 32), por isso, “No contexto bergsoniano, portanto, poderíamos dizer que a diferença eficiente é a diferença que é o motor interno do ser: ela sustenta a necessidade do ser e a real substancialidade” (HARDT, 1996, p.33), e sua produção e sua finalidade encontram-se em si, o ser como causa de si.

Em vista disso, se no determinismo o ser passa a ser classificado e conseqüentemente o devir tornou-se passível de captura, criou-se uma escala cada vez mais redundante de significações que ditam normas e condutas que a escola deve tomar frente ao corpo que destoa da normalidade. Não defendemos que a escola aja negligenciando direitos e deveres conquistados ao longo do tempo, contudo, esperamos que ela conteste quando necessário a quem estes direitos e deveres beneficiam e até que ponto estão de acordo com a realidade vivenciada em seu espaço. É possível que problematizemos os equívocos produzidos a partir das incontáveis classificações ao pensamento que perpassa os saberes científicos, bem como aqueles que se debruçam sobre as experiências humanas e que impossibilitam que diferentes modos de existir vivam dignamente sua vida. Dessa forma, Deleuze (1999, p. 13) escreve: “E o engano mais geral do pensamento, o engano comum à ciência e à metafísica, talvez seja

conceber tudo em termos de mais e de menos, e de ver apenas diferenças de grau ou diferenças de intensidade ali onde, mais profundamente, há diferenças de natureza”.

Podemos exemplificar isso por meio do pensamento que vigora através do dispositivo-pedagógico sobre a inclusão, que ainda se encontra encerrada e atualizada nas práticas de condutas, nos saberes que estão alicerçados na tríade pastoral-norma-disciplina. Essa tríade, por sua vez, valoriza a diferença de grau que tem como finalidade classificar, quantificar as deficiências, e por isso acaba valorando a condição física, motora, intelectual, emocional e de comunicação.

Estendemos esse mesmo pensamento para a diferença de natureza, a qual não pode ser reduzida a classificações quantificáveis, pois “[...] a coisa difere imediatamente de si mesma; em outras palavras, a diferença da coisa é sustentada por uma produção interna, eficiente” (HARDT, 1996, p. 32). Diferença esta que escapa das classificações e que não cabe dentro dos moldes dos significantes, pois é uma existência que só pode ser pensada através da duração que envolve os corpos e suas produções de vida, não podendo ser reduzida a sua apresentação no espaço.

Passamos a compreender a íntima relação do devir com a diferença da multiplicidade, que é composta por uma pluralidade que compõe a experiência vivida, que consiste na junção de experiências ampliadas, e mesmo ultrapassadas, que podem ser divididas de acordo com o espaço que comporta exterioridade, tornando-se homogênea e descontínua, envolvendo uma duração interna, heterogênea e contínua em sua existência.

Desse modo, há dois tipos de multiplicidades que compõem a diferença quando são decompostas:

Uma delas é representada pelo espaço (ou melhor, se levarmos em conta todas as nuances, pela mistura impura do tempo homogêneo): é uma multiplicidade de exterioridade, de simultaneidade, de justaposição, de ordem, de diferenciação quantitativa, de *diferença de grau*, uma multiplicidade numérica, *descontínua e atual*. A outra se apresenta na duração pura: é uma multiplicidade interna, de sucessão, de fusão, de organização, de heterogeneidade, de discriminação qualitativa ou de *diferença de natureza*, uma multiplicidade *virtual e contínua*, irreduzível ao número. (DELEUZE, 1999, p. 28).

Logo compreendemos que na natureza de grau somos capazes de classificar e de organizar os saberes que vigoraram no tempo escolar, entenderemos em contrapartida que na diferença de natureza, por mais que planejemos como os saberes serão executados, pouco

conseguiremos quantificar ou mensurar a duração com que o saber se desdobra na existência do outrem, pois se encontra na ordem do virtual, daquilo que poderá sofrer modificações.

Assim, entenderemos que Bergson (1999) discute a constituição da multiplicidade que tange o virtual e o atual, sendo que “[...] o ser virtual é o ser puro e transcendental na medida em que é infinito e simples; o ser atualizado é o ser real na medida em que é diferente, qualificado e limitado” (HARDT, 1996, p. 44). É a partir dessas definições, como bem pontua Hardt (1996, p. 44), que Deleuze aprofundou-se na constituição ontológica positiva do ser em suas múltiplas encarnações no mundo, indicando que é “[...] o movimento positivo do ser entre o virtual e o atual que dá suporte à necessidade do ser e que faculta ao ser tanto a mesmidade quanto a diferença, a unidade e a multiplicidade.”

Em vista disso, é o que comporá como entendemos e atribuímos significações entre a forma como os seres se apresentam no mundo e como se dará as relações, já que o dispositivo escolar produz e reproduz na máquina de rotação, agindo diretamente na forma como experienciamos as distintas relações com outro, causando uma angústia e um estranhamento não somente com a diferença do outro, mas também conosco.

Assim, a escola encontra-se presa apenas àquilo que o espaço delimita, o campo de visão, de experiências e de sentidos, e em contrapartida o tempo, este não cronometrado nem quantificável, que comporta lentidões, velocidades, choros e alegrias que podem extinguir ou prolongar-se nas horas, nos minutos, nos dias, nos anos – “O espaço somente é capaz de conter diferenças de grau e assim só apresenta uma variação meramente quantitativa; o tempo contém diferenças de natureza e assim é o meio verdadeiro da substância” (HARDT, 1996, p. 45). É necessário, então, que entendamos que as diferenças de grau se apresentam no espaço através da mensuração e dos modos como o ser é enquadrado em suas atribuições, já a diferença de natureza se apresenta no tempo através da sua capacidade de duração qualificável em si, no que foi, no que é e no que será. Assim:

A duração é o domínio no qual podemos encontrar o movimento ontológico primário porque a duração, que é composta de diferenças de natureza, é capaz de diferir qualitativamente de si mesma. O espaço, ou a matéria, que contém somente diferenças de grau, é o domínio do movimento modal, porque o espaço não pode diferir de si mesmo, mas sim repetir. (HARDT, 1996, p. 45).

Desdobrar do virtual no atual, para Deleuze (2018), é processo de diferenciação ou de atualização. “Reconhecer o contorno do ser nas diferenças reais de natureza do filósofo, porque o processo de diferenciação é o movimento básico da vida.” (HARDT, 1996, p. 46), pois é

nesses mistos de tempos que compõem, descompõem e carregam consigo linhas de vida que se compõe o devir.

Tudo isso constitui uma multiplicidade da ordem e da organização do ser, como Hardt expõe o pensamento Deleuze: “A atualização do virtual, por outro lado, apresenta uma multiplicidade dinâmica na qual o processo de diferenciação cria o arranjo ou a coerência do ser atual: é a multiplicidade da organização” (1996, p. 50), que envolve espacialidade e temporalidade em que o ser se revela. Todavia, Deleuze (2018) argumenta que acreditamos na oposição do ser, em que a diferença é compreendida como negatividade, sendo assim, o Uno e o Múltiplo que envolve a constituição ontológica. Uma vez que, ao problematizarmos tais concepções, passaremos, “atacar a primazia do Estado na formação da sociedade, insistir na pluralidade real da sociedade” (HARDT, 1996, p. 43), ora se o uno e o múltiplo encerra o ser através do que é considerado o não-ser, com a retomada da multiplicidade é dado a oportunidade de retomar a discussão sobre o ser através das suas infinitas formas de organização, agenciamentos e suas linhas de devires.

*Somente em Nietzsche o ser do devir será aprofundado.*

Se em Bergson (1999) Deleuze (2018) concebeu uma outra perspectiva para o pensamento acerca da diferença do ser, marcando drasticamente o pensamento ontológico, em Nietzsche (1976) não foi diferente.

As contribuições que Deleuze retirou de Nietzsche possibilitaram pensar o ser ontologicamente a partir das questões que envolvem “os conceitos de sentido e de valor” (DELEUZE, 1976, p. 4). Para tanto, faz-se necessário compreender o conceito de força para que posteriormente consigamos pensar na questão do sentido. Assim, “Toda força é apropriação, dominação, exploração de uma quantidade da realidade” (DELEUZE, 1976, p. 5), que pode e é moldada de acordo com a leitura de quem se apodera do que é, e de como será contado.

Por isso, o sentido pode ser expresso de várias formas e possibilidades na coisa em que se encarna: “O sentido é então uma noção complexa: há sempre uma pluralidade de sentidos – uma constelação, um complexo de sucessões, mas também de coexistências – que faz da interpretação uma arte” (DELEUZE, 1976, p. 5), que requer acuidade de quem se dispõe a investigar a complexidade que envolve o sentido e a força que expressa e compõe o corpo.

Pois a avaliação disto e daquilo, a delicada pesagem das coisas e dos sentidos de cada uma, a avaliação das forças que definem a cada instante os aspectos de uma coisa e de suas relações com as outras, tudo isto (ou tudo aquilo) pertence à arte mais elevada da filosofia, a da interpretação. Interpretar, e mesmo avaliar, é pesar. A noção não se perde aí, mas ganha uma nova significação; pois nem todos os sentidos se equivalem. Uma coisa tem tantos sentidos quantas forem as forças capazes de se apoderar dela. Mas a própria coisa não é neutra e se acha mais ou menos em afinidade com a força que se apodera dela atualmente. (DELEUZE, 1976, p. 5).

Forças que podemos considerar serem a aglutinação de significados que convergem para a capacidade de existir que uma determinada coisa encarnará, essas forças que interagem entre si, que fundam o ser, colocando-o em relação com diversas forças para que possa existir, é emanção de uma vontade: “A vontade (vontade de poder) é o elemento diferencial da força” (DELEUZE, 1976, p. 6), que propiciará algo/alguma coisa a obedecer e em detrimento de outrem que se deixa ser dominado. Percebemos uma hierarquia entre as forças, sendo que a hierarquia é “fato originário, a identidade da diferença e da origem” (DELEUZE, 1976, p. 7). Com isso, torna possível que a força exerça seu poder em virtude da obediência de quem se deixa ser comandado, não há uma negação da diferença, mas uma afirmação das forças de obediência e de dominação, pois só há dominação à medida que a vontade de obedecer aflora.

Deleuze (1976) expõe a questão que problematiza a que/quem o poder e o valor são estabelecidos/instituídos: “‘*Qui?*’ é uma questão materialista que encara o movimento de forças reais de uma determinada perspectiva” (HARDT, 1996, p. 66). O movimento é outro, pois se faz dirigido de forma impessoal, que pode estar relacionado a qualquer relação e acontecimento, que detém em um corpo e suas forças. Mas o que é corpo? “[...] é um campo de forças, um meio provedor disputado por uma pluralidade de forças” (DELEUZE, 1976, p. 21) que envolve relações entre forças que obedecem e outras que dominam. Nesse sentido,

O corpo é fenômeno múltiplo, sendo composto por uma pluralidade de forças irreduzíveis; sua unidade é a de um fenômeno múltiplo, “unidade de dominação”. Em um corpo, as forças superiores ou dominantes são ditas *ativas*, as forças inferiores ou dominadas são ditas *reativas*. Ativo e reativo são precisamente as qualidades originais que exprimem a relação da força com a força. As forças que entram em relação não têm uma quantidade sem que, ao mesmo tempo, cada uma tenha a qualidade que corresponde à sua diferença de quantidade como tal. Chamar-se-á de *hierarquia* esta diferença das forças qualificadas conforme sua quantidade: forças ativas e reativas. (DELEUZE, 1976, p. 21).

Dessa forma, entenderemos que existe uma determinada hierarquia entre a forma como respondemos às forças que conduzem algo ou alguém a reagir reativamente quando exercidas, e por outro lado respondemos ativamente, com o que também se dá a qualidade das forças.

Assim sendo, uma força que obedece não está desprovida de vontade, mas “Obedecer é uma qualidade da força enquanto tal e refere-se ao poder tanto quanto comandar” (DELEUZE, 1976, p. 21) e que diz respeito ao funcionamento fundamental que garante a existência de um corpo. Além do mais, tal é imprescindível para compreensão do pensamento de Nietzsche (1976), pois são “as acomodações mecânicas e utilitárias, as regulações que exprimem todo o poder das forças inferiores e dominadas” (DELEUZE, 1976, p. 21), que regulam e que condicionam o corpo.

As forças reativas são muito bem compreendidas pela consciência, pois somente a partir daquilo que afeta e desestabiliza o corpo, a consciência é capaz de reagir, sendo que “É inevitável que a consciência veja o organismo de seu ponto vista e o compreenda à sua maneira, isto é, de maneira reativa” (DELEUZE, 1976, p. 22). Pouco consegue se compreender de fato o que pode um corpo, por não se conseguir ir às profundezas do inconsciente, onde “As forças ativas do corpo fazem do corpo em si e definem o si como superior e surpreendente” (DELEUZE, 1976, p. 22), um corpo que deseja e, ao desejar, produz linhas de forças ativas que dominam e que se apoderam da superficialidade da pele, que ao menor efeito do toque estremece, respondendo violentamente ou discretamente no subterrâneo do corpo. Por isso, não:

[...] devemos esquecer que a reação designa um tipo de forças tanto quanto a ação, com a ressalva de que as reações não podem ser captadas nem compreendidas cientificamente como forças se não as relacionarmos com as forças superiores que são precisamente de um outro tipo. Reativo é uma qualidade original da força, mas que só pode ser interpretada como tal em relação com o ativo, a partir do ativo. (DELEUZE, 1976, p. 22).

É preciso ir até as profundezas mais longínquas que compõem e que atravessam o ser, e isso requer disposição para encarar os desejos mais soterrados, mas que ora ou outra ousam e insistem em submergir, mostrando-nos que será inatingível a tentativa de traçar identidades e significantes para demarcar e enclausurar uma pluralidade que é múltipla.

Desse modo, faz-se necessário entender e problematizar o que envolve a compreensão sobre o que entendemos a respeito da qualidade e da quantidade das forças. Forças designadas ativas e reativas envolvem qualidades que compõem suas capacidades de subjugar, de se apoderar e de se utilizar do corpo, além de obedecer, que envolvem o corpo com outro corpo e que irão desempenhar funções distintas, sendo que “as qualidades nada mais são do que a diferença de quantidade à qual correspondem em duas forças supostas pelo menos em relação” (DELEUZE, 1976, p. 23). Assim, as quantidades das forças só poderão ser medidas quando não são reduzidas abstratamente em detrimento de uma unidade, mas quando são interpretadas a

partir das diferenças que envolvem a qualidade em relação à diferença de quantidade, sendo que “é nesse encontro que cada força recebe a qualidade que corresponde à sua quantidade, isto é, a afecção que preenche efetivamente seu poder” (DELEUZE, 1976, p. 23).

Chegamos a ponto importante em que podemos problematizar o devir-deficiência, que é encerrado na sua manifestação enquanto qualidade desempenhada pelo corpo, frente a uma sociedade que reduz os corpos à produtividade. Não vivemos para desvendar o que somos, mas somos manipulados a desejar a partir do esfacelamento dos afetos e dos encontros entre os corpos, que visa apenas a capacidade de ganho que pode proporcionar.

Dessa forma, é preciso pensar as relações entre os corpos a partir da sua inseparabilidade, o que “[...] significa que não podemos calcular abstratamente as forças; devemos, em cada caso, avaliar concretamente sua qualidade respectiva e a nuance dessa qualidade” (DELEUZE, 1976, p. 23), e então poderemos compreender a diferença de quantidade que envolve cada relação, principalmente no campo educacional. Eis, então, uma problemática para a máquina abstrata de rostidade, que produz um mesmo rosto a partir de um protótipo.

Voltemos a um outro ponto: “A questão ‘*Qui?*’, que nos leva ao terreno da vontade de valor, necessita de uma dinâmica imanente do ser, uma força de diferenciação interna e eficiente” (HARDT, 1996, p. 66). O que Hardt (1996) nos adverte é que essa escola impessoal da leitura de Deleuze sobre Nietzsche marca o seu posicionamento político através do sentido e do valor conferidos ao ser. O momento importante que marca a transição de Deleuze para o pensamento de Nietzsche é quando “A transposição para o terreno dos valores marca o início de nossa trajetória, da ontologia à ética e à política” (HARDT, 1996, p. 69). Se em Bergson o movimento positivo do ser é resgatado por Deleuze, será a diferença retomada em Nietzsche através da ética positiva do ser que comporá a ontologia da diferença na filosofia da diferença cartografada por Deleuze (2018, 2012) e que marcará profundamente o lugar do devir.

Por isso, a ontologia da diferença de Deleuze é marcada pela concepção materialista do ser que em sua essência constitui sua produtividade, sendo que, “Toda discussão sobre o poder tem pouco a ver com a força ou com a capacidade, e sim com a relação entre a essência e a manifestação entre o poder e aquilo que pode fazer” (HARDT, 1996, p. 73). Podemos questionar que tipo de manifestação o devir-deficiência é capaz de trazer à tona para a máquina abstrata de rostidade. Se é atribuído à deficiência a incapacidade, contrariamente o devir que compõem a deficiência, por vezes consegue subverter e descobrir outras formas de existir. A volta do que difere em si mesmo marca o eterno retorno, que consiste na capacidade de

questionar a vida e o que somos nela, contudo, negamos o eterno retorno e, ao negarmos a diferença em favor do identificável, assim negamos o ser, a sua ontologia e o seu devir.

E, com efeito, não compreendemos o eterno retorno enquanto dele fazemos uma consequência ou uma aplicação da identidade. Não compreendemos o eterno retorno enquanto não o opomos de uma certa maneira à identidade. O eterno retorno não é a permanência do mesmo, o estado de equilíbrio, nem a morada do idêntico. No eterno retorno não é o mesmo ou o um que retornam é o que se diz somente do diverso e do que difere. (DELEUZE, 1976, p. 24).

Tudo isso é inconstância na multiplicidade do ser que se afirma: “Os dados lançados uma só vez são a afirmação do *acaso*; a combinação que formam ao cair é a afirmação da *necessidade*. A necessidade se afirma com o acaso no sentido exato em que o ser se afirma no devir e o um no múltiplo” (DELEUZE, 1976, p. 15), que implica o devir que está em mudança constante de si, em estado de desequilíbrio, que é capaz de produzir, não sendo o devir algo, e por não ser algo, não designa nem identifica. Se ousarmos identificá-lo, seria através da inconstância, do movimento do ser em seu eterno retorno:

Como esse pensamento do puro devir funda o eterno retorno? Basta esse pensamento para parar de crer no ser distinto do devir, oposto ao devir; mas basta também esse pensamento para crer no ser do próprio devir. Qual é o ser do que devém, do que começa nem acaba de devir? *Voltar, o ser que devém*. (DELEUZE, 1976, p. 24).

Compreendemos que voltar, o ser que devém é atestar que a vida está em movimento, que se modifica e que se altera sendo influenciada pelas inúmeras forças que se encontram no mundo e que ao menor toque altera nosso modo de experienciar a vida, se desestabiliza e se tenciona a existência do ser. Nem por isso se torna negativa ou incapaz, mas sim possível e grandiosa diante dos devires que a acompanham. É nessa perspectiva que entendemos que a escola pode operar, produzindo devires que não tenham um rosto moldado, mas que seja o próprio devir condutor que movimenta as relações com o outro e os diversos saberes.

A essência do ser do devir para Nietzsche (1976) é mutável e é o que emana a vontade de potência, que consiste em uma igualdade e constância do indiferenciado, pois só podemos “[...] compreender o próprio eterno retorno como a expressão de um princípio que é a razão do diverso e de sua reprodução, da diferença e de sua repetição” (DELEUZE, 1976, p. 24). Dessa forma, temos que “A vontade de potência é o princípio da síntese que marca o ser do devir, a unidade da multiplicidade e a necessidade do acaso” (HARDT, 1996, p. 91).

Os corpos são afetados e se afetam, produzem sensações alegres e tristes que podem tornar um corpo capaz de produzir ou não. Por quais afetos o dispositivo pedagógico tem significado a deficiência, a criança, o homem? Quais palavras têm marcado os rostos, as linguagens, os movimentos? Por anos, somos levados a acreditar que a deficiência não constitui a vida, que consiste na parte aberrante, faltante etc. Talvez, seja porque a vida é isso, diferença pura, da ordem do imprevisível, sobre o que não sabemos quais serão os arranjos. A vida é diferença que afirma a potência de vidas consideradas não-vidas, mas que nos afetam através das sutilezas e outras vezes pela impetuosidade do que esconde a face.

A verdade é que temos medo de viver e poucas, pouquíssimas pessoas encarnam a vida, a lambem, a mastigam, a rasgam e conseguem adentrar as linhas do devir sem precisar significá-lo e interpretá-lo. Para tanto, é necessário que nos despojemos de verdades e estereótipos que nos conduzem a vivermos a vida que nos foi destinada, para que possamos viver desejando devir de outras formas. É necessário compreendermos o que pode um corpo.

*Em Espinosa é encontrado e definido o indivíduo. O que pode um corpo?*

Qual novidade Espinosa (2012) trouxe para sua época que abalou moral e politicamente a ordem estabelecida? Deleuze (2002, p. 23) responde a respeito do que Espinosa afirma em seu livro *Ética*: “*Deus sive Natura*, sendo todas as ‘criaturas’ apenas modos desses atributos ou modificações dessa substância.” Tal passagem indica que tudo é Deus para Espinosa e se mostra no mundo como modos de ser Deus, logo, não somos reflexo da imagem de Deus, mas sim modos diferentes, singulares de Deus. Espinosa parte da ideia de Deus para pensar o absoluto.

Dessa forma, Deleuze (2002) parte de dois pontos importantes para compreender o absoluto, sendo que o primeiro “Qualifica a substância constituída por todos os atributos, enquanto cada atributo é apenas infinito no gênero” (2002, p. 51), e sendo que o absoluto é o ser e a infinidade é a propriedade de cada “gênero” ou de cada atributo. Já o segundo “Qualifica as potências de Deus, potência absoluta de existir e de agir, potência absoluta de pensar e de compreender” (2002, p. 51) que se apresenta no absoluto. Podemos entender como expõe Hardt o que Deleuze compreende dos atributos:

A leitura de Deleuze dos atributos move-se numa direção bem diferente, mais uma vez baseada na sua interpretação diferente da substância. Uma vez que, em sua visão, a substância já é real e qualificada, não se coloca a questão da determinação, mas, ao contrário, segundo Deleuze, os atributos preenchem o papel da expressão. Pelos

atributos, reconhecemos a absoluta imanência ou expressividade do ser. Além disso, as expressões infinitas e iguais constituem a univocidade do ser, dado que este sempre e em toda parte se expressa na mesma voz. (1996, p. 117).

Passamos a compreender que Deleuze soube se apropriar das reflexões defendidas por Espinosa (2019a), que soube perscrutar e produzir uma filosofia pautada na imanência do ser. “A imanência nega toda forma de eminência ou hierarquia no ser: o princípio da univocidade dos atributos requer que o ser seja expressado igualmente em todas as suas formas” (HARDT, 1996, p. 118), o que possibilita questionarmos os rostos que a máquina abstrata de rostidade produz. Será que percebemos como a deficiência se expressa nas escolas? Ou que as políticas que vigoram têm como pauta as relações com a deficiência partindo dos atributos que seus corpos e a linguagem enunciam na sociedade?

Passamos a calcular e a valorar a deficiência, o homem, a mulher, a vida a partir apenas de um modo do ser expresso no mundo; encerramos a possibilidade de conceber a vida através da pluralidade do que o corpo comporta. O que se mostra necessário é problematizar a capacidade do ser de expressar suas infinitas possibilidades, sem que um rosto estabeleça significantes, todavia é preciso não confundir que “Ao mesmo tempo em que a expressão é um movimento explicativo ou centrífugo, é também um movimento “complicativo” ou centrípeto, recolhendo o ser de volta para dentro de si” (HARDT, 1996, p. 118-119), que não possui palavra que o define, tampouco uma categoria que o encerre e o enquadre anulando sua potência de vida.

Ao questionar os valores, a consciência e as paixões tristes que povoam os seres, Espinosa passa a ser acusado de defender o “[...] materialismo, imoralismo, e ateísmo” (DELEUZE, 2002, p. 23) – conceitos que não eram aceitos para pensar a constituição do ser. Com isso, faz-se importante nos debruçarmos em alguns pontos apresentados por Deleuze (2002) para justificar tais acusações dirigidas contra Espinosa, que consistem na desvalorização da consciência (em proveito do pensamento). Por isso, Espinosa foi considerado materialista, por pensar o corpo – “falamos da consciência e de seus decretos, da vontade e de seus efeitos, dos mil meios de mover o corpo, de dominar o corpo e as paixões – mas nós nem sequer sabemos de que é capaz um corpo” (DELEUZE, 2002, p. 23-24).

O que pode um corpo? O que ele é capaz de movimentar, de cingir, de ruir? Quais são as alegrias, as tristezas e fragilidades que são suscitadas a partir dele? O que um corpo pode ser capaz de empreender, quando foge do padronizado pelos discursos sobre o corpo sadio, belo, perfeito, normal? Esse corpo afronta construções arquitetônicas, saberes dominantes, romantismo construído acerca do humano, de políticas que governam e que matam vidas. Ele

reivindica lugares, saberes, linguagens, sons, sabores e experiências que somente ele é capaz de expressar, de falar, de performar, de narrar. É um corpo potente, conflitante, sinuoso, inquietante, pois revela as infinitas pluralidades da vida.

O que Espinosa quer chamar atenção sobre o corpo é para a “descoberta do inconsciente do pensamento, não menos profundo que o desconhecido do corpo” (DELEUZE, 2002, p. 25), que pensamos a partir dos efeitos sentidos pela consciência, quando nem sabemos o que um corpo é capaz de realizar sem a imposição da consciência ou do pensamento. Assim, o corpo como modelo nos convida a refletir e a “mostrar que o corpo ultrapassa o conhecimento que dele temos, e o pensamento não ultrapassa menos a consciência que dele temos” (DELEUZE, 2002, p. 24). Enquanto estamos limitados ao momento histórico, à produção e ao acúmulo de saberes nas diferentes áreas do conhecimento, o corpo se mostra além da curva mediana de suas supostas verdades sobre o que um corpo é capaz de empreender. É preciso “adquirir um conhecimento das potências do corpo para descobrir paralelamente as potências do espírito que escapam à consciência, e poder compará-los” (DELEUZE, 2002, p. 24), não para qualificá-los, mas para entender até que ponto ele é capaz de ir e de cindir o ser.

Dito isso, temos que a “consciência é naturalmente o lugar da ilusão. A sua natureza é tal que ela recolhe efeitos, mas ignora as causas” (DELEUZE, 2002, p. 25). A respeito dessas causas, é possível dizer que:

A ordem das causas define-se pelo seguinte: cada corpo na extensão, cada ideia ou cada espírito no pensamento são constituídos por relações características que subsumem as partes desse corpo, as partes dessa ideia. Quando um corpo “encontra” outro corpo, uma ideia, outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem o outro e destrói a coesão das partes. (DELEUZE, 2002, p. 25).

Tudo isso tendo somente os efeitos causados por esse encontro e que se ligam através das linhas do devir que perpassam os encontros entre os corpos, as ideias, os lugares, as linguagens e os sons. São experiências, e o que apreendemos com elas são os efeitos que deixam em nós, os quais são específicos e singulares e que deles podemos fazer previsões, mas não sabemos quais agenciamentos constituirão ou farão cada ser. Por isso,

[...] como seres conscientes, recolhemos apenas os efeitos dessas composições e decomposições: sentimos alegria quando um corpo se encontra com o nosso e com ele se compõem, quando uma ideia se encontra com a nossa alma e com ela se compõem, inversamente sentimos tristeza quando um corpo ou uma ideia ameaçam nossa própria coerência. (DELEUZE, 2002, p. 25).

Deleuze continua expondo que “recolhemos apenas ‘o que acontece’ ao corpo, ‘o que acontece’ à nossa alma, quer dizer, o efeito de um corpo sobre o nosso, de uma ideia sobre a nossa” (DELEUZE, 2002, p. 25), que compõe as relações e os devires que perpassam encontros, paisagens, lugares, livros, pessoas. Por isso, é tão difícil sabermos quais foram as causas, pois nós nos detemos apenas nos efeitos sentidos ou produzidos e, em consequência, produzimos saberes, conhecimentos, políticas e relações fundadas apenas nos efeitos, quando na verdade adentramos muito pouco nas reais causas que constituem o encontro entre os corpos.

Deleuze (2002) nos convida a refletir sobre o porquê do Espinosa foi considerado imoralista? Espinosa tratou de expor que é necessário que haja uma desvalorização dos valores, e sobretudo do bem e do mal (em proveito do “bom” e do “mau”): bom e mau, alegres e tristes são potências que fazem parte dos encontros entre corpos, leituras, pessoas, relações, saberes, que provocam em nós afecções que causam um corte no momento presente (que dizem respeito à ordem do acontecimento) e provocam afetos que aumentam ou que diminuem a potência de vida.

Sendo assim, passamos a entender que “Não existe o Bem ou o Mal, mas há o bom e o mau” (DELEUZE, 2002, p. 28) – encontros produzidos pelos afetos sentidos pelos corpos, podemos considerar que existem bons encontros que aumentam a capacidade da transvaloração do mundo: “O bom existe quando um corpo compõe diretamente a sua relação com o nosso, e, com toda ou com uma parte de sua potência, aumenta a nossa” (DELEUZE, 2002, p. 28). Em contrapartida, “O mau para nós existe quando um corpo decompõe a relação do nosso, ainda que se acompanha com nossas partes, mas sob outras relações que aquelas que correspondem à nossa essência” (DELEUZE, 2002, p. 28), ou seja, que diminuem a capacidade de viver, de expressar e de ser o que realmente somos.

Assim, segundo Deleuze (2002), Espinosa foi considerado ateu, por defender que é necessária uma desvalorização de todas as “paixões tristes” (em proveito da alegria). O que Espinosa denuncia é “O homem das paixões tristes; o homem que explora essas paixões tristes, que precisa dela para estabelecer o seu poder; enfim o homem que se entristece com a condição humana e as paixões dos homens em geral” (DELEUZE, 2002, p. 31); que aprisionam vidas e modos de ser, que precisam referendar suas “verdades” no politicamente correto, que demarcam vidas passíveis de serem dignas e indignas de viver, porque “O tirano precisa da tristeza das almas para triunfar, do mesmo modo que as almas tristes precisam de um tirano para se prover e propagar. De qualquer forma, o que os une é o ódio à vida, o ressentimento contra a vida” (DELEUZE, 2002, p. 31), o qual mata, oprime e governa vidas que se deixam ser governadas por não terem a possibilidade de pensarem sobre sua própria condição de servidão.

Atualmente, as técnicas e os discursos que se exercem sobre a vida para normalizá-la, silenciá-la e apagá-la têm se tornado cada vez mais sutis e penetrantes através das facetas do capitalismo. A cada dia somos convencidos de que precisamos de algum bem material que necessitamos para tornar a vida digna de ser vivida. Constantemente somos socializados para valorarmos a sociedade do espetáculo, que reivindica diariamente olhares repletos de luxúria, de escárnio. Com isso, falsamente nos tornamos ativos e militantes nas mídias sociais, contudo, esse comportamento não se converte em ações que vão ao encontro de minorias nem de modificações dos arranjos sociais.

## 2.2 O que pode um corpo?

Só conseguimos entender um corpo porque somos capazes de ser afetados por sua capacidade de causar afecções. Ainda que muitas vezes não saibamos compreender como e por quais afetos somos envolvidos, passamos a experienciar o mundo e o outro à medida que somos confrontados como seus afetos e com seus perceptos.

A teoria das afecções compõe “Um indivíduo antes de mais nada uma essência singular, isto é, um grau de potência. A essa essência corresponde uma relação característica; a esse grau de potência corresponde certo poder de ser afetado” (DELEUZE, 2002, p. 32), é a capacidade de sermos afetados pelas afecções que perpassam os diferentes modos de vida. Contudo, pensamos moralmente as condições dos animais, pois “definem-se menos por noções abstratas de gênero e espécie que pelo poder de serem afetados, pelas afecções de que são capazes, pelas excitações a que reagem nos limites da sua potência” (DELEUZE, 2002, p. 32). Todavia, a “Ética é uma etologia que, para os homens e para os animais, considera em cada caso somente o poder de ser afetado” (DELEUZE, 2002, p. 33) e de como esses afetos podem compor e decompor relações, a subjetividade e a produção de conhecimento e de discursos sobre os mais distintos corpos e modos de vida.

Quanto à condição dos comportamentos do homem, podemos distinguir duas espécies de afecções, que são primeiramente “as *ações*, que se explicam pela natureza do indivíduo afetado e derivam de sua essência; as *paixões*, que se explicam de outra coisa e derivam do exterior” (DELEUZE, 2002, p. 33). Dessa forma, “o poder de ser afetado apresenta-se então como *potência para agir*, na medida em que se supõe preenchido por afecções ativas e apresenta-se como *potência para padecer*, quando é preenchido por paixões” (DELEUZE, 2002, p. 33). Por isso, as paixões envolvem o corpo potencializando sua capacidade de agir ou

não, ou seja, “O próprio da paixão, em qualquer caso, consiste em preencher nossa capacidade de sermos afetados, separando-nos ao mesmo tempo de nossa capacidade de agir, mantendo-nos separados desta potência” (DELEUZE, 2002, p. 33), sendo que paixões tristes agem “operando uma subtração, uma fixação: dizemos nesse caso que nossa potência de agir é diminuída ou impedida, e que as paixões correspondentes são de *tristeza*” (DELEUZE, 2002, p. 33).

Todavia, quando “encontramos um corpo que convêm à nossa natureza e cuja relação compõe com a nossa, diríamos que sua potência se adiciona à nossa: as paixões que nos afetam são *alegria*” (DELEUZE, 2002, p. 33-34), a qual compõe o corpo e coloca em movimento sua potência de agir, transformando, criando, resistindo e inventando outras linguagens, inteligências e funcionalidade para o ser. Para tanto, é preciso que seja feita uma breve explicação sobre o que compreende um corpo:

Não se define um corpo (ou uma alma) por sua forma, nem por seus órgãos ou funções; tampouco se define um corpo como uma substância ou um sujeito. [...] um modo é uma relação complexa de velocidade e de lentidão, no corpo, mas também no pensamento, e é um poder de afetar e de ser afetado, do corpo o do pensamento. Concretamente, se definirmos os corpos e os pensamentos como poderes de afetar e de ser afetado, muitas coisas mudam. Definiremos um animal, ou um homem, não por sua forma ou por seus órgãos e suas funções, e tampouco como sujeito: nós os definiremos pelos afetos de que ele é capaz. (DELEUZE, 2002, p. 128-129).

Não seriam significativas essas definições se os saberes e toda produção de conhecimento e de tecnologias não tivessem com uma visão de mundo e das coisas que o compõem a partir da sua produção de afecções nos corpos, como causa, e não somente como efeito, pois:

A física espinosista é uma investigação empírica para tentar determinar as leis de interação dos corpos: o encontro de corpos, sua composição e decomposição, sua compatibilidade (ou comonibilidade) e seus conflitos. Um corpo não é uma unidade fixa com uma estrutura interna estável ou estática. Ao contrário, um corpo é uma relação dinâmica cuja estrutura interna e cujos limites externos estão sujeitos a mudanças. (HARDT, 1996, p. 147).

Há múltiplos e diversos arranjos que são capazes de acontecer quando dois corpos ou mais se encontram, em que não sabemos no que resultará. Seja a nível macro ou micro, “Esse universo físico de corpos em movimento e repouso, em união e conflito, nos propiciará o

contexto no qual podemos investigar mais profundamente o funcionamento e a estrutura do poder” (HARDT, 1996, p. 148).

De acordo com Hardt (1996) as contribuições espinosista possibilitou que Deleuze aprimorasse seu entendimento sobre a estrutura de funcionamento do poder para criação do mundo. Para tanto, se faz necessário compreendermos as diferenças que compõem um corpo “devemos primeiro descobrir a estrutura interna do corpo, devemos decompor a unidade do corpo de acordo com as suas linhas de articulação, as suas diferenças de natureza” (HARDT, 1996, p. 148), pois, na medida que são conduzidas por afetos oriundos dos encontros dos corpos: “O horizonte da afetividade, então, propiciará o terreno para nossa especulação e revelará outras distinções dentro do corpo, distinções dentro do poder” (HARDT, 1996, p. 148), que nos permitirão compreendermos as afecções entre os corpos.

O que podemos dizer das relações travadas no cotidiano da escola, solapadas de representações sobre o que esperamos dos alunos, de constituição familiar e dos seus modos de ser, que dizem muito ou pouco sobre os mundos que os constituem. Sabemos que ideia representa alguma coisa, sendo a imagem estabelecida sobre uma ideia de algum corpo. Assim, conforme Deleuze (2019b), para Espinosa há três tipos de ideias, que são:

as ideias afecções (*affectio*); nós vamos ver que o *affectio*, contrariamente ao *affectus*, é um certo tipo de ideia. Estariam, então, em primeiro as ideias *affectio*; em segundo lugar, chegamos também a ter as ideias que Spinoza chama noções; e, em terceiro lugar, para um pequeno número dentre nós (porque é muito difícil), chegamos a ter as ideias essências. Eis pois, antes de tudo, os três tipos de ideias. (p. 43).

A afecção consiste na composição entre os corpos, os quais percebemos e dos quais sentimos os efeitos causados por esses encontros. “Em outros termos, é um efeito, ou a ação que um corpo produz sobre um outro; uma vez dito que Spinoza, por razões de sua física, não crê em uma ação à distância, a ação implicará sempre em um contato, a afecção será uma mistura de corpos” (DELEUZE, 2019, p. 44), que certamente dirá muito mais sobre o corpo afetado do que o corpo que afeta. Assim, em um primeiro momento somos conduzidos pelo primeiro gênero de conhecimento, embriagado das percepções produzidas pelos sentidos e significadas através dos signos que representam aquele corpo e que culminam em noções universais. Vejamos o que Espinosa escreve na *Ética* (2019, p. 81):

1. A partir de coisas singulares, que os sentidos representam mutilada, confusamente, e sem ordem própria do intelecto. Por isso, passei a chamar essas percepções de conhecimento originado das experiências erráticas. 2. a

partir de signos: por exemplo, por ter ouvido ou lido certas palavras, nós nos recordamos das coisas e delas formamos ideias semelhantes àquelas por meio das quais imaginamos as coisas. Vou me referir, posteriormente, a esses dois modos de considerar as coisas, como conhecimento de primeiro gênero, opinião ou imaginação.

Diante do exposto, é possível perceber que muito do que produzimos e somos incitados a produzir nas diferentes instituições e conseqüentemente na escola fica relegado a esse primeiro gênero de conhecimento, pois ele se mostra mais fácil de conduzir sujeitos à servidão de seus afetos e à representação daquilo que querem que sejamos.

Para que possamos entender melhor o segundo e o terceiro gênero de conhecimento e o reconhecimento das afecções causadas pelos afetos, é necessário que continuemos refletindo o conceito de afecção, que consiste na forma como experienciamos os diferentes modos com o corpo e a com a Diferença, e como somos afetados. Por isso, “Afecções são os próprios modos” (DELEUZE, 2002, p. 55) que dizem respeito à natureza da diferença, das quais “as afecções designam o que acontece ao modo, as modificações do modo, os efeitos dos outros sobre os modos estes. De fato, essas afecções são imagens ou marcas corporais” (DELEUZE, 2002, p. 55), que envolvem ideias tanto do corpo que afeta quanto do corpo que é afetado. Conseqüentemente, “[...] afecções-imagens ou ideias formam certo estado do corpo e do espírito afetados, que implica mais ou menos perfeição que o estado precedente” (DELEUZE, 2002, p. 55). Por isso é tão difícil padronizar e enquadrar a diferença vivida dos corpos e experiências, pois são os efeitos de nossas vivências, de nossas leituras, de nossos gostos, de nossos sabores que estarão envolvidos em nossa resposta diante da afecção causada, sendo muito ínfimo quando se tenta racionalizar através da linguagem, de significar a ação, a experiência, a relação, o corpo, o gesto, a palavra, pois o que ficará é a duração que compreende o afeto e o que causou no corpo afetado, sendo da ordem da singularidade e que só pode ser expresso pelo devir que envolve tais relações.

Portanto, é preciso que tenhamos consciência quanto a esse primeiro gênero de conhecimento, para que sejamos capazes de avançar para o segundo e para o terceiro gênero de conhecimento que Espinosa compreende como “noções comuns e ideias adequadas das propriedades das coisas [...]. A este modo me referirei como razão e conhecimento do segundo gênero” (SPINOZA, 2019, p. 81-82). O terceiro gênero Espinosa (2019, p. 82) irá chamar de “ciência intuitiva”.

Iremos nos deter apenas no segundo gênero de conhecimento, que se constitui em ideia-noções sobre um corpo e suas causas. Quando formulamos uma ideia-noção, tendemos a compreender as composições que podem ocasionar encontros convenientes ou inconvenientes

entre os corpos, assim, “a noção se eleva à compreensão da causa; ao seja, se a mistura de tal ou tal efeito é em virtude da natureza da relação dos dois corpos considerados e da maneira na qual a relação de um corpo se compõe com a relação do outro corpo. Há sempre composição de relação” (DELEUZE, 2019, p. 58).

Uma boa forma de exemplificar uma ideia-afecção, consiste em nos questionamos: por qual meio experienciamos a deficiência? Na ideia-afecção somos invadidos por imagens e por sensações de corpos deformados, por almas ingovernáveis, anormais em suas composições, aberrantes que destoam do rosto universal, pois a ideia de incompletude foi construída social e moralmente sobre essas vidas, produzindo afetos tristes que permeiam as percepções que teremos e, por isso, encerramos e julgamos que são considerados destituídos de “normalidade”.

Contudo, se ousássemos adentrar na ideia-noção que a deficiência nos mostra, as incongruências e as perversidades que somos capazes de produzir para extinguir a multiplicidade que um corpo é capaz de empreender, se soubéssemos que a suposta falta que acusamos à deficiência é o ponto fulcral que sustenta a singularidade do ser, “a ideia de alguma coisa que é comum a todos os corpos – dois ao menos – e que é comum ao todo e à parte.” (DELEUZE, 2019, p. 60), passaríamos a investigar o que um corpo é capaz de provocar em nós. Assim, conseguiríamos empreender uma educação tendo em vista os encontros e conseqüentemente uma formação que compreendesse que:

A noção comum é sempre a ideia de uma similitude de composição nos modos existentes. Nesse sentido, porém, existem diferentes tipos de noções. [...] De fato, devemos distinguir duas grandes espécies de noções comuns. As menos universais (mas também as mais úteis) são aquelas que representam uma similitude de composição entre corpos que convêm diretamente e do seu próprio ponto de vista. Por exemplo, uma noção comum representa “aquilo que é comum a um corpo humano e a *certos* corpos exteriores.” Essas noções nos fazem, compreender as conveniências entre os modos: elas não se limitam a uma percepção externa das conveniências observadas fortuitamente, mas encontram na similitude da composição uma razão interna e necessária da conveniência dos corpos (DELEUZE, 2019, p. 190-191).

Desse modo, seria possível ter uma ideia adequada do que envolve os corpos (afetado e afetante). “Podemos ver, por conseguinte, especialmente no mais específico dos casos, que a noção comum descobre uma lógica interna, que a noção comum envolve e explica a sua causa, ou, em outras palavras, que a noção comum é uma ideia adequada [...]” (HARDT, 1996, p. 154). Todavia, precisamos compreender que tipo de noção comum podemos empreender, ou seja, o reconhecimento de algo em comum entre dois corpos:

A primeira ideia adequada que temos é a noção comum, é a ideia dessa “alguma coisa em comum”. 2) Essa ideia é explicada pela nossa potência de compreender ou de pensar. Ora, a potência de compreender é a potência de agir da alma. Somos portanto ativos enquanto formamos noções comuns. A formação da noção comum marca o momento no qual tomamos *posse formalmente* da nossa potência de agir. Através disso, ela constitui o segundo momento da razão. A razão, na sua gênese, é o esforço para organizar os encontros em função das conveniências e das inconveniências percebidas. A razão, na sua própria atividade, é o esforço para conceber as noções comuns, logo, para compreender intelectualmente as próprias conveniências e inconveniências. (DELEUZE, 2019, p. 194).

Quais os tipos de afecções experimentamos por meio do dispositivo pedagógico, quando nos encontramos com nossas deficiências? Ele nos causa mais medo, repulsa, piegas ou curiosidade? Em um primeiro momento, podemos ser tomados por um medo aparente pelo desconhecido, mas, afinal, que relação não é perpassada pelo medo, mesmo que seja da forma mais velada ou sutil? Temos medo, e ele nos protege.

A repulsa que muitas vezes nos faz querer desviar o olhar e encontrar outros pontos que não sejam aqueles que nos atraem, mesmo que a “razão” não queira ver, por mostrar a fragilidade da vida e a colonização da subjetivação do que entendemos como aceitável para ser olhado. Somos ao mesmo tempo tomados pelo olhar piedoso para aqueles que trazem marcas que os tornam ‘especiais’ ou ‘escolhidos’ para nos ensinar algo – ilusão contada pelas normas moralizadas que apazíguam o ego e que aprovam que anulemos os diferentes modos de existir e conseqüentemente nossas incapacidades e deficiências. Por fim, a curiosidade que instiga e que atíça os sentidos para desvendar expressões, marcas e linguagens que permitam desejar a vida, conduzidos por uma curiosidade infante.

Acreditamos que a curiosidade tenha potencial de propiciar encontros com corpos “de acordo com o nosso, quando experimentamos uma afecção passiva alegre, somos induzidos a formar uma idéia daquilo que é comum àquele corpo e ao nosso” (HARDT, 1996, p. 155). O que nos atrai são nossas linhas de devires que nos arrastam. Assim como a onda do mar tem sua atração com a lua e a força que ambas exercem em seus corpos, “O processo se inicia com a experiência da alegria. Esse encontro casual com um corpo compatível nos permite, ou nos induz, a reconhecer uma relação comum, a formar uma noção comum” (HARDT, 1996, p. 155), que se dá na relação, no desvelamento da face do outro, que nos arrasta até suposto eu, mais profundo e encarcerado.

Contudo, é necessário fazer a seguinte distinção que surge com o encontro, de acordo com Hardt (1996):

No primeiro momento, lutamos para evitar as paixões tristes que reduzem a nossa potência de agir e de acumular paixões alegres. Esse esforço de seleção de fato aumenta a nossa potência, mas nunca ao ponto do devir ativo: paixões alegres são sempre o resultado de uma causa externa; elas sempre indicam uma idéia inadequada. “Devemos, então, com a ajuda das paixões alegres, formar a ideia daquilo que é comum a algum corpo externo e ao nosso. Porque somente essa idéia, essa noção comum, é adequada”. O primeiro momento, o da acumulação de paixões alegres, prepara as condições para esse salto que nos fornecerá uma idéia adequada. (p. 156).

É preciso, então, entender melhor como formamos uma ideia adequada a partir das afecções passivas que se tornam afecções ativas e assim produzem uma ideia adequada:

A passagem da alegria passiva para a alegria ativa implica na substituição de uma causa externa por uma causa interna; ou, mais precisamente, implica em envolver e incluir a causa dentro do próprio encontro. [...] O novo encontro é adequado (e ativo) porque expressa a sua própria causa; quer dizer, expressa a relação comum entre dois corpos. Essa operação de envolver a causa, todavia, permanece ainda obscura até que reconheçamos que uma paixão alegre nos apresenta necessariamente uma situação de comunalidade: uma paixão alegre pode somente surgir de um corpo externo que é composto de uma relação comum ao nosso corpo. Quando a mente forma uma idéia da relação comum partilhada por esse corpo e nosso corpo (uma noção comum), a afecção alegre deixa de ser passiva e se torna ativa: “É distinta do sentimento passivo do início, mas distinta somente em sua causa: esta causa não é mais uma idéia adequada de um objeto que está de acordo conosco, mas a idéia necessariamente adequada daquilo que é comum àquele objeto e a nós mesmos” (HARDT, 1996, p. 156-157).

Podemos compreender este processo no campo educativo, oriundo das relações empreendidas entre professor e aluno, as quais são singulares e que atravessam a superficialidade das convenções construídas no entorno dos corpos. É, assim, necessário problematizar a massificação dos corpos, que são conduzidos a serem meras peças que atuam nas composições sociais. É preciso colocar em xeque as relações que a escola produz com seus alunos e questioná-la acerca dos arranjos que foram forjados para serem na sociedade.

O que as noções comuns têm a nos ensinar é que “O ser não pode mais ser considerado um arranjo ou uma ordem dada; aqui o ser é o conjunto de relações componíveis” (HARDT, 1996, p. 157). Para tanto, é preciso entender que as cartilhas, as formações e os cursos que fazemos tentando compreender, por exemplo, como uma deficiência se dá, se comporta e no que ela implica, não subsidiará e muito menos abarcará a diferença que os corpos trazem consigo, pois somente podemos entender e traçar caminhos possíveis para desvendarmos seus códigos e suas linguagens nas relações, nas quais não deve haver autoritarismo, menosprezo ou falta de língua, de braços, de pernas, de passos, de lógica. Essas relações devem acontecer pela

construção mútua, sem amarras de saberes, de suposições, de convenções estabelecidas que enrijecem o aprendizado, construídas através dos olhares que dizem muito, muitas vezes sem uma palavra audível, mas por gesto inquietante que mostra o desconforto da nudez humana. É somente no convívio, no encontro, na experiência emaranhada de alteridade, que

A noção comum é o conjunto de duas relações componíveis para criar uma relação nova e mais potente, um corpo novo e mais potente – esse conjunto, entretanto, não é meramente uma composição ao acaso mas uma constituição ontológica, porque o processo envolve a causa dentro do seu próprio novo corpo. (HARDT, 1996, p. 157).

Esse processo que só ocorre quando encontramos em nossos corpos, em nossos discursos e em nossos saberes o que nos compõem e como se compõem, quando somos capazes de encontrar as partículas que nos tornam capazes de compor ou de decompor uma relação, que entenderemos que é uma verdadeira arte de debruçar-se sobre a vida, farejando-a, Tateando-a, margeando suas composições e suas decomposições, até insuflá-la de desejo.

A prática está em ascensão, construindo as relações do ser desde baixo. A força motriz que anima toda essa operação é o *conatus*: quando a física de Espinosa é transportada para o plano ético, nós não vemos mais simples corpos em movimento ou em repouso, mas sim encontramos corpos insuflados de desejo. À medida que passamos da tristeza para a alegria, das paixões para as ações, estamos descobrindo o caminho para o aumento de nossa potência. Deveríamos sempre levar em conta que esse caminho da correção corpórea e espiritual não é simplesmente apresentado como um vago mandato ético; quando Espinosa propõe o “devir ativo” como uma meta, ele também apresenta os meios práticos para alcançá-las. (HARDT, 1996, p. 157-158).

Dessa forma, podemos observar que existem as afecções ativas e passivas da potência de agir e de conhecer que orquestram o devir, e que: “quando o poder de ser afetado é preenchido por afecções ativas, ele se relaciona diretamente com a potência de agir, mas quando é preenchido por afecções passivas, relaciona-se somente com a potência de sentir ou sofrer [...]” (HARDT, 1996, p. 148-149).

Assim, podemos compreender que “A *affectio* remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o *affectus* remete à transição de um estado a outro, tendo em conta a variação correlativa dos corpos afetantes” (DELEUZE, 2002, p. 56), que podem aumentar ou diminuir a potência de agir do corpo afetado, sendo que “A passagem a uma perfeição maior ou o aumento de potência de agir denomina-se afeto ou sentimento de *alegria*; a passagem a uma menor perfeição ou a diminuição da potência de agir, *tristeza*.”

(DELEUZE, 2002, p. 57), que modificam e que passam a compor a existência e experiências do corpo. Por isso, “Na medida em que nossos sentimentos ou afetos provêm do encontro exterior com outros modos existentes, eles explicam-se pela natureza do corpo afetante e pela ideia necessariamente inadequada desse corpo, imagem confusa envolvida no nosso estado” (DELEUZE, 2002, p. 57) de alegria ou de tristeza, modificado pela composição desses afetos mobilizados no encontro, restando apenas uma imagem confusa que precisa ser distinguida:

entre dois tipos de paixão, paixões tristes e paixões alegres, prepara uma outra distinção bem diversa entre as paixões e as ações. De uma ideia como a de *affectio*, decorrem sempre afetos. Todavia, se a ideia for adequada em vez de uma imagem confusa, se ela exprimir diretamente a essência do corpo afetante em vez de envolvê-lo indiretamente no nosso estado, se ela for a ideia de um *affectio* interna ou de uma auto-afecção que marca a conveniência interior de nossa essência, das outras essências e da essência de Deus (terceiro gênero de conhecimento), nesse caso, os afetos que dela se originam serão eles mesmos ações. (DELEUZE, 2002, p. 57).

Somos preenchidos, na maioria das vezes, por afecções passivas: “Dentro do domínio da extensão, as afecções passivas são caracterizadas pelos encontros entre o nosso corpo e outros corpos – encontros que podem parecer casuais porque não são causados por nós” (HARDT, 1996, p. 150), mas são arranjos calculados para mantermos o devir passivo diante da vida.

Em contrapartida, precisamos compreender a potência que o devir opera quando somos capazes de reconhecê-lo nas ações as quais são suscitadas e movimentadas pela potência de diferentes modos de vida, que afirmam que “Toda potência é ato, ativa, e em ato” (DELEUZE, 2002, p. 103); por isso, “[...] toda potência é inseparável de um poder de ser afetado, e esse poder de ser afetado encontra-se constante e necessariamente preenchido por afecções que o efetuam.” (DELEUZE, 2002, p. 103), marcado por essa transição de um afeto provocado em um corpo.

Todavia, existe a problemática da realidade em relação à potência e às afecções entre os humanos, pois, “os seres humanos concordam muito pouco uns com os outros, e, em sua grande maioria, os encontros casuais são tristes” (HARDT, 1996, p. 151). Com isso, no campo físico, conseguimos captar o que pode um corpo, contudo no campo ético não somos capazes de avaliar o que pode um corpo, pois mal sabemos o que um corpo é capaz de fazer: “Esse, então, é o primeiro passo na preparação do terreno para um projeto ético: investigar quais as afecções de que somos capazes, descobrir o que o nosso corpo pode fazer” (HARDT, 1996, p. 149) nas relações que envolvam apenas um indivíduo ou outros grupos.

Passamos, então, a compreender que “*Conatus* é a instância física do princípio ontológico da potência. Por um lado, é a essência do ser na medida em que o ser é produtivo; é o motor que anima o ser como o mundo” (HARDT, 1996, p. 149), que afirma a pluralidade do ser e que “a partir do momento em que o modo existe, sua essência como grau de potência é determinado como *conatus*, isto é, esforço ou tendência. Não tendência para passar à existência, mas para mantê-la e afirmá-la” (DELEUZE, 2002, p. 105) como ela é. Encontramos na passagem de poder para o *conatus* “essa rica síntese da espontaneidade e da afetividade que marca a continuidade entre o princípio ontológico de poder e o *conatus*” (HARDT, 1996, p. 149) que afirma e que resiste nos movimentos que fundam a vida.

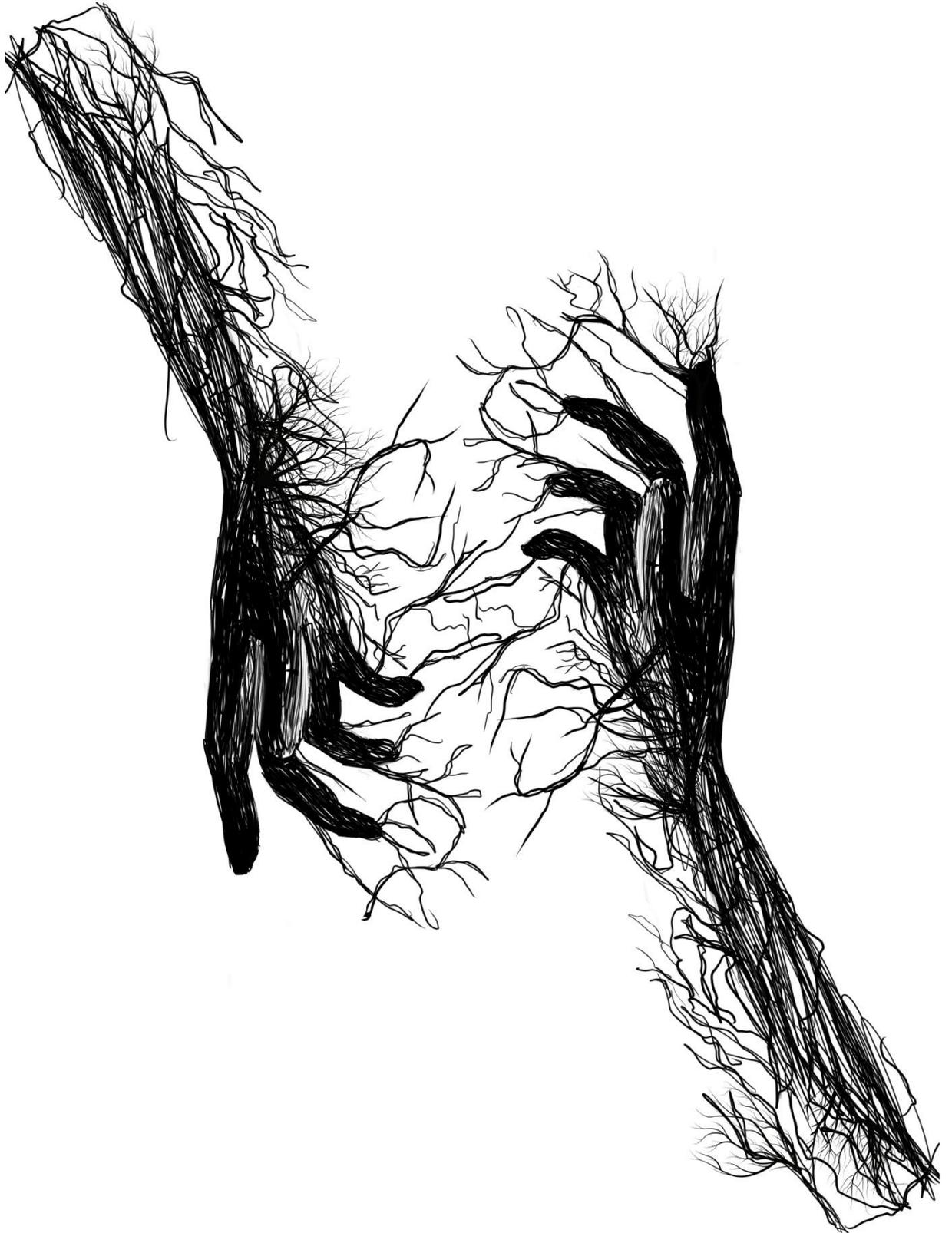
Dessa forma, o início do projeto ético deleuziano será marcado pela “alegria, em outras palavras, é a afirmação do ser no momento de sua constituição prática; o aumento da potência é a constituição afirmativa do próprio ser.” (HARDT, 1996, p. 153) e dos seus modos de vida. Para que isso se efetive, é preciso saber como constituem as estruturas e as relações entre os corpos, a fim de:

[...] reconhecer as relações comuns que existem entre o nosso corpo e um outro corpo. Um encontro entre o nosso corpo e esse outro corpo será necessariamente alegre, porque a relação comum garante uma compatibilidade e a oportunidade de compor uma relação nova, aumentando dessa forma a nossa potência. (HARDT, 1996, p. 153).

Isso diz respeito a quando passamos a compreender quais são os devires que nos compõem e como eles agem em nossa potência de vida, ainda que não exista palavra que o nomeie.

É instigante pensar nas perspectivas que Deleuze (1997, p. 11) possibilita para pensarmos os processos, as passagens e as rupturas que o devir proporciona. O filósofo, ao radicalizar o pensamento acerca do devir, coloca novamente em discussão a concepção acerca do que compreendemos sobre o corpo, provocando uma abertura para conceber outras maneiras de existir.

A partir do que foi exposto acerca do devir e sobre como a rostidade se utiliza do devir para conformá-lo em subjetividades fixas e conduzi-lo a existir de acordo com as concepções construídas socialmente sobre o que idealizamos sobre o que é ser homem, mulher, criança, professor... Em detrimento disso, no terceiro capítulo buscamos apresentar uma perspectiva em que o devir possa ser produzido por meio da relação estabelecida com as diferentes maneiras de existir.



Fonte: Beatriz de Abreu Tondati (2022)

### 3. DIFERENTES MODOS DE EXISTÊNCIA

*Éramos em quatros sentados na mesa de jantar em mais uma conversa rotineira sobre mudanças para uma nova escola. Era preciso, pois o pai não estava contente com o método, a professora e os materiais. Mas o que restou foi a expressão que em seu rosto falou mais que as palavras que saíram de sua boca. Expressão de esperança e angústia, pois, é como só você soubesse que seu filho é tudo e o nada.*

*E até hoje sua expressão estremece meu pensamento, e coloca em movimento meus afetos.*

*- Eu sei que ele consegue, no jeito dele, ele consegue ler. Precisa de paciência, tempo e persistência. Não é? Ele consegue aprender.  
(A própria autora)*

Procuramos através do excerto acima suscitar na memória de quem lê alguma situação que envolva a indiferença sobre a maneira com que alguém apreende o mundo, não buscamos sentimentalismo, mas ao longo desse capítulo refletiremos sobre a possibilidade de nos relacionar com as diferentes maneiras de existir que algo, alguém ou coisa pode empreender para ser considerado digno de ser vivido. Para tanto, é necessário que nos distancieemos de imagens preconcebidas por rostidades moldadas e que sejamos movimentados pelos devires suscitados no decorrer da leitura, que propiciarão perspectivar outras maneiras de existir.

Tudo é questão do ponto de vista de quem vê, fala, escreve, ensina; o que modifica é a perspectiva – de quem olha, como olha e como concebe o que se vê. Contudo, se não somos capazes de ver pelo ponto de vista de como os fenômenos e as coisas se expressam, podemos falsear o que se vê, sendo que “Nos cosmos das coisas, há aberturas, inúmeras aberturas desenhadas pelos virtuais. Raros são aqueles que as percebem e lhes dão importância; mais raros ainda aqueles que exploram essa abertura em uma experimentação criadora” (LAPOUJADE, 2017, p. 44). Essa fala ressoa e se aglutina a muitas outras, parecidas ou iguais, pronunciadas por mães, por pais, por professores, por amigos etc., relacionadas a pessoas que escapam à norma vigente, quase que uma fala-desabafo, abafada pelo bom senso, mas que gostariam de gritar que, sim, aprendem, e como aprendem. Para alguns, pode não ter tanta relevância, pois somos os emaranhados de afetos que povoam nossos mundos, e se não estivermos dispostos não seremos capazes de reconhecê-los, nos instantes expressos nos rostos e nas falas que se comunicam com os inúmeros instantes que tornam a vida singular, em suas fragilidades e em suas potencialidades.

Viver é uma questão de perspectiva, de afeto, de visão, de devir, em que aquela vida se conecta à vida de quem a vê:

[..] é entrar num ponto de vista, assim como simpatizamos. Percepção é participação. Um fenômeno surge, surpreende por sua beleza, e lá estamos nós presos no interior de uma espécie de monumento perceptivo do qual exploramos a composição momentânea. Nossa perspectiva se encaixa em outra perspectiva, nosso ponto de vista em outro ponto de vista, como se houvesse uma intencionalidade, ou melhor, um princípio de ordem, visível na arquitetura do fenômeno. Não temos uma perspectiva sobre o mundo, pelo contrário, é o mundo que nos faz entrar em uma de suas perspectivas. (LAPOUJADE, 2017, p. 47).

Além disso, que nos faz entrar em seus mundos que mostram outras possibilidades, suas revoluções e suas explosões de vida, de linguagem, de movimento, de enredo, que conectam com os movimentos mais inauditos que constituem a existência. A exemplo disso, Pagni (2012, p. 137) narra sobre o nascimento de sua filha: “Em um único gesto, o nascimento, minha filha me ensinou o que há uma década vinha tentando aprender com a diferença, tarefa que desde então me dedico todo dia, no exercício da paternidade, surpreendendo e, principalmente, sendo surpreendido por ela”. Assim como expressa Pagni (2012), o simples gesto de nascer de Ana Sophia, sua filha, em que as palavras, problemas, amizades, tempo, medo, coragem e lutas ganharam outras dimensões de significado, de experiência, de encontros, de desencontros e de sentido no decorrer do caminhar e do que sua filha tem ensinado.

É sobre a perspectiva do *gesto* que ousamos dar movimento à arte da deficiência expressa através das vidas, das palavras, do caminhar, das aprendizagens, dos tempos, dos olhares. Não será a norma instituída ou os saberes estipulados pela normalidade que dirão como ensinar, como normalizar, como incluir; são os pequenos e os ruidosos gestos que penetram e como o ar se apoderam do currículo, das normas, e mostram que não é possível incluir, normalizar, mas sim ser invadido pelo que os corpos expressam. Como foi o olhar da professora Eliane Brum (2006), narrado em uma de suas crônicas, que não somente viu Israel, mas olhou e enxergou não a anormalidade, mas o anseio em conhecer e em ser conhecido. Ele que era considerado o “Imundo, meio abibolado, malcheiroso” (BRUM, 2006, p. 22), quando foi olhado pelos olhos da Eliane Brum (2006) que “viu Israel. E Israel se viu refletido no olhar de Eliane” (p. 23), que viu vida e aos poucos o encontro entre o seu olhar e Israel, que foi trazendo-o para dentro da sala de aula, para os corredores e para os mundos das crianças. E o mundo de Israel também passou a ser conhecido.

Ao encontrarem olhares atentos, os gestos têm a capacidade de nos tocar através de um simples olhar, como, por exemplo, foi exposto anteriormente, de modo a formular encontros com nossas emoções mais tênues e sensíveis, remexendo angústias e travando confrontos,

fazendo-nos perceber o quanto estamos alheios à vida, em seus incômodos e em suas realidades, em que criamos distorções para que caibam em um único ideal de humano.

Quando nos deparamos com essas leituras, encontros proporcionados pela narrativa-testemunha, ou mesmo pela reportagem que em si mistura o real e o ficcional de quem escreve, entendemos o que Lapoujade (2017) esboça sobre como fazer ver essa perspectiva em que se faz necessária uma redução do olhar que se dá através de uma arte: “Compreendemos que para isso é preciso toda uma ‘arte’. Seria preciso imaginar uma espécie de dispositivo ótico que faça perceber as perspectivas, que lhe dê uma realidade mais manifesta. Um desses procedimentos é a *redução*” (LAPOUJADE, 2017, p. 47), que proporciona adentrarmos no mundo que se expressa e que não será através das imagens estabelecidas e conscientemente induzidas pelas razões, mas sim pelos pontos de vista expressos por cada existência, afinal, “Todo modo de existência envolve um ponto de vista; é exatamente nisso que ele se distingue da pura e simples existência” (p. 48). Além do mais, é a capacidade de reduzir ao grau mínimo o olhar enrijecido para adentrar o ponto nevrálgico, o ponto de vista da deficiência, do louco, da mulher, da criança, do ladrão, do capitalista. O que se dirá não será o que é percebido pelo olhar endurecido e enraizado do que significam esses corpos, mas sim o que é expresso em seus gestos, como penetram, como adentram e como concebem a vida, o corpo, as angústias, os saberes em uma arte de existir.

Eis o primeiro passo a ser dado com atenção ou, melhor, com o olhar:

Temos, então, um primeiro momento que consiste em empurrar para fora do plano todos os pressupostos, os preconceitos, as ilusões que bloqueiam essa renovação da percepção. A redução é, primeiramente, uma operação de limpeza. É preciso purificar o campo da experiência de tudo aquilo que impede ver. (LAPOUJADE, 2017, p. 48).

O que o outro é, sem imagens idealizadas do que poderá ser, do que virá a ser. É encontro com o que é, em cada gesto de aprendizagem, de leitura, de narrativa e de descoberta que o corpo faz, interpreta e se envolve com os diferentes seres que compõem seus mundos.

Pode parecer inconcebível que a escola trace outros caminhos, aprendizagens e lugares quando não se sabe o que idealizar, mas espera-se que ela seja capaz de exercer a redução do olhar para além dos projetos produtivistas da racionalidade econômica, bem como que sua percepção esteja atenta para os incontáveis pontos de vistas que adentram seus corredores, suas salas, suas carteiras, seus banheiros e seus pátios, que estão ávidos para também compreender seus mundos, que se chocam com a sociedade.

É necessário, então, partir de um “grau zero da experiência para fazer ver como se constituem as experiências vividas” (LAPOUJADE, 2017, p. 50), é um convite para retornar antes mesmo da nomeação da infância. Pura ação, percepção e entrar em devir com mundo, eis o desafio necessário em que:

Cada existência deve ser conduzida ao seu melhor estado, instaurando assim o plano que exclusivamente lhe pertence. Por fim, uma perspectiva se define menos pela sua maneira de ser do que por seus modos de apropriação, menos pelo seu *ser* do que pelo seu *ter*. É um novo signo da passagem do modal para o transmodal; não mais se trata de ser isto ou aquilo, mas sim de conquistar tantas novas maneiras de ser como se fossem tantas dimensões de si mesmo (LAPOUJADE, 2017, p. 59).

Isso consiste em uma arte de existir em que a cada plano em que o corpo aparece, o que se tem é a experiência do que se é. Não a uma transformação material em si, mas a um mergulho na arte da existência, nas linguagens que ousamos delimitar, nos corpos e nas distorções que idealizamos sobre eles, na repulsa em encarar os medos que alimentamos e que são alimentados pelos saberes ditatoriais internalizados.

Até aqui, tratamos de expor, através da leitura de Lapoujade (2017), sobre as obras de Souriau (2021), para propormos uma outra perspectiva baseada nas existências mínimas, em seus planos de aparição e a plurivocidade de mundos que surgem. Somos convidados à redução do olhar sobre os pontos de vista que são expressos por essas existências.

Neste terceiro capítulo, esperamos que o leitor seja convidado a entrar em devir pelas leituras, no convívio e nos encontros que se fazem no decorrer da vida com tais existências, pelas quais ora ou outra as experiências ganham corpo, nomes e palavras na escrita, pois são elas que devem compor e enunciar seus pontos de vistas.

Para tanto, é necessário que essas existências mínimas – algumas vezes despercebidas, outras vezes não, que estão nas escolas, nas ruas, nos becos e nos encontros da vida – sejam nomeadas, não para efeito de enquadramento, mas primeiramente para que saibamos quem são os loucos, os travesti, os mutilados, os bêbados, as mulheres, as crianças, os que têm deficiências. Eles são reconhecidos pelas palavras: aberrantes, renegados, amaldiçoados, pecadores, infames, defeituosos, faltantes, deficientes etc., em que suas existências são reduzidas ao reconhecimento do ideal que negam, que os “normais” escondem (às vezes muito bem, outras nem tanto): a loucura, a deficiência, o vazio que constitui a existência.

Todavia, não há reconhecimento ou espelho que compreenda ou apreenda a existência, pois “A existência não admite grau; cada existência possui seu modo de ser, intrínseco,

incomparável” (LAPOUJADE, 2017, p. 27). Para essa existência, portanto, é necessário senti-la na pele, no contato do olhar e da linguagem que se instala na relação, pois tais existências dizem muito pelos afetos que causam, assim como nas obras de artes, seja na pintura, na escultura, na música, suas invocações e inventividades criadoras convergem quando presenciamos seus gestos diante da vida.

O que torna uma vida digna de ser vivida, senão a diferença que a torna singular? Para que tal questionamento seja respondido, é preciso que a vida seja sentida não como significância, significado, palavras e rostos demarcadas pela sociedade, mas através de sua afecção, que mobiliza o sentir através de seus afetos suscitados nas relações e que nos colocam a pensar, que nos inquietam através de suas expressões, que manifestam diferentes maneiras de existir. Por isso, “não existe Ser sem maneira de ser. Só podemos chegar ao Ser por meio das maneiras que ele se manifesta” (LAPOUJADE, 2017, p. 13), que diz respeito aos traços, às linhas e aos movimentos expressos na linguagem, no caminhar, nas aprendizagens, nas tristezas, sendo que, existir compreende diferentes maneiras e só é possível “pensa a existência a partir do gesto, da forma tomada pelos seres quando aparecem” (p. 15).

Desse modo, entendemos que a escola tem em si uma potente capacidade de proporcionar que outras maneiras de existir possam ser experienciadas. Todavia, é preciso problematizar e compreender os processos que inviabilizam que ela não olhe para a deficiência dos alunos como falta, mas sim como maneiras de ser deficiente, que envolvem uma estética que compõe a arte da deficiência, pois em cada ser sua manifestação será singular e se materializará em suas mobilizações e empreitadas para inventar seu modo de existir.

Estamos diante do modo que nos impõe uma performance que é limitada pelo plano em que nos encontramos, assim, um modo “pensa a existência a partir dos limites ou da medida dos seres” (LAPOUJADE, 2017, p. 15), daquilo que pode ser mensurado: ora é colocado como máxima que “se sou cadeirante, sou deficiente, encerro a existência no plano da falta”, até porque, sexualidade, anseios, dilemas e humanidade são apagados. Estamos diante de uma questão da perspectiva econômica e conceitual que alicerça a sociedade capitalista que demarca um *locus* para o corpo que escapa à lógica produtiva.

Em contrapartida, esperamos que a escola possibilite um afastamento da imagem das produções de rostidades, mas que passe a produzir, tendo como ponto de partida o devir e os afetos mobilizados no encontro. Podemos pensar, por exemplo, o encontro que o devir-deficiente causa quando somos surpreendidos pelos modos de existir deficiente. Existimos à medida que somos afetados pelas falas enroscada das palavras. Existimos porque pelo rosto deciframos nossas incongruências, que querem adormecer na razão. Existimos nos toques

esguios que anseiam por toque, mas é demasiado sufocante tocar. Existimos porque no outro residem as palavras que nos faltam e no outro ganham significados que não precisam ser escritos, apenas sentidos. Afinal, “Não existimos por nós mesmos; só existimos realmente porque fazemos existir outra coisa. Toda existência precisa de intensificadores para aumentar sua realidade. Um ser não pode conquistar o direito de existir sem a ajuda de outro, que ele faz existir” (LAPOUJADE, 2017, p. 24-25). Somos, então, o emaranhado de encontros, de desencontros de mundos que nos afetam e nos compõem, nos descompõem e, à medida que somos afetados, insistimos na existência do que nos afeta.

Estamos diante de uma perspectiva que se instaura nas relações que envolvem a deficiência, a criança, através dos gestos que suas maneiras de ser no mundo apresentam, que nos encontram e que acontecem pela doação permanente em adentrar um mundo desconhecido e que só somos capazes de penetrar à medida que o outro adentra nosso mundo. Mas como fazê-lo diante de uma sociedade que está cada vez mais pautada pelo esvaziamento da escuta, do olhar empobrecido, na vertigem da rapidez das informações e do culto à produtividade, em uma sociedade que nega o outro, seu corpo, sua trajetória?

Encerramos a deficiência no cárcere da imagem do ideal, a qual a maquinaria social nos impõe, afogando a arte de existir em um mero teatro de aparição. Eis que a deficiência opera o paradoxo do que se é e a idealização do antropocentrismo que permeia os conhecimentos e as experiências da humanidade. Eis a ilusão da pedagogia e dos seus projetos educacionais, pelos quais se tornou mera produtora de cidadãos economicamente produtivos para a sociedade, quando deveria ser um espaço de devires outros capazes de ruir as imagens construídas sob os pilares da estigmatização e do aprisionamento do ser. Dessa forma, conforme Lapoujade nos apresenta em sua releitura dos escritos de Souriau e que permite que a deficiência expresse que:

Todos existem, mas cada um ao seu modo. Reciprocamente, um ser não está predestinado a um único modo de existência, ele pode existir segundo vários modos, e não apenas como entidade física ou psíquica; pode existir como entidade espiritual, como valor, como representação etc. (2017, p. 14).

Além do mais, o que temos é uma distinção verbal que designa as diferentes ocupações nesses planos que distribuem o ser. “Um ser pode participar de vários planos de existência como se pertencesse a vários mundos” (LAPOUJADE, 2017, p. 14), pois há “n” deficiências, “n” crianças, infâncias e loucuras que são plurimodais, multimodais e coexistem em um emaranhado de mundos.

O modo poder ser limitante, pois encerra o corpo em si, mas a maneira consiste na arte de fazer o corpo expressar nos mais diferentes planos sua singularidade. Assim sendo, a deficiência tem sido nomeada, qualificada apenas pelo seu modo como aparece, quando na realidade consiste em uma maneira de expressar-se no mundo. São presenças que não denotam faltam ou porque existem à sua maneira, pois causam e cingem toda uma maquinaria social que engendra a vida e a reduz ao ideal inalcançável, e quanto mais perto ousamos estar, em um piscar de olhos nos distanciamos da imagem traçada para a humanidade.

Quem melhor para testemunhar sobre as vidas daqueles com deficiência senão eles mesmos, que trazem as marcas linguísticas muito bem demarcadas, ou senão aqueles que convivem e que atestam os efeitos causados por suas presenças? Logo, “É preciso dar uma força, uma amplitude para aquilo de que fomos testemunha privilegiada” (LAPOUJADE, 2017, p. 22), de seus gestos criadores de novos mundos, novas palavras e novas linguagens. É preciso fazer “existir novas entidades, produzem novas realidades, onde antes ninguém tinha visto nada, imaginado nada [...]” (LAPOUJADE, 2017, p. 22-23). O que seria da humanidade senão tivéssemos a arte para expressar os diferentes mundos comparecidos aos olhos do artista? Estaríamos sucumbidos à racionalidade explicadora do ser. Estamos soterrados da racionalidade dos corpos, das mentes, dos saberes etc., que aniquilam o sentir expresso na deficiência. É como diz Manoel de Barros (2003): “Se o Nada desaparecer a poesia acaba.” (p. 468), pois é nesse espaço que a criação se faz, que a invenção maquinadora do existir do mundo da infância se funda. Não há mulher, mas um devir-mulher que se faz nos desencontros e nos encontros na maneira de sê-la, assim, como não há deficiência, enclausurada na racionalidade significativa da falta, mas um devir-deficiente que é imanente à vida. Por isso, é necessário “Tornar ‘mais’ reais certas existências, dar a elas uma posição ou um destaque particular [...]” (LAPOUJADE, 2017, p. 23).

É necessário, então, implodir a maquinaria perversa que aniquila a diferença através do enquadramento da língua, da vida, dos corpos, da deficiência, reduzindo o ser a um eu colonizado, encarcerado na representação significativa construída pela racionalidade economicamente produtiva e normalizadora. Isso nos faz esquecer que o ser possui um pluralismo existencial, que “toda maneira de ser é uma maneira de ser e reciprocamente: toda maneira de ser é um ser distinto, que existe à sua maneira” (LAPOUJADE, 2017, p. 27). Desse modo, é perverso anular as palavras, os gestos e as vidas por não refletirem a imagem idealizada do humano. Talvez este seja o grande equívoco: a idealização de um humano que jamais existirá, enquanto trancafiado na binaridade.

O que temos consiste em uma constante movimentação e ebulição do que se é no mesmo instante em que se deixa de ser. É nisso que a deficiência nos ensina a sua arte de existir: o fato de ser uma constante invenção do que se é, preambulando entre o aceitável e o inaceitável, brincando com a lógica e fundando no seu corpo sua maquinaria que pode parecer alógica, mas que inventa e que mostra que “Do lugar onde estou já fui embora.” (BARROS, 2013, p. 322). Por isso, a escola não consegue enclausurar a deficiência, pois ela brinca com os manuais curriculares, que possui um corpo volátil e não há roupagem que sirva por muito tempo. É necessário trocar, retrocar, colocar, recolar as lentes da educação constantemente para encarar a empreitada da arte de existir na deficiência que consiste em “Uma existência pura é um modo de existência tomado em si mesmo, sem referência a nenhum outro” (LAPOUJADE, 2017, p. 27), a não ser a suas próprias invenções.

Eis que a deficiência tem muito para dizer e diz sem significar nenhuma palavra, pois existe e, ao existir, é um constante equilibrar-se inventando sua língua, corpo e caminhos. A deficiência é uma arte que se expressa no corpo deficiente e em seus gestos, nos movimentos suscitados na palavra “deficiência”, que consiste em uma estética que se expressa através da arte da existência. Assim, “Arte não pensa: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. / É preciso transver o mundo. / Isto seja: Deus deu a forma. / Os artistas desformam. É preciso desformar o mundo. Tirar da natureza as naturalidades” (BARROS, 2013, p. 324); as maneiras de ser deficiente que ensinam a transver a fixidez da territorialidade do corpo, das palavras, das significações, da educação. É uma constante desterritorialização das funcionalidades engendradas pelos corpos, pelos pensamentos e pelos seus usos.

Como poderíamos acompanhar a deficiência quando demarcamos para a ela a negação, a imagem limitada, faltante, aberrante, patológica? O que ousamos é, através dos movimentos permeados por gestos da deficiência, apontar outras perspectivas para que a educação possa fazer-se com a deficiência do humano.

Como foi dito anteriormente, os modos são diferentes maneiras com que um ser pode aparecer nos mais diferentes planos. O modo diz respeito à forma, ao corpo que expressa de diferentes maneiras seus gestos, suas falas, seus pensamentos. Tudo isso ocorre no plano do instante em que não podemos enclausurá-los, pois acontecem periodicamente em sucessivos momentos, que “desvela uma arquitetura instantânea que lhe dá tonalidade e brilho singulares” (LAPOUJADE, 2017, p. 29), que se mostram em seus “puros instantes em si e por si” (LAPOUJADE, 2017, p. 29). Basta apreciar o instante que se segue com o caminhar da criança que vai e vem nos dias costumeiros, em dias de aulas presenciais. Cada caminhar envolve um

ritmo, uma constância, e a singularidade de quem caminha naquele exato instante. Amanhã será outro, envolto por outros instantes, mas sem deixar de ser distintos.

Tudo que coloca em movimento o pensamento é uma coisa, que insiste e que persiste no espaço-tempo: “Uma coisa é conquistada e possuída em uma permanência através do espaço-tempo” (LAPOUJADE, 2017, p. 30), que ocupa com seu corpo, seus gestos e suas linguagens, que compreendem sua singularidade e que permanece no espaço que ocupa, assim como o tempo que a envolve. Para cada coisa, deve-se se ter em mente o espaço-tempo que confere sua aparição, assim “à obrigação de existir aqui e agora; são as coisas singulares” (LAPOUJADE, 2017, p. 31) que necessariamente engendram um corpo e que as tornam palpável ao psiquismo.

Para que alguma coisa exista, é preciso que ela seja pensada e, para tanto, é necessário que persista no psiquismo de quem a pensa, povoada por uma infinidade de outros pensamentos que convergem para o pensado: “É preciso um pensamento para manter a coisa na existência, para além das suas manifestações fenomenais, e constituir um cosmos povoado de coisas ligadas entre si” (LAPOUJADE, 2017, p. 32). Por isso, é preciso que sua permanência esteja atrelada ao espaço-tempo que a envolve, em que está interligada a inúmeros pensamentos que atestam em graus diferentes sua existência e suas maneiras de aparição no mundo, conferindo-lhe realidade.

Lapoujade escreve que algumas coisas podem ser discutidas, pensadas e problematizadas independentemente do espaço-tempo em que elas se encontram. Contudo, há outras coisas que estão presas no espaço-tempo em que aparecem, que “são as coisas singulares” (LAPOUJADE, 2017, p. 31). Nisso consiste, um corpo que “não se define em primeiro lugar por suas características orgânicas ou físicas, mas sim pelas obrigações permanentes às quais submete o psiquismo” (LAPOUJADE, 2017, p. 31), que nos forcem a pensar o que somos, o que éramos e o que seremos. Quando nos deparamos com corpos singulares, o que fica é: pele, osso, linhas, piscar, cheiro, turvo, medo, repulsa, ardor, encontro. É puro devir, que, mesmo quando não acreditamos que tenhamos sidos movimentados por seus gestos, eles encontram ou repousam em nossos afetos.

O que almejamos é que outros pensamentos criadores sejam capazes de cingir afetos que aumentem a potência de agir, “Ou seja, o pensamento está condicionado pela coisa que ele mantém na existência, a qual, por sua vez, lhe dá seu lugar próprio” (LAPOUJADE, 2017, p. 33). Desse modo, não são necessários olhos para que algo seja visto, mas sensibilidade pueril, inventiva para sermos capazes de ver o que o toque diz, bem como o silêncio, a brisa, a gagueira e o choro tenham para nos ensinar e que não sejam moldados por pensamentos que diminuam,

que afastem, que envergonhem o que é diferente da nossa existência, mas é preciso entrar em simbiose com seus silêncios, suas brisas, suas gagueiras, as paisagens de suas lágrimas, que não nos são alheias.

O que a mente é capaz de produzir? O mesmo, através da mobilização de afetos estruturados para desencadear produção de sensações que se tornarão ações capazes de produzir o mesmo ou a diferença inerente ao mesmo. Poucos são os que ousam ou que conseguem entrar em devir com o pensamento. É questão de vida, de entrar em movimento com ela, como nos diz Vincent Van Gogh (2020), quando escreve ao seu irmão: “Eu queria simplesmente lhe dizer o seguinte, eu sinto que há coisas de cor que surgem em mim enquanto eu pinto, coisas que eu não possuía antes, coisas importantes e intensas...” (p. 81).

O mesmo tem sido paulatinamente reforçado através das existências imaginárias que são mobilizadas à custa dos afetos de amor, de ódio, de culpa, de vingança, de acalento, de vaidade etc., que são construídas por quem as pensam. “Esses seres têm, por assim dizer, uma existência social, pois pertencem ao discurso, às referências, às crenças de dado mundo cultural” (LAPOUJADE, 2017, p. 34), que povoam e constroem os pensamentos que remeterão à imagem do louco, de quem ousa violar o corpo, da deficiência, da mulher latina, do ladrão. Temos uma rica literatura que muitas vezes molda, dita e significa, mas que também denuncia e produz inventividades com a língua, a exemplo: “A gente não sabia botar comportamento nas palavras. Para nós obedecer a desordem das falas infantis gerava mais poesia do que obedecer as regras gramaticais” (BARROS, 2013, p. 435).

Como podemos pedagogizar o corpo anulado, destoante e deficiente, inserido na curva média do normal e desenhado nos clássicos universais lidos nos bancos universitários, “Seres imaginados, sonhados, possíveis, fantasiados, toda uma quantidade de seres ora evanescentes, ora quase tão sólidos quanto as coisas” (LAPOUJADE, 2017, p. 36). São, portanto, essas existências que ganham denotações, movimentos, sentimentos e estão enraizadas nos afetos que cultivamos passivamente.

Em vista disso, poderíamos arriscar dizer que o que mobiliza o pensar sobre a deficiência são os virtuais que envolvem os mundos das deficiências. São suas nuvens de partículas de falas, de movimentos, de suspiros, de olhares e de encontros que compõem essas páginas, sendo que “Esses seres são começos, esboços, monumentos que não existem e que talvez nunca existam” (LAPOUJADE, 2017, p. 36), mas que, ao menor toque, a mais simplória fala, cheiro ou indagação movimentam os pensamentos de quem os percebem. “Os virtuais estão aí, à medida que a própria realidade muda; eles não têm nenhuma solidez, nenhum lugar determinado, nenhuma consistência” (LAPOUJADE, 2017, p. 38). Tudo isso para maquinar,

para inventar e para instigar; é que “Eles esperam a arte que pode lhes dar uma existência maior e diferente. Sua arte é suscitar ou exigir a arte; seu ‘gesto’ próprio é suscitar outros gestos. Eles precisam de outro ser – um criador – que agirá para que possam ter uma existência maior e diferente” (LAPOUJADE, 2017, p. 38). Eles são, então, partículas maquinadoras do pensamento que forçam a pensar, que inventam uma nova forma de aprender e não aprender, que nas frases desconexas cria e recria cenários para desvendar os desejos que florescem no corpo. É desejo, velocidade e inquietação.

Os virtuais são, ainda, minúsculos gestos incessantes nas falas que pedem experiências, que tentam fugir da disciplina das palavras e, que gritam e intensificam os mundos possíveis que compõem o humano. Assim, “Passamos de um mundo estático, no qual os modos de existência são descritos por eles próprios, para um mundo dinâmico, no qual, a partir de então, o que importa são as transformações, os aumentos e diminuições” (LAPOUJADE, 2017, p. 39), talvez seja o tudo e o nada, os gestos e as expressões, as velocidades que não somos capazes de habitar e, por tantas vezes, corpos vagarosos e alheios com nossa produtividade. Não precisam ser, portanto, seu tempo se faz no contratempo do tempo vigente.

Além do mais, os virtuais consistem em uma arte da deficiência que faz da vida criativa, sendo que “Sua força é a do problema. Há uma força problemática dos virtuais [...]” (LAPOUJADE, 2017, p. 40-41), que nos força a apurar o olhar, pois não sabemos ver, fingimos que vemos e imitamos o que lemos e o que vimos em vídeos, em novelas e em filmes. Falta-nos atenção às linhas tênues dos virtuais, que se movimentam nas escritas, na fala cansada dos professores, nas indisciplinas das crianças. Não enxergamos mundos possíveis na cadeira de rodas, na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na invisibilidade diante da pandemia causada pela Covid-19.

Negamos que a vida é frágil e que ela é pura criação na arte de existir, pois, viver compreende uma arte, em que mobilizamos cores, formas, texturas, aromas, paisagens e inventividade para existirmos e insistirmos na maneira que desejamos viver.

*Vos apresento André que na precocidade da sua gestação veio ao mundo,  
para uns antes do tempo, para outros, fatalidade do corpo, para ele seu  
tempo, mesmo que esse tempo custasse sua vida, mas que cria sua vida no  
contratempo da respiração, na pequenez do tamanho e na fragilidade da  
vida.*

*Se antes na palma da mão cabia, hoje seu corpo corre na velocidade dos  
carros, avião e caminhão. Corpo imensidão, corpo passeio, corpo inventor,  
és o que André é, pura liberdade do que é, não esconde o que sente, não  
mascara o que não diz, é, e sendo toca, incomoda e aflora o quão medíocre  
somos diante da vida.*

*(A própria autora)*

O corpo deficiente se diz sem dizer o que é, produz sua própria linguagem, é um corpo sem órgãos, que traz outras linguagens, sensibilidades, choros e espasmos, que produz, muitas vezes em excesso, o que outra hora lhe faltava. Ele funciona e desfunciona conforme sua lógica, esculpida na expressividade da vida envolta na sua arte de existir, contrariando um mundo, fundado na representação de corpos. Onde deveria haver ebulição e volúpia de mundos, há configuração de um mundo compartimentado no binarismo – sim e não, perfeito e imperfeito, normal e anormal, homem e mulher, macho e fêmea –, em que o corpo é o próprio sentido expresso singularmente.

Utilizamos a linguagem para definir o que o corpo é, todavia será o encontro, que possibilitará que o acontecimento exista “*no interior da linguagem*, mas como um não sentido *que constitui o fora dela* ou o limite” (LAPOUJADE, 2015, p. 125). É um corpo que inventa sua própria linguagem, seu tempo e contratempo.

O corpo deficiente é expresso em seu corpo-palavras:

São palavras que não têm significação alguma, que não designam nada, que não manifestam nenhum estado mental, não significam nenhum conceito geral, mas no entanto têm um sentido. O que é próprio de tais não sentidos é, precisamente, *só ter sentido*. Eles têm um sentido, embora não tenham significação alguma. Mais ainda, é o seu não sentido que faz com que só tenham sentido. (LAPOUJADE, 2017, p. 124).

Dessa forma, torna-se insustentável apreender o sentido em palavras que limitam e que ousam cristalizar a existência em suas designações. Não buscamos encerrar a língua, mas ousamos encontrar desvios, que digam para além das convenções estabelecidas. Desvios que se encontram no sentido que envolvem, que permeiam e que povoam os corpos, sentido que compõe a arte da vida, dos encontros, dos devires, da deficiência, da morte, das infâncias etc. Assim, encontrar ser é um ofício da vida.

Na escola, tenta-se ensinar ser através do que se idealizou sobre o que é mulher, criança, homem, velho, choro, amor, violência, sendo que o conhecimento se tornou eixo sistematizado dos saberes e enclausurado pela disciplina a ser seguida através dos currículos escolares. Não só os saberes, mas as relações são disciplinadas desde a entrada até a saída dos portões escolares. A disciplina fundamenta-se na normalização dos corpos, e os corpos que se desviam, escorrem e burlam o jogo da disciplina confrontam corpos e linguagens travadas através de uma sutil violência escamoteada de “verdade”, que torna a deficiência normalizada, estereotipada e inclusa.

Tudo isso está exposto em uma entrevista do professor Carlos Skliar (2001), o qual reflete acerca dos três mitos sobre a diversidade em que as práticas, os discursos e as políticas de inclusão configuram a racionalidade que sustenta as políticas de inclusão: o mito do outro como fonte de todos os males – deficientes culpáveis por sua deficiência ou os professores que não sabem ou que não querem atendê-los –; o mito dos sujeitos como membros plenos de uma cultura – a ideia de que todos de uma mesma cultura vivam a igualdade plena –; e o mito da tolerância – como se ela resolvesse todos os problemas da exclusão. Por isso, o autor nos leva a refletir sobre esses três mitos da diversidade, que “nestas políticas aparece junto com a noção da igualdade, mascarando ou obscurecendo as diferenças culturais” (SKLIAR, 2001, p. 16) que cada sujeito possui e constrói ao longo de sua existência.

Assim, o conceito de alteridade deficiente utilizado por Skliar (2001) para tornar visível os sujeitos deficientes que são entendidos como “[...] mundo *dos outros deficientes* [...]” (p. 16) tem sido relacionado e confundido com o seu lugar institucional e que seu lugar tem sido pensando apenas nos termos de exclusão/inclusão.

Podemos entender que o sujeito da educação especial, para Skliar (2001, p. 17), “é aquele sujeito incompleto, que deve ser medicalizado, corrigido, disciplinado, curado”; já o sujeito da educação inclusiva é aquele que pode receber outros nomes: “[...] podem ser utilizados outros eufemismos para ser nomeado [...]”. Por isso, existem as velhas dúvidas de como nomear a alteridade, uma vez que questionamos se, ainda conforme Skliar (2001, p. 17), “existe realmente uma mudança de concepção ou de local do/s sujeito/s”, do lugar que designamos que o ele deva estar “O problema não é o consenso dos especialistas, ou a falta de consenso, sobre as necessidades dos outros, senão qual é o significado dessas necessidades para a própria alteridade deficiente”, as quais pensamos para os outros, e não com os outros.

Com isso, a escola regular fala do sujeito que precisa ser incluído, contudo, ela “coloca como requisito da escolarização o sujeito deixar de ser deficiente para ser como os outros, esses sujeitos voltam mais uma vez a ser incluídos na lógica da deficiência” (SKLIAR, 2001, p. 17) da limitação e do que precisa ser normalizado pela escola regular para estarem aptos a serem incluídos e, com isso, continuamos afirmando a deficiência como algo danoso e inaceitável.

Em vista disso, vemos que continuamos reproduzindo dois problemas: “a alteridade, na escola inclusiva, permanece quase sempre no plano textual/curricular [...] (SKLIAR, 2001, p. 17)” – falamos do sujeito, debatemos a respeito dele, ele está na escola, porém não é “sujeito da pedagogia”. “De outro lado, a escola inclusiva, parece mais um novo enfoque da educação especial e não da educação em geral” (SKLIAR, 2001, p. 17). Com isso, “O movimento acontece para a escola regular e não desde a escola regular” (SKLIAR, 2001, p. 18), onde está

o sujeito. Não pensamos com esse sujeito, mas sim sem ele, como se ele não existisse, pois são sempre “os outros”. Esses outros, então, são (re)pensados pela normalização.

É nesse emaranhando de discursos que o professor geralmente é influenciado, referente às condições de seu trabalho e às dificuldades enfrentadas ao longo da carreira, contudo, pouco é abordado sobre os condicionantes políticos e econômicos que influenciam a realidade educacional e que consequentemente condicionará em “uma formação na qual a alteridade deficiente é descrita, mais uma vez, em termos do exótico, do patológico, de uma caracterização e delimitação das supostas perturbações e/ou limitações que eles possuem” (SKLIAR, 2001, p. 18). Em contrapartida, é preciso que busquemos formação que afirma e que aprende com a alteridade deficiente, uma formação na e com a alteridade deficiente.

Com isso, “[...] a formação dos professores – tanto de educação especial, como de educação regular – deve ser feita na direção de uma imersão do professor e da comunidade escolar no mundo da alteridade [...]” (SKLIAR, 2001, p. 18), por isso a relevância de se pensar com a alteridade deficiente e não pensar por ela. Quando refletimos na e com alteridade deficiente, temos possibilidades de adentrar o universo do singular e assim conseguimos provocar e construir mudanças radicais nas formas de representações políticas e culturais. Pensado assim, o professor não necessita ser um especialista nas diversas deficiências, mas, sim, se “formar como um agente cultural que está alerta a não ser ele/ela mesmo/a um reprodutor “inocente” e “ingênuo” de fronteiras de exclusão/inclusão” (SKLIAR, 2001, p. 18).

De acordo com Skliar (2001), podemos gerar três formas de discurso de como incluir a alteridade deficiente. O primeiro discurso é o progressista, que denuncia as “formas terríveis e temíveis de discriminação e exclusão das escolas especiais” (SKLIAR, 2001, p. 19) e de como devemos acolher e aceitar nas escolas públicas regulares a alteridade deficiente. Já o segundo discurso é o totalitário, que inclui sem preparado e condições “todos e cada um dos sujeitos, sempre deficientes” (SKLIAR, 2001, p. 19), esquecendo e renegando a ética “do processo junto com as condições e grupos que compõem a alteridade deficiente e suas famílias” (SKLIAR, 2001, p. 19). Por fim, o terceiro discurso é historicamente produzido com o desenvolvimento das sociedades e, de acordo com Skliar (2001, p. 19) “através de diferentes saberes e excluindo-se outros”, que acabam regulando e ditando a vida de todo ser humano alicerçado por um discurso que não “afeta somente as pessoas com deficiências: regula também as vidas das pessoas consideradas normais”, pois não podemos ser ineficientes diante da sociedade capitalista.

Dessa forma, passamos a entender a inclusão como “um processo que sirva à socialização da alteridade deficiente”. Por fim, geramos a chamada “inclusão excludente”

(SKLIAR, 2001, 19), que inclui, contudo, nega o que forma e faz ser o sujeito, pois temos de ser iguais, devemos nos enquadrar nos moldes da sociedade normalizadora.

Pensando nisso, a que mecanismos e afetos a política da tolerância que produzimos e que estamos produzindo ao longo do tempo dita as relações e os desejos mais perversos que regem a vida? Com isso, a “história da tolerância tem-se deslocado desde o privilégio do indivíduo em detrimento do reconhecimento dos grupos ou, inversamente, aquilo que é de tolerar é o grupo, deixando sem resolver a questão da/s liberdade/s individuais.” (SKLIAR, 2001, p. 20). Por conseguinte, inserimos, “aceitamos” e toleramos a presença da alteridade deficiente, contudo, as práticas que utilizamos para inclui-la são “o mesmo espaço escolar, a mesma escola para todas as crianças como se isso fosse suficiente ou o mesmo que oferecer igualdade de condições de acesso aos saberes” (SKLIAR, 2001, p. 20). Contrariamente, “Não há um reconhecimento político das diferenças, mas sim uma mera aceitação da pluralidade, sem que se perca de vista a norma ideal” (SKLIAR, 2001, p. 21), que consiste em um corpo fisicamente “são” e uma mente disciplinada.

Por fim, Skliar (2001, p. 21) termina expondo que “a escola inclusiva é outra das invenções feitas desde a normalidade, é mais uma vez um falar, julgar, sentir, perceber pelos outros, sem que esses outros tenham, além do local da sua escolarização, uma/s narrativa/s própria/s.” A escola inclusiva não foi pensada com e para a alteridade deficiente, mas sim para os outros que se encontram fora da sociedade normalizadora e disciplinadora a que somos submetidos.

Fundamentais são os pontos que Skliar (2001) aborda em seus escritos e reflete sobre a construção da deficiência na sociedade, contudo, o que fissa a língua, instala e corrompe o pensamento são as maquinações engendradas pela produção do corpo sem órgãos da deficiência envolto, sentido, tocado, rasgado, chorado, articulado na escrita de Skliar (2001). Ousamos dizer que, para além da alteridade, o corpo sem órgãos experiencia a língua, corrompe o organismo, faz usos de outras máquinas de desejos que implodem a vida em uma invenção criadora.

Posto isso, como a deficiência cria um corpo sem órgão? Múltiplas poderiam ser as respostas, contudo, o que podemos esboçar, tendo em vista o que Deleuze e Guattari (2012) deixaram em seus escritos sobre o corpo sem órgão, é que:

De todo modo você tem um (ou vários), não porque ele pré-exista ou seja dado inteiramente feito — se bem que sob certos aspectos ele pré-exista — mas de todo modo você faz um, não pode desejar sem fazê-lo — e ele espera por você, é um exercício, uma experimentação inevitável, já feita no momento em que

você a empreende, não ainda efetuada se você não a começou. Não é tranquilizador, porque você pode falhar. Ou às vezes pode ser aterrorizante, conduzi-lo à morte. Ele é não-desejo, mas também desejo. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 11-12).

O corpo sem órgão se constitui em ato, no agir de todo momento, no movimento corporal, do pensamento, da lágrima, dos passos, nos excessos, no poder, na língua, nas intensidades provocadas em cada encontro, nas relações consigo e com o mundo. O devir é o fluxo que perpassa o corpo sem órgãos, que o coloca em ato, experiencia sendo sem nunca ser, pois ainda não é. “Ao Corpo sem Órgãos não se chega, não se pode chegar, nunca se acaba de chegar a ele, é um limite” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 12), pois excede a linguagem convencional e das certezas que dela esperamos.

O corpo sem órgão é um corpo que é sem ser. Cada novo despertar da deficiência encarnada ensina que “É sobre ele que dormimos, velamos, que lutamos, lutamos e somos vencidos, que procuramos nosso lugar, que descobrimos nossas felicidades inauditas e nossas quedas fabulosas, que penetramos e somos penetrados, que amamos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 12) e que vivemos, e quando necessário escamoteia um eu. O modo de existir deficiente nos diz que “não encontramos ainda nosso CsO,<sup>2</sup> não desfizemos ainda suficientemente nosso eu. Substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação” (p. 13). A deficiência como arte de existir que nos convida à experimentação do corpo sem órgãos, o ensaio dos desejos, da multiplicidade do existir criadora de outras lógicas e de outras relações.

Contudo, o que os saberes valoram sobre a deficiência, inserindo-a na falta que necessita ser restaurada, quando não incluída para ser aceita? Esvaziamos a deficiência e a preenchemos com os ideais de corpo, de mente, de eu, de olhos, de dedos, de articulações e de linguagens. Em contrapartida, o que vivenciamos quando sentimos de perto, quando os olhos se chocam, as palavras se tornam excessos e a linguagem cria-se na pele, nos gemidos, no frenesi e no silêncio? “O CsO é o que resta quando tudo foi retirado. E o que se retira é justamente o fantasma, o conjunto de significâncias e subjetivações” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 14), inventado para povoar os modos de existir.

Portanto, se queremos conhecer o corpo sem órgãos, conheça seus afetos, descubra, analise e compreenda que “O corpo é tão-somente um conjunto de válvulas, represas, comportas, taças ou vasos comunicantes: um nome próprio para cada um, povoamento do CsO,

---

<sup>2</sup> Corpo sem órgãos é um conceito criado pelos autores Deleuze e Guattari (2012), que possibilita pensar o corpo sem imagem atrelada a repartições e a órgãos.

Metrópolis, que é preciso manejar com o chicote” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 16). Eis o sentido da necessidade de compreender os afetos que nos afetam, que possibilitam a experiência com a diferença de cada vida, com os movimentos destoantes, pois a infinidade expressa-se nas existências; assim, “toda substância deve ser infinita” (SPINOZA, 2009, p.16), por serem as diferentes maneiras de existir que compõem as intensidades que permeiam a criação – “Matéria onde não existem deuses; os princípios, como forças, essências, substâncias, elementos, remissões, produções; as maneiras de ser ou modalidades como intensidades produzidas, vibrações, sopros, Números” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 24). Para que posamos criar um CsO:

É necessário guardar o suficiente do organismo para que ele se recomponha a cada aurora; pequenas provisões de significância e de interpretação, é também necessário conservar, inclusive para opô-las a seu próprio sistema, quando as circunstâncias o exigem, quando as coisas, as pessoas, inclusive as situações nos obrigam; e pequenas rações de subjetividade, é preciso conservar suficientemente para poder responder à realidade dominante. Imitem os estratos. (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 26).

Produzir um corpo sem órgãos para si não quer dizer que precisamos nos desfazer de tudo que somos, tal tentativa causaria danos irreversíveis ao psiquismo e conseqüentemente ao que nos mantém na realidade. Os autores nos convidam à capacidade de transitarmos nos diferentes pensamentos que acreditamos que são inquestionáveis, nas tradições que não podem ser questionadas e na moral irrefutável sobre a qual estamos alicerçados. Dessa forma, testemunhamos e defendemos que o corpo deficiente possibilita inventarmos e criarmos outras maneiras de existir que outrora julgávamos sermos incapazes de emprendermos, pois ainda não sabemos do que um corpo é capaz, e, por não sabermos, invalidamos as diferentes maneiras de existir.

### **3.1 Corpo deficiente: a ética em existir.**

O corpo deficiente resiste a obedecer a ordem da escola, a rotina a ser feita e o alfabeto a ser decifrado, resiste nela, quer escorrer nos sons das letras significadas, em que correr é ordem nas brincadeiras, nas falas, na velocidade da vagareza em mostrar o aprendido, que corrompe a relação instituída. É no inaudito, no não olhado e no escrito, nos trejeitos de quem anuncia, nos afetos enlaçados que a experiência floreira no agir. “Um CsO é feito de tal maneira

que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 12). Assim, o corpo deficiente desmonta, grunha e arranha as cartilhas, os manuais e os currículos, demandando da docência, da coordenação, do serviço de apoio que ouçam, que façam, que refaçam, que inventem, que movimentem junto com suas línguas, seus corpos, seus choros, seus espasmos, seus olhares, seus saberes, suas estranhezas. Contudo, a escola insiste que é preciso demarcar, descrever, aglutinar, normalizar, servir à demanda da produtividade que a sociedade urge na sua porta.

Enquanto esperamos que os modos de existir deficientes se tornem produtivos de acordo com a racionalidade econômica, encerramos seu existir, encontramos palavras para significá-lo – eis a perversidade da inclusão que impõe que outro seja igual, mesmo negando seu corpo, e suas lágrimas, quando poderíamos muito mais aprender com seus ritmos, com suas expressões, com suas composições, que inventam para existir. Por isso,

O problema de uma mesma substância para todas as substâncias, de uma substância única para todos os atributos, vem a ser este: *existe um conjunto de todos os CsO?* Mas se o CsO já é um limite, o que seria necessário dizer do conjunto de todos os CsO? O problema não é mais aquele do Uno e do Múltiplo, mas o da multiplicidade de fusão, que transborda efetivamente toda oposição do uno e do múltiplo. Multiplicidade formal dos atributos substanciais que constitui como tal a unidade ontológica da substância. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 17).

Os mundos modais que povoam as existências mínimas de Souriau (2021) são as multiplicidades que movimentam o corpo sem órgãos e que estão ora suspensos nos virtuais, ora capturados pelo imaginário, apenas esperando para tornar visíveis, tocadas, sentidas, cheiradas suas existências mínimas.

As existências mínimas não se fazem sozinhas, assim como nós, pois, à medida que somos submetidos aos encontros com os diferentes modos de existir do ser, passamos a compreender “que cada um de nós é o esboço de um ser melhor, mais belo, maior, mais intenso, mais realizado e que, portanto ele mesmo é “Ser a realizar”, sendo que a sua realização cabe a ele próprio” (SOURIAU, 2020, p. 158-159). É necessário que estejamos conscientes da incompletude que confere o existir e que só nos tornamos mais reais à medida que nos relacionamos com o(s) mundo(s) que nos afeta(m) e nos convoca(m) a um plano de instauração. “Ela exige um fazer, uma ação instauradora. [...] E como o acesso a uma existência mais real só se obtém a esse preço, não podemos escapar, no que concerne a nós mesmos, à necessidade de nos interrogar sobre o modo de existência dessa obra a fazer. Essa obra nos concerne”

(SOURIAU, 2020, p.159) o viver que nos precede, e cada ser reivindica o existir, nos mostra como estamos traçando o caminhar, com coerência e amor ou com desprezo e morte pela vida.

Diante disso, acreditamos que a ética dos modos de existência nos provoca a questionar os modos como escolhemos viver e nos relacionar com o mundo e com o outro. A diferença do devir deficiente nos interroga sobre escolhas e sobre caminhos trilhados pelo humano, ao tentar conduzir a obra a se fazer destinada a cada um de nós. Somos pequenos diante das vastidões de mundos que nos rodeiam e ainda carecemos de amadurecimento intelectual para sermos capazes de apreender o que os diferentes modos de existir nos interpelam. Assim, quando formos capazes de perscrutar o existir do outro, estaremos:

[...] diante de promoções de existência. O artista, em tais casos, tem o encargo da alma com relação aos seres que ainda não a têm, que possuem apenas a simples e rasa existência física. Ele descobre o que faltava ainda a essa coisa, nesse sentido. A realização que ele lhe confere é a realização autêntica de um ser que ocupava tão somente, por assim dizer, o lugar que lhe cabia no modo de existência físico, mas que permanecia ainda pobre e por fazer em outros modos de existência. (SOURIAU, 2020, p. 160-161).

Entendemos esses modos, portanto, para além do olhado e do tocado. Desse modo, é necessário se tornar um verdadeiro artesão diante da vida, que olha com o devido respeito e amor, que não se trai e não tem medo de se fazer, fazendo-se no outro e o outro nele. Pensar a ética do corpo, marcado pelo rosto da deficiência ou não, são os corpos desviantes e ultrajantes que nos lembram do dever para com qualquer criação física ou não, que reivindicam seus direitos de existir. Assim, nos é dada a possibilidade de fazer eticamente o outro, não a partir do que se considera aceitável, mas de acordo com a relação que é estabelecida, em que o outro se mostra nos diferentes planos de existência.

Esta ética em que o outro é diferente só será verdadeiramente eficaz quando ela se fizer com o outro, não distante e sem ser permeada pela experiência da relação, do fazer com o outro, algo que é muito caro à pastoral-norma-disciplina de como a escola é operada e que continuará sendo o balizador das relações e da constituição da escola, pois é por ela que a séculos tem se firmado e orientado a condução dos corpos a permanecerem estáticos diante da vida. Contudo, é sabido que não somente na escola a tríade opera seu poder, mas nas mais diferentes instâncias de organização vale-se da pastoral-norma-disciplina para gerir e para manter seu poder sobre os modos de existir.

Por isso, não esperamos com este trabalho deixar algo pronto para que possa ser aplicado, o que propomos é convocar a reflexão à obra a se fazer nos diferentes modos do ser,

e que, ao sermos convocados, seja suscitado o fazer necessário para que seja possível que diferentes mundos que compõem os corpos tenham o direito de existir. Afinal, estamos diante de um dever com a vida e somos convocados a ser o escultor que a “cada golpe do cinzel sobre a pedra constitui a distinção móvel da passagem gradual de um modo de existência a outro” (SOURIAU, 2020, p. 164). A cada golpe, gesto, fala e olhar a obra a se fazer, que ateste sua realidade, não por mérito de quem o viabiliza, mas por pura simbiose entre as relações estabelecidas.

O fazer é que dá movimento e concretude à vida. Só podemos dizer sobre algo em sua inteireza e veracidade se o fazer nos colocar para agir diante da vida, do outro, dos mundos que nos compõem e que são afetados pelos mundos de outrem. Assim sendo, não podemos ficar presos somente àquilo que somos capazes de enxergar.

Não posso, por exemplo, apreender separadamente nem a existência rasa e simples da coisa física, mas em todo caso concretamente dada, sem o seu halo de demandas por uma realização; nem a virtualidade pura dessa realização sem os dados confusos que a esboçam e atraem para o concreto. Mas, na experiência do fazer, apreendo a metamorfose progressiva de uma na outra e vejo como essa existência virtual se transforma pouco a pouco em existência concreta. (SOURIAU, 2020, p. 164).

Consideremos, então, a deficiência idealizada, pensada nos livros e nos currículos educacionais e não nos esqueçamos que esses mesmos materiais estão acoplados a uma máquina que é acionada pela tríade pastoral-norma-disciplina que não se interessa em produzir com a deficiência suas aprendizagens e suas maneiras de experienciar o mundo. Parte-se do pressuposto de que é preciso que esses corpos sejam moldados ao mundo normalizador, e é assim que fazemos com cada criança que nasce.

Souriau (2020) nos convoca à experiência do fazer, assim como um pintor que é convocado a ser o mais fiel possível a expressar através do seu pincel os mundos que o invadem e persistem nele, pois é “a experiência do fazer instaurador dos atos, das condições e ações por meio das quais um ser passa desse modo de existência enigmática e distante, mas intenso, [...], para a existência no plano do concreto” (SOURIAU, 2020, p. 165). Eis o que devemos nos questionar quando nos deparamos com modos diferentes de existir: se estamos preparados para ser conduzidos por uma relação em que não estejamos preconcebendo os mundos, ou se já reservamos um rosto para que nele possam ser atestados nossas vaidades e nossos preconceitos.

Para tanto, insistimos que mesmo que a escola continue sendo operada pela tríade aqui em questão, testemunhamos que a obra a se fazer convoca a cada novo ano letivo aqueles que

se encontram dispostos a ser tocados pelos singulares mundos habitados pelos diferentes modos do ser que nos questionam com suas falas desconcertantes, com seus olhares curiosos e com seus choros inquietantes. Faz necessário a reflexão de três características que irão presidir qualquer relação: a liberdade, a eficácia e a errabilidade.

A primeira característica diz respeito à liberdade que se exigirá dos corpos envolvidos e que é “Ao menos uma liberdade prática, um poder de escolher na indiferença” (SOURIAU, 2020, p. 166); de simplesmente escolhermos como falaremos, responderemos ou silenciaremos diante dos afetos causados pelo outro. É a liberdade de escolhermos como iremos estabelecer as relações de cuidado, de experiência e de conhecimento que possibilitarão que o outro revele suas maneiras de apreender o(s) mundo(s). Podemos ter como exemplo a relação professor e aluno, pai e filho, chefe e empregado; somos nós que temos o poder de liberdade de como iremos instaurar as relações que serão permeadas pelos afetos de alegria e de amor à vida que conduzirão como estabeleceremos tais relações – eis o dilema que a liberdade nos impõe.

Se temos a liberdade de escolha, uma vez que ela é feita, precisaremos da eficácia em persistir em tal empreitada. Desse modo, nos é apresentada a segunda característica que, “Seja manual ou espiritualmente, o instaurador, o criador, se me permitem empregar indiferentemente essas duas palavras a fim de tornar mais leve minha exposição, *opera* a criação” (SOURIAU, 2020, p. 167). É necessário dar o primeiro passo e, ao fazê-lo, já não poderemos desfazê-lo, mesmo se pararmos no decorrer do caminho. Todavia, o passo terá sido dado, só continuaremos se insistirmos no caminhar, mesmo que o caminho se mostre tortuoso e pedregoso. Assim o agente instaurador também procede.

A estátua não se fará por si mesma; a humanidade futura também não. A alma de uma nova sociedade não se faz por si própria. É preciso que ela seja trabalhada, e aqueles que trabalhem nela operam efetivamente sua gênese. O florescimento de ser no mundo. Que seja. Porém, florescer que se dá apenas quando se alimenta, por assim dizer, do esforço, do ato do agente. (SOURIAU, 2020, p. 167).

Não ousamos dizer que o caminho será fácil, sem lágrimas e sem angústias, mas acreditamos que todo esforço, todo primeiro passo dado, só persistirá à medida que aquele que o faz vislumbra os mundos que habitam os diferentes modos de existir. Caso contrário, como um pintor conseguiria expressar todos os mundos de cores que o invadem se não percebesse cada pincelada até chegar à pincelada final em que todas as cores sentidas ganham realidade?

Por último, chegamos à terceira característica, que é a errabilidade que toda ação, fala, pensamento, conhecimento, olhar, toque etc., conferem a liberdade. “Após ter trazido sua

liberdade e sua eficácia, o agente traz também sua errabilidade, sua falibilidade, sua submissão à prova do bom ou do mau lance” (SOURIAU, 2020, p. 168). Certamente, se pudéssemos escolher não errarmos durante o decorrer das escolhas que vida nos impõem, optaríamos por não errar; contudo, como poderíamos saber o valor do caminho percorrido se em tudo acertássemos? A liberdade de que o agente instaurador se serve, ensina que “O uso que faz de sua liberdade pode ser bom ou mau” (SOURIAU, 2020, p. 168) e adverte sobre a fragilidade da obra a se fazer, das escolhas e da atenção que damos aos afetos que nos precedem. Tomemos como exemplo a concepção de uma criança: será que cada mulher que decide espontaneamente, ou inevitavelmente por obra do acaso ou do destino, carregar em seu ventre uma criança, tivesse planejado (no caso da mãe que escolheu) minimamente em seus mais diminutos detalhes, levando em consideração a situação econômica e social, levaria até o fim tal empreitada, sabendo que sua vida jamais seria a mesma? Muito provavelmente, ela optaria em não os ter, todavia, estaria desistindo de vivenciar uma das mais belas obras a se fazer – o ser humano. A cada nova criança, a possibilidade de novos mundos.

Diante do exposto, esperamos ter suscitado bons encontros através do caminho percorrido que o movimento do pensar sobre a escola proporcionou, esta escola alicerçada em práticas que moldam e que fazem com que tantos corpos se curvem a uma sociedade que é sustentada a custas de afetos de ódio e de menosprezo pela vida. Apesar da tríade pastoral-norma-disciplina que perpassa não somente a escola, mas as famílias, a igreja, o Estado e a tantas outras instituições, ainda somos testemunhas dos corpos, sejam eles concretos ou não, que escapam e nos colocam em devires inimagináveis, que nos convocam à obra a se fazer. Sendo assim, que cada ser persista em produzir uma ética singular proporcionada pelos corpos em devires nas escolas, nas ruas, nas famílias, nas praças, nos livros...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O anseio em tornar a escola um local mais propício para acolher a diferença nos trouxe até o presente momento. Contudo, o trajeto nesta pesquisa mostrou quão pretenciosos podemos ser diante da vida, o que pode tornar a visão turva – pelas vaidades, pelos egoísmos e pelas ilusões que trazemos com nossas experiências – diante do que nos propomos a fazer. Em vista disso, foi no decorrer da pesquisa, nos encontros e desencontros do pensamento que os corpos que povoam a escola foram reivindicando sua presença na escrita. Se buscamos compreendê-los através dos devires, são seus corpos em devires que questionam e nos colocam problemas a serem resolvidos nos mais diferentes espaços. Por isso, não esperemos que a escola produza devires, pois são os devires que transbordam e escapam nos corpos e requerem outras maneiras de ser escola, família, casa, igreja, Estado...

Desta forma, tentamos ao longo desta dissertação não somente analisar e refletir sobre a escola e os corpos em devires, mas, como Deleuze (1998) nos fala sobre os caminhos empreendidos, pelo ofício do autor, que:

[...] cria um mundo, mas não há mundo que nos espera para ser criado. Nem identificação, nem distância, nem proximidade nem afastamento, pois, em todos estes casos, se é levado a falar por, ou no lugar de... Ao contrário, é preciso falar com, escrever com. Com o mundo, com uma porção de mundo, de pessoas. (DELEUZE, 1998, p. 66).

É preciso, então, escrever com os devires que nos colocam em movimento com e pela vida. São as relações da minha infância, da minha adolescência e da minha vida adulta que aqui escrevem comigo. É a lembrança do cuidado da minha tia por um irmão que era considerado anormal e que nos seus balbucios, nos frenesis das suas mãos e do rosto desconcertante escreve comigo. São os alunos que me interrogam, resistem e criam outras formas de me apresentar seus mundos que escrevem comigo. É no convívio com o André, sobrinho que a vida me trouxe, que aprendo o espreitar da vida no descompasso do caminhar que escreve comigo. São esses e tantos outros mundos de livros, de quadros, de filmes, de objetos, de animais que escrevem comigo. É, ainda mais, no ofício de ser professora que me encontro diariamente com tantos mundos que reivindicam suas existências e reivindicam a obra a ser feita. É com as crianças que tenho o privilégio de acompanhar o desenvolvimento da repetição do mesmo, mas que é apreendido e experienciado de forma singular, pois não sabemos os mundos capazes que o outro

possui. É em cada nova descoberta das cores, da aquisição das linguagens dos contos de fadas, da rotina escolar, do alimento consumido, do brincar empreendido, que atesto o pulsar da vida.

É por esse pulsar que esperamos que quem venha a ler este trabalho tenha bons encontros com os mundos que o habitam e com os mundos que aqui estão. Que não só a escola se torne um vindouro espaço em que possamos não somente ter acesso aos saberes acumulados historicamente, mas que sejamos capazes de educar nossos afetos que estão moldados em rostidades que alienam desejos e conformam vidas em proveito da manutenção do mesmo.

Por ora, podemos concluir que a obra está ainda por se fazer e que cabe a nós agir diante de sua reivindicação. Todavia, a questão a se fazer é: estamos dispostos a ser interrogados por ela?

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular 2019**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 de jan. 2022.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial. 2006.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Governo da infância e ontologia política do devir deficiente**: implicações para a educação [Internet]. In: VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2014, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 01-15. Disponível em: [www.filoeduc.org/viicife/adm/impressos/trabalhos/TR377.pdf](http://www.filoeduc.org/viicife/adm/impressos/trabalhos/TR377.pdf). Acesso em: 05 ago. 2021.

CARVALHO, de Filordi Alexandre; GALLO, de Oliveira Donizetti Sílvio. **Defender a escola do dispositivo pedagógico**: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. ETD. Educação Temática Digital. Campinas. 2017. p. 622-641.

CARVALHO, de Filordi Alexandre. **A escola**: uma maquinaria biopolítica de rostidade? Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 20: maio-out/2013, p.04-29.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, de Oliveira Donizetti Sílvio. **Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para pensar e agir de outros modos na educação**. ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, v.12, n.1, p.280-302, jul./dez. 2010 – ISSN: 1676-2592.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a potência normativa do saber no campo da educação**. ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, v.14, n.1, p.121-140, jan./jun. 2012 – ISSN 1676-2592.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. v. 3. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. 1ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo. Ed.34. 1999. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Péter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução Luiz R. S. Fortes. São Paulo. Perspectiva. 2015

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol.3. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. São Paulo 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol.4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012b.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. **Curso sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**. Tradução para o português Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. Ed. 3. Fortaleza: EdUECE, 2019.

FOUCAULT; Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução de Elisa Monteiro. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (Ditos e escritos; II).

FOUCAULT; Michel. **Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e escritos; V).

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976); tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT; Michel. **História da sexualidade I**: vontade de saber, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Alburquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 20ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975); tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**: curso dado no Collège de France (1977-1978); tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Alexandre Simão. **O devir-deficiente da Pedagogia**: notas para uma antropologia filosófica-educacional da plasticidade. *childhood & philosophy*. Rio de Janeiro, v.12, n. 24, mai.-ago. 2016, p. 231-260.

HARDT, Michael. **Gilles Deleuze – um aprendizado em Filosofia**. Tradução de Sueli Cavendish. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. Ed. 1. São Paulo: N-1 edições. 2017.

LAPOUJADE, David. **Movimentos aberrantes**. Ed. 1. São Paulo: N-1 edições. 2017

LOPES, Rodrigo Barbosa. **Esboço para um pensamento da diferença e do devir deficiente na educação**. *childhood & philosophy*. Rio de Janeiro, v.12, n. 24, mai.-ago. 2016, p. 277-308.

PAGNI, Pedro Angelo. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar radical. **Revista Brasileira de Educação**, Cidade, v. 22, p. 255-272.

PAGNI, Pedro Angelo. **Aprendizados com a diferença em uma experiência da paternidade**: do testemunho ao cuidado. *Pedagogia y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, volume do exemplar, nº37, pp.133-140, mês, 2012.

PAGNI, Angelo Pedro. A escola: uma questão pública. *In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.)*. **Resistências ao cotidiano escolar de exceção**: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. São Paulo: Parábola, 2020. p. 39-66.

SOURIAU, Étienne. **Diferentes modos de existência**. N-1 edições. 2020.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. Ed., 9. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v.28, n. 100, p.947-963, out. 2007.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação: educação especial e políticas inclusivas. **Pro-Posições**, Campinas: UNICAMP, v. 12, p. 11-21, 2001.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

VAN GOGH, Vincent. **Cartas a Théo**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2020.

WOOLF, Virginia. **O sol e o peixe**: prosas poéticas. 1º ed.; 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ZOURABICHIVILI, François. **Qu'est-ce qu'un devenir, pour Gilles Deleuze?** Conférence prononcée à Horlieu (Lyon) le 27 mars 1997. Disponível em: [horlieueditions.com/brochures/zourabichvili-qu-est-ce-qu-un-devenir-pour-gillesdeleuze.pdf](http://horlieueditions.com/brochures/zourabichvili-qu-est-ce-qu-un-devenir-pour-gillesdeleuze.pdf). Acesso em: 10 dez. 2021.