



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DIFERENÇA E EDUCAÇÃO: POTÊNCIAS ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICAS DE
UMA VIDA DOCENTE**

FERNANDO CESAR PILAN

**Rio Claro – SP
2022**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DIFERENÇA E EDUCAÇÃO: POTÊNCIAS ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICAS DE
UMA VIDA DOCENTE**

FERNANDO CESAR PILAN

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Romualdo Dias.

**Rio Claro – SP
2022**

P637d Pilan, Fernando Cesar
Diferença e educação: potências ético-estético-políticas de uma
vida docente / Fernando Cesar Pilan. -- Rio Claro, 2022
165 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Romualdo Dias

1. Educação. 2. Diferença. 3. Subjetivação. 4. Devir. 5. Desejo. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

DIFERENÇA E EDUCAÇÃO: POTÊNCIAS ESTÉTICO-ÉTICO-POLÍTICAS DE UMA
TÍTULO DA TESE: **VIDA DOCENTE**

AUTOR: FERNANDO CESAR PILAN**ORIENTADOR: ROMUALDO DIAS**

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:



Prof. Dr. ROMUALDO DIAS (Participação Virtual)

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. ROSIMERI DE OLIVEIRA DIAS (Participação Virtual)

Faculdade de Formação de Professores / Universidade Estadual do Rio de Janeiro - São Gonçalo / RJ

Prof. Dr. ANDRÉ BOCCHETTI (Participação Virtual)

Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Reitoria / Universidade Federal do Rio de Janeiro / RJ

Prof. Dr. ELTON CASTRO RODRIGUES DOS SANTOS (Participação Virtual)

Instituto de Educação - IE/UFMT / Universidade Federal de Mato Grosso - Cuiabá / MT

Prof. Dr. IARA SUZANA TIGGEMANN (Participação Virtual)

Instituto Federal de São Paulo / Campus Catanduva / SP

Rio Claro, 28 de outubro de 2021

Título alterado para:

DIFERENÇA E EDUCAÇÃO: POTÊNCIAS ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICAS DE UMA
VIDA DOCENTE

Agradecimentos

Agradeço a comunidade unespiana que ao longo destes anos me proporcionou experiências que para sempre farão parte de minha bagagem existencial.

Agradeço ao corpo docente e aos professores colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências UNESP-Rio Claro, pela profundidade das discussões e pela dedicação na execução de seu trabalho. Em especial, registro minha gratidão às professoras Áurea de Carvalho Costa, Regiane Helena Bertagna, Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, Laura Noemi Chaluh, pelas riquíssimas contribuições transmitidas por meio de aulas, conversas, seminários.

Agradeço as amigadas que surgiram nesta caminhada: Tiago Mafra, Rodrigo Perez, Edineia Santos, Italo Maligere de Souza.

Agradeço às professoras Rosimeri Dias e Iara Suzana Tiggemann, e aos professores Jean Tible, André Bocchetti e Elton Castro Rodrigues dos Santos pelas preciosas contribuições no exame geral de qualificação e na defesa de tese.

Ao mestre e orientador Romualdo Dias, imensa gratidão.

Agradeço ao IFSP, uma instituição do Brasil, mantida por brasileiros e brasileiras, a qual por meio de políticas para qualificação profissional garantiu meu afastamento institucional remunerado, permitindo que meus trabalhos nesta pesquisa seguissem como prioridade.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é defender a tese da urgência na criação de processos de subjetivação docentes disparadores de vidas educadoras mais atentas à diferença nos encontros educacionais. Analisa a abordagem da diferença no âmbito de perspectivas educacionais progressistas e constata nestas as marcas de ideais alheios à presença viva dos corpos nos territórios escolares. Monta um mosaico da filosofia da diferença para encontrar neste pensamento-vida conceitos e linhas de fuga das formas dogmáticas e ideais de se pensar e viver a educação escolar. Propõe a escavação de si como movimento da força de uma subjetividade que se dobra sobre si mesma para fazer surgir outras expressões de vida. Tais vidas educadoras possíveis, e ainda por vir, esculpem-se em meio a tensão da diferença e ao esforço estratégico de buscar expressões mais ético-estético-políticas no educar. Isto para que uma vida educadora possa se tornar mais suscetível à diferença, agenciadora de outras temporalidades e disparadora das potências singulares de cada educando. Destaca a importância de uma disposição aos deslocamentos na formação de professores e ao aumento da suportabilidade de habitar um não lugar na educação como desejos germinais de uma vida docente que se pretende atenta a diferença. Pretende provocar vidas docentes a uma abertura a experiências inventivas de ensinar e aprender, bem como a criação de processos educativos outros em que sejam notáveis as marcas da diferença.

Palavras-chave: Educação. Diferença. Subjetivação. Devir. Desejo.

ABSTRACT

This work defend the thesis of the urgency in the creation of teachers subjectivation processes that trigger educators' lives that are more attention to the difference in educational encounters. It analyzes the approach to difference in the context of progressive educational perspectives and finds in these the marks of ideals alien to the living presence of bodies in school territories. It assembles a mosaic of the philosophy of difference to find in this thought-life concepts and lines of escapes from dogmatic and ideal ways of thinking and living school education. It proposes the excavation of the self as a movement of the force of a subjectivity that bends over itself to bring out other expressions of life. Such possible educating lives, and yet to come, are carved out amidst the tension of difference and the strategic effort to seek more ethical-aesthetic-political expressions in education. This is so that an educating life can become more susceptible to difference, brokering other temporalities and triggering the unique potencies of each student. It highlights the importance of a willingness to shift in teacher training and to increase the bearability of inhabiting a non-place in education as germinal desires of a teaching life that intend to be careful whith the difference. It intends to provoke teachers' lives towards an openness to inventive experiences of teaching and learning, as well as the creation of other educational processes in which the marks of difference are notable.

Keywords: Education. Difference. Subjectivation. Becoming. Desire.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	6
2 UMA VIDA DOCENTE DESLOCANDO DE SI MESMA.....	11
2.1 Apresentação	11
2.2 Idealismos e vida: o vislumar da tensão na escola.....	12
2.3 A paisagem	14
2.4 Apresentação do entrevistador e dos entrevistados	18
2.5 O educador que sabe onde quer chegar	20
2.6 O educador político	24
2.7 O educador patriota-comunista.....	37
2.8 O educador do lado certo (esquerdo?)	47
2.9 Uma vida docente e a escavação de si mesma: que monstros nos violentam?	62
3 UM MOSAICO DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA PARA PENSARMOS A COMPOSIÇÃO DIFERENÇA-EDUCAÇÃO.....	66
3.1 Apresentação	66
3.2 Diferença e individuação: o outro não se resume ao que digo dele	67
3.3 Outras temporalidades: futuros em germe por vir	74
3.4 Diferença e síntese do futuro.....	75
3.5 Devir-outro e o desafio de existir admitindo a incerteza	83
3.6 Produzir desejos outros: a máquina de guerra e a busca por modos intensivos de existir..	96
3.7 Produzir subjetividades outras: o cuidado ético-estético-político como arma de guerra	103
4 ESCOLAS E DOCÊNCIAS POR VIR: ESTRATÉGIAS DE SUBJETIVAÇÃO NOS TERRITÓRIOS ESCOLARES	110
4.1 Apresentação	110
4.2 Duas imagens de um território escolar qualquer...	111
4.2.1 O aluno fraco.....	111
4.2.2 O professor senhor/juiz.....	112
4.3 Territórios escolares por vir que habitam nossa existência!.....	114
4.4 A vida docente na “tensão” da diferença.....	124
4.5 Estratégias de subjetivação na educação escolar: outros modos de vida docente ...	137

4.5.1 Surfar ao invés de “dar aula”	140
4.5.2 Sentir o prazer de passear no deserto	142
4.5.3 Cala boca já morreu mesmo! Agora fico em silêncio por estratégia.	143
4.5.4 Tornar-se um idiota	144
4.5.5 Calma e paciência.....	146
4.5.6 Vai cair na prova?	147
4.5.7 Alegria, a prova dos nove!	149
5 CONSIDERAÇÕES INACABADAS.....	152
REFERÊNCIAS.....	156

1 INTRODUÇÃO

A tese que este trabalho pretende defender é a seguinte: a diferença tem sido capturada na educação escolar e precisamos de estratégias de subjetivação outras para inaugurarmos modos de educar mais ético-estético-políticos e cultivadores da composição educação-diferença-singularidade.

Toda vida educadora é atravessada pela diferença em suas experiências de ensinar e aprender. Destas vão surgindo marcas da diferença que muitas vezes não nos permitimos perceber. Nosso intuito é pensar sobre a necessidade de nos deslocarmos sempre do lugar em que nos encontramos enquanto educadores, permitindo-nos ser mais atentos e tornarmos-nos mais suscetíveis às diferenças que atravessam e violentam uma vida docente a cada dia nas relações educacionais. Nosso desafio será pensar estratégias de subjetivação que nos levem a outras escolas em futuros por vir, que se descolem do único mundo-modelo oferecido a nós, e que por isso, talvez, possam nos levar a vidas docentes mais ético-estético-políticas.

Pensarei a partir do referencial da filosofia da diferença, em especial, de Deleuze e Guattari, possíveis técnicas existenciais de uma vida docente que possam elevar a potência criadora dos corpos na educação escolar, por meio da fuga dos fundamentos morais, do pensamento dogmático e dos *clichês*, abrindo uma vida educadora ao cultivo de outras formas de educar que se permitam encontrar com a diferença. Na educação isto implicaria que as políticas, a escola, os processos educacionais se abrissem às vibrações das singularidades, pois, entendemos, a escola é lugar de aprendizado que nos auxilia a enfrentar mais adequadamente a travessia da caótica dos encontros, e por isso, lugar de aprender e ensinar marcado pela tensão da diferença, geralmente ignorada. Entra em jogo, assim, o esforço e o cuidado em cada criação, para que ela seja ético-estético-política. Ético porque não se limita a seguir regras impensadamente, abrindo a vida docente para a possibilidade de escolhas. Estético porque é um esforço de criação não imitativa, que busca criar a partir das experiências e acontecimentos singulares de uma vida, criando novidade, por meio da expressão artista como um caminho escolhido dentre outros possíveis. Política porque busca sempre resistir e traçar linhas de fuga em relação as forças que tentam submeter a vida docente ao que já está dado. Dito de outro modo, uma vida munida do rigor ético-estético-político que busca fugir da captura dos modelos e dos clichês, escavando-se a si mesma nesta expressão de cuidado nos encontros educacionais.

O conceito de escavação de si torna-se importante justamente porque não se trata apenas de uma expressão ou de um conceito em elaboração. Trata-se de um caminho trilhado pela subjetividade docente que escreve este texto. Este caminho percorrido permitiu disparos de

força disruptiva justamente porque além da escavação de si, os bons encontros entre forças também atuaram para que algo ético-estético-político acontecesse. Desse modo, na constituição e composição deste trabalho há uma mistura de escavação de si e de bons encontros, que foram aos poucos encaminhando este texto-vida para deslocamentos não previstos e que foram surgindo ao longo mesmo do caminho. Deslocamentos que em certa medida exigiram coragem, já que a escavação de si, como veremos, flerta com morte daquilo que se foi e está se indo, para que surja novidade ainda por vir. No início do projeto não havia previsão de trabalhar com as entrevistas. Aliás, o autor Fernando nem ao menos conhecia este conjunto de vídeos e não pretendia escavar-se por meio da análise de oralidades de educadores progressistas. Foi o bom encontro com o orientador, Romualdo, que disparou a possibilidade de que algo diferente acontecesse. E parece que algo diferente aconteceu.

A coragem de escavar a mim mesmo e de analisar um material da mesma maneira muito caro a mim enquanto educador foi realmente algo marcante neste caminho: um esforço para dizer que em perspectivas progressistas também podemos ter processos de captura... Talvez, por isso, não tenha um método a descrever aqui. Foi um acontecimento que se deu pela via da caótica dos encontros, e que poderia ter tomado outras possibilidades de desenvolvimento. Mas, o que aconteceu é o que ora está apresentado neste texto-vida e que seguiu este caminho. Poderiam ser outros caminhos, outras abordagens, outras tratativas do problema diferença-educação, mas foi isto o que aconteceu, entre escolhas, encontros, improvisos, intercessões, pensamentos e criações. E ao me deparar com os deslocamentos possíveis do educador que fui e que sou, memórias ligadas ao tempo na educação escolar, ligadas às relações entre forças nos processos educativos, ligadas aos devires até então ignorados e não percebidos foram atinando esta vida docente que aqui escreve para as potências ainda por vir desta mesma vida: expressões desta vida docente que surjam mais ético-estético-políticas. Expressões de outras vidas docentes que possam surgir também mais ético-estético-políticas. Por isso, antes de falar em um método que permitiu constituir este trabalho prefiro sugerir a composição de um plano, do qual fez-se um caminho singular de escrita e de vida imanentes, que se apresenta da seguinte maneira:

No capítulo I, o objetivo foi analisar um conjunto de entrevistas com alguns pensadores educacionais progressistas que de certa forma foram marcantes em minha formação docente. Acreditei que a análise deste corpo de entrevistas permitiria sobrevoar os sentidos e os valores que estão em jogo na concepção educacional alinhada ao pensamento progressista, e também auxiliaria mapear a reprodução de ideais e *clichês* que levam este tipo de perspectiva

educacional a promover a captura da diferença no interior de seus discursos e práticas. Implicada nesta análise está a proposição de deslocamentos em minha vida docente, atravessada por encontros com a diferença que me forçam e violentam a ponto de elevar meu desejo de educador a habitar outros lugares que não rimem apenas com os portos seguros em que tenho me fixado nos últimos tempos. A partir desta análise de implicação o intuito neste capítulo foi pensar por meio da filosofia da diferença quais caminhos convém evitarmos e quais caminhos urge que sigamos na busca pela criação de estratégias de subjetivação que desbloqueiem uma vida docente para a criação de futuros por vir na educação escolar, em que nos tornemos um pouco mais sensíveis as marcas da diferença nos processos educacionais.

No capítulo II, apresento um mosaico da filosofia da diferença. Elenco alguns tópicos conceituais: individuação, criação de novidade no futuro, desejo, devir e cuidado existencial ético-estético-político. Estes conceitos-vida, cultivados na imanência vida-pensamento-diferença, podem nos levar a processos de subjetivação outros na educação escolar, em especial, na vida docente. Penso o conceito de individuação conforme proposto por Gilbert Simondon, e sobre como a potência deste conceito pode nos auxiliar a pensar outras formas de encontro com o outro. A individuação nos termos simondonianos permite entender a constituição de uma individuação por seus devires. Na educação isto traz importantes mudanças no encontro entre educador e educando: cada existência com a qual nos encontramos enquanto educadores é uma individuação sempre em processo, à qual não temos o direito nem o poder de definir e determinar antes das experiências e dos encontros. Penso também o conceito de tempo e a temporalidade-diferença das vidas: como o tempo pensado-vivido na via intensiva da tensão da diferença torna possível criar futuros por vir em que a “novidade” não consista em repetir o passado no presente, mas fazer surgir o inaudito e a criação. O conceito de devir será importante pois é nos devires que nossos encontros e experiências educacionais se dão. No turbilhão de vibrações e potências que marca a caótica das existências o conceito de devir nos abre para outra forma de entender os processos educativos, nos permitindo sair das imposições e dos enquadramentos de nossa grade de valores, muitas vezes afugentadores dos devires, justamente por buscarem a fixidez da identidade e os fundamentos dogmáticos da verdade que se sobrepõem aos modos de vida. A partir da possibilidade de criação de novidade por meio das potências das vidas em devir, na qual aposta a filosofia da diferença, na terceira seção incluirei na caminhada a consequência ético-estético-política inevitável do lançar-se nos riscos de se tornar um devir suscetível à diferença: a capacidade de intensificar o desejo pela diferença que nos atravessa e de desejar a fuga dos dogmas e fundamentos pode levar o ser humano a outros

mundos, outros modos de viver. Técnicas existenciais ético-estético -políticas que possam nos tornar um pouco mais atentos à diferença que atravessa cotidianamente as experiências educacionais e de criar modos de vida desprendidos do dever moral, fatores de beleza no dia a dia e agenciadores de outros modos de vida cada vez mais livres. Tal mosaico da filosofia da diferença pode nos inspirar enquanto docentes e talvez tornar uma subjetividade mais sensível à diferença, já que neste pensamento-vida há uma ressonância mútua entre os modos de viver e os atravessamentos do cuidado ético, da beleza estética e da atuação micropolítica.

No capítulo III, coloco em movimento os conceitos da filosofia da diferença, porque acredito que escolas outras podem ser escutadas, sentidas e criadas a partir de uma vida docente que se equilibra na tensão da diferença e que não se assenta no sedentarismo do pensamento dogmático, nos fundamentos morais da representação, no desejo de exercer força arbitrária sobre outras vidas, na reprodução de valores socialmente dados como absolutos. Pensarei a escola a partir de uma perspectiva que acredita em planos de imanência e de consistência que nos levem a temporalidades outras na educação escolar e que, conseqüentemente, nos desobstruam deste modo único de viver o educar, em que se elimina a potência das vidas e o devir-diferença. Vou pensar o projeto pedagógico, o processo educacional e, em especial, o docente na tensão da diferença, e como isso pode nos levar a mundos outros, a futuros outros, rompendo com a repetição do mesmo em nossas experiências educacionais escolares. Na medida em que um corpo que se dedica a ser educador suportar estratégias de subjetivação que funcionem como linhas de fuga desta única escola dada a nós, outras temporalidades, outras formas de ensinar e aprender podem surgir criadoras, em que uma vida educanda se libere das tutelas da educação gerida por palavras de ordem. Uma educação em que o educador se torna suscetível às marcas de diferença do educando permite criar outros modos de existir e de conviver não mais orientados pela organização e a tutela alheia à diferença, mas disparadores de agenciamentos outros no ensinar e no aprender em que a composição e a constante negociação supera a imposição. Com isso, as vidas tornam-se um pouco mais livres, um pouco mais éticas, um pouco mais sensíveis às diferenças. Processos educacionais sensíveis às diferenças podem disparar vidas educandas mais atentas e sensíveis à diferença, e por consequência, existências mais éticas, mais estéticas e mais políticas, diferentemente dos processos educacionais majoritários em nossa educação do “dever”, da autoridade, do mando, e das palavras de ordem, que naturalizam os processos educacionais de não negociação e um modo de existir não sensível à diferença, voltado e direcionado a relações senhoriais de poder na convivência humana.

Nas considerações inacabadas propomos que se faz urgente a criação de outros modos de subjetivação educadora que só podem ser disparados por uma escrita de si outra, que se inicia pela escavação de si, permitindo-se afetar pelos virtuais que habitam nossa existência, mas que ainda não os percebemos e não os atualizamos. Aulas movidas por inventividade, criação, arte, ciência, filosofia, sonho, fantasia, música, lógica, conversa, negociações, alegria: isto exige de nós docentes um deslocamento em nossa própria trajetória de formação, que nos permita sair do simbólico, do abstrato, da representação, para uma disposição em aumentar nossa suportabilidade de ocupar um não lugar na educação escolar, em que uma vida educadora deseje estar suscetível à presença da diferença na educação.

2 UMA VIDA DOCENTE DESLOCANDO DE SI MESMA

2.1 Apresentação

Neste capítulo, talvez o mais difícil desta tese, o fio da navalha é onde me encontro, e os deslocamentos nunca são fáceis quando se está sobre o fio de uma navalha. A proposta é a de tentar deslocar sobre este fio em que me sustento, e por isso creio que seja impossível realizá-lo sem se cortar. Este deslocamento se dá em um lugar no qual a movimentação muitas vezes não é bem-vinda, principalmente por causa das palavras de ordem que ali ordenam tudo e a todos. Neste sentido, preciso estar atento para não parar no percurso por força das palavras de ordem e dos idealismos que me cercam de todos os lados neste território.

Palavras de ordem e idealismos norteiam o que acredito, o que espero e como ajo (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Eles operam por redundância, achatando ou reduzindo os diferentes sentidos que atravessam a experiência, em prol de um sentido unificador. Delimitando os pressupostos implícitos, na fala, as palavras de ordem surgem como unívocas e necessárias, não dando margem para outras possibilidades de sentido. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013). Até mesmo quando digo que não vou usar uma palavra de ordem, eis que sorrateiramente ela se apodera de mim, captura-me, coloniza-me, e me dá a sensação de estar embasando-me novamente em uma palavra de ordem. E parece que ao longo de todo este trabalho eu terei a companhia deste ininterrupto processo de colonização forjado em mim, pois falar de uma educação escolar que dê atenção à diferença parece mexer com certezas bastante consolidadas em minha vida, o que sempre tenta me puxar de volta à comodidade dos pressupostos implícitos.

A diferença abre a possibilidade de me movimentar em direção ao outro, que pode ser uma pessoa, ou o mundo, e este movimentar-se pode ser uma ameaça aos lugares cuja organização é sempre algo pré-estabelecido. Este movimento de deslocar no/do lugar em que me encontro é assustador, porque me tira a previsão, as garantias, as seguranças por completo, e por isso, muito facilmente as palavras de ordem sussurram para que eu volte ao meu lugar fixo, das certezas e das verdades que possuo. A esta altura já posso estar capturado outra vez, pois os discursos prontos, os *clichês* advindos da sensação de pertencimento a grupos, coletivos, partidos, religiões, sistemas teóricos pode converter o manejo das experiências em um processo imitador do que já está dado. Os idealismos que se traduzem em palavras de ordem a mim mesmo e aos outros fazem com que sejam perpetuados sentidos unicizantes e totalizantes das

coisas e das pessoas. Que todos pensem e desejem sempre o mesmo, esse é um dos lemas dos sistemas axiológicos de nossas sociedades contemporâneas, que rimam bastante com a constituição “feliz” da *polis* grega antiga. Perguntemos: e na educação escolar e no cotidiano dos educadores, esses idealismos e a modelagem dos indivíduos que eles suscitam firmam-se no ensinar e aprender de nosso dia a dia educativo? Parece que sim. Os educadores precisam acreditar que têm que educar para um fim... O educando precisa da educação para chegar a... Parece sempre haver um “ter que” ideal, algum objetivo (ou vários objetivos) que norteiam o ensinar e o aprender desde fora das experiências vivas, os quais muito pouco ou quase nada são problematizados.

Neste primeiro capítulo, o lugar que me encontro e no qual/do qual pretendo promover deslocamentos é o da educação progressista. Vou acompanhar um pequeno conjunto de entrevistas com teóricos educacionais que se auto afirmam pertencer a esta perspectiva, na tentativa de analisar que experiências educacionais que seus discursos sugerem, de constatar se estas são ancoradas em idealismos e modelos ou se são dispostas ao atravessamento da diferença e a livre criação de outros modos de vida na educação. Em outras palavras, o lugar em que me proponho a deslocar é o da educação progressista e, porque não, de mim mesmo, de algumas de minhas próprias práticas, de minha própria vida docente, declaradamente também progressista. Ao acompanhar estas entrevistas buscarei constatar se a atenção à diferença na educação escolar em perspectivas progressistas é viabilizada ou se é ainda um desafio. Como consequência, buscarei constatar se a atenção à diferença em minha vida docente é viabilizada ou se é ainda um desafio.

2.2 Idealismos e vida: o vislumbrar da tensão na escola

Com frequência ouvimos de todos os lados na educação escolar: “nossa educação não vai bem”, ou, contrariamente, “nossa educação é ótima”. Muito facilmente este tipo de afirmação ou negação vêm de professores, coordenadores, diretores, supervisores, e se firma sobre índices alcançados por nossos alunos e nossas escolas, e expressam de certa forma uma concepção de qualidade educacional, de valoração das práticas pedagógicas, pautada em avaliações e *rankings*. A problematização da educação escolar, se ela vai bem ou não vai bem, tem a ver, antes de tudo, com as vidas que passam pelos territórios escolares, e isto é algo que ignoramos quando tentamos fazer valorações sobre os processos de ensinar e aprender a partir de índices generalizadores. Estamos sempre munidos de um conjunto de valores que nos

permite ou ignorar as vidas que julgamos “não servirem” neste conjunto, ou capturar por completo aquelas que julgamos “servirem” às palavras de ordem e aos idealismos que norteiam este conjunto de valores. Seja para ser marginalizado ou para ter sucesso nos valores que nós professores ajudamos a sustentar, as potências criativas de cada educando, de cada individuação, a temporalidade singular de cada um parece não ter muita importância. Isto é algo constatável em nosso dia a dia de educadores.

As vidas atropeladas por nossos idealismos, nossos referenciais e nossa intencionalidade docentes são prenhes de futuros em germe, de futuros outros que dificilmente são os mesmos que a sociedade, a escola e os professores(as) vislumbram para elas. Todas as vidas encaminhadas para desejos parecidos: “aprender para ser alguém na vida”, “aprender para ter um futuro melhor”, sempre “aprender para atender a valores previamente estabelecidos...”. Vidas pululantes que têm sua temporalidade controlada, nas quais é cravada a marca do tempo cronológico, por meio da imposição de objetivos de vida e metas a serem alcançadas em um tempo totalizante. Parece que esta é sempre uma marca de nossa “boa vontade” de educadores, seja qual for a tendência pedagógica a que pertencermos.

Não há como negar que nós, educadores, preferimos seguir pelos caminhos não tortuosos da educação. Temos referenciais pessoais e teóricos que se tornam nosso porto-seguro, fruto de nossa história pessoal e do percurso de formação em licenciaturas. Acreditamos que nossos referenciais são os melhores, que valem a pena serem seguidos à risca em nossa trajetória. Isto pode nos levar a um sedentarismo, a uma adaptação ao que nos é dado e oferecido, e por isso, com facilidade nos mantemos agarrados à certezas e seguimos em escolas excessivamente burocráticas, oferecedoras de segurança institucional; Investimo-nos muitas vezes do desejo de julgar os que estarão ao dispor desta nossa boa vontade educacional; Seguimos nossos planos de aula, currículos e projetos pedagógicos, suficientemente dotados do melhor de nossa “boa vontade” e dos *clichês* que julgamos nos levar a uma “boa educação”, a uma educação de qualidade. Seguimos nossos valores pessoais, nossos valores muitas vezes familiares, religiosos, políticos etc. Não gostamos de não acertar, não gostamos que não acertem, não gostamos de não saber, não gostamos que não saibam e não aprendam aquilo que acreditamos ser o Verdadeiro, o Justo, o Belo, o Bom... Além disso, não gostamos que nossos educandos não prestem atenção... não gostamos que não tirem nota 10... não gostamos que o que ensinamos não faça sentido para eles... Pois aquilo que temos como referencial em nossa vida docente é o que dá sentido a tudo que fazemos enquanto educadores. Estas constatações extraídas de memórias soltas de uma vida docente me levam a assumir um ponto de partida

neste capítulo: e se nos dispuséssemos a um deslocamento destes referenciais e valores que acreditamos darem sentido a toda a nossa vida docente? Há determinações históricas que imprimem em nós o que somos. Porém, mesmo assim, temos ainda a chance de fazer uma embaraçosa pergunta, “que estamos ajudando a fazer do que vem sendo feito de nós?” (DOMINGUES, 2010, p. 19)

Dentro do emaranhado de organização, de idealismos, de palavras de ordem, entre outros, no qual nossa subjetividade docente é historicamente forjada e nutrida, a diferença nos desafia, nos incomoda, nos confronta em nosso lugar de garantias. A diferença nos força, nos violenta, pois ela realmente não se resume às pretensões, às suposições e às representações que as determinações históricas dogmatizam na vida-pensamento de um docente. A violência da diferença pode elevar nossa potência docente de devir outro e de tentar reverter a supremacia do abstrato sobre a carne e o sangue. E na educação escolar, os idealismos, os regimes representacionais de significações, as palavras de ordem, os colonialismos estão em mim, estão em nós educadores. Faremos uma análise de um conjunto de entrevistas que falam de dentro da vertente progressista, para acompanhar concepções e práticas educacionais que emergem nos discursos, e constatar se esta perspectiva pedagógica promove captura da diferença, se reforça idealismos e modelos na tensão provocada pela diferença nos encontros escolares.

2.3 A paisagem

Como dito na seção anterior, neste capítulo buscarei deslocar-me de um de meus principais referenciais como educador: a educação progressista. Mas, porque a educação progressista e não outra? Ao longo deste processo visceral de pensar diferença e educação, com a ajuda de meu orientador, fui percebendo que constatar a captura da diferença nos discursos liberais e neoliberais de educação é algo que não traz muita novidade. Este tipo de perspectiva educacional já parte de pressupostos de manutenção do *status quo* e vê na educação um motor propulsor para a modelização dos indivíduos, de acordo com um determinado modo de vida tido como inescapável, justamente por ser naturalizado. Com isso, estabelece-se uma concepção de educação escolar em que os modelos são o melhor caminho para educar uma sociedade. Enfim, que este tipo de perspectiva educacional (conservadora, liberal e neoliberal) não dê atenção à diferença, é algo crível, pois na calibragem entre o coletivo e o indivíduo (sociedade e indivíduo), há sempre a priorização de interesses utilitários e naturalizados sobre o indivíduo, o que suprime toda a diferença singular, em prol de um indivíduo concebido e modelado

abstratamente, o qual será útil para a vida em sociedade se estiver formado de acordo com os valores hegemônicos.

Mas, pensar que a educação progressista possa eliminar a diferença é algo um pouco mais desafiador, pois, é justamente uma das perspectivas educacionais nas quais buscamos refúgio quando pretendemos problematizar a utilização da educação como aparelho de manutenção de valores vigentes na sociedade. Por isso, o desafio colocado pela diferença na educação escolar parece ser, antes de tudo, um problema de subjetividade e não meramente teórico, pois, esta árdua tarefa de constatar a captura da diferença na educação progressista implica constatar a captura da diferença em minha própria vida docente. Implica uma perturbadora inquietação com as crenças, com a grade de valores, com os *clichês*, com os gestos e atos os quais constituem minha subjetividade. Para realizar este deslocamento na vida docente, recorro a uma maneira talvez inusitada, mas muito potente, de tocar a experiência. Ao invés de trazer textos teóricos da perspectiva educacional progressista ou de trazer relatos de experiência, decidimos (orientando e orientador) trazer aqui um conjunto de entrevistas de pensadores bastante referenciados na perspectiva educacional progressista, que está disponível na internet.

O conjunto de três entrevistas o qual analisarei compõem um acervo maior de entrevistas, elaborado em 2014 pelo governo da Venezuela, por conta de uma consulta pública sobre a qualidade da educação. Estas entrevistas encontram-se em formato de vídeo na plataforma *Youtube*, no canal “La Otra Mirada Venezuela”¹. Estas entrevistas foram apresentadas a mim por meu orientador, o professor Romualdo Dias, como um material que talvez pudesse ajudar-me na tarefa de constatar a captura da diferença no discurso educacional progressista. Quando fui tendo contato com o material realmente foi-se fazendo ver experiências naquelas falas, experiências que se confundiam com as minhas algumas vezes, pois ao mesmo tempo em que as entrevistas faziam ver, elas faziam eu me ver também. Por exemplo, quando constatei em vários momentos das entrevistas a defesa da educação escolar de qualidade para todos como algo salvífico, via-me ali, em várias de minhas práticas de sala de aula, nas minhas conversas de sala de professores e de “HTTps”, com meus ideais a serem sempre defendidos...

O contexto em que foram organizadas as entrevistas foi o da chamada “Consulta Nacional Sobre a Qualidade Educacional”, um movimento amplo realizado pelo governo

¹ Link do canal: <https://www.youtube.com/channel/UCgy6r0CQMjWOL7mPrKPWFbA/videos>

venezuelano, um projeto cuja realização das entrevistas resultou em uma coletânea de dezenas de falas com vários referenciais teóricos da educação no mundo. Dentro destas dezenas de entrevistas, os pensadores escolhidos para serem analisados neste trabalho foram: Paulo Padilha, Mariano Enguita e Pablo Gentili. Os três referenciais escolhidos estiveram de maneira direta ou indireta em meu ideário e trajetória educacionais, constituindo minhas bases teóricas e de certa forma me ajudando a compor um tipo de concepção educacional escolar, minha intencionalidade docente, minha perspectiva educacional nos últimos anos...

As supracitadas entrevistas foram realizadas de maneira virtual, a partir da Venezuela. Como dito acima, elas foram pensadas como um importante material para auxiliar na “Consulta Nacional sobre a Qualidade Educacional”. Esta consulta teve como objetivo promover um amplo debate com a sociedade venezuelana, ouvindo os mais diversos atores sociais envolvidos com a educação escolar. Tendo como principal eixo o tema da qualidade educacional e a consequente melhoria da qualidade educativa no país, o projeto teve a missão de discutir as ações necessárias em termos de políticas públicas para a melhoria da qualidade educacional em todas as escolas, por meio de encontros com professores, diretores escolares, chefes regionais, pais de estudantes, entidades e movimentos estudantis, com vistas a melhorias nas políticas públicas educacionais do país.

De acordo com um dos documentos orientadores da “Consulta Nacional por la Calidad Educativa”:

La consulta está dirigida a la más amplia discusión acerca de la educación que queremos y a la búsqueda de elementos comunes que nos permitan avanzar hacia una educación de mayor calidad en el marco de la construcción de una sociedad igualitaria, libre, plural, solidaria, participativa y profundamente democrática. De esta forma, la consulta debe proporcionar líneas orientadoras para la formulación del currículo, la formulación de políticas educativas nacionales y la transformación del sistema educativo para generar una gestión institucional eficiente, transparente, comprometida y participativa, cónsona con los fines y el valor constitucional de la educación. (VENEZUELA, 2014, p. 4)

A consulta se dá em um momento histórico bastante específico da política venezuelana, em que o governo de Nicolás Maduro, sucessor no governo após a morte de Hugo Chaves, buscava promover mudanças efetivas e relevantes na educação, tentando melhorar a qualidade educacional do país. Motivado pela constatação da necessidade de transformações profundas no sistema, e também por dar continuidade ao projeto político de Hugo Chaves, a “Consulta Nacional sobre a Qualidade Educacional” surge como uma proposta de revisão do sistema educacional venezuelano em sua totalidade, debatendo temas que englobavam desde a

desburocratização dos processos até melhorias a nível estrutural e didático-pedagógicos nas unidades escolares.

Reconocemos que no se han terminado de superar las estructuras reproductoras del burocratismo que derivan muchas veces en corruptelas. Estamos conscientes de la dispersión, desarticulación y fragmentación del sistema educativo en general y las causas que impiden una gestión eficiente, informada, transparente y articulada que le dé consistencia a la política educativa y la formación que intentamos ofrecer. Sabemos que hemos tenido problemas para lograr un sistema nacional constructivo y de mantenimiento que sea estandarizado y que responda a las necesidades de cobertura real. (VENEZUELA, 2014, p. 3)

Este projeto foi realizado com apoio do CIM – Centro Internacional Miranda, da Sociedade venezuelana de Educación Comparada, do FONACIT – Fundo Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação e do Ministerio del Poder Popular para Ciencia e Tecnologia e do Ministerio del Poder Popular para la Educación. Enquadradas dentro deste projeto, as entrevistas que analisaremos foram propostas como uma espécie de olhar sobre a qualidade educacional no mundo, sendo organizada em forma de uma coletânea de videoconferências para serem disponibilizadas às escolas e aos sistemas escolares, com o intuito de auxiliarem e suscitar temas relevantes no debate sobre a qualidade educacional. Um dos coordenadores a nível nacional desta consulta pública foi Luís Bonilla-Molina, um professor com intensa participação na educação venezuelana, e que é o mediador das entrevistas, como veremos.

Com a análise destas entrevistas pretendo ter acesso à experiência que se faz ver na fala de cada um dos teóricos entrevistados. Busco constatar quais experiências educacionais as falas dos entrevistados fazem ver, almejando arduamente e a duras custas, afastar-me das interferências de meus próprios valores, crenças e *clichês*. Preciso, assim, ficar atento para perceber o que se faz ver e falar nos dizeres, pois nestes discursos orais há sentidos ressoando que podem ajudar a entender e pensar uma vida docente em suas capturas.

Como vimos, as entrevistas têm como tema central a qualidade educacional e os assuntos que surgem ao longo das conversas vão desde a formação de professores, a avaliação em larga escala até processos didáticos-pedagógicos, por exemplo. A seguir, iniciarei a análise, começando com uma breve apresentação de cada pensador.

2.4 Apresentação do entrevistador e dos entrevistados

Luis Bonilla-Molina

Luis Bonilla-Molina é o organizador e responsável pelo projeto de entrevistas internacionais sobre a qualidade educacional, na ocasião da consulta pública promovida pelo governo venezuelano. Luis é um professor que desde o governo de Hugo Chaves trabalha na estrutura do Ministério da Educação a partir das coordenações distritais, passando pela Zona Educacional Regional até a Diretoria de Níveis e Modalidades em nível nacional, incluindo o cargo de Vice-Ministro da Educação Universitária e coordenador de consultores no Gabinete Presidencial. Iniciou com doze anos seu ativismo político e liderança estudantil. Como o próprio pensador descreve em seu *site* ele teve uma militância promíscua que o levou a diferentes concepções de socialismo (maoista, gramsciano, luxemburguês, autonomista, anarquista, trotskista, conselheiro, chavista, mas nunca stalinista). Começou a ensinar aos dezesseis anos através da educação popular, após experiências de marionetista, poeta e contador de histórias. Trabalhou, em alguns casos simultaneamente, na educação de jovens com problemas comportamentais (13 anos), educação básica, ensino médio e técnico (25 anos) e como professor universitário (quase 20 anos). Além disso, também foi delegado sindical e presidente do sindicato dos professores. Sobre sua formação acadêmica e participação em entidades de governo: é formado em Pedagogia, com doutorado em Ciências Pedagógicas. Foi presidente do Conselho da UNESCO IESALC, integrante do comitê coordenador latino-americano do Pós-doutorado internacional: sistemas mundiais de medição da qualidade educacional (PISA, TIMs, OCDE, TERCE, MIA, Asia Center, entre outros), coordenador Internacional da Red Global/Por La Calidad Educativa, promotor do Instituto Paulo Freire na Venezuela, coordenador do Grupo de Trabalho (GT) do Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais (CLACSO) sobre “Reformas e Contrarreformas educativas no Mundo” e membro da Rede Latinoamericana de Investigación em Avaliação Educativa (Relieva). (BONILLA-MOLINA, 2021)

Paulo Padilha

Paulo Roberto Padilha, pensador educacional brasileiro, reconhecido internacionalmente por seu empenho e trabalho com a obra de Paulo Freire, é Mestre e doutor em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Sua tese de doutorado

intitula-se “Currículo Intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente”. É Pedagogo e bacharel em Ciências Contábeis. Possui também formação musical (violão erudito e popular) e teatral, tendo produzido materiais artísticos por vários anos. Atualmente é Diretor Pedagógico do Instituto Paulo Freire. É membro fundador da “Sociedade da Terra – Centro de Estudos e Vivências para a vida sustentável Ltda”. Foi também professor universitário por 12 anos em cursos de graduação e de pós-graduação. Foi professor efetivo da rede estadual de ensino de São Paulo, bem como da rede privada por mais de dez anos, tendo atuado desde em cursos de suplência do ensino fundamental e em cursos de magistério. É autor dos livros “Educar em Todos os Cantos: reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural” (São Paulo, Cortez/IPF, 2007), “Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação” (São Paulo, Cortez, 2004), “Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola” (São Paulo, Cortez, 2001; 9 ed., 2009). Em parceria com Ângela Antunes, é também autor do livro “Educação Cidadã, Educação Integral” (São Paulo, ED,L, IPF, 2010). Co-organizou também outros livros: “Educação para a cidadania planetária: currículo intertransdisciplinar em Osasco” (São Paulo, ED,L, 2011), “Município que Educa: inovações em processo” (São Paulo, ED,L IPF); em 2010, “Município que Educa: nova arquitetura da gestão pública (ED,L IPF); em 2004: “Cidade Educadora: princípios e experiências” (São Paulo, Cortez/IPF, 2004) e “Educação com qualidade social: a experiência do CEU de São Paulo” (São Paulo, IPF/SME-SP, 2004). (PADILHA, 2021)

Mariano Enguita

Mariano Fernández Enguita é professor de Sociologia na Universidade Complutense, onde dirige a Seção de Sociologia da Faculdade de Educação. Academicamente, até 2010 era professor na Universidade de Salamanca, onde criou o Grupo de Análise Sociológica (<http://casus.usal.es>) e foi diretor do Departamento de Sociologia e do Centro Cultural Hispano-Japonês. Foi professor visitante/pesquisador nas universidades de Stanford, Wisconsin-Madison, Berkeley, Instituto de Educação de Londres, Escola de Economia de Londres, Lumière-Lyon II, Sophia (Tóquio) e palestrante em dezenas de outras. Ele é/foi consultor da ANEP, CICYT, CES, CIDE, ESF e outras instituições. Em 2020 foi nomeado diretor do INEP - Instituto Nacional de Administração Pública da Espanha. Autor de cerca de vinte livros, entre os quais “A profissão de professor e a comunidade escolar”, “A escola pública é pública?”, “Educar em tempos incertos”, “O fracasso e o abandono escolar na Espanha” (com L. Mena e J. Rivière) e “Más escuela y menos aula” e mais de cem artigos em revistas acadêmicas e

capítulos de livros. Atualmente, tem investigado as desigualdades sociais, as mudanças sociais, a organização e a sociologia da economia, concentrando especificamente sua pesquisa em educação inclusiva, relação escola e comunidade, formação de professores e, ultimamente, nos impactos do ecossistema digital na educação escolar. (ENGUITA, 2021)

Pablo Gentili

Pablo Antonio Amadeo Gentili, ou Pablo Gentili, possui graduação em Ciências da Educação - Universidad de Buenos Aires (UBA), mestrado em Ciências Sociais com menção em Educação - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) e doutorado em Ciências da Educação - Universidad de Buenos Aires (UBA). É professor do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi Secretário Executivo do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), membro do Conselho Superior da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO) e Diretor da FLACSO Brasil. Suas pesquisas analisam as reformas educacionais na América Latina, bem como os processos de produção de desigualdades e diversas formas de exclusão no campo da educação. Publicou mais de 20 livros como organizador e 10 como autor. Suas obras foram editadas no Brasil, Argentina, Espanha, Venezuela e Itália. É diretor e editor da Revista “Crítica y Emancipación” (CLACSO). Tem proferido palestras e cursos em mais de 25 países. Coordenou e coordena atualmente diversas coleções de livros publicados por editoras e universidades de diversos países da América Latina. Autor do blog “Contrapuntos” no diário espanhol “El País”. Coordenador do Núcleo de Política Educativa da UMET, Argentina. Membro do Conselho Assessor do Programa Metas 2021 e Secretario de Cooperação Educacional e Ações Prioritárias no Ministério da Educação Argentino. (CNPQ, 2021)

A seguir, apresentaremos uma análise dos referenciais.

2.5 O educador que sabe onde quer chegar

Nesta seção analisaremos passagens discursivas do entrevistador Luis Bonilla-Molina e a figura do educador que sabe onde quer chegar. Começamos por registrar uma constatação: há nas entrevistas uma constante busca por evocar um regime de signos em que se inscreva os roteiros de perguntas e as respostas dos entrevistados. Nas perguntas, enquanto entrevistador, Luis Bonilla-Molina instiga o debate em prol de uma educação integral, provocando temas

como o acesso democrático ao conhecimento, a educação de qualidade, a formação de professores, a educação e transformação social, sempre visando um modelo de vida social mais solidária, tomando geralmente como um pressuposto a crença de que este modelo nos leva conseqüentemente a uma educação melhor, a um ensinar e aprender de qualidade, e a uma vida individual e coletiva melhor. Neste aspecto, é possível notar que há sempre um pressuposto implícito que delimita o ponto de partida e o ponto de chegada que se “tem que” seguir, que no caso parece ser a necessidade de a educação escolar ser um veículo de promoção de um modelo de sociedade solidária. Por consequência deste pressuposto, as perguntas de Bonilla-Molina parecem sugerir uma concepção de qualidade educacional que segue um regime de signos. Em que consiste esta sugestão, este regime de signos? Consiste no fluxo comum que atravessa os entrevistados e o entrevistador e que facilmente os leva a uma concepção de educação em que a valoração da qualidade deve ser equacionada por uma espécie de “algoritmo” ou função centrada na *transformação social*. Parece que as questões são propostas aos entrevistados de maneira a orientar o que será dito, para que seja evitado ao máximo o surgimento de outros modos de se pensar a educação escolar, o que estabeleceu um fechamento dentro de possibilidades bastantes determinantes e delimitadoras de resposta. Com isso, temos a impressão de que os discursos estabelecem politicamente sempre uma concepção binária e dicotômica, em que se teria um lado político certo, justo, verdadeiro, e um lado errado, injusto, que falta com a verdade. A política educacional que defende uma educação socialmente transformadora estaria do lado certo, justo e verdadeiro, ao passo que as demais políticas educacionais estariam no outro lado.

O referido norteamento das entrevistas aparece, por exemplo, em uma das perguntas feitas por Bonilla-Molina a Mariano Enguita: “Mariano, em sua opinião, quais seriam três tarefas urgentes para transformar os sistemas educativos, que garantissem a inclusão com qualidade?”. (BONILLA-MOLINA, 2014b, informação verbal). É interessante notar que o próprio entrevistador expressa alguns pressupostos ligados a uma determinada visão transformadora da educação, como quando pede que o entrevistado discursar sobre ações urgentes que levem a educação a garantir “inclusão com qualidade”. Simplesmente parte-se da ideia (do ideal) de que inclusão com qualidade é algo óbvio e compartilhado, como se esta noção tivesse um sentido universalizado ou pelo menos muito pouco problematizável. Como vemos neste exemplo, os fluxos de pensamento estabelecidos pela pergunta já entronizam no diálogo o conceito de qualidade como norteador da inclusão educacional e isto é dado como

um pressuposto implícito e naturalizado. Isto pode levar a instauração de efeitos de mando e ordem na relação discursiva. Como a definição da qualidade de algo sempre diz respeito aos valores que estão em jogo em uma organização social, a questão sobre qual seria a melhor forma de “incluir” parece estar subordinada ao regime de signos de uma educação socialmente transformadora que ali acaba sendo imposta. Neste sentido, se inclui tendo como centro o regime de signos e de valores vigentes neste modelo de sociedade, não abrindo margem para se pensar, talvez, outros modos possíveis de se tratar o problema da inclusão.

Um outro ponto que chama a atenção nas entrevistas é a busca de romper com os processos de mundialização e mercantilização capitalista aplicados na educação. Nesta busca, Bonilla-Molina parece sempre apelar para uma regionalização latino-americana que fosse capaz de instaurar modelos educacionais singulares a partir da comunhão dos países da América do Sul. Cito uma das perguntas feitas por Bonilla-Molina a Paulo Padilha: “Paulo, a partir de sua experiência com educação popular, se lhe coubesse fazer um conjunto de orientações aos ministros de educação da região, quais seriam as três ações que você destacaria?” (BONILLA-MOLINA, 2014^a, informação verbal). A tônica desta pergunta se repete em vários outros momentos das entrevistas. Parece haver uma sugestão de que os países latino-americanos podem constituir políticas públicas que promovam educação de qualidade para todos, como se compartilhassem uma identidade oriunda das condições históricas e determinantes de nossa região. Este talvez seja um ponto importante para pensarmos: o olhar regionalizado tende a fornecer aos que pensam as políticas educacionais dados mais próximos da realidade social de nossos povos e das pessoas que compõem estes povos? O problema principal neste discurso talvez não seja a questão da regionalização das políticas educacionais, mas o aprisionamento ao modelo da identidade que este esforço identitário de regionalizar pode gerar. É como se o rótulo latino-americano dissesse uma unicidade e agrupasse todos os países latino-americanos em um pertencimento regional que não condiz com as marcas da diferença de cada povo. Um indígena, por exemplo, não é nem brasileiro, nem sul-americano, mas índio-tribo-Terra, em toda a integração que o modo de vida indígena tem com o cosmo, com sua cultura e suas raízes ancestrais. Como pensar em políticas educacionais que valham a toda uma região como a sul-americana sob o pretexto de que seríamos uma comunidade com certas características comuns e que nos permitem dizermos que representamos uma identidade regional? Tentar pensar políticas regionais de educação com este tipo de afirmação identitária contribui para que se

perca de vista a diferença singular dos indivíduos, de suas raízes diferenciais mais profundas, para se tentar afirmar a diferença em um sentido unificador e talvez colonizador.

A referida forma unificadora de pensar coaduna os fluxos de pensamento de Bonilla-Molina com as teorias da educação comparada que a todo momento atuam fixando sentidos nas entrevistas. Sempre paira certeza em relação às possíveis contribuições que a interpretação e comparação de sistemas nacionais de educação possa trazer a educação escolar. Inclusive, uma das instituições que colaboram na produção das entrevistas é a SVEC - Sociedade Venezuelana de Educação Comparada, uma associação como várias outras existentes em países da América latina e da Europa e que assumem um trabalho cuja perspectiva primaz é levantar dados que permitam interpretar e comparar as “diferenças” entre os sistemas educacionais dos países. A Educação Comparada tem como lema clássico o “emprestar e tomar emprestado”, que vê no debate mundial sobre a educação uma via de acesso a produção de teorias e métodos que equacionem melhor a educação de uma localidade ou de uma região. A Educação Comparada vê-se, assim, como um campo que pode auxiliar na implementação de políticas públicas educacionais mais eficazes, de boas práticas educativas ou do posicionamento pedagógico crítico, já que se baseia em evidências micro e macro, dando ênfase a fatores sociais, econômicos, históricos e culturais, que as propostas de pesquisa e avaliação educacionais tradicionalmente ignoram. Assim, a educação comparada consegue se inserir em lutas importantes, principalmente por seu foco anticolonialista em relação à processos de internacionalização e universalização da educação. Porém, a Educação Comparada talvez não radicalize a diferença em seu devir singular, na medida em que luta contra o colonialismo utilizando-se por vezes de uma lógica binária, de um pensamento julgador das diferenças, que pode em certas situações servir a própria lógica colonialista.

A adoção da educação comparada como eixo do pensamento educacional progressista em que se inscreve as entrevistas aqui analisadas mantém todo o debate em parâmetros de controle muitas vezes métricos, analíticos, ajuizadores, não alcançando a radicalidade da diferença que é da ordem da intempestividade, do acontecimento, dos encontros e dos afetos, e que parecem escapar da análise macro comparativa dos sistemas educacionais. Por isso, pode-se dirigir as políticas educacionais com métodos, equações, modelos e algoritmos de solução de problemas nos sistemas educacionais que deixam escapar a atenção à diferença e os processos de singularização, já que se pauta principalmente na elaboração de modelos que

podem ou não se tornarem ideais. Os ideais, por sua vez, com facilidade nos afastam da vida, da potência das vidas, em direção ao ilusório, àquilo que acreditamos e julgamos ser o “melhor”, Bom, Belo, Justo e Verdadeiro em termos de valores. Em suma, estas constatações acerca do entrevistador, de seu modo de estar e de discursar ao longo das entrevistas já nos traz algumas marcas iniciais das experiências educacionais, do ensinar e do aprender que o jogo discursivo ora acompanhado faz ver e falar. A seguir, prosseguiremos com a análise dos entrevistados, apresentando alguns trechos da participação de Paulo Padilha.

2.6 O educador político

Nesta seção analisaremos o discurso de Paulo Padilha e a figura do educador político. Paulo Padilha e Luis Bonilla-Molina expressam na entrevista terem um vínculo afetivo e de companheirismo na militância política de longa data. Este vínculo se mostra no diálogo quando Padilha afirma já manter contato e cooperação com o governo venezuelano anteriormente à realização do contato para participar da “Consulta Nacional sobre a Qualidade Educacional”. Tal relação parece advir em parte das ações educacionais ligadas a educação popular promovidas pelo governo da Venezuela nos mandatos de Hugo Chaves, que buscou promover no sistema educacional venezuelano a proposta de educação popular originária da obra de Paulo Freire e desenvolvida por Paulo Padilha no Brasil. Assim, aparece sempre no diálogo entre Luis Bonilla e Paulo Padilha o entrelaçamento entre educação popular e qualidade educacional. Começamos então a análise de alguns trechos que consideramos importantes da entrevista de Paulo Padilha: “Paulo, você, há alguns anos, inclusive na coordenação do Instituto Paulo Freire, vem trabalhando na educação popular em setores marginalizados e excluídos. A partir da perspectiva do trabalho na educação popular o que é para você a qualidade educacional?” (BONILLA-MOLINA, 2014a, informação verbal)

Muito bem. Falando da qualidade educacional, a partir da cultura do povo, consideramos seus saberes, sua história, seu projeto de integração social. Então, Paulo Freire, há cinquenta anos nos dava o exemplo da luta concreta pela educação popular, dentre eles a escola pública, por exemplo. Aproveitando as experiências das comunidades, da cultura, estamos então retomando este processo e tentando fortalecer a luta para que consigamos, enfim, em termos nacionais, trazer para a educação formal, a escola, desde a educação infantil até a Pós-Graduação, a educação popular em todo o seu sentido de emancipação, uma educação que fortalece a cidadania das pessoas, e é isto que continuamos fortalecendo e resgatando em níveis locais, nos

municípios e também em nível nacional. [...] A educação, como não é neutra, precisa buscar essa qualidade que transforma, qualidade que nos permita sonhar e realizar uma cidadania planetária, que todos os sujeitos do planeta possam ser felizes e gozar dos mesmos direitos sociais que todos queremos para o bem de cada uma das pessoas. Uma autonomia pessoal, coletiva e planetária.” (PADILHA, 2014, informação verbal)

A fala de Padilha deixa uma inquietação que tem a ver com um tema muito complexo, o do sentido da vida: como é possível decifrar um sentido de vida feliz e de vida boa que seja adequado a todos os seres humanos? Seria possível um exercício axiológico que nos levasse a valores universalmente válidos em relação à felicidade, ao que se entende por uma única vida boa? Devido a sua complexidade, este tema não nos permite chegar a um consenso. Prova disso é a história do pensamento filosófico. Parte dela consistiu, no final das contas, em um esforço inesgotável de pensadores que buscavam resposta a este tema, sem haver nunca uma palavra final, um consenso minimamente duradouro. Por isso, no trecho acima, parece estar presente um pressuposto implícito de felicidade, de vida boa, e de que é possível se pensar e implementar uma vida feliz a todas as pessoas do mundo. Isto soa como algo naturalizado e simples de ser definido. E, conseqüentemente, este pressuposto é projetado na educação, de maneira que se atribui ao educar a função social de melhorar a vida de todas as pessoas, e se coloca isto como um princípio garantidor de qualidade. O que nos cabe neste momento é problematizar em que consiste este melhorar, quais os valores que estão em fluxo nesta concepção decidindo o que é o “bom”, e o que é o “bem”, o que é a felicidade, o que é uma vida feliz?

Logo no início da pergunta, Luis Bonilla-Molina dá previamente um tipo de gancho sobre educação ser um motor de transformação social, ao qual a resposta de Paulo Padilha irá rimar. Dá a impressão de que ambos estão falando a mesma língua, utilizando-se do mesmo campo signico invariavelmente. Neste campo de pouca variação, um conceito surge como unificador: o de emancipação. Tal conceito aparece nos dois discursos em momentos em que as falas deixam ver seus “ideais” e seus “modelos”, em que o sujeito, o indivíduo, é sempre entendido como aquele ao qual deve ser resgatado os direitos próprios de uma essência humana. No caso, este ideal expressa-se no direito de ter emancipação de pensamento, emancipação econômica, emancipação social etc. Equivalendo estes níveis de emancipação chega-se ao grau de uma defesa de emancipação como promotora de uma ascensão social, que perigosamente pode flertar com o lema meritocrático de “vencer na vida”. Isto mostra o quanto este pensamento pode promover, mesmo involuntariamente, a propagação dos valores capitalistas e liberais de mercado, mesmo sendo uma perspectiva assumidamente progressista. Lembro-me

de uma afirmação que ouvi um dia: “O filho do pipoqueiro agora é doutor (médico), filho de pobre também pode ser doutor (médico)!” Isso é tão paradoxal que o sentido de emancipação de toda sua potência disruptiva pode converter para uma aceitação tácita dos valores dominantes. Ser doutor para que? A que modo de vida ser doutor (médico) pode levar? A que “modo de vida doutora” uma pessoa dirigirá sua existência? Em um país como o Brasil, em que a profissão de médico (doutor) é afirmativa da hierarquia econômica e cultural, em geral, o que leva um jovem ou uma jovem a desejar ser médico(a) e a ser chamado de doutor(a)? Estas questões são sempre sobrepostas pela naturalizada superioridade que o estudo supostamente dá ao ser humano. Seja esta superioridade social, cultural, econômica etc. Eis aí uma das armadilhas que o conceito de emancipação (ligada aos estudos acadêmicos, por exemplo) pode guardar.

No trecho da entrevista que ora estamos analisando Padilha ainda associa o conceito de emancipação ao de cidadania, marcando uma posição de defesa da educação escolar como aquela que deve levar ao povo mais dignidade no sentido universal dos direitos humanos. Parece problemático emparelhar as lutas emancipatórias de um povo e as resistências populares com o conceito de cidadania, como se este conceito contemplasse tudo o que as lutas populares de um povo realmente expressam. Os sentidos das lutas são múltiplos, são variáveis, e tal variação acaba que capturada pelo conceito de cidadania, territorializando os devires próprios dessas lutas. Pensar sobre isso, traz à memória uma afirmação de Pepe Mujica, Ex-Presidente do Uruguai, um ícone da luta por equidade social, inclusive no campo da educação. Em 2018, em Los Angeles, durante uma premiação do filme “Uma noite de doze anos”, criado em sua homenagem, afirmou o seguinte:

Temos muita gente com fome, sem abrigo ou com casas miseráveis, e conseguimos, até certo ponto, ajudar essa gente a se tornar bons consumidores. Mas não conseguimos transformá-los em cidadãos - os processos são lentos demais, é mais fácil resolver de imediato o problema da (falta de) comida, porque é algo que fala de imediato à nossa consciência. Mas não conseguimos cortar a imensa dependência que temos deste mundo atual que se expande cada vez mais. Queremos consumir como o primeiro mundo enquanto ainda não resolvemos nossos problemas mais básicos. Isso resulta na criação de condições brutais de vida. (MUJICA, 2018, s/p)

Mujica, em sua fala, expõe a fronteira que as políticas públicas de esquerda ainda não conseguem cruzar: o mundo atual oferecido a nós pelo capitalismo. A vida de Pepe Mujica é um texto na íntegra que expressa as lutas de um povo, uma luta em devir, porém, como ele mesmo afirma, não se consegue cruzar a linha que separa as macro políticas sociais do fluxo de

consumo capitalista. Temos a impressão de que o conceito de cidadania pode ter a ver com a manutenção deste modo de vida norteado ao capitalismo. Na educação, conforme percebemos também no discurso de Padilha, o conceito de cidadania encerra as possibilidades de criação de outros modos de ser, de existir, mantendo um padrão de formação humana que aposta todas as fichas na transformação social, na promoção de um modo de vida democrático e cidadão único, geralmente associado à comunicação verbal e ao contrato como núcleos das relações entre pessoas cidadãs.

As relações regidas pelo contrato social, a democracia representativa e a cidadania institucionalizada não levam em conta as próprias vidas, os corpos vivos em toda sua potência, mas apenas os corpos de linguagem abstratos com os quais as estruturas institucionais representam estes corpos. Destacamos que este estado organizativo das coisas e das pessoas contribui não só para que as vidas se tornem invisíveis, mas para que estas estejam sempre desejando dentro dos fluxos do sistema: o resultado é a reprodução de uma vida social intoxicada justamente pelo desejo dos mesmos valores contra os quais se luta. Em outras palavras, somos levados a achar que a cidadania nos leva a emancipação, e que esta, por sua vez, nos garante os direitos de gozar do bem-estar social produzido pela própria cidadania. O que não se torna muitas vezes visível a nós nestes processos de inclusão social e de promoção da cidadania na educação é que este bem-estar social flerta quase que a todo instante com o mundo de produção de subjetividade atravessado por poder, pelos fluxos abertos pelo próprio modo de vida capitalista, que funciona para que se extraia o bem-estar de uns, da aniquilação das vidas de outros. A cidadania que acreditamos ser a chave para uma vida melhor para as pessoas é um conceito esvaziado de vida e carregado de idealismos estranhos à criação de outros modos de vida diferentes deste no qual o capitalismo nos inscreve. Citamos um conto de Fernando Sabino que nos provoca a pensar esta problemática:

Leio no jornal a notícia de que um homem morreu de fome. Um homem de cor branca, trinta anos presumíveis, pobremente vestido, morreu de fome, sem socorros, em pleno centro da cidade, permanecendo deitado na calçada durante setenta e duas horas, para finalmente morrer de fome. Morreu de fome. Depois de insistentes pedidos de comerciantes, uma ambulância do Pronto Socorro e uma radiopatrulha foram ao local, mas regressaram sem prestar auxílio ao homem, que acabou morrendo de fome. Um homem que morreu de fome. O comissário de plantão (um homem) afirmou que o caso (morrer de fome) era alçada da Delegacia de Mendicância, especialista em homens que morrem de fome. E o homem morreu de fome. O corpo do homem que morreu de fome foi recolhido ao Instituto Médico Legal sem ser identificado. Nada se sabe dele, senão que morreu de fome. Um homem morre

de fome em plena rua, entre centenas de passantes. Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa – não é homem. E os outros homens cumprem seu destino de passantes, que é o de passar. Durante setenta e duas horas todos passam, ao lado do homem que morre de fome, com um olhar de nojo, desdém, inquietação e até mesmo piedade, ou sem olhar nenhum, e o homem continua morrendo de fome, sozinho, isolado, perdido entre os homens, sem socorro e sem perdão. Não é de alçada do comissário, nem do hospital, nem da radiopatrulha, por que haveria de ser da minha alçada? Que é que eu tenho com isso? Deixa o homem morrer de fome. E o homem morre de fome. De trinta anos presumíveis. Pobrememente vestido. Morreu de fome, diz o jornal. Louve-se a insistência dos comerciantes, que jamais morrerão de fome, pedindo providências às autoridades. As autoridades nada mais puderam fazer senão remover o corpo do homem. Deviam deixar que apodrecesse, para escarmento dos outros homens. Nada mais puderam fazer senão esperar que morresse de fome. E ontem, depois de setenta e duas horas de inanição em plena rua, no centro mais movimentado da cidade do Rio de Janeiro, um homem morreu de fome. Morreu de fome. (SABINO, 2008, p. 46-47)

Este conto de Fernando Sabino violenta nosso pensamento, nossa presença no mundo. Faz violência porque o homem que morreu de fome não tinha a voz e os atributos que a cidadania pretendia dar a ele, mas ele fala mesmo assim: a materialidade de seu corpo, de sua existência dá um testemunho por meio da memória encarnada em sua vida, que mesmo sem a voz comunicativa da nossa democracia cidadã, expressa um texto ontologicamente real, vivo. “[...] o testemunho é nesse sentido o movimento de atravessar o mundo com a matéria do silêncio que a memória desloca no corpo, fazendo emergir um texto impossível” (VILELA, 2010, p. 440). Este texto emitido pelo silêncio do testemunho do homem que morreu, mas tornado indiferente pela subjetividade produzida em um modelo cidadão, é um texto violento que nos escancara a toxidade deste único mundo dos direitos cidadãos cultivado por nós, por nossas sociedades. O conceito de cidadania nos leva a acreditarmos que um homem morreu de fome porque teve seus direitos de cidadão desrespeitados. No fim das contas, nós que somos cidadãos, seguimos nosso “destino de passantes”, pois estamos no fluxo do desejo de “passar” o mais rápido possível por este horror, por esse “vagabundo”, esse “pária”, esse que “é nada” se não for absorvido pelos benefícios da cidadania e do bem-estar social. Mas, ele morreu justamente porque a cidadania existe. Muitas vezes somos levados a acreditar que ele morreu porque não fomos capazes de incluí-lo na economia, no direito, na educação, coisas que a cidadania lhe garante. Note-se que todos os que passaram por ele enquanto sua existência agonizava eram cidadãos. Por isso, podemos nos perguntar, em que a ideal cidadania contribui na situação de morte que ceifa tantas vidas no dia a dia de nossas sociedades? A que ética pode

nos levar uma educação cidadã? Neste caso, é preferível não ser cidadão, pois o preço de tornar-se esta subjetividade que a cidadania produz é o de ter que compactuar com a indiferença como exigência da vida protocolar e burocratizada das macro políticas. Por isso, a emancipação pode e precisa ganhar outros sentidos que ultrapassem a indiferença como sentido único de nossas vidas, que ultrapassem seu sentido abstrato de cidadania. Isto, para que tenhamos relações livres e criações de outros modos de vida livres, em que não encubramos a toxidade dos valores sociais que cultivamos com as cortinas de conceitos ideais como o de cidadania.

Cidadania, portanto, torna-se um *clichê*, um conceito esvaziado que não alcança as vidas em suas existências singulares, mas apenas atua como um modelo, uma categoria totalizante incapaz de deslocar o desejo dos indivíduos a um modo de vida mais ético. Como veremos nos capítulos seguintes, a resistência que pode atravessar potentemente este único mundo eivado de idealismos e tóxico à vida só pode se dar por uma política da multiplicidade em que nos arrisquemos a tentar fugir deste mundo dos conceitos unificantes como o de cidadania e democracia representativa institucionalizada. Neste exercício, o *logos* não basta. É preciso que lidemos com nossas pulsões desejantes. Por isso, a cidadania enquanto produção das luzes da consciência racional humana somente encobre e alimenta o modo de vida contra os quais os grupos minoritários e as lutas populares se insurgem.

Com esta constatação do *clichê* em que se converte o conceito de cidadania democrática, podemos dizer que quando utilizamos este conceito no ensinar e aprender, estamos como Padilha defendendo um modelo de educação com “qualidade” que se configura adequadamente para formar “seres humanos melhores” ajustados a estes valores muitas vezes tóxicos nutridos por nossas sociedades. Com isto, os valores nutridos pela educação neste contexto de valores ideais põem em curso processos de subjetivação que acabam rimando com este único modo de vida dado a nós, de maneira que o ensinar e o aprender podem se tornar meros processos que propagam a indiferença para com as outras vidas, para com o diferente, mesmo que nutridos da boa vontade de promover uma sociedade idealmente mais justa e solidária. Este tipo de experiência educacional é que parece estar implícito no discurso de Padilha.

Cito outro trecho da entrevista em que Padilha discorre sobre o tema da cidadania e da educação como geradora de consciência. Luis Bonilla-Molina pergunta:

A partir do trabalho com comunidades excluídas vocês têm enfatizado historicamente o tema da geração de consciência. Essa geração de consciência aparece vinculada à construção de cidadania. No presente, quais são os maiores desafios de construção de cidadania que tem a educação latino-americana. (BONILLA-MOLINA, 2014a, informação verbal)

E Paulo Padilha responde:

Então, primeiro acreditamos que a educação popular é um ato político, conforme pregado por Paulo Freire em todo o mundo. Em segundo lugar, a educação popular é um compromisso com os projetos de desenvolvimento para além do mercado, mas sim a serviço de uma educação cidadã, emancipadora, para além da lógica do consumo. Então aí está para nós a grande importância da conscientização, como você falou agora, mas não só a conscientização, há que conscientizar para transformar. Hoje, quando falamos, por exemplo, da qualidade educacional temos que pensar a educação para a transformação social, a educação como divulgação social do conhecimento e dos saberes. A educação popular é este processo que nos está ajudando a formar para o exercício da cidadania, desde cedo, desde a infância, até toda a idade. E não só em uma perspectiva local, mas falamos hoje também em uma perspectiva de educação planetária, educação cidadã planetária. Para que em nível local e global possamos fazer uso da educação popular em todos os processos formativos. (PADILHA, 2014, informação verbal)

Talvez neste momento seja importante dizer que a “educação como ato político” pode fazer fluir os mesmos fluxos contra os quais a educação popular se coloca. E dizer isso, nos leva a encarar inclusive possíveis críticas ao pensamento freireano tão inspirador a muitos de nós educadores. O que se torna constatável é que o método proposto por Paulo Freire e seu otimismo pode ser facilmente retirado de toda sua potência derivada do inacabamento e da criação que ele mesmo nos propõe, e colocado na fixidez do pensamento dogmático estreitamente vinculado a confiança na consciência como dimensão primordial para transformar as vidas dos oprimidos, conforme evoca Paulo Padilha. A confiança na consciência como única via de acesso a transformações nas relações sociais e na postura do oprimido no mundo torna-se problematizável na medida em que pressupõe o fenômeno da consciência e seu poder de compreensão como sempre disposto à retidão nas relações de alteridade. (FREIRE, 2008; 1987; 1996). Paulo Freire, por meio de uma postura sensível e ética como educador pôde perceber que o oprimido guardava o próprio opressor dentro de si. Porém, o apego à conscientização como método para que o oprimido expulse o opressor de si mesmo não leva em conta a questão do desejo de se manter acorrentado, alimentado em si pelo próprio oprimido. As mesmas vidas oprimidas também são atravessadas pelas relações coloniais de forças. Os mesmos esfarrapados e oprimidos reproduzem os gestos de seu opressor como presenciamos, por exemplo, nas cenas cotidianas de violência doméstica e de feminicídio, bem como a violência e os abusos contra as crianças. O oprimido reproduz e alimenta a opressão tanto quanto seu próprio opressor. Neste

sentido, temos um problema que é da ordem do desejo, como veremos no capítulo dois, que não é alcançado pela pretensa retidão do pensamento consciente. De acordo com Flávio Brayner,

O problema que se põe para todas essas pedagogias libertadoras ou emancipacionistas, como queiram, é, primeiro, o de saber se ainda podemos definir a ‘opressão’ da mesma maneira e segundo, saber se as pessoas, mesmo sob opressão, ainda preservam uma suposta “vontade de liberdade” (BRAYNER, 2011, p. 44)

Na passagem acima, o professor Flávio Brayner indica que o principal problema do pensamento freireano é seu conceito de opressão, entendido como um processo relacional onde apenas um dos lados tem poder e o outro não. Desta maneira, acredita-se que esta relação social de opressão pode ser revertida se o senhor que o oprimido guarda dentro de si for expulso a partir da tomada de consciência. Conceber a opressão desta maneira nos faz perder o fio condutor de um pensamento ético livre e nos mantém perigosamente em um pensamento moralizante: acreditar que o opressor guardado em si pelo oprimido se finda apenas pelo ato de se tomar consciência desta opressão é um equívoco, pois o opressor que vive na subjetividade oprimida a alma e a constitui em cada gesto, não sendo apenas processos de conscientização suficientes para “libertar”. A opressão não é uma produção apenas do dominador, mas ela é também produzida pelo próprio oprimido. Foucault fez de sua obra uma analítica das formas de poder, e nos oferece uma constatação a qual não podemos abdicar em nossas relações de alteridade nas sociedades modernas: o poder não é localizável, ele atravessa as diversas relações, de maneira que responder binariamente ao problema da opressão nos faz crer que o problema é apenas o outro, o opressor, quando o problema a ser enfrentado está antes de tudo no oprimido mesmo, naquilo que deseja, na subjetividade mesma.

De acordo com Brayner (2011) o pensamento de Freire se inscreve em um contexto histórico, social e teórico em que a opressão era tomada como uma obstrução da verdadeira “vocação” de um povo dominado por parte de um dominador ou classe dominadora. E entendeu-se que só se poderia desobstruir e desvelar esta vocação latente por meio da mudança de consciência, levando o oprimido de um estado de falsa consciência, a uma presença no mundo possuído da verdade (inacabada) que esta consciência pode gerar. Esta é uma concepção binária de opressão, em que se estabelece à moda platônica a divisão entre o mundo da luz e o mundo das sombras, o da ingenuidade e o da crítica, o do “povo liberto” e o do “povo gado”, utilizando termos recentes da polarização política brasileira.

No caso da educação escolar, nas pedagogias libertadoras e emancipacionistas a figura do emancipador e do professor se fundem, de maneira que “ser professor só tem sentido (político) se fizermos da relação política um motivo para a emancipação, entendida como ato de amor, diálogo e conscientização dos oprimidos.” (KOHAN, 2007, p. 21 – tradução nossa) Isto traz à educação um comprometimento com a salvação do social, que aprisiona o ensinar e o aprender sempre na disputa pela hegemonia dos valores socialmente instituídos, e na reprodução de valores produzidos não pela criação, mas pela imitação de “um dos lados” da disputa pela hegemonia.

A referida concepção salvacionista da educação pertence a uma linhagem do pensamento pedagógico enraizada em Platão, que concebe a indissociabilidade entre educação e política e que pode ser expressa na seguinte pergunta: como inserir os mais jovens na convivência social de maneira que construamos a Justiça e o Bem na *polis*? De acordo com Kohan (2007), a resposta platônica a este problema será totalmente metafísica de modo que a educação da infância será concebida em cinco sentidos: a) a infância é um momento importante da formação por ser o início da vida no qual os valores podem ser melhor fixados no indivíduo; b) a infância está carregada de potencialidades que se realizarão no futuro; c) a criança é inferior por não ser ainda inscrita nas dimensões da razão (*lógos*), das leis (*nómos*) e do conhecimento (*gnosis*); Por ser inferior, a infância também é: d) excluída do centro da polis; e) vista como um material bruto a ser lapidado e modelado de acordo com os sonhos e as utopias, de maneira que educar a infância é um dos fundamentos para transformar o social.

Dizendo rápido e sinteticamente: o plano é aquele em que se considera a educação inseparável da política, uma a serviço da outra; o problema é como educar para Justiça e o Bem, postulados em um plano transcendente; o conceito é uma infância terna, despossuída de razão e quase sem forma que permitirá ser moldada para promover as transformações que a *polis* exige. (KOHAN, 2007, p. 90 – tradução nossa)

O pensamento da educação popular e progressista, guardadas as devidas proporções e ressalvas, absorve parte deste teor platônico de utilização da educação como motor de transformações na sociedade, acreditando ser o educar um processo salutar e salvífico ao oprimido. O problema central então da libertação é cumprir o que a personagem da Alegoria da Caverna de Platão não conseguiu fazer: desacorrentar o seu povo e libertá-lo. Porém, voltamos a dizer, neste tipo de concepção pedagógica ignora-se a possibilidade de este “povo” não querer se libertar e nem ser libertado. Corremos o perigo de converter a emancipação em um processo

ideológico que funciona como uma imposição moral, minando toda forma de pensamento eticamente livre e disparador de diferença. Com isso, pensando com Freire e Padilha vemos fluir uma educação escolar em que nas experiências de ensinar e aprender pode-se perder a “politicidade” da educação, sua potência de colaborar para a singularização dos processos diferenciais de subjetivação desejante do outro - a disparação de criação de subjetividades eticamente livres - em prol de um educar enquanto “ato político” que se coloca na condição de salvar o outro da opressão do dominador. (BRAYNER, 2011)

Toda a obra de Foucault, Deleuze e Guattari foi um grande esforço para romper com a lógica binária e mostrar que nas sociedades modernas ninguém é nem completamente liberto, nem completamente “gado”. O poder é muito mais fluido do que, por exemplo, nossas concepções tupiniquins contemporâneas, as quais reduzem os fluxos de poder binariamente entre “Mortadela” versus “Coxinha”, ou “Coxinha” versus “Gado”, ou do “Mortadela” versus “Gado”. A escapada deste tipo de lógica binária pode abrir possibilidades de fazer fluir outros modos de se entender, experimentar e viver o encontro com o outro, eticamente livre: o opressor que está dentro de cada um de nós não pode ser expulso de uma vez por todas, e a emancipação do oprimido não corresponde a um processo causal, que segue uma linha reta alienado-consciente-liberto. Freire foi muito acertado em sua percepção: o oprimido guarda o opressor em si. Mas este opressor, este colonialismo, este autoritarismo não é algo apenas inscrito no *lógos* consciente por forças exteriores, mas diz respeito ao desejo e aos processos de produção desejantes do próprio oprimido que alimenta o modo de vida do opressor em si mesmo.

Se a ideia de ‘libertação’ (e, portanto, de opressão) tocava essencialmente a consciência, parece que agora ela visa algo mais profundo, mais inconstante e errático: o desejo! Diria que saímos da fábrica (símbolo do capitalismo do sacrifício do trabalho e da produção) para o *shopping center* (símbolo da pós-modernidade, do consumismo, da aparência e do prazer fugaz), o que corresponde exatamente à transição de uma ética do dever para uma ética do prazer e da *felicidade-individual-a-qualquer-custo*, [...] onde o desejo é estimulado/satisfeito/frustrado. Sobretudo frustrado! Eis aqui a economia da nova ‘opressão’: a produção sistemática da frustração contínua, a “inveja do tênis” para usar uma ideia freudiana. (BRAYNER, 2011, p. 46)

Complementado esta percepção de Flávio Brayner da presença do desejo na questão da opressão, KOHAN (2007; 2019) nos diz que podemos pensar outra educação para além da lógica binária de formação, e isto sem abrir mão da sensibilidade educativa deixada como legado por Paulo Freire. O desafio talvez consista em afirmar uma outra imagem do pensamento sempre atenta para não perpetuar e reproduzir a imagem dogmática que atravessa, de modo substantivo, as diversas formas contemporâneas de educação, inclusive progressistas,

nas diversas instituições, nas teorias, nas práticas, nas macro políticas educacionais do Estado, nos binarismos e no colonialismo que tentam determinar nossa presença no mundo.

Há que se tomar cuidado com as críticas mal intencionadas ao pensamento freireano, como as da “Escola Sem Partido”, por exemplo, cujos argumentos de ataque a Paulo Freire mostram-se inconsistentes e descabidos, sendo mais fruto de desinformação, de politicagem enviesada e orquestração de uma contra-ideologia lunática, do que de esforço existencial de uma vida mais ética. Talvez seja mais interessante pensar não naquilo que Paulo Freire não tenha alcançado, mas naquilo que dele podemos nos aproximar para compor e problematizar aquilo que nos afeta: no caso, educar buscando dar atenção à diferença. As críticas constatáveis à obra freireana e que atravessam inevitavelmente o pensamento de Paulo Padilha podem nos ajudar a compormos e “a desentranhar, no pensamento do educador nordestino [Paulo Freire], os elementos que hoje poderiam ajudar a pensar de forma mais potente o sentido de a educação ser eminentemente política.” (KOHAN, 2019, p. 201). A esta busca por pensar mais potentemente outros sentidos políticos (micropolíticos) de educação escolar nos dedicaremos no capítulo três deste trabalho.

Após este percurso por algumas constatações e críticas a Paulo Freire, que atravessam também o pensamento de Paulo Padilha, podemos dizer que a educação popular, a educação emancipacionista, a educação progressista em geral, emitem sentidos de um educar e aprender em que ainda não se consegue dar atenção à diferença. Surgem algumas perguntas provocadoras de um pensamento eticamente livre: que emancipação é essa que tais perspectivas educacionais promovem? A que modo de vida essa emancipação pode levar? Esta emancipação potencializa a criação de outras formas de vida singulares, éticas, ou leva a repetir vários aspectos de um modelo de vida imposto? Vejamos um trecho a seguir em que Paulo Padilha fala sobre educação, autonomia e transformação social em que faz ver e falar o atravessamento de um modelo cidadão nesta composição. Luis Bonilla-Molina pergunta: “[...] Paulo Freire trabalhou muito o tema da autonomia na educação, como propósito, como objetivo, inclusive como finalidade. Fale um pouco mais sobre a Pedagogia da Autonomia no atual contexto latino-americano.” (BONILLA-MOLINA, 2014a, informação verbal)

Paulo Padilha responde:

Claro. A autonomia é importante, é fundamental para que ele se encontre como sujeito que tem identidade, um sujeito digno. Por isso, todo o processo

da educação para nós há que contar com a reflexão da prática, por isso, a metodologia freireana parte das experiências, da cultura, das comunidades. Então resgatando as culturas e os conhecimentos prévios das pessoas, resgatando seus conflitos, suas experiências, para aí sim fazermos a leitura do mundo, conhecendo profundamente os problemas da realidade. Neste processo, há a educação que transforma, educação que faz com que os sujeitos assumam as suas histórias e se transformem como pessoas dignas, autônomas e capazes de interferir na história. Isto gera um processo coletivo de mudança e transformação, assim, este cidadão há que ter consciência da realidade, em um nível intrapessoal... comunitário e intrapessoal, para que nestes processos obtenha uma luta coletiva de mudança do mundo. Então todas as dimensões da ação democrática, política, transformadora. (PADILHA, 2014, informação verbal)

Pretender que os sujeitos assumam suas histórias nos leva a acreditar que há um roteiro vocacional a ser concretizado, e com isso o coletivo em uma concepção ideal/universalista se sobrepõe (e impõe) em forma de modelo ao indivíduo. O discurso de Padilha parece estar engajado no modelo do pensamento da identidade e em todo o fechamento que este tipo de pensamento pode promover. Em outras palavras, a educação progressista, representada por Padilha, pode promover processos de formação em que ensinar e aprender estejam mais voltados a uma ética do dever do que a uma ética existencial de experiências livres. “Educar para a autonomia”; “educação cidadã”; “educar sujeitos emancipados e cidadãos”, parece impor uma finalidade axiológica à educação que muitas vezes atropela as experiências singulares. Neste sentido, tal orientação educacional que se levanta contra as determinações históricas pode ela mesma se converter em processos de determinações teleologicamente organizados. Podem canalizar todo o potencial de deslocamentos dos devires em fluxos estabelecidos, por meio de palavras de ordem que inscrevem o educar na sujeição das experiências à uma ética do dever. A educação a serviço de um modelo que elimina ou instrumentaliza os processos de singularização na economia relacional entre coletivo e indivíduo. Na esteira deste modo de pensar a educação, parece que o dever ditado pela consciência de um modelo de sujeito cidadão ganha dimensões intrapessoais planetárias, de maneira que o poder do modelo identitário universal presente neste pensamento educacional inviabiliza a potência da singularidade diferencial. Portanto, temos uma consequência na composição diferença-educação: os ideais se sobressaem e apagam a diferença presente nas experiências, propiciando a captura da liberdade produtora de uma existência ética e diferencial na educação escolar. A emancipação em um sentido unificador torna-se a mortalha que envolve o que é destinado a morrer, que é a própria potência criadora de toda existência humana, que pode ser elevada no educar. A seguir, mais um trecho da entrevista em que Padilha aborda o papel social da escola no contexto da educação

popular, o qual novamente afirma uma educação que favorece valores ideais. Luis faz uma colocação: “Para ir encerrando este contato internacional, Paulo, gostaria que dirigisse uma mensagem aos professores e professoras que em todo o território venezuelano estão discutindo o tema da qualidade educacional associado a transformação social.” (BONILLA-MOLINA, 2014a, informação verbal)

Paulo Padilha dirige então uma mensagem aos professores e professoras venezuelanos:

Primeiro, eu gostaria de dizer que gosto muito do povo venezuelano, estive aí em Caracas, e é um povo lindo, muito criativo, e lutador pelas mudanças sociais. Então, uma mensagem é para que não acreditemos nunca na neutralidade da ciência, na não neutralidade científica como você falou. Todo o trabalho em educação há que ser um trabalho altamente politizado enfrentando, por exemplo, as características do capitalismo moderno que não quer mais controlar a ordem, mas gerir a desordem. Temos que entender e não nos confundirmos com os discursos que inclusive se apropriam da linguagem e do simbolismo das esquerdas internacionais. Então, cabe a nós estarmos muito conscientes e analisar criticamente as políticas, as influências neoliberais na educação, e vislumbrarmos a utopia, com dizia Paulo Freire. Se nós somos omissos estamos a favor de uma lógica que impõe a desigualdade social. Há que respeitar as diferenças, trabalhar pelos direitos humanos, trabalhar pela dignidade humana e acreditar que a educação que fazemos na América Latina, no Caribe, no Brasil, nós queremos construir um povo em rede e hoje é muito fácil, unir nossos projetos para fortalecer-nos mutuamente. Então, trabalhar muito com crítica e para finalizar, resgatando Paulo Freire, que usava algumas metáforas, alguns neologismos, por exemplo, sempre problematizar a realidade, a problematização é uma das categorias chave do pensamento de Paulo Freire. Trabalharmos sempre com a esperança, que acredite na utopia, como mudança possível, e também trabalhar juntos pela finalização do fim da desigualdade social. A educação, como não é neutra, precisa buscar essa qualidade que transforma, qualidade que nos permita sonhar e realizar uma cidadania planetária, que todos os sujeitos do planeta possam ser felizes e gozar dos mesmos direitos sociais que todos queremos para o bem de cada uma das pessoas. Uma autonomia pessoal, coletiva e planetária. (PADILHA, 2014, informação verbal)

Os direitos humanos se inscrevem na crença de que a iluminação racional nos permite um humanismo universalmente válido. A abordagem das vidas por esta via universalizante dos direitos humanos cria uma cortina de valores morais promotores de um protocolo de respeito às diferenças. Com isso, as relações diferenciais são tomadas pela via do pertencimento às identidades, de maneira que com as relações significadas pelo pertencimento a uma identidade do tipo “sou Lgbtqia+”, “sou feminista”, “sou quilombola” podemos perder os processos de singularização dos indivíduos por conta da possível subordinação do sujeito à identidade que este coletivo sugere. Não estou aqui retirando a legitimidade dos coletivos que encampam estas

causas e desdenhando da resistência que o devir minoritário destes grupos é capaz de disparar. Ao contrário, o que estou tentando pensar é sobre como a identificação gerada pela identidade assumida por coletivos pode eliminar as diferenças, ao invés de afirmá-las como é prometido muitas vezes por coletividades. O respeito às diferenças, conforme dito por Paulo Padilha, pode fluir neste tipo de captura da diferença pela identidade e caímos na seguinte armadilha: o diferente deve ser respeitado em sua forma de ser diferente, desde que esta forma de ser diferente se inscreva em alguma forma de pertencimento estabelecida e protocolada. Neste caso, a loucura, o devir-louco da diferença mesma, precisam ser rejeitados justamente porque este tipo de pensamento se inscreve, como vimos, na luz da racionalidade em detrimento das trevas da loucura e do devir-louco da diferença, capturando a diferença na relação imediata com o diferente. Isso leva a um fechamento identitário do conceito de diferença e uma série de discursos de “respeito das diferenças” que não permite os atravessamentos e deslocamentos próprios da diferença imanente e dos desafios ético-existenciais do devir.

Fazendo um balanço, este acompanhamento das falas de Paulo Padilha fez ver em vários momentos o quanto estamos envolvidos em modelos ideais com os quais tocamos nossa vida docente e nossas práticas no ensinar e no aprender. Remete uma expressão de educador que sabe onde quer chegar, de vocabulário alargado e conceitos universais bastante lúcidos, que acredita que se tudo aquilo que tem em seu planejamento acontecer, tudo vai ficar bem, todos ficarão felizes e as coisas darão certo para todo mundo. As falas de Padilha expressam um pouco disso que nós professores muitas vezes sustentamos em termos de intencionalidade educativa: vivemos por idealismos político-salvacionistas, que muitas vezes nos levam a afugentar os devires potentes das diferenças, da vida, em prol destes mesmos ideais educacionais.

2.7 O educador patriota-comunista²

Nesta seção vamos analisar o discurso de Mariano Enguita e a figura do educador patriota-comunista. Enguita é um pensador educacional espanhol e uma referência importante

² Expressão que faz referência à música de Gabriel, o Pensador, com este título. Uma música que problematiza a paradoxal-dramática-trágica situação político-social do Brasil no ano de 2021, marcada pela polarização entre comunistas e patriotas, pela miséria e pela pandemia do Novo coronavírus. Destaco na música as marcas de sensibilidade do autor que declama na canção o fato de os comunistas não serem talvez tão diferentes dos patriotas. Comunistas eivados de patriotismo, e patriotas eivados de comunismo. O fato é que tudo termina com “ismo”, de comunismo e patriotismo. Ideais e dogmas que nos constituem. Afirmam a conservação, e não os devires. Nos levam a erigir mitos, figuras messiânicas, das quais esperamos salvação, enquanto aguardamos sedentariamente.

dos estudos ligados a sociologia da educação, em especial, da perspectiva marxista. No enredo em que se inserem as entrevistas, este autor pareceu um pouco mais polêmico do que os outros entrevistados, já que em alguns temas como, por exemplo, a Prova Pisa e a formação docente, ele apresenta uma perspectiva mais afirmativa do que negativa sobre as maneiras como estes temas têm sido abordados no interior da ciência pedagógica e da educação progressista. Por isso, sua fala em alguns momentos destoa das falas de Pablo Gentili, por exemplo. Neste sentido, será importante principalmente para nos ajudar a perceber possíveis diferenciações que podem ocorrer entre os próprios teóricos da educação progressista e marxista. Acompanhemos o processo da entrevista!

Começamos a análise destacando o trecho a seguir, no qual o entrevistado discorre de maneira resumida sobre sua concepção de qualidade em educação. Luis interpela:

Mariano, para você quais são os maiores desafios que tem nossos sistemas educacionais em escala mundial na perspectiva de transformar-se para garantir uma educação para todos, como direito humano fundamental, mas que não seja só inclusiva, senão que seja também de qualidade? (BONILLA-MOLINA, 2014b, informação verbal)

Mariano Enguita responde:

Bem, nós somos filiados a um sistema escolar e a uma cultura escolar de um mundo anterior. Um mundo em que, com razão, pretendíamos saber onde estávamos para saber para onde iríamos. Eu acredito que agora sabemos que vivemos em um mundo muito mais rapidamente em mudança, e além disso, não temos certeza sobre como vamos ensinar, ou que tenhamos os projetos que nós temos. Então, o problema fundamental é como se formar as pessoas como indivíduo, cidadão e trabalhadores neste contexto. E neste contexto a qualidade tem dimensões muito diferentes, ainda que haja uma que se sobressaia e que todo mundo tenha que seguir, que é a que afirma a qualidade de um sistema educacional de acordo com seu rendimento. Mas, aí há algumas coisas menos óbvias que, no entanto, não são menos importantes, e eu destacaria ao menos três: 1) o bem estar dos alunos. Não há dúvidas de que aqui em meu país um aluno passa obrigatoriamente dez anos na escola, como mínimo, e passa de fato quinze. E em vários casos passa até vinte anos. 2) A justiça. Justiça não como igualdade, porque na realidade a justiça é mais complexa. Tem uma parte de igualdade, de direitos básicos iguais para todos em matéria de educação, e uma parte de equidade, que consiste em recompensar especialmente o esforço das pessoas em dedicar-se à escola, e que aprendam e que vão ao mundo, que é o mundo do trabalho, não o mundo de menos benefícios. Cito dois corolários, além disso: de um lado, o caso de pessoas que por fatores familiares, históricos e biológicos chegam em

desvantagem ao sistema educacional. E aí nós temos uma ação solidária compensatória, como queira chamá-la. De outro lado, temos as pessoas com extraordinárias possibilidades e não tem porque estar limitada aos sistemas, porque tem excelentes resultados superando si e aos demais. Por isso, falo de uma justiça entendida como critério complexo. 3) Educação como um serviço à sociedade, como um serviço à autonomia das pessoas na sociedade. Portanto, devemos pensar a educação não só em termos pedagógicos, mas também em como vamos entregar esta pessoa para a sociedade, como vai ser esse ser humano, em que vai poder trabalhar e em que não, por onde vai a economia do país. (ENGUITA, 2014, informação verbal)

Começamos a análise da fala de Enguita tentando captar os sentidos dos três tópicos elencados por ele como fundamentais para promoção de melhorias na qualidade educativa, que são: 1) o bem-estar dos alunos; 2) a justiça na educação; 3) Educação como serviço à sociedade. Atravessaremos os três tópicos com a seguinte questão: o que se passa na educação orientada pela busca de qualidade conforme Enguita nos sugere? Começamos com a noção de bem-estar.

A noção de bem-estar conforme apresentada pelo autor parece trazer junto de si o conceito de rendimento/produtividade, já que sugere a promoção de um “sentir-se bem” no sentido de elevar nos alunos a capacidade de produzir e render academicamente, fundamento este afirmado por ele como inescapável em qualquer processo educativo. Que se passa nesta concepção de Enguita? Que faz fluir esta educação? O discurso de Enguita parece favorecer – ou pelo menos se adaptar/obedecer – a uma ideia de que a educação escolar enquanto propedêutica da infância para a entrada na vida adulta precisa calibrar o sentido de qualidade educacional de acordo com as transformações culturais, informacionais, tecnológicas, econômicas de nossa época. Dessa maneira, de acordo com Enguita, ao pensar qualidade educacional não podemos perder de vista a maximização do desenvolvimento do educando para que atinja com êxito a finalidade de adentrar ao mundo do trabalho futuramente. O bem-estar dos alunos parece assentar-se neste sentido único, ligado a esta ideia de êxito e finalidade que, conforme o autor mesmo afirma, é inevitável a todos nós educadores. Em outras palavras, a noção de bem-estar torna-se um quesito de qualidade em uma educação que permanece embutida em um mundo dado, a qual só reproduz qualidade no sentido único colocado em fluxo pelos valores majoritários e hegemônicos que determinam um único futuro. O autor poderia, por exemplo, nos levar a problematizar esta imposição de horas diárias de estudo aos educandos e a toxidade da vida gerada por ela: mas, o discurso de Enguita incentiva a adaptação ao excessivo tempo que os jovens devem permanecer na escola. Encontrando no argumento da melhoria do bem-estar dos educandos uma forma de fazer com que os jovens suportem melhor o enquadramento à grade de valores, ao sentido unicizante da educação escolar direcionado ao

conceito de trabalho, em que o jovem precisa se inserir no mundo do trabalho com o êxito como finalidade dos processos educativos, o discurso do autor parece não problematizar o fato de os educandos “terem que ficar” na escola seis, oito ou dez horas diárias, durante dez, doze, quinze anos.

O primeiro tópico liga-se ao segundo, no qual Enguita sugere a pretensão de se fazer justiça na/com a educação. Atravessamos outras perguntas: Que se passa nesta justiça educacional? Essa justiça produzirá que tipo de ordenação e convivência sociais? Esse conceito de justiça na educação parece novamente enveredar-se pela unicização de sentido do educar, tanto quanto o de bem-estar. Isto porque a busca por justiça na educação, por mais que este conceito seja entendido de maneira complexa, acaba sendo mediada por valores cristalizados que levam a um ensinar e aprender em que o educando deve se adaptar. Com isso, os processos educacionais podem tornar-se uma presa dócil diante da armadilha que é a união entre educação e grade social de valores, na qual se coloca a educação a serviço dos valores orientados pela *polis*, como vimos na seção anterior. Facilmente podemos ser levados, no interior do sistema capitalista, a fazer com que nossas teorias e práticas educacionais contribuam para o funcionamento da promoção dos valores úteis ao sistema. O discurso de Enguita parece ainda não se dar conta de que mesmo atentando-se para a complexidade do conceito de justiça, ainda assim, esta atitude de atenção contribui para a perpetuação de processos desejantes orientados ao êxito, ao “chegar a um lugar”, ao “ser alguém na vida”, marcados pela dupla binária “os que estão em vantagem” *versus* “os que estão em desvantagem”. Escapa-nos, como vimos anteriormente no discurso de Paulo Padilha, a questão do desejo, a qual o pensamento não consegue se rebelar enquanto permanecer orientado por categorias unificadoras e teleológicas como a de êxito e produtividade voltada ao trabalho.

Produz-se uma “educação como serviço à sociedade”, conforme postula Enguita no terceiro tópico: mesmo com a intencionalidade de transformar as vidas, acabamos entregando os germes de futuros outros, as potências infinitas das vidas dos educandos à perpetuação dos valores vigentes que nos confinam em um único sentido de futuro possível: a adaptação ao mundo do trabalho, que no fim das contas é o que faz a roda capitalista girar.

Torna-se importante a problematização da noção de trabalho, colocada como um elemento central da educação, de acordo com Enguita. A autor afirma logo no início do trecho que é preciso que a educação forme “indivíduos, cidadãos e trabalhadores”. A centralidade da noção de trabalho no marxismo, ressonante com o pensamento de Enguita, culmina em uma expansão ilimitada deste conceito, de maneira que com a categoria trabalho pretende-se abarcar

a totalidade da vida humana. A vida seria absorvida toda ela pelo conceito de trabalho enquanto uma *práxis* em que o ser humano produz a si e ao mundo. De acordo com Lazzarato (2006), há uma filosofia do sujeito que sustenta a centralidade da noção de trabalho no pensamento marxista e que culmina na utilização arbitrária e totalitária deste conceito tanto em relação a vida humana quanto em relação ao mundo.

Há então uma estranha convergência da lógica do capitalismo e da lógica do marxismo em torno do conceito de trabalho. De um lado, o capital se define como a tendência de subordinação de todas as atividades à valorização por meio do trabalho; de outro, a *práxis*, a ação do sujeito que se expressa no objeto, definindo e contendo a forma genérica das atividades humanas. Seja sob a forma capitalista (trabalho subordinado e exploração) ou sob a forma socialista (trabalho enquanto manifestação de si e relação com o outro), existe uma expansão sem limites da categoria trabalho. Um conceito que nem sequer existia no início da era moderna torna-se, sob o impulso do desenvolvimento do capitalismo, uma categoria totalizante e universal. A sociologia, ao buscar ultrapassar os limites da economia política, ficará por sua vez tributária da filosofia do sujeito. (LAZZARATO, 2006, p. 16)

O ensinar e aprender, se norteados por categorias totalizantes como a de trabalho tendem a tornar-se processos que adaptam as vidas a uma homogeneização, a um modelo a ser seguido, que no caso da sugestão de Enguita é o de formar “trabalhadores”. Acreditando no potencial libertador e dialético do conceito de trabalho, promove-se uma educação em que a categoria trabalho absorve todas as potências de uma vida reduzindo todo educando a um potencial trabalhador. Com isso, a escola, que é lugar de efervescentes encontros de diferenças, torna-se uma prestadora de serviços à sociedade que não suporta a diferença, e muito menos a possibilidade do não-trabalho. Por isso, a categoria trabalho acaba surtindo um efeito totalizante na educação, em que o ensinar e o aprender são utilizados como via de formação de uma educação desejável, de acordo com um modelo de sociedade previamente estabelecido.

À tendência de tudo nivelar, que “não deixa outras distinções possíveis além daquelas entre proletário e capitalista”, o marxismo não contrapôs uma política da diferença, da multiplicidade, uma política do dialogismo carnavalesco, mas uma outra tendência igualmente niveladora. O marxismo limitou o “diálogo absoluto” entre as singularidades quaisquer, entre os mundos que se revelavam na crise e a relação capitalista; reduziu as formas de subjetivação à classe; submeteu a criação de possíveis ao trabalho produtivo; “achatou” as relações de poder e as transformou em exploração. A dialética marxista acelerou o processo de nivelamento, ao remeter toda a sociedade à relação capital/trabalho, a multiplicidade aos dualismos, a assimetria à simetria, arrastando tudo para o Estado, fazendo assim a cama do capitalismo. (LAZZARATO, 2006, p. 191)

A educação escolar, concebida enquanto processo que deve entregar à sociedade vidas formadas para serem “indivíduos, cidadãos e trabalhadores”, parece abandonar a potência criadora do aprender e ensinar, e se instaura, como vimos, na perspectiva cujas raízes remontam a Platão, em que o aprender e o ensinar consistem num modelo de vida dado, sem ser permitido criar outros modos de vida.

Não pretendemos negar que toda forma de educação escolar está implicada em um determinado jogo de valores, de regimes de signos que determinam (determinar aqui em um sentido bastante restritivo) “o que deve” ser ensinado, “como deve” ser ensinado e “para que deve” ser ensinado algo a um indivíduo. O que estamos problematizando é se desde dentro de uma instituição educacional que apresenta estas determinações é possível não perpetuar ao menos em parte estes ciclos de reprodução de valores. É possível abrir outros fluxos e possibilidades de existência para além destes subordinados ao mundo do trabalho, tão caro aos nossos processos de ensinar e aprender? É nos limites de premissas como as de formar “indivíduos, cidadãos e trabalhadores” que fechamos muitas vezes nosso conceber e fazer educador. Nós docentes quase nunca problematizamos sobre os modos de vida que contribuímos para serem disparados: somos incentivadores de modos de vida criativos-emancipados, ou modeladores de modos de vida reprodutores-tutelados em relação a unicização de sentido à qual a instituição escolar está submetida? Precisamos nos perguntar se nosso ensinar e aprender necessariamente deve ser correlato ao modo de viver naturalizado nas instituições escolares em que vivemos nosso dia a dia de educadores.

Enxergo bastante minhas práticas e experiências no ensinar e aprender sugerido pelo discurso de Enguita, e talvez quase todos os docentes também se vejam, já que realmente vivemos em escolas que, querendo ou não, exigem um ensinar e aprender inevitavelmente focado no êxito, na produtividade e na conformação das crianças e dos jovens a um modo de vida dado: viver a educação para o trabalho.

A maneira de pensar a educação conforme Enguita nos coloca é de certa forma até atrativa, em um primeiro momento, porque parece ser uma proposta aberta a atenção aos níveis e desníveis, as vantagens e desvantagens entre os educandos. De certa maneira o autor nos convida a pensar sobre os diferentes tipos de rendimento que podem existir em uma escola repleta de educandos diferentes uns dos outros. Porém, como dissemos acima, o mundo em que esta perspectiva de educação se situa permanece o mesmo: o que não vê outra saída para o ensinar e aprender que não seja seguir pelos trilhos do êxito produtivo e do bom rendimento no mundo do trabalho, de acordo com as potencialidades de cada indivíduo. De maneira que pensar

o êxito para além de categorias como produtividade e trabalho torna-se algo quase que absurdo para esta perspectiva.

A perspectiva de Enguita emite um ensinar e um aprender que contribui para uma naturalização da hegemonia dos valores da modernidade, da classe trabalhadora, e, conseqüentemente, dos valores que culminam na conformação das vidas ao sistema, conforme veremos melhor nos próximos capítulos. Em outras palavras, esta perspectiva educacional leva a entender o estudo como meio de estabelecer o indivíduo em um posicionamento social, e até mesmo de obter ascensão na escala das classes sociais, conforme os fluxos naturalizados pelo sistema que nos captura e nos quais nossas vidas fluem. Subordina-se as vidas singulares aos fluxos do sistema, o que encharca o ensinar e aprender de valores cristalizados, de metas dadas por forças externas, de maneira que o educando “tem que” se tornar alguém desejável de acordo com um modelo de vida. Talvez seja preciso um deslocamento desta visão para criar outros fluxos que nos permitam encontrar com a diferença em sua radicalidade na educação, para quem sabe destes encontros em devir disparar outros modos de vida possíveis para além dos fluxos do mundo do trabalho e do capitalismo.

É importante ressaltar que na fala de Enguita há indicativos, às vezes, de atenção para com a diferença. Em alguns momentos o autor cita o devir da diferença em sua abordagem da educação, de modo que percebemos algumas fluxos de atenção para com o outro pela via da variação da diferença quando, por exemplo, afirma em outro trecho:

Vivemos em uma sociedade muito variada e mutante. E isso significa que uma escola, por exemplo, é distinta de outra escola que está a dois, cinco quilômetros, inclusive na própria rua. Isto significa que esta escola é distinta de si mesma, cinco anos antes ou cinco anos depois. Isto implica outra maneira de fazer política educacional, não se pode fazer desde cima. Há que se estabelecer uma relação com a comunidade como uma obrigação. (ENGUITA, 2014, informação verbal)

Há uma referência à diferença em um sentido de variância, em que Enguita sublinha inclusive a relevância do movimento dinâmico da constituição de uma suposta identidade cultural da escola, como um fator importante no educar. Porém, apesar deste aceno à diferença, seu discurso toma a diferença como algo a ser encontrado ou experienciado a nível de comunidade, no sentido de diferenças culturais. Sua concepção faz com que a singularização fique inviabilizada na tensão indivíduo/coletivo, de maneira que não consegue superar as imposições do coletivo e a subordinação do indivíduo. Esta perspectiva parece ver como algo

inevitável que os devires singulares das diferenças pertençam e se subjetivem a partir da cultura em um sentido amplo e global, que contemporaneamente seria marcada pela variação e as diferenças culturais.

De acordo com o trecho acima, para melhorar a calibragem do indivíduo ao coletivo em variação - marcado pelas diferenças culturais - a escola precisa manter uma negociação com a comunidade, mantendo-se íntegra em seus propósitos institucionais e buscando encaixar-se nestes processos de mutação rápida de nosso mundo, mas sem se deixar absorver por completo. A escola precisa negociar com a comunidade e saber acolher conhecimentos, práticas, inteligências presentes na comunidade e que podem enriquecer de maneira significativa os processos educacionais escolares. É um discurso bastante atraente, porém ocorre que as variações e diferenças culturais, tão na “moda” contemporaneamente, vertem para cristalizações de modos de se viver, de pertencimentos, que podem fazer fluir despercebidamente tudo aquilo que o sistema precisa: adaptação ao consumo e ao mercado. Como dissemos acima, o discurso de Enguita parece não conseguir disparar outros modos de vida no ensinar e aprender para além de um sentido amplo de cultura que nos é dado.

E a escola, na medida em que procura se adaptar a este sentido global, e se autoatribui um pertencimento a certa identidade de uma população, tende a repetir e propagar tais valores. Esta concepção de pertencimento identitário da escola engessa os devires. Faz-me lembrar até mesmo dos hasteamentos das bandeiras municipal e nacional uma vez por semana, muito comum em várias de nossas escolas. Reforça o ideal da constituição de uma nação, de uma população que possui identidade, que afirma seu pertencimento a um modo de vida próprios. Este encontro entre escola e comunidade tem se dado pela via da identidade e das políticas unilaterais, e por isso nos perguntamos: é possível que este encontro se dê pela via da diferença e de políticas da multiplicidade? Tentaremos pensar sobre isso no capítulo terceiro.

Causa inquietação o fato de o conceito de variação (uma noção que remete à diferença) sugerido pelo discurso de Enguita não vergar para a diferença em sua radicalidade, em seu devir-louco. Em minha prática docente por muitas vezes há um receio parecido com este da tendência apresentada por Enguita, que impede de avançar ao encontro com a diferença do outro em seu devir individuante. Tal receio parece vir da exigência da necessidade de privilegiar o “governo” das coisas e das pessoas no ensinar e aprender, para evitar os caminhos tortuosos aos quais a diferença poderia nos levar na educação. É muito bonito quando Enguita fala que não se pode fazer política educacional desde cima, do gabinete, pois é um lugar muito longe da escola. Mas, mesmo *in loco*, ainda assim podemos ficar apartados da diferença.

A diferença do outro exige não somente uma aproximação do diferente na relação educador-educando, mas a criação de uma negociação constante com o diferente em que o educador se torne suscetível as marcas de diferença do educando. Este tipo de abordagem superficial da diferença sugerida pelo discurso de Enguita ecoa os discursos da diversidade e da inclusão tão em voga em nossas licenciaturas. Estes discursos e as possíveis práticas que deles derivam mantêm as relações subordinadas ao domínio colonizador de quem inclui em relação a quem é incluído, de quem ensina em relação a quem aprende. Toda vez que eu, enquanto educador, me aproximo da diferença para pensar políticas públicas para este outro diferente, o educando, utilizando o modelo da identidade, eu continuo perpetuando valores e concepções *a priori* que devem anteceder a experiência do meu encontro com o educando. Quando o educador entende a escola como tendo o dever de devolver algo à sociedade como uma espécie de retribuição, o educar corre o iminente risco de repetir o mesmo que já está dado, os mesmos valores dispostos socialmente, os mesmos modos de vida. É um educar pelo dever.

Outro ponto que se destaca na entrevista é a formação docente. A questão da formação de professores surgiu dentro da entrevista de Enguita a partir da seguinte questão colocada por Luis Bonilla-Molina: “Esta escola implica um novo docente, e neste sentido, qual devia ser a formação docente face a esta nova constituição da escola?” (BONILLA-MOLINA, 2014b, informação verbal). A resposta de Enguita é a seguinte:

Bem, o modelo tradicional era um modelo em que se formava um docente em poucos anos, de maneira que o que havia aprendido ali poderia ser utilizado para ensinar até os últimos dias de sua vida. Por outro lado, sem dúvida, esses docentes se beneficiavam digamos de uma seleção pessoal, geralmente eram pessoas que haviam descoberto a cultura, a escola, e concluíam que isto lhes dava prazer e escolhiam ser professor por vocação. Agora, duas coisas mudaram, para bem e para mal: Por um lado, já não se pode educar ou ensinar trinta, quarenta anos, com aquilo que se aprendeu no curso de formação inicial. Por isso, é importante a atualização, o aperfeiçoamento. Por outro lado, a profissão docente varia muito entre os países e seria muito difícil falar. Por exemplo, há situações em que o salário docente é baixo, mas as condições de trabalho são privilegiadas. As vezes não há muita oportunidade na carreira, mas a estabilidade é impressionante. Eu acredito que em geral, o desafio que se encontra nos países latino-americanos é que se torna necessário melhorar as condições de formação e trabalho dos docentes. Em todo lugar tem falhas, melhores salários, condições de vida digna (se me permitem um parêntese: no México há desde professores muito ricos até professores muito pobres, por exemplo.) Então, é necessário melhorar isso, melhorar as condições de trabalho docente e melhorar o desempenho do professor no processo educacional. (ENGUITA, 2014, informação verbal)

A problematização dos processos de subjetivação na formação de professores é algo muito raro justamente porque implica um escavar do modo de existir. Como no discurso acima, requisitamos condições salariais, condições estruturais, condições cognitivo-pedagógicas, mas não abordamos a questão do deslocamento subjetivo na formação de professores. O educador é sempre visto, e geralmente tenta se definir, como aquele ao qual é preciso restituir algo, algum direito abstrato que lhe foi tirado, alguma retribuição ou processo formativo que pode estimular sua produção enquanto educador, ou uma informação por meio de palestras e leituras que o leve a dar uma “aula melhor”.

O problema da formação de professores não reside nos produtos a serem alcançados (como, por exemplo, em aulas bem ministradas) ou, ainda, em aquisição de competências e habilidades cognitivas representativas de um saber-fazer utilitarista que reproduz modos de agir e pensar hegemônicos. Tal problemática tampouco fixa metas na busca de leis gerais dos processos cognitivos, reduzindo a cognição a formas de representação simbólica. [...] o problema da formação de professores convoca outra noção e habita o conhecer pela problematização que tenciona a própria formação. (DIAS, 2011, p. 58)

É como se as melhorias no ensinar e aprender dependessem apenas da maneira como um professor é estimulado, seja financeiramente, estruturalmente, informacionalmente. Não estamos aqui minimizando a importância destes fatores. Porém, eles não são a cereja do bolo. Aliás, não há cereja do bolo, porque estas são apenas dimensões que atravessam os processos educacionais em meio a uma infinidade de outras dimensões ignoradas. Tudo pode ou não ser a cereja do bolo na formação de educadores. É um devir. Por exemplo, temos uma formação de professores baseada em uma concepção de conhecer ligado a representação simbólica, que nos leva a entender que é por meio da capacitação e transmissão de conteúdos, por meio do dialogismo informacional, por meio da aquisição de competências e habilidades que seremos bons docentes.

Temos uma formação de professores majoritariamente esvaziada de corpo, e de vida, que sempre remete às políticas cognitivas abstratas da ciência pedagógica, pela produtividade e capacitação como valores supremos da naturalizada meritocracia. Vivemos esperando melhoras de um “alguém” que é ninguém, de “algo” que é nada justamente porque estes lugares estão afastados do encontro entre diferenças que marcam as experiências educador-educando: o Estado, os centros de formação, os cursos de aperfeiçoamento, extensão, especialização, mestrado e doutorado, que na maior parte das vezes nos fazem permanecer o mesmo, com apenas alguns retoques a mais de conhecimento e informação adquirida. Acreditar que a “qualidade” de uma vida educadora, se pensada em sua tensão com a diferença, pode nos ser

dada pela via do conhecimento simbólico e da aquisição da informação nos leva ao cansaço da espera, à angústia de querer aquilo que nunca se converte em desejo. Cansaço e angústia entristecedores de quem educa, pois, uma vida educadora que se desloque em gestos desejantes de atenção à diferença precisa começar pela escavação de si, a partir do constante cuidado em desviar e fugir das garantias do poder e das ilusórias saídas apresentadas ao ensinar e o aprender pelas políticas cognitivas majoritárias. Isto porque, por esta via somos levados a desejar o educar enquanto profissão, enquanto um cargo ou função em toda sua constituição institucional-burocrática. A atenção à diferença, antes de tudo, é algo que parece passar pelas vísceras de quem educa, por uma vida educadora, por nosso corpo e pela presença do outro em nossa vida.

O educador traçado pelo discurso aqui apresentado é aquele que quer transformar conservando. A figura do educador patriota comunista: quer mudar o mundo, mas não muda o que está posto. Quer resistir aos despotismos que o afligem de fora, mas ignora o próprio déspota que abriga dentro de si. Foge da loucura, resiste a abandonar as neuroses, adora valores que digam às pessoas o Norte (ou Sul) a seguir. Aquela figura que acredita na transformação social sem transformar o socialmente e/ou o individualmente dado. Na próxima seção analisaremos a última entrevista, com o educador Pablo Gentili, na qual acompanharemos as “educações” que seu discurso expressa, atentando-nos se nestas educações há possibilidades de aceno e atenção à diferença.

2.8 O educador do lado certo (esquerdo?)

Nesta seção vamos cartografar o discurso de Pablo Gentili e a figura do educador do lado esquerdo certo. Gentili é um pensador bastante engajado na luta política dos movimentos sociais latino-americanos, assumindo um viés educacional progressista-marxista. A análise da entrevista de Gentili foi bastante interessante, pois o autor talvez seja um dos que mais influenciaram minha trajetória docente nos últimos anos. Por isso, será um reencontro e ao mesmo tempo um desencontro com um de meus principais referenciais enquanto educador. Buscarei nesta análise captar possíveis sentidos de ensinar e aprender expressos em sua fala e se as experiências que seu discurso dispara possuem marcas da atenção à diferença na educação escolar. A seguir, inicio apresentando um trecho da entrevista em que Gentili deixa algumas marcas sobre sua concepção de qualidade educacional. O entrevistador pergunta:

Pablo, as organizações internacionais, principalmente o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Banco Mundial, têm realizado um esforço nos últimos tempos em dar uma nova roupagem a termos que eram dos professores, dos professores progressistas, da escola pública, do magistério, que propunham a educação como direito humano fundamental, e um deles é o tema da qualidade educacional. Hoje, boa parte das contra-reformas a nível internacional entram pela porta do debate da qualidade educacional. Em uma sociedade como a nossa que propõe um modelo solidário, o tema da qualidade tem outras dimensões: tem a ver com o desenvolvimento de nosso modelo constitucional e a formulação de nossa lei orgânica de educação, que fala de um desenvolvimento humano integral, da educação como um direito humano. Como você vê a questão da qualidade educacional, na perspectiva da atual conjuntura internacional? (BONILLA-MOLINA, 2014c, informação verbal)

Pablo Gentili responde:

Sim, como você diz, algumas organizações internacionais, governos neoliberais nos anos 1990 e nos que continuaram posteriormente não só na América Latina, mas em todo mundo, o tema da qualidade se transformou em lei ou no modo a partir do qual se iniciou um conjunto de reformas que tem por objetivo privatizar a escola pública e reduzir as oportunidades de direito à educação a grande maioria da população, aos setores mais desfavorecidos, os mais pobres. É neste sentido que esta ênfase na qualidade da educação está nestes discursos e tem o objetivo de encontrar terminologias e programas que com o suposto objetivo de melhorar a qualidade e o processo de aprendizagem dentro das escolas, em geral, tendem a promover políticas de avaliação e de gratificação, ou de promoção, ou de reconhecimento que exigem em troca que o docente atinja metas e critérios meritocráticos, critérios e produtividade, que, em geral, produzem uma enorme diferenciação salarial entre os docentes, os trabalhadores e trabalhadoras da educação, em geral. Esta é uma apropriação da qualidade educacional profundamente tecnocrática, eficientista e empresarial, discutida há muitos anos. Acredito que neste sentido é importante reconhecer, como você dizia, que historicamente o tema da qualidade foi introduzido no debate educacional pelos trabalhadores e trabalhadoras da educação, e por aqueles intelectuais que tratavam de colocar em relevância o grande tema da democratização da educação. Não passava só pela promoção o acesso dos mais pobres a escola, senão, em geral, fundamentalmente condições de igualdade nas oportunidades de acesso ao conhecimento, de democratização do saber em uma concepção de direito a educação muito mais radical e mais progressista do que reduzir o direito a educação a uma determinada quantidade de anos de permanência na escola. É neste sentido que nos anos 1970 e nos anos 1980 diferentes setores progressistas e de esquerda no campo da educação começaram a chamar a atenção de que o aumento nos índices de escolaridade não eram um reflexo fiel, não poderiam ser considerados resultado final do processo efetivo de democratização da educação pública em nossos países. Diziam que o aumento dos anos de escolaridade e das taxas de escolaridade eram muito importantes, porque refletiam o acesso dos mais pobres à escola, mas era uma parte apenas do grande desafio que nossas sociedades tinham no processo de democratização da educação, que consistia em garantir condições de igualdade no acesso a um bem que se transforma

num fator fundamental de poder na nossa sociedade, que é o conhecimento. A luta contra o monopólio do conhecimento, neste sentido, se identificava com a luta pela qualidade da educação. Qualidade igual para todos, mais qualidade para todos, qualidade social. (GENTILI, 2014, informação verbal)

O encontro entre Luis e Pablo parece já começar norteado pela presença de um modelo. Quando na pergunta elaborada pelo entrevistador aparece a afirmação de “um modelo solidário” de sociedade, já estava dado o norte da resposta a ser esperada. Isto reflete a presença de lapsos dogmáticos de um pensar que coloca fundamentos antes das experiências. Assim, logo no início já conseguimos ver alguns sinais das experiências educacionais que este discurso pode suscitar, fluxo no qual a resposta de Gentili seguirá.

Ao responder ao que é “qualidade educacional” Gentili logo de início utiliza um recurso binário de classificação por meio da categoria “pobreza”. Ele fala em uma qualidade que inclua os mais pobres, mas que esta inclusão de qualidade se dê em escolas que ofereçam as mesmas condições das escolas em que estudam os ricos. Pobres *versus* ricos será uma constante ao longo do discurso de Gentili na entrevista. A luta de classes demarca seu pensamento, de maneira que sua concepção educacional, em suas explicações, em suas propostas político-pedagógicas, sempre será a distinção entre classes e a luta dos pobres para conquistar a hegemonia por meio de uma educação de qualidade. Temos aí resquícios de um discurso racional universalizante, em que se tenta alcançar o outro (o pobre) por meio de uma categoria que o engloba e o massifica, mesmo sendo motivado pela luta contra o modelo de valores educacionais capitalista, que cada vez mais ultrapassa as fronteiras mundiais da educação. Em sua crítica à educação das políticas educacionais capitalistas de direita Gentili afirma que no viés político-educacional geralmente atrelado ao liberalismo e ao neoliberalismo temos: “Um processo que não faz outra coisa que uma intensificação deliberada de diferenciação e segmentação que já existe em nossos sistemas educativos, e fazer com que os pobres tenham uma educação pobre e os ricos tenham uma educação rica.” (GENTILI, 2014, informação verbal). Este trecho traz uma noção relativamente abstrata de pobreza. Nos faz ver uma educação carregada de valores sociais com os quais julgamos, avaliamos e representamos o outro, o mundo. Na educação escolar, categorias como a de pobreza podem muitas vezes vir carregadas de pressupostos implícitos que se não analisados atentamente podem nos fazer seguir pelo caminho das palavras de ordem, do autoritarismo daquele que se julga na condição de significar o outro, de decidir o que este outro é, e o que precisa saber/aprender por meio do processo educativo. Como vimos anteriormente nas falas de Padilha e Enguita, o discurso de Gentili também se insere no bojo

dos binarismos, mantendo o pensamento agarrado a justiça em um sentido ideal, em que se toma o outro e a alteridade por meio de representações ideais que englobam e absorvem o indivíduo em sua relação com o coletivo.

De acordo com Gentili, o necessário para haver a promoção de justiça e a consequente transformação social é o conhecimento enquanto patrimônio da humanidade ensinado por meio de uma educação integral humanista. Esta seria a receita garantida para os pobres transformarem suas vidas e para haver uma revolução na sociedade. Atravessamos algumas questões neste discurso: na divisão social de classes, os pobres têm uma educação pobre de que? Os ricos têm uma educação rica de que? Quais os sentidos desta representação de pobreza e riqueza presente no discurso de Gentili e em nossos discursos? Esta pobreza se refere aos métodos de ensinar e aprender? Aos conteúdos que os educandos devem aprender? Que via ela nos oferece ao mundo: ideal ou empírica? O discurso de Gentili não se preocupa com questões como estas e deixa escapar o importante elemento de uma revolução, principalmente se ela se pretende na educação escolar: a criação. Criar outro de si mesmo, criar outras formas de convivência humana, criar entre nós agenciamentos desejantes de criações outras menos fascistas e que fujam da lógica na qual nossas subjetividades estão inseridas.

Aparece nos discursos progressistas como o de Gentili uma educação colocada como instrumento de luta ao lado de outras práticas sociais que certamente nos levarão a uma vida e a uma convivência social mais ética, mais justa e menos desigual. Em certo grau, talvez, tal educação sugerida pode culminar em algum tipo de transformação. No entanto, esta evidência ancora-se em valores que rompem com a experiência, com o devir da diferença, com a criação, e implantam o sedentarismo de pensar por meio de *clichês*, eliminando a ética do livre pensar em prol de uma codificação modal de vida que se deve seguir. Com isso, se evita o livre pensar e se impõe um modo de vida orientado por categorias e jargões como estes, que com facilidade ouvimos por aí: “nosso inimigo é a burguesia”, “trabalho é a essência da criação humana”, “é preciso lutar por igualdade e por bem-estar”, “é preciso conhecer para ter poder na sociedade”. No fundo, tal educação sugerida pelo discurso progressista não permite criar modos outros de convivência, mas pode perpetuar os modos não éticos de vida na medida em que apenas consegue alterar os operadores de força nas relações de poder, mas não se desvencilhando do desejo de exercer excessivamente força sobre outros corpos/vidas. A revolução e a transformação social permanecem inscritas na lógica binária em que o desejo é direcionado à

capacidade de força exercida nas relações de poder, e com isso relações de não negociação tornam-se o guia de todo o processo de luta e das relações sociais em uma sociedade que idealmente se constituirá solidária. O modelo solidário e suas categorias não alcança os indivíduos em seu devir singular, e facilmente os massificam eliminando os processos de singularização.

A fala de Gentili parece expressar experiências educacionais muitas vezes vividas por nós docentes quando, por exemplo, nos propomos a decidir o que é bom para o educando, o que pode levá-lo a ter uma vida melhor, sem negociar com as marcas de sua diferença. Definimos de antemão e idealmente os critérios de liberdade e felicidade do outro, sem permitir o acesso a sua experiência existencial, e sem afetar seu desejo por criar outros modos de vida diferentes deste modo colonizador em que estamos fluindo.

Os dualismos já não assentam em unidades, mas em escolhas sucessivas: tu és um branco ou um negro, um homem ou uma mulher, um rico ou um pobre, etc.? Agarras a metade direita ou a metade esquerda? Há sempre uma máquina binária que preside à distribuição dos papéis, e que faz com que todas as respostas devam passar por perguntas pré-formadas, uma vez que as perguntas são já calculadas sobre as respostas supostas prováveis segundo significações dominantes. Assim se constitui uma grelha de tal modo que tudo o que não passa pela grelha não pode materialmente ser escutado. (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 17)

Se atravessarmos essa provocação deleuziana à reposta de Gentili e às nossas vidas docentes constatamos porque temos tomado os rumos de não atenção à diferença. A presença de categorias binárias como a de “pobreza” *versus* “riqueza”, de “burrice” *versus* “inteligência”, de “ignorância” *versus* “críticidade” em nosso pensamento pode camuflar na subjetividade o devir e a multiplicidade da diferença, fazendo-nos enxergar apenas aspectos que nossa visão de mundo dualista e binária nos permite, sem necessariamente problematizarmos o lugar de onde vem estes valores e sem dar atenção à experiência com a diferença gerada pelo encontro com o outro. Isto instala em nossa vida, e em especial na vida de quem educa, o anseio colonial em que o ensinar e o aprender se constituem por palavras de ordem, por transmissão de sentidos prontos e definitivos, pelo ensino de conteúdos oferecidos em pacotes prontos, que fazem a educação escolar confluir com um sentido de educação e qualidade educacional fundamentados em uma abordagem universalizante e não criadora, apenas reprodutora.

Quando pretendemos dentro da educação progressista (e em outras perspectivas também) devolver os direitos ao indivíduo, fazer uma defesa dos mais pobres, deixamos de lado a própria origem destas categorias, que podem ser fruto de um ideal ou essência de ser humano, que não diz respeito as vidas em si mesmas, mas que advém dos valores e ideais que nos atravessam e nos dizem como devemos pensar o outro, o mundo. Estamos problematizando o apelo à via dos modelos na luta contra os desastres da desigualdade social e a devastação de vidas em nossas sociedades ocidentais contemporâneas. Quando nos colocamos em uma perspectiva dos ideais e dos modelos já nos abstermos do deslocamento, justamente para ficarmos no conforto de uma visão mais geral e unificadora das coisas e das pessoas. A subordinação do ensinar e do aprender a categorizações binárias e aos modelos pode nos levar a uma concepção de educação em termos de ganho ou perda, e sua inevitável implicação em valores alimentados pelo próprio *socius*, como educar para promover a ascensão social, cognitiva e cultural das pessoas. Com isso, facilmente podemos cair na armadilha de atribuir à educação uma função salvífica, transformadora, como vimos também nas falas de Padilha e Enguita.

Em um outro trecho Gentili expressa ainda mais as marcas da reprodução do desejo por poder enquanto força exercida sobre as vidas por meio da educação, quando afirma o conhecimento e a educação como motores de transformação social que podem promover acesso ao poder para aqueles ao qual o poder é negado pelas classes dominantes:

Diziam [os pensadores e professores da educação progressista na década de 1990] que o aumento dos anos de escolaridade e das taxas de escolaridade eram muito importantes, porque refletiam o acesso dos mais pobres à escola, mas era uma parte apenas do grande desafio que nossas sociedades tinham no processo de democratização da educação, que consistia em garantir condições de igualdade no acesso a um bem que se transforma num fator fundamental de poder na nossa sociedade, que é o conhecimento. (GENTILI, 2014, informação verbal)

Neste discurso há a afirmação de uma concepção de conhecimento enquanto força que se exerce nas relações de poder que pode fazer com que todo o esforço por transformação social reproduza os próprios jogos de poder que julgamos serem causadores das desigualdades que combatemos. Por isso, nos ajuda muito relembrar um dos princípios foucaultianos para à vida não fascista: “Não morra de amores pelo poder” (FOUCAULT, 1977, s/p). Não se entregue desapercebidamente ao desejo de exercer força excessiva ou arbitrária sobre outras vidas nas relações de poder. Desejar conhecer para ter poder no sentido de força que se exerce

excessivamente e arbitrariamente talvez seja um dos mais tóxicos atravessamentos de nossa subjetividade no meio educacional, que se liga facilmente à noção de êxito, de produtividade, de excelência. Seja lá qual for o poder que se almeje, não o desejar talvez seja o principal desafio para agenciarmos disparações de modos de vida mais éticos e menos desiguais. Tomando o conhecimento pela via do poder instauramos na educação escolar modos de educar totalmente atrelados ao modo de vida vigente, em que educar torna-se um meio para um fim, e o fim passa a ser mais importante que o meio: educar as pessoas para que obtenham força nas relações de poder, que se transcreve no poder de ter uma vida “melhor”, o poder de ter ascensão social, o poder de ter uma “visão crítica” melhor... A indiferença à alteridade resulta como espólio de modos de vida incapazes de não desejar exercer força excessiva e arbitrária nas relações de poder. Talvez por isso, por se inscrever em uma concepção da infância como uma fase despossuída de poder, é que vertentes educacionais marxistas e progressistas concebem a criança como aquela em que a educação deve acelerar o quanto antes a saída da infância: um momento da vida humana a ser superado o quanto antes pela educação e pelo conhecimento. O mesmo ocorre com pessoas com deficiência intelectual, já que para perspectivas desta natureza estes seres humanos não conseguirão nunca adquirir o conhecimento necessário para ter poder dentro das relações sociais. A revolução e a transformação social são possíveis apenas para aqueles cujo acesso ao poder do conhecimento é possível e viabilizado. São questões embaraçosas estas, mas que precisamos pensar e das/nas quais precisamos nos deslocar enquanto educadores que deem atenção à diferença.

Quando a certa altura da entrevista Gentili afirma que a educação deve “[...] questionar o poder dos que mais têm” (GENTILI, 2014, informação verbal) somos afetados pelo fluxo que atravessa seu pensamento e que insiste na busca pelo poder, em repartir o poder com aqueles que não tem poder, afirmando uma confiança inabalável de que a solução para a desigualdade social deve passar necessariamente pelo duplo *poder-saber*. Uma confiança em que a criação de outras formas de vida menos desiguais e menos fascistas podem ser desencadeadas pela capacidade de se exercer força sobre outras vidas/corpor nas relações de poder. Maneira de se exercer força que binariamente vê os fluxos de poder como problemáticos apenas se eles estiverem nas mãos dos que estão do lado dos “injustos”, mas que não são problematizáveis se estiverem nas mãos dos que estão do lado dos “justos”. Em outras palavras, a partir de binarismos estabelecidos se separa os bons de um lado e os ruins do outro. O que este pensamento parece sugerir é que se torna necessário um processo educativo que “enriqueça” as

peças com os conhecimentos e com o patrimônio cultural da humanidade (ou seria patrimônio cultural de nosso modo de vida branco-homem-hetero-adulto-ocidental-não deficiente?), o que levaria consequentemente as pessoas excluídas a lutar pelo poder que está nas mãos dos incluídos no bem-estar social produzido por nossas sociedades. Este pensamento reproduz o próprio poder e o colonialismo que habita as subjetividades. Em suma, sobre o tema da qualidade educacional, o discurso de Gentili nos faz assentar em um território de poucos deslocamentos na educação, que não se permite abrir mão do conceito de qualidade educacional atrelado a binarismos e a legitimidade das forças que se exerce excessiva e arbitrariamente.

A seguir, analisemos outro trecho em que o autor discorrerá sobre o tema da avaliação educacional, principalmente em larga escala. Nesta parte da entrevista Gentili faz uma ferenha crítica ao modelo de avaliação orientado pelo mercado capitalista, por meio de organizações como o Banco Mundial, e que resulta em avaliações como PISA, por exemplo. Vejamos sua fala:

A prova PISA é uma verdadeira invenção da engenharia genética do neoliberalismo, na qual se supõe que é possível tomar provas em três áreas de conhecimento, a matemática, as ciências e a linguagem, em diferentes lugares do mundo. E a partir destas provas comparar como funcionam os sistemas educativos do mundo. Fazendo pouco caso das condições históricas de desenvolvimento dos sistemas educacionais. É um retrocesso na história da pedagogia, como nunca antes vimos. [...] Tudo isto está embasado em uma concepção profundamente tecnocrática da educação e da suposição de que todo o mundo tem que saber as mesmas coisas para poder sobreviver, e que estas coisas são possíveis de avaliar com uma prova, e que esta prova se pode aplicar em todo o mundo e que a nota que se tiram os alunos nesta prova revela o grau de felicidade e de expectativa e esperança que estes países tem para desenvolver-se. Assim, as coisas se aplicam nas provas, e com os resultados das provas surge o ranking mundial. [...] Em termos metodológicos, pedagógicos, PISA está totalmente equivocado, principalmente devido a descontextualização de sua aplicação, e um descompasso entre progresso e resultado educacional. Se vai mal na escola, vai mal no desenvolvimento do país. Estes são os indicadores impostos ao mundo, como os indicadores válidos. Precisamos reagir a isto não questionando todo tipo de avaliação, senão como você muito bem colocava, pensando em indicadores diferentes. [...] Por exemplo, na Venezuela em que medida as políticas educativas durante a última década têm permitido ou não contribuir ao importantíssimo processo de inclusão social que tem vivido e quem tido a oportunidade de viver visando as populações venezuelanas mais pobres. Por exemplo, uma dimensão da educação tem que ser sem dúvida a dimensão da inclusão social, que na Venezuela de dez anos atrás ou mais de dez anos atrás pode ser exemplificada por não haver um livro sequer para ser acessado em localidades mais pobres. Durante décadas, séculos, não chegou aos lugares populares mais pobres nenhum livro. Que hoje haja um livro, senão muitos livros nos lugares mais pobres, isso é um indicador de qualidade

importantíssimo. [...] Isto é um indicador de inclusão social enorme! Julgar apenas por notas em matemática e deixar de lado todo este contexto dos sistemas educacionais como dos países latino-americanos, significa olhar para o processo educativo a partir de uma ótica muito reduzida, muito tecnocrática, e que fundamentalmente oculta mais do que mostram os enormes avanços sociais conquistados por nossos sistemas educacionais. [...] Um sistema educacional mais justo é um sistema educativo melhor. Porém, quando tentamos estabelecer um sistema mais justo a direita começa a gritar, a direita começa a reclamar, porque estamos questionando seu poder e nossa avaliação visa mostrar em que medida nossa educação avança questionando o poder dos que mais poder têm. Se estamos fazendo isso, nossa educação está sendo hoje muito melhor do que era antes. O desafio dos indicadores é um desafio que temos sem dúvida alguma daqui em diante. (GENTILI, 2014, informação verbal)

A crítica de Gentili apresentada neste trecho às avaliações em larga escala é bastante lúcida e defensora de parâmetros mais justos de avaliação, que estejam ligados às realidades locais. Sua análise de certa maneira acena para a vida, para a diferença, quando afirma que provas como PISA ignoram o que seja prioridade para um povo local ser feliz, para viver com esperança, ao promover uma classificação mundial baseada em alguns critérios estabelecidos abstratamente que julgam arbitrariamente quem vai bem e quem vai mal na educação. Que PISA seja uma proposta absurda e aniquiladora da diferença, isto é bastante óbvio. O que não fica muito óbvio é se a contraproposta de Gentili a PISA consiga dar atenção à diferença. Esta contraproposta seria um movimento de atenção à diferença nos sistemas de educação escolar dos países, e consistiria em trocar parâmetros mundiais adotados por provas como PISA, substituindo-os por outros indicadores mais reais e adequados aos contextos históricos, geográficos, sociais e culturais de uma localidade. Quando se desloca uma análise de um nível mundial para um nível local, de um país ou uma região, por exemplo, de certa maneira estamos nos aproximando daquilo que marca as vidas, das determinações sociais e históricas de um povo, de suas diferenças. Porém, a diferença pensada assim continua sendo desconsiderada em seu devir individuante, porque ainda se permanece no plano macro, abstrato, de maneira que não se é permitido acessar a diferença e a presença viva do outro no ensinar e no aprender. Quando a diferença é submetida a uma valoração por meio de índices, mesmo que estes índices sejam locais, olha-se para o outro, para a diferença, por meio de lentes que nos dizem de antemão os fundamentos aos quais o outro deve se resumir, e marcamos a relação educacional com imagens representativas dos educandos que se furtam à presença, muitas vezes. O problema está na arbitrariedade que estas práticas representacionais (em que representamos o outro em detrimento da experiência presente) exercido sobre as vidas, e que inscreve as

avaliações por índices e *rankeamentos* na dimensão do julgamento, do pensamento que hierarquiza bons e ruins, que submete o outro a uma determinada grade de valores. Persiste a confiança nas macro políticas e muito pouco – ou quase nada - se diz do plano micro político que atravessa uma diferença-educação.

Índices e *Rankings* para que/quem? A educação progressista/marxista convoca o educador a fazer tais perguntas. Mas, diante da diferença do outro, de sua singularidade, estas perguntas perdem qualquer possibilidade de resposta que pretenda oferecer um sentido definitivo. A diferença potente de cada vida, de cada corpo, não se reduz a um sentido unificador de ensinar e aprender que tente antes ou depois da experiência dizer o que é “melhor” ou “pior” em termos de aprender. Educação escolar é um território de encontros de vidas, mas que é convertido em experiências rasas e superficiais justamente porque se elimina a diferença do outro. Como veremos nos capítulos seguintes, se procurarmos dar atenção à diferença radicalizada em nossa vida educadora, entenderemos que

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2003, p. 21)

Pensar com atenção à diferença no educar nos leva a outras temporalidades, mais radicais, faz com que a questão dos índices e da qualidade educacional que estes pretendem medir se torne mais uma distração no percurso da vida docente, dentre as tantas que temos. As medições do aprender nos colocam no jogo da busca pelo êxito produtivo e nos leva ao estabelecimento de uma autoridade arbitrária e julgadora em relação aos movimentos muitas vezes a-modeláveis, a-mensuráveis da diferença no ensinar e no aprender.

Uma subjetividade educadora que deseje dar atenção à diferença precisa fugir da armadilha da qualidade educacional, e da tendência à elaboração de *rankings* e índices a qual ela nos impulsiona. Os critérios por meio de índices e *rankings*, sejam locais ou mundiais, já partem de uma indisposição do pensamento para com a diferença. A diferença nos impõe a difícil e exaustiva tarefa de esculpir nossos critérios e balanços no encontro com o outro. Se

utilizarmos as “avaliações” como forma de balanço nos encontros, sem rotular e classificar antes das experiências vivas, ainda podemos fazer estes instrumentos fluírem para dar atenção à diferença. Porém, se as avaliações se convertem em *rankings* ou *modelos diagnósticos* movem-se pelos valores da competitividade, do êxito, da produtividade, apartados e alheios às experiências vividas, se tornando um motor de critérios *a priori* e de ideais de julgamento que reforçam nas vidas educadoras a negação das potências por vir que habitam o outro. Com isso, corremos o risco de nos tornarmos insensíveis em relação as marcas da diferença no ensinar e aprender. Habitando o ilusório reino das hierarquias existenciais ao estabelecer *rankeamentos*.

A seguir traremos mais um trecho da entrevista que trata especificamente do tema da formação de professores. Luis Bonilla-Molina pergunta:

Pablo, um tema fundamental para tratar da qualidade educacional diz respeito à formação docente. Hoje é urgente revisar os programas dedicados a formar esses educadores que trabalham nas aulas com crianças, jovens, não só pelo tema da expertise de como ensinar, mas também para propiciar um melhor encontro intergeracional. Os professores que fomos formados há quinze, vinte anos atrás formamos parte de uma das últimas revoluções científicas, tecnológicas e do conhecimento que criam algum nível de desencontro na aula. Para você, quais são as dimensões que temos que abordar em matéria de formação docente hoje? (BONILLA-MOLINA, 2014c, informação verbal)

Gentili responde:

Sem dúvida alguma um dos temas mais importantes para a qualidade educacional é a formação docente. Sem dúvida uma concepção nova acerca da qualidade que inclua entre outras a dimensão da pertinência social dos saberes e da justiça social e o direito à educação como um bem comum em um sentido mais geral, obrigam a um docente que não só é portador de um conhecimento técnico especializado particular, mas também é um agente de inclusão e transformação social fundamental. E esta é uma dimensão social da prática educativa que tem que ser valorizada, que tem que ser reconhecida, que tem que ser também retribuída e é neste sentido que a formação é uma das dimensões fundamentais que temos que abordar em qualquer processo de mudança educativa [...] dois grandes desafios que não são os únicos, mas que surgem como fundamentais são: um, reconhecer que o exercício da docência supõe o trabalho em um espaço social que hoje é uma das únicas instituições públicas que em nossas sociedades exercem um papel fundamentalmente na construção e promoção da justiça social. O docente não é somente um ensinador, um portador de conhecimento. O docente é um trabalhador social. Neste sentido que devia assumir-se e reconhecer-se como um trabalhador de uma instituição social que tem uma responsabilidade muito grande em sociedades que tem uma herança marcada de exclusão, de discriminação, de racismo, de apartheid, de pobreza e de desigualdade. Nossas sociedades latino-americanas são sociedades que historicamente estiveram marcadas por

esta visão colonial, patrimonialista, imperial, de exclusão e discriminação dos mais pobres. O trabalhador e a trabalhadora da educação estão inseridos em uma instituição que trabalha com estas pessoas, com seres humanos de carne e osso, crianças, filhos de trabalhadores que tem sofrido ao longo de suas vidas uma biografia de experiências de exclusão e discriminação. Portanto, é a escola para muitos destes meninos e meninas uma oportunidade para reconhecer que é possível viver uma sociedade diferente, um mundo diferente. Nossa revolução não vai triunfar se não triunfar a escola, se a escola não é um campo de construção de certezas acerca de que esta revolução, e a revolução entendida como a transformação radical das condições de vida dos mais pobres, pode ser possível. [...] A outra dimensão tem a ver sim com o conhecimento escolar. E, neste sentido, eu acredito que com o conhecimento ou com as dimensões pedagógicas de nosso trabalho. Temos que fazer um enorme esforço para entender as mudanças que estão ocorrendo em nossa sociedade e que para entender também códigos culturais que nossos alunos tem e que muito nos podem ajudar a encontrar uma sintonia maior com eles, construindo novos saberes e novas práticas. [...] Nós fazemos uma coisa terrível, entramos na sala de aula e a primeira coisa que falamos é para desligar o celular. Nunca pensamos que este aparelho pode ser uma porta de entrada a certos conhecimentos e saberes. Precisamos de conteúdos que se possa pesquisar, compartilhar, precisamos de livros virtuais, porque só buscam no Wikipédia, no Google, e precisamos nos organizar para disponibilizar abertamente nossos textos, nossas bibliografias de base, acessível a todos. Não quero dizer com isso que a solução dos problemas da educação esteja apenas na informática, mas sim quero dizer que temos que mudar os métodos de ensinar, porque muitos deles não estão funcionando e se não encontramos a empatia na relação com nossos jovens e nossas crianças que nos permitam introduzi-los a novos conhecimentos e saberes de uma forma muito mais dinâmica, vamos pensar como eu pensava que estava dizendo coisas muito importantes, mas poucos vão escutar. Neste sentido que a formação docente tem que ter esta dimensão política, que não é partidária, mas política no sentido de uma concepção acerca do trabalho docente, do trabalho educacional, do direito a educação como um bem público, e uma dimensão pedagógica, muito aberta que reconheça que para além de novos saberes, precisamos de novas práticas docentes para fazermos da educação um processo de emancipação humana. (GENTILI, 2014, informação verbal)

Este trecho da entrevista de Pablo Gentili versa sobre a formação de professores e há nele alguns elementos sutis de captura dos processos de formação docente. Em seu discurso, como vimos também na fala de Padilha, o professor se torna um agente político social que deve fazer de seu trabalho um ato político contra ideológico, que transforme a si mesmo, aos outros e ao mundo. É a defesa de uma ideologia como lado certo. O problema talvez seja o de que nesta perspectiva se quer uma transformação do mundo atual instaurando nele características transformadoras já pré-concebidas por meio de uma contra ideologia. Porém, percebamos que ainda assim esta transformação não afeta as subjetividades, mas apenas o modo de pensar racional de um modo de vida coletivo. A ideologia pode até alterar algumas características da convivência social, mas não é capaz de afetar os desejos das subjetividades por um mundo mais

ético, justo, igualitário etc. Assim, se reproduz a parte desejante deste mesmo mundo que se quer transformar. No final das contas, não se muda nada, ou, muito pouco, pois com facilidade produzimos processos de subjetivação repetidores dos mesmos desejos do mundo que está dado, e não repetidores da diferença que pode deslocar nossos desejos a um mundo ainda por vir. O sentido já está dado e reproduzido no interior mesmo da ideologia. A atenção à diferença pode nos desbloquear das crenças fixas, dos *clichês*, das ideologias, pois exige de nós um pensamento livremente filosófico que busca a todo instante fugir dos fantasmas do julgamento e dos dogmas. Na vida docente esta forma de pensar não filosoficamente e de viver munido de certezas dogmáticas e ajuizadoras pode levar o educador a reproduzir junto aos educandos os valores que constituem suas próprias crenças e seu modo de vida. Infelizmente, nós professores temos muita dificuldade em separar nossa grade de valores de nossos processos educativos, e isso leva a extremos como, por exemplo, a realização de orações em aula, a tentativa de “corrigir” o comportamento errante do “menino afeminado” e da “menina masculinizada”, a separação das bonecas para meninas e dos carrinhos para meninos, a tentativa de convencer os educandos de que o partido “Y” é melhor que o partido “Z”, ou de que tal teoria X’ é melhor que a teoria X”. O pensamento de Gentili de alguma maneira acaba por compartilhar a mesma forma de promover valores *a priori* e sentidos prontos, sem que estes sentidos sejam construídos livremente, por meio do pensamento filosófico, pelos próprios educandos e estimulados a criações de valores outros, menos dogmáticos e pré-ajuizadores. Este deslocamento subjetivo da ideologia para um pensamento livremente filosófico talvez seja também um importante desafio em uma vida educadora na busca por atentar-se à diferença e por disparar outros modos de vida por vir.

Outro tema que surgiu tanto na pergunta quanto na resposta supracitada de Gentili é sobre a diferença geracional entre educadores e educandos. Este tema produz muita confusão e polêmica no meio da formação de professores: o professor deve ou não se adaptar às mudanças culturais e tecnológicas em que estão inseridas as novas gerações? Esta adaptação seria avanço ou retrocesso nos processos educacionais? Este é mais um tema dispersivo e que em nada nos aproxima de uma vida educadora mais atenta ao outro. A diferenciação geracional é mais um sinal da diferença em nossos encontros na educação escolar do que um problema de evolução técnico-científica-informacional, ao qual nós educadores precisamos decidir se é boa ou ruim. Sim, há diferença entre eu e o outro, e isso não se dá apenas entre as gerações e suas diferenças históricas, sociais, culturais e tecnológicas que se sucedem no tempo cronológico. Se

entendermos que cada existente tem sua própria temporalidade, suas velocidades e lentidões, o que nos resta é o deslocamento daquilo que somos, e com isso diluem-se estas diferenciações pontuais como as geracionais, as culturais, as tecnológicas. Se nos dispusermos a dar atenção à diferença, até mesmo entre os de nossa geração tentaremos nutrir o cuidado com a diferença que este outro é. Dessa forma, é pela disparação da potência de criar outros mundos, outras temporalidades, outros “eus” educadores, outras técnicas existenciais, que pode talvez se dar este primeiro passo ao encontro com a diferença singular do outro em nossa experiência educacional e, conseqüentemente, diminuir a distância entre educador e educando, que não se deve somente às diferenças geracionais. Justamente este deslocamento é a atitude que a educação progressista ainda não se permite realizar. Atribuir outros sentidos nesta relação que nos levem a outros modos de viver a autoridade docente, para além das palavras de ordem e da transmissão de conteúdos as vezes alheios às vidas dos educandos e às suas temporalidades singulares. A atenção à diferença pode nos liberar a outras educações em que o criar é a razão de ser do ensinar e do aprender. Como veremos no capítulo terceiro, tal deslocamento pode nos levar a outras educações, a outros modos de ensinar e aprender, a outras temporalidades, enfim, ao encontro com a diferença e com transformações sociais desejantes que realmente nos disponha a compor com o diferente rompendo com a indiferença em nossas relações.

Nas concepções e nas experiências expressas por Padilha, Enguita, Gentili, bem como nas expressas por mim e, talvez, por você, temos educações atravessadas por um desejo de qualidade educacional que, ora desapercivelmente ora intencionalmente, redundam a regra, o padrão e as táticas de subjetivação coloniais que combinam com o desejo de exercer força desmedidamente (sem um esforço de negociação, sem uma preocupação ético-estético-política) nas relações de poder. Assim, a escola se torna facilmente para nós educadores uma arena de disputas pela função social do ensinar e aprender: formar o sujeito cidadão, o sujeito autônomo, o sujeito trabalhador, o sujeito “de bem”, o sujeito cristão, o sujeito político democrático, o sujeito solidário, o sujeito empreendedor, o sujeito empresário, o sujeito líder, o sujeito proativo etc. Sempre subordinando o sujeito (que é uma mera representação e não o corpo de carne e sangue, justamente porque é um produto da metafísica da filosofia do sujeito) às leis, às regras, ao destino e à temporalidade que se define de maneira ausente de sua presença, como aquilo que trará felicidade para sua diferença e para todas as outras diferenças.

O problema talvez seja o “tem que”, a palavra de ordem, que submete o educar ao “pano de fundo superior” de caráter teleológico que deve ser o modelo, que deve ser o cenário

homogeneizador ao qual todos os indivíduos devem se adequar. O professor que sabe onde quer chegar. O professor político. O professor patriota comunista. O professor que está do lado esquerdo certo. O que não vale é se abrir ao inesperado, ao intempestivo, à loucura. A educação progressista ainda não suporta a diferença porque ela é deslocamento, é devir, é loucura, dentro de um mundo organizado e racional. A escola “tem que estar sempre a serviço de...”, para que não escape à organização, para que não faça fluir deslocamentos, devires, loucuras. Para romper com esta imposição arbitrária de pensar o ensinar e o aprender como necessariamente estando a serviço de forças e os valores exteriores às experiências, o trabalho clínico-político da subjetividade educadora que propomos pensar neste texto, portanto, implica uma escavação de si que leve uma vida docente a ser mais ético nos encontros, estético nas expressões e político em suas resistências micropolíticas. Implica antes de tudo, antes de qualquer referencial ou *clichê* que nos diga o que pensar e o que fazer, desenterrar o colonialismo entranhado em nossa subjetividade para tentar possibilitar, talvez, uma vida docente desejosa de ética, estética e política.

Como diz Deleuze (2013, p. 222),

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

E se nos tornarmos estrangeiros destas concepções de educação padrão – ou pelo menos abrir mão de que sejam nossos guias de uma “boa educação” – estas perspectivas de esquerda, de direita, progressista, conservadora, socialista, liberal? E se a escola não “tiver que” cumprir nenhum papel ou função previamente ditado por forças exteriores à experiência do encontro com a presença do outro, mesmo que isto se dê em deslocamentos clandestinos? E se o professor não “tiver que” educar para cidadania, nem para a aprendizagem, nem para a solidariedade, nem para o empreendedorismo, nem para nenhuma intencionalidade *a priori* que diga o que tem que ser feito e como deve ser feito antes do encontro em sala de aula?

A atenção à diferença em uma vida educadora leva à estrangeiridade em relação a qualidade educacional postulada a partir do dever, do “ter que”, e nos joga no devir e na guerra desejanste dos processos de subjetivação, nos desafiando a uma exaustiva atenção em nossa vida docente, nos levando a constante criação técnica da vida docente. Educar aqui já não é uma mera função social, um simples emprego ou uma profissão, é uma vida que se encontra com outras vidas para auxiliá-las na travessia da caótica dos encontros que é o próprio viver. É

preciso deslocamentos nos processos de subjetivação educadores que nos levem a dar atenção à diferença nos processos de ensinar e aprender! É preciso educar munido de cuidado ético-estético-político.

Atentar-se à diferença é um problema de todos nós educadores e com nossa disposição em suspeitar de nossas convicções mais sagradas, sejam elas progressistas ou conservadoras, socialistas ou liberais, neoliberais. Isto tem a ver com viabilizar, talvez, mais potência ética, estética e política nas vidas que se entrecruzam nos territórios escolares. E tal atenção à diferença exige de nós um pensamento nômade, um incessante cuidado com o deslocamento de si, que faça habitar em nós o exaustivo - mas potente - cuidado com cada manejo, com cada composição, com cada aliança, com cada pensamento, com cada gesto, com cada palavra, com cada juízo, com cada representação em nosso encontro com o outro.

2.9 Uma vida docente e a escavação de si mesma: que monstros nos violentam?

Por que se propor a exaustiva tarefa de buscar nutrir o cultivo de uma subjetividade educadora não sedentária em si mesma e que dê atenção à diferença no ensinar e aprender? Fazendo uma análise de implicação de minha vida enquanto educador, posso dizer que esta disposição em dar atenção à diferença na educação escolar, e que fez surgir este projeto de pesquisa sobre diferença e educação, foi sendo disparada aos poucos por encontros e acontecimentos que se deram no decorrer da caminhada. Vou trazer algumas memórias e retrospectos de minha vida educadora para poder fazer ver e falar a diferença que atravessa nossas vidas educadoras e de como esta mesma diferença pede passagem para criação nos territórios escolares.

Enquanto professor de Filosofia no Ensino Médio, desde minhas primeiras aulas sempre tive muita preocupação em relação à minha didática, pois eu achava o ensino tradicional muito maçante para os jovens. Acho que a influência dos estudos de John Dewey em meu projeto de iniciação científica e de mestrado me ajudou nesta visão pedagógica menos tradicional. Cabe um parêntese: ressalto que meus estudos de IC e mestrado não foram em educação, mas em filosofia, nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Filosofia da Unesp, *Campus Marília*, sempre na linha de Filosofia da Mente, Epistemologia e Lógica, sob orientação da Professora Doutora Mariana Broens, investigando os processos cognitivos à luz da Cognição Incorporada e Situada e dos estudos sobre o papel epistêmico do conhecimento de senso comum nos processos cognitivos. Neste sentido, minha leitura de John Dewey foi sempre a partir da

perspectiva dos estudos da mente e da cognição, embora Dewey seja mais lido no Brasil pela área da Educação. Assim, uma forte influência em minha vida docente foi justamente a perspectiva crítica das pedagogias tradicionais, representada pelo pragmatismo de John Dewey, mesmo que minha leitura dele tenha sido com outras lentes. Por outro lado, nos anos finais de meu curso de licenciatura em filosofia me aproximei bastante dos estudos marxistas sobre educação, e esta perspectiva também me marcou em relação ao ensino de filosofia e a concepção de educação como transformação social, que desde o início de minha trajetória educadora como professor de filosofia me acompanhou. Acrescenta-se também nesta espécie de “caldeirão das bruxas” filosófico-didático-pedagógico uma inquietação em tentar não confundir o ensino de história da filosofia, com o ensino do filosofar. Tive contato pela primeira vez com a referida distinção entre conhecer história da filosofia e filosofar por meio de meu professor de graduação em filosofia na Unesp/*Campus* Marília chamado Antonio Trajano, que desbravava uma outra maneira de conceber a filosofia dentro da seara departamental da filosofia no Brasil.

No contexto da filosofia institucionalizada, dizia Trajano, temos a formação de comentadores de obras de filosofia, mas não de filósofos, de maneira que o ensino de filosofia na graduação no Brasil é tipicamente atrelado ao ensino da história dos sistemas filosóficos, dos filósofos clássicos e a comentários destes sistemas, de maneira que não há espaço para que os alunos pensassem filosoficamente, segundo ele, suas realidades. Com este professor, aprendi desde os primeiros anos de graduação em filosofia que o filosofar não se tratava apenas de aprender conteúdos relacionados a sistemas filosóficos. Mas, fazer filosofia, ele dizia, implicava um olhar filosófico para a realidade e não para obras alheias de filosofias pensadas por outros. Por isso, segundo o professor Trajano, não era comum termos filósofos originariamente brasileiros, mas apenas comentadores de história da filosofia. Com ele, desde meu primeiro ano de graduação em filosofia alimentei esta ideia de que era preciso ter muita atenção com esta diferenciação entre ensino de história da filosofia e o ensino do filosofar. Em meu futuro como educador esta compreensão também jamais me abandonou.

Quando comecei a ministrar aulas foi o momento em que percebi que minha licenciatura em filosofia me dava pouco fôlego para ensinar filosofia para os jovens do Ensino Médio, apesar das várias vertentes filosóficas e pedagógicas que me acompanhavam. Eu tinha adquirido bastante conhecimento acerca da história da filosofia e das ideias pedagógicas, mas os jovens de quinze a dezessete anos pareciam não se interessar por esta história e por estas ideias. Fui percebendo aos poucos que seria inviável aplicar aos jovens do Ensino Médio a

maneira como aprendi filosofia na maioria das minhas disciplinas da graduação. Fui percebendo na prática que era preciso aproximar minhas aulas de filosofia da realidade, do contexto social dos educandos, de suas ansiedades, de seus problemas, de seus ódios e de seus amores, e para isso, seria preciso muito cuidado para não cair na armadilha de ensinar apenas história da filosofia, mas colocar a molecada para pensar filosoficamente. Por isso, desde o início de minha trajetória docente, sempre tive uma preocupação com a maneira de ensinar filosofia na escola, buscando fugir dos métodos tradicionais de ensino e, principalmente, do ensino tradicional de filosofia no Brasil, o que me levou a uma aproximação muito forte com o modo de vida docente oferecido pela pedagogia progressista.

Alguns anos depois, já como professor de filosofia da Rede Federal de Educação Tecnológica, no Instituto Federal de São Paulo, um encontro de professores veio a disparar em mim uma inquietação que me levou para além do cuidado meramente didático no ensino de filosofia. Em um encontro de formação continuada de professores estávamos debatendo o tema da diversidade e educação. As falas dos docentes eram bonitas, expressavam um respeito para com as diferenças, como, por exemplo, educandos homossexuais, mulheres, pretos, deficientes, marginalizados etc. Mas, no dia a dia da escola, o que eu percebia não era isso. Eu me deparava várias vezes com piadas de mal gosto, por exemplo, relacionadas principalmente à homossexualidade de alguns educandos, direcionadas às educandas mulheres, dentre outros. Além disso, nossas práticas didático-pedagógicas eram injustas (e eu já vivenciava isto), pois não conseguíamos perceber a tensão que existia entre o que ensinávamos e a vida dos educandos. Era recorrente ouvir os estudantes reclamarem de muita pressão, muita cobrança, exigência de conteúdos e notas. Então, a partir de minha trajetória educadora, de acontecimentos e marcas da diferença que se davam nos encontros e deste encontro de formação especificamente, ficou uma forte pergunta e um *insight* que até então não havia tido: porque o discurso da diversidade é bonito, é composto de uma lógica baseada no respeito, na compreensão, na inclusão do outro, mas que não funciona na prática, nas relações e no cotidiano das relações escolares. Esta inquietação me levou a procurar entender esta situação. Foi quando, aos poucos, comecei a adentrar ao campo dos Estudos Culturais, e fui arremetido à filosofia da diferença, em especial, ao pensamento de Gilles Deleuze. Na época, o curso de Pedagogia do Câmpus em que trabalho estava iniciando, e um dos livros que eu estava utilizando para montar o plano de ensino da disciplina de Filosofia da Educação tinha um texto justamente sobre Deleuze e a educação. Foi quando minha inquietação nunca mais teve volta, e dos Estudos Culturais passei para o estudo filosófico-educacional da diferença, e aquilo que eu pensava ser

do domínio da diversidade e educação tornou-se algo muito mais profundo: o problema da formação de educadores tem seu principal desafio na atenção que não damos à diferença. Percebi, então, que havia um imenso caminho pela frente, que era o de pensar a minha vida docente, não só a dos outros, mas principalmente a minha, na tensão da diferença, e isto me trouxe até aqui, até esta proposta de pensar diferença e educação escolar e de deslocamentos subjetivos que nos levem a vidas educadoras por vir, mais ético-estético-políticas.

Acho que fui mordido por um monstro, um bicho, pelos monstros, pelos “bichas”, pelas “grandes mulheres que estão por trás dos grandes homens”, pelo “educando esquisito, mas graças a Deus incluído por nós professores”, “pelo ‘pobre’ sujeito cuja escola é sua salvação”, “pelo educando inteligente que não pode perder uma vírgula do precioso conteúdo que minha disciplina tem a lhe ensinar”. A diferença me mordeu, me violentou, e me força a pensar e a tentar viver outras educações escolares possíveis em que ela possa devir. Uma educação que tente se colocar em fuga das palavras de ordem, dos idealismos, do “ter que”. Uma educação destas, que tente dar atenção à diferença, que negocie, é assombrosa, dá medo, nos joga na insegurança. Mas, por outro lado, pode suscitar, talvez, vidas criadoras de outros mundos menos intoxicados dos ideais e dos valores das sociedades em que vivemos e que a todo instante nos desapossam do outro, nos fazem no encontro com o outro ignorar a diferença que ele é.

3 UM MOSAICO DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA PARA PENSARMOS A COMPOSIÇÃO DIFERENÇA-EDUCAÇÃO

3.1 Apresentação

Conforme vimos no capítulo anterior, a diferença está capturada na educação escolar e ao buscar subterfúgios no pensamento político-educacional progressista encontramos desamparados. Mas, por quê? A perspectiva educacional que analisamos no capítulo primeiro encontra-se capturada pelo pensamento idealista e identitário, o que inviabiliza um devir-educação em que se dê atenção à diferença no ensinar e aprender. Em busca de uma docência mais ético-estético-política que dê atenção à diferença na educação escolar, neste capítulo vou trazer alguns atravessamentos da filosofia da diferença que ajudem neste esforço de deslocamento das enunciações e práticas eliminadoras da diferença. Inicialmente trago a questão da individuação em Simondon e Deleuze, e sua importância para pensarmos de outra maneira a relação indivíduo-coletivo, na tensão da diferença e não mais por princípios *a priori* fundados metafisicamente. Em um segundo momento, proponho pensar a questão da temporalidade e da diferença, e de como é possível criar futuros por vir em que a novidade não consista em repetir o passado no presente, mas fazer surgir o inaudito e a criação da novidade optando pela via do intensivo. No terceiro momento deste capítulo penso sobre a importância da afirmação dos devires na criação dessa novidade. O devir é o que torna possível a criação da novidade: a circularidade temporal que nos leva imitar/continuar no presente a memória do passado só pode ser rompida por uma criação incerta, em um modo de existir desapegado de previsões, projetos e expectativas. A partir da possibilidade de criação de novidade, na qual aposta a filosofia da diferença, na terceira seção incluirei nesta caminhada a atenção ao desejo e os processos de captura aos quais este está subordinado. Lançar-se em devir na imprevisibilidade do futuro buscando criar outros mundos possíveis exige de uma vida educadora uma intensificação do desejo que permita deslocamentos dos fluxos axiomatizados que nos canalizam. Tais deslocamentos passam inevitavelmente pela luta na reconversão do desejo que tem na criação da novidade futura a possibilidade de singularização de sua potência. Deixar de viver o desejo como falta, desejo capitalístico que nos impele a desejar sempre aquilo que não se tem e que está dado, e intensificar o desejo por aquilo que ainda está por vir. Desejo que nos leve para longe daquilo que temos e não temos, criando mundos outros, modos de vida outros, singularizando-nos em relação ao modo de vida homogeneizante do sistema. E por fim, na última seção, apresentamos a via das estratégias existenciais criadoras, que por meio do

processo de escavação de si pode nos permitir ter outros desejos na vida docente e viver mais cuidadosamente a atenção à diferença: a técnica de viver atento a produções ético-estético-políticas, que nos levem a cultivar relações e encontros livres, criadores e disparadores de agenciamentos outros que favoreçam processos de singularização. Em suma, nosso intuito neste segundo capítulo do trabalho é promover o deslocamento do pensamento com alguns conceitos da filosofia da diferença que possam potencializar uma vida de criação de novidade, de futuros por vir, de devires, de desejos outros, de deslocamentos subjetivos.

3.2 Diferença e individuação: o outro não se resume ao que digo dele

A partir da constatação realizada no capítulo anterior sobre a captura do par educação/diferença nos discursos educacionais hegemônicos, em especial das tendências progressistas, podemos nos perguntar: como pensar a educação escolar se quase tudo que fazemos enquanto docentes está envolvido pelos discursos e práticas que acabam eliminando a diferença no ensinar e no aprender? Como ficar com a escola como ela é constituída e estruturada hoje? Pensar a atenção à diferença na educação escolar não nos levaria ao fim da escola e ao abandono da vida docente? Buscaremos responder a estas questões recorrendo à filosofia da diferença, tentando montar primeiramente um mosaico que nos desorganize e nos desloque para quaisquer técnicas existenciais que desejem ser mais ético-estético-políticas, e que nos permitam assumir o cuidado clínico com a diferença em nosso cotidiano, em nossas relações educativas, buscando estes deslocamentos constantes na tensão gerada pela relação indivíduo-coletivo, no ensinar e aprender escolar.

Para pensar o processo indivíduo-coletivo na tensão da diferença um importante conceito se faz necessário: o de individuação conforme pensado por Gilbert Simondon. Tal criação conceitual talvez nos ajude a compreender melhor porque entender a individuação para além do modelo da identidade e dos idealismos é importante para pensarmos uma educação escolar mais atenta à diferença, mais livre, mais criadora e disparadora de processos de singularização. A filosofia da diferença guarda uma cumplicidade e uma aliança com o conceito de individuação de Simondon, justamente porque com este somos desbloqueados da lógica identitária de pensar a constituição do outro, de si mesmo e do coletivo.

De acordo com Simondon, é hegemônica no pensamento ocidental uma lógica que nos leva a entender o ser individuado (da maneira como ele se mostra no presente, com suas formas-expressões, como ele se apresenta) como tendo caracteres permanentes que o definem. Esta lógica faz o pensamento funcionar na busca por um princípio que explique a individuação. Afirma que existem caracteres, fundamentos ou princípios determinantes da forma de expressão de uma individuação. Esta lógica comporta duas maneiras de explicar estes fundamentos: 1) por algum fundamento anterior; ou, 2) por algum fundamento posterior a ocorrência do processo de individuação. O chamado substancialismo trata-se do primeiro de tipo de narrativa, enquanto o hilemorfismo trata-se do segundo.

Ao analisar estas duas vertentes disputantes em torno do princípio de individuação, Simondon percebe que o problema da explicação por algum fundamento anterior consiste em buscar em uma essência natural anterior à individuação, o princípio que faz com que um ser seja tal como é. Com isso, idealmente se julga saber o que algo ou alguém é por esta via substancialista da identidade. Concebe-se “o ser como consistente em sua unidade, dado por si próprio, fundado sobre si mesmo, não engendrado, resistente ao que não é ele mesmo” (SIMONDON, 2020, p. 13) Esta forma de pensar nos leva a buscar uma identidade fixa nas coisas e nas pessoas advinda justamente dos caracteres imutáveis ou pouco mutáveis que permanecem ao longo do tempo e que fazem com que o indivíduo tenha uma identidade determinável. Para este tipo de pensamento um menino, por exemplo, tem como princípio definidor do que ele é características fundantes advindas desde o nascimento e que nos permitem atribuir uma identidade ou uma substância a este ser: dizemos que é um menino, pois sua constituição possui a estabilidade de algumas características que podem ser biológicas, físicas (e até mesmo espirituais), que previamente o determinam, e das quais nos valem, desde o exterior e por meio de categorizações, para atribuir a ele uma identidade fixa, ou seja, que ele é menino e não menina, que ele é A e não B.

Já o hilemorfismo encaminha a concepção da individuação ao outro extremo, mas sem sair do recurso à análise desde o exterior e à identidade. Para esta vertente filosófica, tudo que existe é constituído de matéria e forma, de maneira que a segunda é o que nos permite dizer o que as coisas são. Conforme a concepção hilemórfica aristotélica, a forma faz com que o enunciado que se diga a partir da observação do comportamento e das características expressas por algo ou alguém tenha a garantia de definir o objeto em questão. No hilemorfismo a “forma” em última análise tem a função de nos permitir determinar e controlar pelos elementos materiais o que é uma individuação. Assim, com o hilemorfismo somos levados a pensar que algo ou

alguém tem sua identidade constituída primordialmente por sua forma, que organiza os elementos materiais. Em outras palavras, busca-se interpretar do exterior aquilo que se passa na individuação. O hilemorfismo falha, segundo Simondon, ao ignorar os dinamismos fundamentais da individuação em prol da arbitrária concepção forjada desde o exterior e que desconhece as particularidades dinâmicas da individuação.

Simondon nos mostra a arbitrariedade das teorias substancialista e hilemórfica sobre a individuação, pois nelas há a busca de um princípio utilizado para justificar o processo da individuação. Tal princípio de individuação suplantaria o próprio processo de individuação, permitindo, assim, ser possível explicar de antemão uma individuação. Portanto, as narrativas filosóficas que debatem o princípio da individuação fecham o empenho do pensamento em compreender a individuação nos limites da presunção de que exteriormente aos processos é possível explicar e ter acesso ao indivíduo constituído, acabado e dado.

[...] em ambos os casos, existe *uma zona obscura* que recobre a operação de individuação. Esta operação é considerada como coisa a explicar e não como aquilo em que a explicação deve ser encontrada: daí a noção de princípio de individuação. E a operação é considerada como coisa a explicar porque o pensamento tende para o ser individuado acabado, do qual é necessário dar uma explicação, passando pela etapa da individuação para chegar ao indivíduo após a operação. Logo, há suposição da existência de uma sucessão temporal: primeiro, existe o princípio de individuação; em seguida, este princípio opera em uma operação de individuação; por fim, o indivíduo constituído aparece.” (SIMONDON, 2003, p. 99-100)

Simondon defende que a individuação tem sua explicação em seu processo mesmo, em todo seu potencial diferencial, no “entre” do individuar que não se reduz a um princípio de individuação como afirmam as explicações substancialista e hilemórfica da individuação. Para o autor é preciso reverter a referida lógica que abriga tais pesquisas da individuação, o que abre possibilidades de criação de outras lógicas, múltiplas e variantes da individuação, que a tomem em sua processualidade singular. Tais lógicas permitiriam desprender as explicações da individuação da necessidade de um princípio de individuação que sirva de fundamento prévio ao indivíduo e que justifique o aparecimento do ser individuado. Então, qual seria a proposta de Simondon sobre a individuação e como ela pode ajudar a entendermos a relação entre diferença e educação? Simondon, com sua reversão do modelo da identidade pretende nos levar a pensar o indivíduo em devir e a individuação como um processo “fasado”, ou seja, constituído por fases que geram outras fases, de maneira que a individuação é autoexplicativa em si mesma, o que exige de quem pretende compreendê-la o acompanhamento dos “entres” do próprio processo.

A individuação é entendida por Simondon como um processo dinâmico marcado pelo devir constante de fases sempre suscetíveis ao movimento, em um inacabado processo de “defasagem” de si mesma. Isto porque o campo problemático no qual se encontra uma individuação a provoca sempre a constantes resoluções de problemas, que podem levar o processo de individuação a *defasar-se* em relação a uma fase atual em que se encontra. De acordo com as variações problemáticas que envolvem a existência de um ser ele pode deslocar-se da atual fase de individuação e criar outras fases não previsíveis de antemão. Assim, um ser vivo é uma individuação sempre em processo e sua atual fase de individuação, suas características atualmente estáveis, não são definitivas. No caso dos seres vivos, o momento presente é sempre apenas uma atualização de infinitas virtualidades, de infinitas potências virtuais, de sua indefinível força vital presentes e contidas no que Simondon chama de “pré-individuação”: um campo de possibilidades virtuais que constitui toda individuação e que pode disparar a sucessão da fase atual por outras fases por vir. Não há grade de valores morais, julgamentos e explicações externas que deem conta da complexidade de uma individuação. Contra toda espécie de formatação do processo, a individuação flui por constantes deslocamentos que, como dito acima, são chamados pelo autor de “defasagens” e podem se dar a qualquer momento, dependendo sempre do campo problemático que surge da relação eu-mundo, interior-exterior, indivíduo-coletivo.

Então, o indivíduo seria apreendido como uma realidade relativa, uma determinada fase do ser que supõe uma realidade pré-individual anterior a ela, e que não existe completamente só, mesmo depois da individuação, pois a individuação não esgota de uma única vez os potenciais da realidade pré-individual; por outro lado, o que a individuação faz aparecer é não só o indivíduo, mas também o par indivíduo-meio. Dessa maneira, o indivíduo é relativo em dois sentidos: porque ele não é todo o ser e porque resulta de um estado do ser em que ele não existia como indivíduo, nem como princípio de individuação. (SIMONDON, 2003, p. 100-101)

Esta mesma maneira de entender a individuação é compartilhada por Deleuze, e auxilia-nos a pensar a tensão da relação indivíduo-coletivo pela via da diferença. Deleuze em seu texto “Gilbert Simondon, o indivíduo e sua gênese físico-biológica” afirma que:

Já se nota a importância de Simondon. Descobrimos a condição prévia da individuação, ele distingue rigorosamente individualidade e singularidade, pois o metaestável, definido como ser pré-individual, é perfeitamente provido de singularidades que correspondem à existência e repartição dos potenciais.[...] Singular sem ser individual. Eis o estado do ser pré-individual. Ele é diferença, disparidade e disparação. E entre as mais belas páginas do livro há aquelas nas quais Simondon mostra como a disparidade, como

primeiro momento do ser, como momento singular, é efetivamente suposta por todos os outros estados, sejam eles de unificação, de integração, de tensão, de oposição, de resolução de oposições etc. (DELEUZE, 2006a, p.118)

O campo pré-individual que constitui um ser vivo é potente justamente porque se trata de uma composição paradoxal daquilo que somos acostumados a chamar de “dentro” e “fora”, quando pensamos por binarismos. A pré-individualidade é, portanto, composta por virtuais que impedem o ser de estabilizar-se definitivamente, já que tal estabilização, hipoteticamente acabada, ameaçaria a própria manutenção do sistema individuante na multiplicidade caótica que é a existência. O virtual é a potência da pré-individuação que a leva sempre a resolver-se no problemático em constante devir, nunca estático. Por isso, é enganosa a impressão identitária segundo a qual um indivíduo é sempre igual a ele mesmo, e que esta identidade garantiria sua estabilidade. Simondon nos mostra que a estabilidade diante do problemático advém inversamente da capacidade de um processo de individuação de alterar a si mesmo dentro do campo da pré-individuação. Ou seja, um processo de individuação nunca adquire estabilidade plena e fixa, como pretendem o substancialismo e o hilemorfismo.

Tomando emprestados os termos de Simondon, poderíamos dizer que o virtual determina no ser um "equilíbrio metaestável", um diferencial de potência que impede o ser de ser igual a ele mesmo. Contendo em si mesmo uma causa interna de diferenciação, uma diferença de potencial, o ser é sempre mais do que uma unidade. (LAZZARATO, 2006, p. 33)

O conceito de pré-individuação abre margem para que possamos pensar o que um ser é no entre da diferença, e não apenas na enganosa impressão de fixidez identitária a qual se tem acesso desde “fora” da individuação. Com Simondon há uma inversão da compreensão da individuação que nos faz constatar a insuficiência das categorias “interno” e “externo”, se tomadas como dimensões separadas que se relacionam unilateralmente. O coletivo não é alheio ao indivíduo desde o exterior e vice-versa. Diante da possibilidade de pensar lógicas múltiplas de compreensão da individuação, o devir e a diferença que marcam as existências, e em especial o vivo, nos levam à necessidade de desenvolver outras técnicas de existir e de estar no mundo que não se limitem às que remetem às lógicas do dever, do pensamento dogmático, do pensamento moral, pois estas sempre atuam pela definição dos seres desde fora do processo, sendo, por isso, julgamentos arbitrários que buscam atribuir uma identidade, rótulos, etiquetas. Isto tem consequências nas relações humanas, pois tomando cada individuação como um processo singular, toda forma de julgar previamente uma individuação nos oferece uma visão

desatualizada, incompleta, ilusória do outro. Viver pautando-se em lógicas múltiplas que procurem dar conta dos processos de individuação em devir exige que em cada encontro entre alteridades haja uma negociação e, conseqüentemente, o desenvolvimento de técnicas existenciais mais éticas e menos impositivas, mais acolhedoras dos processos e menos julgadoras.

A pré-individuação não fecha o “eu” em si, mas, ao contrário, tal conceito nos permite entender a individuação em sua relação com o devir dos seres vivos, e nos mostra a tensão diferencial da composição indivíduo-coletivo.

No vivo há *uma individuação pelo indivíduo* e não apenas um funcionamento resultante de uma individuação já efetuada, comparável a uma fabricação; o vivo resolve problemas, não só adaptando-se, isto é, modificando sua relação com o meio (como uma máquina pode fazer), mas também modificando-se a si próprio, inventando novas estruturas internas, introduzindo-se completamente na axiomática dos problemas vitais: 'O indivíduo vivo é sistema de individuação, sistema individante e sistema individuando-se; a ressonância interna e a tradução da relação consigo próprio em informação estão neste sistema do vivo.' (SIMONDON, 2003, p. 104-105)

A relação indivíduo-coletivo dá-se na tensão porque o ser individuado precisa abrir-se às informações do campo problemático que o mundo proporciona e, no mesmo processo, as disparações de informações do ser individuado também atuam no mundo. Assim, “há ética na medida em que há informação, isto é, uma significação encimando uma disparação de elementos de seres, e fazendo assim, com que seja exterior aquilo que também é interior” (SIMONDON, 2006a, p.120) Em outras palavras, pensando as relações humanas por meio de uma multiplicidade de lógicas, encontramos-nos diante da exigência do cuidado ético para com os binarismos e dualismos que atuam em nosso pensamento ajuizador e que remete ao modelo da identidade, do dever imposto pelo coletivo em relação ao indivíduo. Isto, em prol da compreensão e da vivência de nossas relações permitirem-se atravessar pelo devir-diferença dos processos de individuação.

Antes mesmo de perguntar por que é ou não legítimo fundar julgamentos sobre os seres, devemos considerar que o ser se diz em dois sentidos: em um primeiro sentido, fundamental, o ser é enquanto é; mas em um segundo sentido, sempre sobreposto ao primeiro na teoria lógica, o ser é o ser enquanto individuado. [...] Não podemos, no sentido habitual do termo, *conhecer a individuação*, podemos unicamente individuar, individuar-nos e individuar em nós; logo, esta apreensão à margem do conhecimento propriamente dito é uma analogia entre duas operações, o que é um certo modo de comunicação. A individuação do real, exterior ao sujeito, é apreendida pelo sujeito graças a individuação analógica do conhecimento no sujeito; mas a individuação dos seres não sujeitos é apreendida *pela individuação do conhecimento* e não só pelo conhecimento. Os seres podem ser conhecidos mediante o conhecimento

do sujeito, mas a individuação dos seres só pode ser apreendida mediante a individuação do conhecimento do sujeito. (SIMONDON, 2003, p. 116-117)

Há diferença entre *conhecer* e *indivduar o conhecer*. Na educação, na relação entre educador e educando, parece ser possível tal problematização. Quando nas relações educacionais o educador estabelece julgamentos acerca dos educandos, ele o faz pela via do conhecer ou pela via da individuação do conhecer? Nos processos educacionais, qual via é mais importante? *Conhecer* um ser coloca quem conhece no campo da representação não necessariamente presente. *Conhecer a individuação* de um ser exige a individuação do conhecimento daquele que deseja conhecer, exige de quem pretende conhecer a presença e o acompanhamento do processo, de maneira que encontre e reencontre o encantamento, os detalhes, as virtualidades na presença do corpo em processo em sua nervura e concretude. É constatável que a tensão indivíduo-coletivo tem sido assumida na educação escolar pela via do modelo da representação, da identidade, do pensamento dogmático, dos valores e ideais moralmente estabelecidos, o que leva a educação a se tornar um processo de reprodução axiológica e de pressupostos *a priori*, desconsiderando a processualidade da individuação e o potencial pré-individual do educando e do educador. Há que se pensar outras educações que talvez nos permitam entrar pela via da diferença na tensão indivíduo-coletivo, individuando nosso conhecimento do outro. Neste caso, a atenção para com as virtualidades que habitam a pré-individuação de um processo de individuação torna-se importante, pois estes virtuais por vir são o que tornam possível processos de singularizações eticamente livres em que se balanceia a relação indivíduo-coletivo. Conceber a individuação pela via da diferença atravessa em nossos processos educacionais escolares outros sentidos possíveis da relação muitas vezes arbitrária e autoritária de quem ensina para com quem aprende. Relação na qual, geralmente, o mais experiente se torna superior aos menos experientes, e por isso, dono do processo educacional, senhor dos fundamentos que devem preencher o sujeito desejável que se quer ao final do processo educativo, e que necessariamente precisa rimar com valores vigentes. Para nos atentarmos à diferença precisamos ter a humildade de admitir, ao menos enquanto educadores, que o outro é sempre mais do que meus olhos podem ver!

Nas seções seguintes continuaremos na busca por conceitos na filosofia da diferença que nos auxiliem na composição deste mosaico de uma educação escolar mais atenta à diferença e na qual nos desprendamos dos sentidos e significados prontos, para criar sentidos outros no

ensinar e no aprender, enquanto processo tencionado pelos virtuais que habitam os encontros entre as alteridades.

3.3 Outras temporalidades: futuros em germe por vir

Liberar de todo tipo de fundamento, eis o esforço ontológico-político da filosofia da diferença. Recuperar o mundo e a singularidade perdidos e tomados de nós, eis a revolução ético-estético-política que dela devém. Fazer fluir a criação do novo a partir daquilo que tenta nos fundamentar, por meio de linhas de fuga e de criação de modos de vida outros, de contraefetuações inauditas, liberando a diferença e a produção da singularidade do peso anestesiante e sedentarizador do pensamento representacional, que recai sobre nossos corpos, sobre nossas existências. Alçar voo num pensamento que abandone a raiz quadrupla da identidade, da negação, da analogia e semelhança³, sustentadas por um pensamento que se sedentarizou no território da representação, e que impede os fluxos de um pensamento por vir, de um eu-outro por vir, eis o que nos propõe a filosofia da diferença.

Romper com a ontologia tradicional metafísica, inaugurar uma ontologia imanente; romper com a moral/ética do dever e a política do contrato, disparando modos de vida ético-estético-políticos. Propor uma vida em que um eu-outro sempre está por vir, nunca definitivo... Instaurar um outro tempo e outra vida, um pensamento outro que nos auxiliará a pensar-viver a paradoxal composição diferença-educação-singularidade. No caso do docente, habitar o paradoxo de fazer coexistir os projetos que temos de ensino, de curso, de currículo, com nosso ato de rasgá-los a cada instante. Ter projeto, expectativa e não os ter ao mesmo tempo, pois o que mais importa é o mundo, os corpos de carne e sangue, e não o que pretendemos representar e dizer deles na burocracia institucional. Procurando as singularidades perdidas em cada instante, em cada subjetividade, em cada mundo que adentramos e saímos a todo momento e nem nos damos conta de tão anestesiados que estamos pela forma de pensar representando, e de viver desejando organização, ordem e disciplina. Pensar-viver este por vir infinitamente

³ O pensamento da representação sustenta-se nesta raiz quadrupla em que ele supõem e fundamenta a permanência na realidade, utilizando-se do recurso à “Verdade” que ele mesmo pressupõe ter acesso por meio das categorias *a priori* da identidade, da negação, da analogia e da semelhança, com as quais julga e interpreta a realidade. Ao conhecer algo ou alguém, no âmbito da representação, sempre estará pressuposto que este algo ou alguém “deve” possuir uma identidade (advinda de um modelo), seu conhecimento se dará pela negação (negar tudo aquilo que ameaça sua identidade, por exemplo, o não-eu), analogia e semelhança (modo analógico de conhecimento que interpreta as coisas, as pessoas e os fenômenos por meio de comparação, buscando analogias e semelhanças destes com modelos pressupostos *a priori*).

inacabado na educação não se dará por outra linha que não seja a do indeterminado, que não é um mero indiferenciado, uma ausência de singularidade, sem distinção, mas, ao contrário, o lugar em que as diferenças *estão e habitam*. Esta clínica fina da existência a que nos leva a filosofia da diferença, apesar de difícil, nos prepara para o atravessamento entre diferença-educação-singularidade que propomos neste trabalho.

3.4 Diferença e síntese do futuro

Uma clínica fina da existência começa com o pensar sobre o que somos. Em outras palavras, pensar sobre o que é um ser, suas problemáticas e suas potências, não definindo a si e aos outros de maneira *a priori*, mas encontrando-se e encontrando os outros a partir de um pensar que não abandone o devir dos corpos e das experiências. O pensamento deleuziano provoca um abalo no campo da ontologia, pois retira a Identidade de seu trono metafísico e de sua condição de fundamento. Uma das linhas que perpassam a criação deleuziana de uma ontologia a-fundada e a-metafísica é a preocupação com o problema da temporalidade e o rompimento com a noção de repetição como permanência do Mesmo, sustentada pelo pensamento da representação. A afirmação do filósofo antigo Heráclito de Éfeso, de que “não é possível entrar duas vezes no mesmo rio” (COSTA, 2002, p. 207), ganha fôlego com a filosofia da diferença, já que é retomada por sua integral relação com a condição originária do mundo: a diferença, ou a repetição da diferença. Deleuze, em sua obra “Diferença e repetição” mostrará que a condição originária dos seres é a diferença. Ou seja, cada instante da existência de um ser é diferente, por mais que pareça ser o mesmo, parecido e ilusoriamente idêntico ao instante que passou. A diferença, portanto, é deslocamento constante de todos os seres, é fluxo de velocidades e lentidões das coisas e das pessoas e que se tornam indomáveis a nossa pretensão de compreensão pela via da generalização. No tempo, a diferença flui indeterminadamente, e o que nos resta é estabelecer ligações entre pontos em que instantes se repetem sem ser os mesmos. Neste “brincar” no tempo, a diferença permite ao ser humano ter três vivências da repetição. “Toda vida, todo desejo, todo pensamento, segundo Deleuze, abre seu caminho [...] graças a três repetições que são modos de ligações de nosso corpo, de nossos afetos, de nossos pensamentos” (DAVID-MÉNARD, 2007, p. 21-22) Estas ligações ou repetições são: 1) A síntese do Hábito; 2) A síntese da Memória; e, 3) A síntese do futuro. Apresentemos cada uma delas a seguir, das quais destacaremos a importância da terceira, como cesura/corte que permite o surgimento da novidade e da criação.

A primeira síntese temporal, a do Hábito, é aquela ligação que fazemos de casos e de instantes que se repetem e que constituem o presente vivido de um corpo. É aquela maneira mais elementar de perceber a realidade e contrair hábitos a partir daquilo que se percebe repetir. Nesta síntese vive-se a primeira experimentação da repetição. Nela fundamos nossa capacidade de situar-se no mundo, no tempo, contraindo hábitos que permitem reter milhões e bilhões de oscilações materiais percebidas, constituindo um *continuum* temporal, em que sintetiza-se o que era apenas uma conjunção de instantes. Em outras palavras, a síntese do hábito, do presente vivido, obtém por meio das ligações de uma subjetividade ainda larvar, uma diferença como espólio da repetição de casos e de instantes exteriores uns aos outros, mas sintetizados por esta mesma subjetividade em uma ligação, em uma repetição, em um hábito. Esta diferença, este hábito extraído da caótica diferencial dos corpos é o que permite ao ser humano fundar o tempo: extrair a repetição, estabelecer a ligação destes casos e instantes exteriores uns aos outros.

Esta síntese contrai uns nos outros os instantes sucessivos independentes. Ela constitui, desse modo, o presente vivido, o presente vivo; e é neste presente que o tempo se desenrola. É a ele que pertence o passado e o futuro; o passado, na medida em que os instantes precedentes são retidos na contração; o futuro, porque a expectativa é antecipação nesta mesma contração [...] O presente não tem de sair de si para ir do passado ao futuro. O presente vivo vai, pois, do passado ao futuro que ele constitui no tempo, isto é, também do particular ao geral, dos particulares eu ele envolve na contração ao geral que ele desenvolve no campo de sua expectativa (a diferença produzida no espírito é a própria generalidade, na medida em que ela forma uma regra viva do futuro). Sob todos os aspectos, esta síntese deve ser denominada síntese passiva, constituinte, nem por isso ela é ativa. Não é feita pelo espírito, mas se faz no espírito que contempla, precedendo toda memória e toda reflexão. O tempo é subjetivo, mas é a subjetividade de um sujeito passivo. (DELEUZE, 2006b, p. 112)

O que Deleuze mostra em “Diferença e repetição” é que a diferença, portanto, povoa cada uma das variações de velocidade e de lentidão, das oscilações e vibrações da realidade, e que faz com que em cada série de repetições contraiamos hábitos. Neste sentido, não há hábito “eterno”, absoluto, pois a diferença presente em cada instante temporal permite que as coisas, as pessoas, os fenômenos mudem.

Em seus elementos receptivos e perceptivos, como também em suas vísceras, todo organismo é uma soma de contrações de retenções e de expectativas. Ao nível desta sensibilidade vital primária, o presente vivido já constitui no tempo um passado e um futuro. Esse futuro aparece na necessidade como forma orgânica da expectativa; o passado da retenção aparece na hereditariedade celular. (DELEUZE, 2006b, p. 112)

Se todos os dias se vive o alvorecer, a ligação que a subjetividade larvar realiza dos vários alvoreceres ao longo do tempo permite que seja extorquido destes casos e destes instantes a síntese que funda o hábito de esperar que o sol nasça todos os dias. Contraindo-se assim um hábito que abre no presente vivido a expectativa de que o sol nascerá todos os dias, isto graças a síntese realizada destes instantes exteriores uns aos outros, mas que a subjetividade é capaz de ligar fazendo surgir uma diferença, um hábito, o de esperar que o sol nasça todos os dias. Neste sentido, a síntese do presente vivido é a arte da espera! Apesar de parecer uma certeza, de se ter uma evidência quase permanente desta expectativa, por ser um hábito, nada garante que será condizente com o dia de amanhã, com instante seguinte, com o futuro.

Explicada a primeira síntese, tentemos entender a segunda, a da Memória. O ser humano não se constitui só de hábito e de um presente vivido, ele é capaz de ter memória profunda no tempo. Já que o presente vivido passa e alguns momentos depois já é passado, a subjetividade transcende o plano do hábito, e por meio da Memória consegue temporalmente sintetizar os instantes dos presentes que passam, constituindo a Memória do tempo passado, uma outra relação do ser humano com o tempo: a segunda síntese temporal, a do passado puro. Nesta síntese, que nos é possível pela Memória, há a conservação de algo, pois o presente jamais passaria se nada permanecesse no passado e, portanto, o passado constitui aquilo que faz com que o presente passe. A capacidade de manter o passado por meio da Memória é o que Deleuze chamará de segunda síntese temporal.

A segunda ligação ou síntese temporal que somos capazes de estabelecer é a do “passado puro”. Trata-se de tudo aquilo que temporalmente o “espírito” humano ou a “mente” humana é capaz de registrar, guardar, tanto individual, quanto coletivamente, constituindo um campo de “virtuais”⁴. Deleuze encontrará nesta síntese um plano tão real, vivo e dinâmico quanto o

⁴ "O virtual não se opõe ao real, mas apenas ao atual. *O virtual possui uma plena realidade como virtual [...]* O virtual deve ser definido como uma parte própria do objeto real - como se o objeto tivesse uma de suas partes no virtual, e aí mergulhasse como numa dimensão objetiva." (DELEUZE, 2006b, p. 294) Sem entrar em muitos detalhes sobre o conceito de virtual em Deleuze, pois isto nos levaria a uma outra tese, podemos dar alguns de seus tons a partir da citação: o virtual se distingue do que é dado e do que é atual. Também não se confunde com o possível, pois o possível já se coloca dentro de um campo de previsibilidade e determinação conscientes que flerta com o fundamento. O virtual implica o problemático na caótica dos encontros, o que nos leva a entender mundo inacabado, indeterminado, em devir. Assim, o virtual não se limita ao campo das possibilidades, de modo que toda criação de novidade surge dos virtuais e não dos possíveis. O “Todo” do tempo é o virtual, e o virtual é a temporalidade toda. O virtual, portanto, permite transcendência real, na experiência. Deleuze desliga o virtual das amarras supratemporais do eterno impostas pela metafísica. O virtual é o tempo, fervilhando e fazendo fervilhar a criação da novidade no deslocamento entre as sínteses do passado, do presente e do futuro. O conceito de virtual permitirá a Deleuze entender o passado não como um campo estático que apenas insiste em contrair no presente. Quando pensamos em alterar o futuro, na verdade é o passado que se altera, já que o passado é o “Todo”

presente vivido, um campo povoado de virtuais, de signos que existem em nossa Memória tanto individual, quando coletiva, e que constitui o “Todo” do tempo, permitindo que a cada instante presente de um ser humano seja preservada uma conexão e continuidade em relação ao passado. Se o ser humano não tivesse a ligação/síntese temporal da Memória, a cada instante recomençariamos nossa existência novamente e, conseqüentemente, não haveria a mínima condição de manutenção no mundo, a vida seria impossibilitada. Se a primeira síntese, a do presente vivido, é a “fundadora” do tempo, na medida em que instaura o gérmen da Memória por meio de hábitos, esta segunda síntese é para o autor o “fundamento” do tempo, pois pela Memória já constituída do tempo passado conseguimos retomar o presente que passou, o passado, e a partir dele estabelecer nossa existência no presente.

Não devemos recusar a consequência necessária: é preciso um outro tempo em que se opera a primeira síntese do tempo. Esta remete necessariamente a uma segunda síntese. [...] A primeira síntese, a do hábito, é verdadeiramente a fundação do tempo; mas devemos distinguir a fundação e o fundamento. A fundação diz respeito ao solo e mostra como algo se estabelece sobre este solo, ocupa-o e o possui; mas o fundamento vem sobretudo do céu, vai do ápice às fundações, avalia o solo e o possuidor de acordo com um título de propriedade. O hábito é a fundação do tempo, o solo movente ocupado pelo presente que passa. Passar é precisamente a pretensão do presente. Mas o que faz que o presente passe e que aproprie o presente e o hábito deve ser determinado como fundamento do tempo. O fundamento do tempo é a Memória. [...] Na medida em que o passado em geral é o elemento em que se pode visar a cada antigo presente que aí se conserva, o antigo presente encontra-se “representado” no atual. (DELEUZE, 2006b, p. 123-124)

Esta segunda síntese do tempo nos revela o passado puro como o Em-Si do tempo, e conseqüentemente, o lugar do Ser. Assim, podemos dizer que o Ser não está no presente, já que o presente é efêmero, mas que o Ser é no passado.

Cada atual presente não é senão o passado inteiro em seu estado mais contraído. O passado não faz passar um dos presentes sem fazer que o outro advenha, mas ele nem passa, nem advém. Eis, por que, em vez de ser uma dimensão do tempo, o passado é a síntese do tempo inteiro, de que o presente e o futuro são apenas dimensões. Não se pode dizer: ele era. Ele não existe mais, ele não existe, mas insiste, consiste, é. (DELEUZE, 2006b, p. 126)

do tempo. Justamente porque o passado está em constante construção e reconstrução, pode ser alterado. A imanência é o profundo do real em que o pensamento deleuziano mergulhará, e o virtual é “estrutura completamente determinada, formada por seus elementos diferenciais genéticos, elementos ‘tornados virtuais’, ‘tornados embrionários’” (DELEUZE, 2006b, p. 295)

Portanto, o passado não passa, enquanto o presente passa. O passado, de acordo com Deleuze, constitui o “Todo” do tempo, na medida em que ele é e jamais virá a não-ser. Assim, o passado é profundo, é muito mais que um arquivo de memórias. Ser Em-Si do tempo, o passado puro constitui a totalidade do tempo. Contraído no presente, insistindo no presente, o passado fundamenta o presente, o instante vivido, de maneira que não há como escapar, no presente, à ação do passado enquanto memória viva/pura que fica retido perseverando em determinar o presente vivido. O passado pode ser assim construído, reconstruído, e não apenas vivido em sua contração insistente.

As duas primeiras sínteses temporais, a do presente vivido e a do passado puro criam entre si o que se pode chamar de circularidade, pois o passado insiste em determinar o presente, e o presente alguns momentos depois já se torna também passado, vindo a insistentemente determinar o presente que se sucederá. Disso resulta que o ser humano gera expectativa do futuro pautada nesta circularidade entre passado e presente, de maneira que passa a ter pretensões de previsibilidade do que acontecerá. Em outras palavras, já que o passado se contrai no presente, então a representação que o ser humano é capaz de elaborar da realidade insere o elemento da abstração na vivência do tempo. Passa-se a ter a mediação deste elemento para que os instantes futuros sempre sejam direcionados pelas setas da repetição do mesmo que se foi no passado, se é no presente e se deverá ser no futuro. Neste caso, a circularidade temporal e as pretensões de previsibilidade da representação, ilusoriamente, “retiram” da vida humana a necessidade de enfrentar o indeterminado que se encontra no futuro, por meio de uma representação que a consciência humana produz, com qual sempre pretende projetar o tempo futuro. Ocorre que o futuro é indeterminado. Sempre se ouviu dizer que “o futuro a Deus pertence”, o que é o mesmo que dizer que o futuro ao Fundamento do Passado pertence. Mas, com a denúncia da arbitrariedade do juízo representativo do Fundamento em relação a realidade diferenciante, o Passado enquanto Fundamento do futuro deixa de ser necessário e o que nos resta é enfrentar a indeterminação do futuro, o devir dos seres e a caótica real dos encontros. Esta é a radicalidade da assombrosa indeterminação da diferença a que nos provoca a pensar e a viver a filosofia da diferença.

Para Deleuze, se faz necessário assim pensar o tempo para além das setas que a consciência representativa impõe, principalmente no que tange o determinismo causal entre passado, presente e futuro, onde do futuro sempre se espera que rime com o passado, onde o final sempre culmina com o retorno ao mesmo, a conclusão sempre retoma a ordem do tempo

cronológico e a organização do pensamento consciente que representa, ordena e nos “livra” do assombro da indeterminação. O que o pensamento deleuziano propõe é o eterno retorno não ao mesmo, à ordem, à organização, mas à diferença, à desordem, à indeterminação, o que não significa, como veremos, ausência de consistência existencial.

Deleuze percebe que a repetição é um efeito da própria diferença e não dos fundamentos do “Mesmo”, pressupostos pela representação. A diferença, de acordo com Deleuze, é a nua não-relação primeira, condição originária ontológica, que não é totalmente representável. A repetição é a “estruturação orgiaca” da diferença efetivada sem recurso à organização reflexiva, conceitual e hierarquizadora da representação. Desse modo, não se pode repetir sem diferenciar, nem diferenciar sem repetir, e é a relação com a diferença pura que faz com que a repetição não seja germinal da generalidade, da semelhança, da mesmidade, da imitação. A diferença é o que permite estabelecer a “forma”, mas, simultaneamente, a dissolução da forma no indeterminado. Segundo Deleuze, é preciso conceber o indeterminado em sua virtualidade fervilhante, no qual a diferença habita, mas de forma ainda não atualizada, por isso, indefinida, obscura, embora singular. (FERRER, 2017)

Deleuze recupera de Nietzsche o conceito de “eterno retorno da diferença”, afirmando uma repetição a-fundada, a-consciente, a-ordenada, pensando o tempo liberado de toda a carga cíclica que o aprisiona a modelos e ao eterno retorno do mesmo. Não há identidade ou modelo a ser seguido, e esta constatação torna possível a fuga da circularidade temporal entre passado e presente, e do dever do retorno ao mesmo. Assim, Deleuze nos fala de uma terceira ligação e síntese do tempo, a do futuro, aquela que pode levar o ser humano a ser capaz de se liberar temporalmente da organização cronológica e inaugurar uma vivência do tempo não mais pautada na imitação do modelo e na repetição daquilo ao qual um ser seria predeterminado a repetir. Nos próximos parágrafos tentaremos brevemente finalizar a apresentação da abordagem deleuziana da temporalidade, expondo a terceira síntese ou ligação do tempo, destacando sua importância para pensarmos modos de viver a criação do novo, do imprevisível e do inaudito.

A terceira ligação/síntese temporal: Deleuze perceberá que na relação estabelecida pela tradição filosófica entre as duas primeiras sínteses temporais – a do presente e a do passado - existe a contração/retenção do passado no presente, da qual o pensamento da representação se utiliza em prol da manutenção de categorizações e classificações pautadas na pressuposta/representada Identidade e permanência dos seres. Deleuze mostrará a necessidade de uma terceira síntese, a do futuro, a qual exige o esforço humano de abandonar a consciência

e a representação como norteadoras do futuro e, com isso, fugir da representação consciente, da reprodução dos modelos, da determinação do passado, do dever da identidade fixa.

Segundo Deleuze, o ser humano, uma vida, não tem sua potência limitada aos diversos hábitos que contrai ao longo do tempo, nem aos valores que o passado de sua memória individual e coletiva insiste em reter no presente. O passado é profundo e em constante reconstrução. A elevação da potência de um ser humano só pode se dar pelas diferentes orientações que o futuro pode extorquir do presente e efetivar no passado. O futuro, portanto, ao invés de ser alvo da determinação e controle consciente da representação e da modelagem da identidade será tomado pela via da indeterminação e do esquecimento inconsciente para criação da novidade. Com isso, a consciência é destituída de seu privilégio em orientar o ser humano e os rumos da história no tempo. A primeira síntese temporal, do Hábito, e a segunda síntese temporal, da Memória, são insuficientes diante da radicalidade da diferença e da criação da novidade. Há a possibilidade de abrir o corte na temporalidade, a *cesura*, que permite ao ser humano sair da circularidade temporal que insiste em determiná-lo, e fugir por enfiadas intensivas, pela síntese disjuntiva⁵, em um presente que se metamorfoseia, em uma extorsão de novidade que faz passado e futuro não rimarem mais (DELEUZE, 2006b). É o futuro como criação do inaudito, da novidade, que só pode se dar como ligação e síntese terceira do tempo, que dobra e sintetiza o passado e o presente. Esta síntese do futuro, em contraste com uma tomada do futuro como projeção, previsão, antecipação, joga o ser humano na difícil e dolorosa origem diferencial da realidade, a qual não nos permite possuir verdades definitivas, que não nos permite viver de um modo definitivo. Abrir mão da síntese ativa, identitária e mimética da representação, em prol da síntese passiva, disjuntiva e diferencial que nos abre a uma síntese temporal do futuro, de criação de novidade.

O eterno retorno da diferença,

só afeta o novo, isto é, o que é produzido sob a condição da insuficiência [da Memória] e por intermédio da metamorfose [do presente]. Mas, ele não faz retornar nem a *condição* nem o *agente*; ao contrário, ele os expulsa, os renega com toda sua força centrífuga. Ele constitui a autonomia do produto, a independência da obra. Ele é a repetição por excesso, que nada deixa subsistir da insuficiência nem do devir-igual. Ele é o novo, é toda a novidade. Ele é

⁵ “Se há uma expressão que pode resumir, na filosofia de Gilles Deleuze, o que permite à vida e ao pensamento se inventarem, esta expressão é “síntese disjuntiva”. Síntese disjuntiva é uma ligação de elementos que são aproximados e colocados juntos de uma maneira que inaugura um pensamento ou uma forma nova de existência, pois esses elementos não são homogêneos: eles não podem ser levados à identidade de uma medida comum.” (DAVID-MENARD, 2007, p. 19)

sozinho, o terceiro tempo da série, o futuro enquanto tal. Como diz Klossowski, ele é esta secreta coerência que só se afirma excluindo minha própria coerência, minha própria identidade, a do eu, a do mundo e ade Deus. Ele só faz retornar o plebeu, o homem sem nome. [...] É assim que o fundamento foi ultrapassado em direção a um sem-fundo, a-fundamento universal que gira em si mesmo e só faz retornar o por-vir. (DELEUZE, 2006b, p. 138-139)

A repetição, rompida sua subordinação ao pensamento da representação, já não é entendida como um processo mimético de repetição do passado (pressupostos e valores *a priori*) no instante presente. Retira-se do pensamento sua pretensão representativa de antecipar e projetar o futuro, sua arbitrária maneira de lidar com o mundo por meio de definições prévias às experimentações e aos encontros. Repetição que cria novidade. Repetição da diferença.

De acordo com Henriques (2016, p. 156-157)

Para Deleuze, a antecipação é uma atividade psicológica que pertence ainda à primeira síntese do tempo, a do presente vivo, e não à terceira síntese, a do futuro. [...] o grande problema que a antecipação traz consigo é que ela não permite quebrar a circularidade entre passado e presente, na medida em que ela se ancora profundamente na memória: a antecipação é basicamente uma projeção do futuro feita a partir de algo que já aconteceu no passado, e nesse sentido, uma tentativa de determinar o futuro a partir do presente. Ora, o que se perde nesse processo é exatamente aquilo que é essencial para Deleuze, a saber, a emergência de algo verdadeiramente novo, isto é, algo de completamente imprevisível e incomensurável em relação ao nosso passado e ao nosso presente. O futuro que será pensado na terceira síntese será, portanto, algo completamente irreduzível à expectativa e ao projeto [...]

Como o ser humano pode, então, efetuar a terceira ligação/síntese do tempo? Como é possível ao ser humano ultrapassar o passado e o presente em um futuro inaudito? Deleuze, na passagem a seguir, nos dá indicativos de que esta tarefa é desmanchadora e mortal, já que implica um “metamorfosar” dos hábitos do presente, e um “esquecimento” da memória do passado, e isso, paradoxalmente, utilizando-se respectivamente do hábito e da memória do passado como estágios do percurso, mas a serem deixados para trás no decorrer do percurso.

Fazer da repetição a categoria do futuro, servir-se da repetição do hábito e da repetição da memória, mas delas servir-se como estágios e deixa-las pelo caminho; com uma das mãos, lutar contra o Hábito [presente vivido]; com a outra, lutar contra Mnemósina [memória do passado puro]; recusar o conteúdo de uma repetição que bem ou mal permite “extrair” a diferença (*Habitus*); recusar a forma de uma repetição que compreende a diferença, mas para subordiná-la ainda ao Mesmo e ao Semelhante (Mnemósina); recusar os ciclos simples demais, tanto quanto aquele que organiza um passado puro (ciclo

memorial ou imemorial); mudar o fundamento da memória em simples condição por insuficiência, mas mudar também a fundação do hábito em falência do “*habitus*”, em metamorfose do agente; expulsar o agente [o “eu” consciente que representa] e a condição [a contração do passado no presente, os hábitos] em nome da obra ou do produto; fazer da repetição não aquilo de que se “extrai” uma diferença, nem aquilo que compreende a diferença como variante, mas o pensamento e a produção do “absolutamente diferente”; fazer que, para si-mesma, a repetição seja a diferença em si-mesma. (DELEUZE, 2006b, p. 142 – grifo nosso)

Fazer da repetição a diferença em si mesma! Indeterminação pura no existir e no viver. A realidade é indeterminação constante, é diferença pura. É interessante notar que a indeterminação da realidade não nos leva a uma concepção tresloucada no sentido de apartar-se deste mundo, impossibilitando-nos critério algum no viver. É uma concepção “louca” para o pensamento sedentarizado da organização, porque abandona o ilusório mundo da permanência, que culmina na postulação da “Verdade” como princípio do pensamento. O fato de denunciar o pensamento sedentarizado, guiado por valores morais e pela busca da Justiça e da Verdade, não afasta o pensamento da diferença de afirmar a escolha de critérios e de buscar consistência nesta afirmação. Ao contrário, conforme veremos nas próximas seções deste capítulo, os critérios serão importantes para a filosofia da diferença, porém, serão de outra envergadura: farão parte de uma vida em que se renuncia aos ajuizamentos morais da representação, em prol de um “estilo” ético-estético-político em que os critérios são esculpidos nos encontros mesmos, na experiência mesma. Em tal “empirismo transcendental” – ou modo de vida que assume a caótica dos encontros em sua diferenciação nua e crua - o entrelaçamento entre o ético, o político e o artístico inevitavelmente comporá uma perspectiva de se viver intensivamente, tornando o ser humano sempre outro, sempre povoado de mundos outros. Uma terceira síntese do tempo que nos joga na realidade futura indomável, que nos provoca e nos violenta a um devir-outro em que o pensamento entende que eternamente a vida retorna para jamais ser a mesma. Pura diferença, pura diferenciação. Um tempo flutuante... Um devir-outro...

3.5 Devir-outro e o desafio de existir admitindo a incerteza

Como vimos até aqui, a diferença foi marginalizada por uma maneira de pensar que procurou a comodidade de atribuir aos seres categorizações lógicas gerais imutáveis ou pouco mutáveis: a representação. A demonização da diferença se deve ao caos tido como impuro e perturbador, ao qual ela supostamente pode levar a retidão da organização do bem pensar. Isto

porque o pensamento da representação é devoto das formas essenciais do pensamento supostamente verdadeiro. Em outras palavras, a escolha do pensamento filosófico ocidental por este tipo de pensar mais cômodo – que tem como principal atividade imitar as formas-modelo criadas pela própria representação que representa - levou a instauração de uma oposição entre os conceitos de identidade e diferença, em que a identidade é sobreposta à diferença. Em suma, temos uma oposição entre identidade e diferença que leva o pensamento a privilegiar categorias estáveis ligadas a identidade, em detrimento de tudo que se relacione com o devir caótico da diferença.

Vimos também que quando Deleuze toma a repetição pela via da intensidade e da diferença e propõe a necessidade de uma terceira síntese (síntese temporal do futuro), nos abre possibilidades de viver o desconhecido, o imprevisível, os devires e a caoticidade dos encontros sem a mediação da representação: estamos, pois, diante do surgimento da novidade, do outro de mim mesmo, em um devir existencial. O que nos resta é a realidade paradoxal e caótica, em constante deslocamento, na qual precisamos fazer nossa travessia.

O ato de dizer o ser é tomado pela representação como seu principal objetivo. Em Platão, por exemplo, o ato de definir é o grande feito do deus demiurgo. Quando o pensamento platônico nos diz que a substância primordial é o caos, e nos apresenta a figura do demiurgo como interventor para dar forma a esta caoticidade, neste momento introduzia-se definitivamente no pensamento ocidental a figura necessária da instância que dá forma e que individua, responsável pela mediação entre o Ser e a caoticidade das coisas. Platão nos deixa como herança a figura do mediador, aquele que traz consigo o fundamento das coisas e o poder de dizer o que um determinado ser é e deve ser. No Diálogo “Timeu” temos uma descrição elucidativa do papel mediador assumido por demiurgo:

Timeu: Digamos, pois, por que motivo aquele que constituiu o **devir** e o mundo os constituiu. Ele era bom, e no que é bom jamais nasce inveja de qualquer espécie. Porque estava livre de inveja, quis que tudo fosse o mais semelhante a si possível. Quem aceitar de homens sensatos que esta é a origem mais válida do devir e do mundo estará a aceitar o raciocínio mais acertado. Na verdade, o deus quis que todas as coisas fossem boas e que, no que estivesse à medida do seu poder, não existisse nada imperfeito. Deste modo, pegando em tudo quanto havia de visível, que não estava em repouso, mas se movia irregular e desordenadamente, da desordem tudo conduziu a uma ordem por achar que esta é sem dúvida melhor do que aquela. Com efeito, a ele, sendo supremo, foi e é de justiça que outra coisa não faça senão o mais belo. (PLATÃO, 2011, p. 97-98)

Como vemos, em Platão, o devir é subordinado a um sistema de ordenação aplicado pelo mediador, o demiurgo: feitor, o deus que realiza uma atividade mimética, ou seja, de imitação. De acordo com Platão, como o demiurgo cria o mundo sensível por meio da imitação da Ideia, do Modelo, a atividade do deus feitor é parecida com a de um artífice, na medida em que no ato de fazer (notemos que não é criação, trata-se apenas de uma atividade de fazer cópias) remete sempre a uma forma, pela qual modela por semelhança as propriedades que imprimirá em correspondência ao modelo no material que trabalha. O demiurgo atua com os olhos nas formas que permanecem sempre iguais (as Ideias), e modela o material com as mãos de modo a dotar de ordenação a matéria até então amorfa, em estado de devir constante. Talvez o principal problema que nos deixou Platão foi o de que com a postulação da existência da Verdade Modelo somos sempre impelidos a buscar refúgio do caos nos guarda-chuvas de opiniões prontas, em *clichês* e modelos que nos servem muitas vezes como dogmas.

A filosofia da diferença subverterá a hierarquia ontológica postulada pelo sedentarismo do pensamento dogmático, não se colocando como uma teoria ou paradigma apenas, mas sendo uma máquina de guerra produzida pelo pensamento que dá atenção à diferença e que, talvez, auxilie-nos em uma travessia mais ético-estético-política pela caótica dos encontros.

Eis o verdadeiro sentido da reversão [deleuziana] do platonismo: a glorificação do reino dos simulacros, subvertendo a distinção modelo-cópia, essência-aparência, descerrando a potência positiva da diferença. No platonismo revertido, a semelhança e o mesmo não são mais que efeitos exteriores do simulacro. Ao dissolver-se a identidade e a semelhança das coisas, o ser deixa de fazer sentido enquanto fundamento, desaparece enquanto fundamento. (FORNAZARI, 2011, p. 9)

Deleuze, portanto, abandona toda pretensão de fundamento que se coloque *a priori* e que faça a partir de seu ponto de vista específico um “julgamento” hierarquizador da realidade. O pensamento dogmático, aquele que se firma a partir de Fundamentos define o Ser enquanto equivocidade⁶ montando uma hierarquização própria de sua pretensão, propondo uma

⁶ A tradição platônica-aristotélica-tomista dentro da ontologia e metafísica oferecia uma interpretação do ser pela via da equivocidade: dizer que os entes/seres surgem por equivocidade implica que o ser - substância de extensão que abarca tudo que existe e partilhada por todos os entes - possui mais de um sentido. Isto tem uma consequência ontológica que diz respeito à classificação e hierarquização dos seres: como o ser possui mais de um sentido, então a diferença dos seres é determinada pelas configurações de identidade que cada ente (que cada ser) apresenta. Com isso, se legitima o estabelecimento de valores advindos dos sistemas de representação que pretendem dizer o ser, como “Bom ou ruim”, como “Belo ou feio”, como “Justo ou injusto”, com vistas a hierarquizar as diferenças entre os diversos entes/seres.

avaliação/valoração dos diferentes sentidos encontrados em cada um dos seres hierarquizados. Deleuze proporá no lugar da ontologia pautada na definição do ser por equivocidade, a a-fundamentação do ser e a “univocidade” como origem diferencial de tudo. Se o ser é originariamente unívoco, ou seja, se ele só se diz em um único sentido, se torna desnecessária qualquer tentativa fundante de dizê-lo por meio de valores supostamente *a priori*. A concepção de univocidade do ser resulta da relação deleuziana com o pensamento de Espinosa: todos os entes (seres) são modos de expressão do Ser, que por sua vez só se diz em um único sentido. A diferença deixa de ser refém da hierarquização “Verdadeira” dos valores supostamente retos dos fundamentos *a priori*, para ser tomada como afirmação de todos os modos de expressão do ser que é unívoco, diferencial.

A filosofia da diferença ecoa o grito de Nietzsche contra a tradição moral do pensamento ocidental, e denuncia todo tipo de pretensão ao Verdadeiro, e ao estabelecimento da distinção judicativa entre verdadeiro e falso.

Nietzsche põe em questão o conceito de verdade, nega que o verdadeiro possa ser o elemento da linguagem. O que ele contesta são as noções de verdadeiro e de falso. Não que deseje “relativiza-las”, como um cético qualquer. Em substituição aquelas noções, ele situa o sentido e o valor como noções [188] rigorosas: o sentido do que se diz, a avaliação daquele que fala. Tem-se sempre a verdade que se merece de acordo com o sentido do que se diz, e de acordo com os valores que se *faz falar*. Isso supõe uma concepção radicalmente nova do pensamento e da linguagem, porque o sentido e o valor, as significações e as avaliações fazem intervir, sobretudo, mecanismos do inconsciente. É, pois, evidente que Nietzsche insere a filosofia e o pensamento em geral num novo elemento. Mais ainda, este elemento não implica apenas novas maneiras de pensar e de “julgar”, mas novas maneiras de escrever e, talvez, de agir. (DELEUZE, 2006a, p. 175-176)

Ao se aliar à filosofia de Nietzsche e toda sua potência de transvaloração dos valores, Deleuze toma a questão do valor para além da conformação dos indivíduos a circularidade entre passado e presente. Pensar o valor ao estilo nietzschiano nos implica em um confronto consigo mesmo, por meio de um ato genealógico, com o subterrâneo radicular dos valores e das condições dogmáticas pelas quais eles foram arbitrariamente produzidos e nos produzem.

necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor destes valores deverá ser colocado em questão – para isto é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e modificaram (moral como consequência, como sintoma, máscara, tartufice, doença, mal-entendido; mas também moral como causa, medicamento, estimulante, inibição, veneno) um conhecimento tal como até hoje nunca existiu nem foi desejado (NIETZSCHE, 2009, p. 12).

Ao denunciar a arbitrariedade do pensamento dogmático, a filosofia da diferença propõe o abandono do ato de pensar o mundo pelo que nossos valores *a priori* e opinativos supõem, para experimentar os encontros a partir deles mesmos. Com isso, o devir é retirado do calabouço em que fora atirado pela atitude sedentária do pensamento dogmático, e retomado em toda sua força vibrátil, em sua multiplicidade de expressões e de vozes e nuances e de cores.

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão "o que você está se tornando?" é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. As núpcias são sempre contra natureza. As núpcias são o contrário de um casal. Já não há máquinas binárias: questão-resposta, masculino-feminino, homem-animal etc. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3)

É interessante que nesta bela passagem Deleuze constata o devir da diferença como aquilo que precisamos nos atentar para lidar com a caótica dos encontros. Em outras palavras, uma vida é um devir, de maneira que negar esta constatação significa negar a própria realidade em prol da arbitrária atitude de buscar encontrar fixidez, imutabilidade, naquilo que é puro devir. Neste sentido, torna-se possível a constatação da arbitrariedade de toda tentativa "social" de inclusão da diferença, já que para incluir é sempre necessário definir de antemão "o que alguém está se tornando", para que se possa identificá-lo como excluído, e incluí-lo. Nos modelos fundantes do mundo criados pelo pensamento dogmático, o pensar arroga a si próprio o direito e a capacidade de julgar, de legislar, de executar, o que um ser é, como deve ser tratado, e o que deve ser realizado com ele na sociedade. Este pensamento sustenta-se majoritariamente contra todos os modos de vida que se coloquem em fuga, de maneira que a inclusão da diferença tornou-se o instrumento de manutenção deste estatuto majoritário de quem manda e define, geralmente, aquele que representa os valores do homem-adulto-hetero-branco-europeu-cristão-comunicativo.

Lazzarato (2019) afirma que nas democracias modernas há a criação dos direitos para todos, porém, este "para todos" remete, geralmente, ao modelo majoritário e à clivagem social a partir da própria maioria, de maneira que a inclusão ou exclusão da minoria destes referidos direitos sempre tem como referência este modelo majoritário. Em outras palavras, a subjetivação engendrada pelo modelo majoritário ou exclui a minoria ou a inclui para

subordiná-la. O autor nos fala da possibilidade de outros processos de subjetivação que podem fazer deslocar as subjetividades para uma democracia do devir, na qual o “para todos” não significa nem exclusão nem inclusão, já

[...] que todo mundo se torna minoria, potencialmente minoria, conquanto não exista mais nenhum modelo reconhecido como majoritário. Na realidade, é somente no devir que podemos encontrar o "todos" que está no fundamento da democracia, porque o devir minoritário consiste em subtrair-se das designações do poder. (LAZZARATO, 2006, p. 215)

Por exemplo, na educação escolar, quando as políticas de inclusão e afirmação propõem incluir o diferente dirigem-se a um corpo sempre munidas dos fundamentos que perguntam: “o que você é?”. Disto resulta que a resposta já é uma definição pressuposta pela representação, como, por exemplo, *ser* deficiente, *ser* indígena, *ser* preto, *ser* mulher, capturando de antemão a diferença em devir e buscando dizer o que alguém é, muitas vezes por meio de diagnósticos, relatórios, declarações, relatos históricos que buscam atestar o que um ser é, atribuindo a este ser direitos que garantam sua igualdade em relação aos outros.

Os direitos são a definição das condições materiais da igualdade, os direitos são para todos. Mas esta igualdade não existe para si mesma, não é um objetivo em si. Deve existir para a diferença, para o devir de todo o mundo, de outra forma não seria mais do que coletivismo, nivelamento da multiplicidade, média das subjetividades e subjetividade média (majoritária). A igualdade e a diferença podem articular-se de maneira feliz se, e somente se, elas dizem respeito à subjetividade qualquer, se elas concernem às identidades móveis, fraturadas, excêntricas, nômades, se elas aludem ao devir de todo mundo. (LAZZARATO, 2006, p. 225)

O rompimento com a representação, com as estruturas de poder político e com o direito tomado pela via da coletivização das singularidades nos leva a entender antes de tudo que a diferença não se reduz a definições, já que é puro devir. Trata-se de pensar por meio de outras lógicas os acontecimentos e os devires, de maneira que no encontro com o outro, com a diferença que é o outro, nenhuma das partes se torna despótica nesta relação. Devires são deslocamentos incessantes e alegres, são diferença pura que escapam a qualquer fundamento. Isto torna o diferente, o “louco”, sempre insuportável para a representação, para a comunicação linguística majoritária e para as estruturas de poder modernas. Neste sentido, em um devir:

Não se abandona o que se é para devir outra coisa (imitação, identificação), mas uma outra forma de viver e de sentir assombra ou se envolve na nossa e a "faz fugir". A relação mobiliza, portanto, quatro termos e não dois, divididos em séries heterogêneas entrelaçadas: x envolvendo y torna-se x', ao passo que

y tomado nessa relação com x torna-se y'. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 24-25)

O rompimento com o pensamento dogmático e com os valores *a priori* colocados politicamente como fundamentos da vida, leva também a subversão dos valores referenciais resultantes desta identidade majoritária homem-adulto-hetero-branco-europeu-cristão-comunicativo. Neste sentido, como dissemos acima, a filosofia da diferença converte-se em uma máquina de guerra de escapada e de fuga. De acordo com ZOURABICHVILI (2004), Deleuze e Guattari em “Kafka” e “Mil Platôs” esculpem o conceito de devir enquanto produto de um desejo que não se reduz aos valores representacionais molares⁷, mas que intensivamente cria linhas de fuga moleculares. Por isso, estabelecem uma lista de devires baseada na imanência da vida e frutos da experimentação destas linhas de fuga. Devir-animal, devir-mulher, devir-criança...

Está tudo aí: um devir-animal que não se contenta em passar pela semelhança, para o qual a semelhança, ao contrário, seria um obstáculo ou uma parada; um devir molecular, com a proliferação dos ratos, a matilha, que mina as grandes potências molares, família, profissão, conjugalidade; uma escolha maléfica [...] (DELEUZE;GUATTARI, 2012a, p. 12)

Optar por descortinar a realidade e enxergar nela o devir que nunca cessou, mas que o pensamento dogmático encobre, eis uma das tarefas da filosofia da diferença. Uma opção mortífera, já que leva inevitavelmente a destruição de tudo o que temos sustentado em termos de valores.

Contemporaneamente, vemos a existência paralela de forças molares que buscam segmentar tudo. Vivemos ao mesmo tempo em uma sociedade que é disciplinar (conforme a analítica foucaultiana das formas de poder) e de controle (conforme a constatação deleuziana em “sociedade de controle”). Os valores que nossas sociedades cultivam tornam-se tóxicos à vida justamente porque os virtuais e os devires que habitam a existência são cooptados e capturados pelos dispositivos ora disciplinares ora de controle com a finalidade de inscrever os modos de vida em uma monocultura nivelada, de maneira que passamos ter a ilusória percepção de que apenas um único modo de viver é possível.

⁷ A subjetividade é afetada de duas maneiras, por dois dispositivos políticos diferentes: o molar, que são as sobreposições que demarcam a subjetividade, as representações estáticas, dizem o que ela é o que deve ser. O molecular, que são os devires, os fluxos. O molar é força que atua na organização identitária, o molecular é a força que atua a-organizadamente, em devir.

Sabemos que a escola, a fábrica, o hospital, a caserna são dispositivos para aprisionar a multiplicidade. Porém, mais profundamente, diz Deleuze, aquilo que "é aprisionado é o fora". O que é enclausurado é o virtual, a potência de transformação, o devir. As sociedades disciplinares exercem seu poder neutralizando a diferença e a repetição e sua potência de variação (a diferença que faz diferença), subordinando-a à reprodução. A docilização dos corpos tem a função de impedir qualquer bifurcação, roubando dos atos, das condutas, dos comportamentos qualquer possibilidade de variação, toda a sua imprevisibilidade. Em páginas magníficas, Foucault fala das disciplinas como um poder que se lança sobre "as virtualidades mesmas do comportamento", que intervém "no momento em que a virtualidade está se tornando realidade" (LAZZARATO, 2006, p.69)

Se os dispositivos de força e poder disciplinar atuam por um lado aprisionando os modos de vida em suas potências de variação e de multiplicidade, os dispositivos de controle, frutos das últimas três décadas de evolução do capitalismo, surtem outro efeito nos corpos. Com o avanço das técnicas informacionais e computacionais e o aumento exponencial da capacidade de comunicação à distância, o aprisionamento dos corpos não é suficiente para satisfazer a revolução capitalista das últimas décadas. De acordo com Lazzarato (2006, p. 76), "se as disciplinas moldavam os corpos ao constituir hábitos, principalmente na memória corporal, as sociedades de controle modulam os cérebros, constituindo hábitos sobretudo na memória mental". O que isso quer dizer? "Nas sociedades de controle, as relações de poder se expressam pela ação a distância de uma mente sobre outra, pela capacidade de afetar e ser afetado dos cérebros, midiaticizada e enriquecida pela tecnologia" (*Ibidem*). A captura das virtualidades e do devir não mais *in loco*, mas por meio de modulações, ressonâncias, de maneiras que os modos de existir convergem em fluxos que segmentarizam, mas que ao mesmo tempo estão em devir, mudando. É a superposição dos costumes, da sociedade disciplinar, pela moda, da sociedade de controle. Por meio da comunicação à distância, do alcance televisivo, dos *bits* computacionais, dos *streamings*, das redes sociais, criam-se públicos cada vez mais distantes da disciplina e da divisão de classes.

As sociedades de controle caracterizam-se assim pela multiplicação da oferta de 'mundos' (de consumo de informação, de trabalho, de lazer). Trata-se porém de mundos lisos, banais, formatados, porque são mundos da maioria, vazios de toda singularidade. Não se trata, de modo algum, dos mundos dos possíveis [...] Diante desses mundos normalizados, nossa "liberdade" é exercida exclusivamente para escolher dentre possíveis que outros instituíram e conceberam. Ficamos sem o direito de participar da construção dos mundos, de formular problemas e de inventar soluções, a não ser no interior de alternativas já estabelecidas. E a definição destas alternativas é atribuição de

especialistas (da política, da economia, das cidades, das ciências) ou dos "autores" (da arte, da literatura). É por essa razão que temos a desagradável sensação de que, uma vez que tudo é possível (desde que no âmbito das alternativas preestabelecidas), nada é mais possível (a criação de algo novo). A sensação de impotência e de aborrecimento que todo capitalismo contemporâneo nos causa foi criada pelo afastamento da dinâmica do acontecimento [da diferença]. (LAZZARATO, 2006, p. 101-102)

Se no regime disciplinar a resistência encampada principalmente pelo marxismo se dava no nível da luta de classes e da libertação ideológica do trabalhador de seu “aprisionamento”, tirando o sujeito da fábrica, do hospital, alterando os valores prescritos na escola, agora, com os dispositivos de controle, a resistência encontra-se diante da desafiadora situação em que não se tem nem mesmo uma aparente localização dos limites fronteiriços em que as subjetividades e os corpos são invadidos pelo controle. São *smarthphones*, *chips*, senhas, cifras, tudo fazendo fluir processos de subjetivação normalizadores, mas de maneira muito mais fluida. A resistência não se trata mais de um investimento ideológico no campo da hegemonia dos valores. A fórmula nietzschiana da transvaloração dos valores parece ser aquilo que mais se torna palpável em termos de resistência. Transvaloração que nos permita criar outras possibilidades de existir e outros modos de viver.

De acordo com o que vimos até aqui, podemos nos perguntar: como criar outros mundos possíveis de dentro do(s) mundo(s) criado(s) pelos dispositivos de controle capitalistas? Os possíveis povoam as existências vivas, de maneira que o devir pode nos permitir viver a diferença e a repetição para além da modulação capitalista da subjetividade. Devir-mulher, devir-criança etc... constituem devires que desafiam a própria significância linguística que pretende dizê-los. Devires da diferença que desafiam antes de tudo a mim mesmo, que provocam os outros “eus” que sou. Neste sentido, devir-mulher, devir-criança etc. não são alteridades em relação ao padrão homem-adulto-macho-branco. São minoria.

Não se trata de se colocar como uma alternativa ao padrão moda/modelo afirmando-se ter um significado, propriedades e atributos que difiram mulher, criança, de homem. Aqui, devir-mulher, devir-criança etc. leva para mais longe, para a “a-significação” em que um devir não é nem mesmo definível. Por exemplo, nas lutas feministas,

As mulheres não deixarão de ser dominadas enquanto não se tornarem minoria, ou seja, multiplicidades não subordinadas a um princípio majoritário. Elas não se emanciparão se estiverem reduzidas, mesmo que se revoltam, à identidade majoritária de um "segundo sexo". Para sua emancipação é preciso que as mulheres se engajem em uma multiplicidade de devires-mulher. Uma maioria não coincide jamais com a multiplicidade que forma o "para todos" do devir minoritário. O que é "universal", o que é verdadeiramente "para

todos", é o próprio devir minoritário. É somente na infinita variação das modalidades de subtração dos modelos majoritários que podemos encontrar a multiplicidade em ação. (LAZZARATO, 2006, p. 215)

Devir minoritário é o deslocamento da maioria em que se singulariza e se passa a ser notável, sem ser definível identitariamente, por não ter mais significado fixo, definitivo.

Devires-criança e devires-mulher parecem assim levar a mais longe [...] para uma "assignificância" que não se presta mais ao menor reconhecimento ou à menor interpretação, e onde as perguntas "o que se passa?" "como vai isso?" assumem uma ascendência [...] sobre "o que isso que dizer?": não a renúncia ao sentido, mas, ao contrário, sua produtividade, numa recusa da confusão sentido-significação e da distribuição sedentária das propriedades [...] "devir-intenso", "devir-molecular" , "devir-imperceptível" devir-todo-mundo" (ZOURABICHVILI, 2004, p. 25-26)

Devir-mulher, devir-criança, devir-preto, devir-homossexual, devir-índio, devir-deficiente, não como alternativa ao modelo/padrão, mas devir uma alteridade a-significante, sem referência alguma e da qual se dependa para dizer que se é outro, e que permita criar mundos possíveis para além deste do controle da diferença e da repetição. Devir-outro sempre que o outro que se deveio cair na captura. Repetir a criação, a diferença, e não a imitação, a identidade. Isto é devir!

[...] É que devir não é imitar algo ou alguém, identicar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. Esse princípio de proximidade ou de aproximação é inteiramente particular, e não reintroduz analogia alguma. (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 67)

A filosofia da diferença escancara para nós a arbitrariedade de nossa representação linguística em relação às coisas e às pessoas, e mostra a captura da vida, das intensidades e da diferença promovida pelo sistema político do “contrato social” moderno, ancorado na mais pura abstração da linguagem representacional. Cria-se “corpos de linguagem” para se colocar no lugar dos “corpos de carne, osso, sangue e vibrações” (VILELA, 2010). Sou interpretado e interpreto, em detrimento de ser intensificado e intensificar. Rompendo com a captura da vida, da diferença, o deslocamento do conceito de devir efetuado pela filosofia da diferença nos propõe pensar em um *plano de consistência*⁸ em que já não nos abrigaremos do caos em guarda-

⁸ Um plano de consistência ou de composição abandona as pretensões próprias de um plano de organização e

chuvas de opiniões dogmáticas e fundamentadoras. É “permitido” rasgar o “contrato social” em prol da transvaloração de todos os valores, fazendo surgir critérios que passam pelo intensivo e não mais pelo interpretativo e pela valoração representativa. Ser, existir, no caso humano, coincide agora com um *estilo de viver* que impacta ética, estética e politicamente as outras existências, sem a mediação da representação. Uma Anarquia Coroada!

A alternativa não é, portanto, entre universalismo e comunitarismo, mas entre duas formas diferentes de compreender e praticar o "para todos". O Estado, os partidos, os sindicatos, as indústrias culturais e da comunicação, as instituições estatais pensam os direitos para todos, o acesso de todos (à educação, à renda, à cultura, à comunicação) como dispositivos de atribuição de identidades e, portanto, objetivamente totalitários ("você tem direito a isto, porque você é aquilo"): constroem-se modelos majoritários. E, dessa maneira, tais dispositivos acabam reproduzindo e mantendo sistematicamente a dialética integração/exclusão: em relação a uma maioria, só podemos nos integrar ou sermos excluídos. [...] A outra forma de compreender e praticar o "para todos" emerge nas lutas contemporâneas, no interior dos movimentos das mulheres, de certos componentes da mobilização contra a globalização liberal, ou nas "coordenações" na França. A reivindicação de direitos para todos não parte da definição de uma identidade, mas da dissolução das identidades nos agenciamentos moleculares da multiplicidade. Não se trata de dizer "nós temos direito a isto porque somos aquilo", mas sim "nós temos direitos a isto para nos tornarmos uma outra coisa". As novas lutas criam dispositivos, práticas, instituições que organizam a transversalidade entre o molecular e o molar e pretendem criar desvios, fazendo recortes no molar, a partir do molecular. [...] A transformação, o devir, a mutação acontecem ao se instalar "entre" esses dois níveis, ao cruzar e tornar a cruzar as fronteiras, como os bárbaros fizeram na queda do Império Romano, traçando uma linha que impede o molar de se fechar sobre modelos majoritários, e fazendo do molecular a fonte do processo de criação e de subjetivação. (LAZZARATO, 2006, p. 215-216)

Num devir minoritário estamos em vias de criar outras temporalidades, outras vidas, outros mundos, outros valores. Nas palavras de Lazzarato, “o tornar-se outra coisa” apresentam-se a nós no devir-menor. Um viver revolucionário que é artístico, porque faz dobrar critérios da

de desenvolvimento. A organização e o desenvolvimento pertencem ao pensamento da representação, na medida em que são fruto da expectativa do pensamento que representa a realidade, fundando-se, portanto, em pressupostos e fundamentos *a priori*. O plano de consistência não é *a priori*, mas experimental. É transcendental, porque transcende o atual e nos joga em mundos que pululam virtualmente nossa existência. No plano de consistência não há hierarquizações, agrupamento e seleção, pois as relações que se estabelecem são unicamente de velocidade e de lentidão, de elementos em devir, não formados definitivamente, de maneira que haja composições de afectos intensivos correspondentes a estas relações. A consistência sintetiza heterogeneidades, multiplicidades, criando rizomas a partir destas linhas disjuntivas que escapam da organização e do desenvolvimento. A consistência age “entre”, onde habita a diferença, abandonando toda forma de fundamentação, de princípio ou de finalidade.

experiência e dos encontros, pelo esquecimento da memória de nossos idealismos. Isto é afirmar o sentido das coisas e das pessoas, dar atenção à diferença pela via da experimentação do devir minoritário: compor por meio de um pensamento que na caótica dos encontros pergunta: “o que se passa?”, “como vai isso?”; abandonando as perguntas pela significação de algo ou alguém: deixar o julgamento, a busca da definição Verdadeira, abandonar o pensamento que indaga: “o que isto é e significa?”, “O que isto quer dizer?” (ZOURABICHVILI, 2007)

Viver um *devir imanente* consiste em *criar a novidade*, já que o ser humano pode chegar à terceira síntese do tempo, aquela na qual passado e futuro não coincidem. “É disso que se trata, os reencontros positivos com Nietzsche, a filosofia a golpes de martelo: nunca nada de conhecido, mas uma grande destruição do reconhecido, em favor de uma criação do desconhecido.” (DELEUZE, 2006a, p. 176). Rachar a cópia, romper com a imitação, com a filiação a qualquer organização, instituição, modelo homem-adulto-macho-branco, fazendo surgir o não visto, o inaudito, sob a pena de sofrer a morte daquilo que se *é* e que se *foi*, para criar e fazer surgir o que se *será*: um devir. “Enfim, devir não é uma 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 da filiação. Ele é da ordem da aliança.” (DELEUZE;GUATTARI, 2012a, p. 19). Aliança, aqui, já não se trata de um pacto mediado pela abstração do contrato, ou do acordo mediado pelo palavrório da linguagem e pela consciência racional. Ao pensar-viver para além das categorias da organização (do orgânico), Deleuze e Guattari percebem os devires emaranhados na vida e a vida emaranhada nos devires. Entra em curso então uma trama que compõe outra concepção de vida: conceber a condição originária “diferenciante” da vida nos destitui de toda concepção hereditária e filiativa de evolução, de desenvolvimento, permitindo surgir uma concepção outra de vida marcada agora pela anômala “involução criadora”⁹, que serpenteia a vida para fora do orgânico, da organização política e inclusive da natureza orgânica. Viver a criação do novo é, assim, torcer o corpo de carne e sangue, visceral, de desejo intensivo, para fora das estruturas orgânicas e

⁹ “Se o neo-evolucionismo afirmou sua originalidade, é em parte em relação a esses fenômenos nos quais a evolução não vai de um menos diferenciado a um mais diferenciado, e cessa de ser uma evolução filiativa hereditária para tornar-se antes comunicativa ou contagiosa. Preferimos então chamar de “involução” essa forma de evolução que se faz entre heterogêneos, sobretudo com a condição de que não se confunda a involução com uma regressão. O devir é 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.” (DELEUZE;GUATTARI, 2012, p. 19)

organizativas. Por isso, o devir da vida é aliança, não filiação, hereditariedade etc. O devir da vida é molecular, não molar.

Extravasar as fronteiras das estruturas organizativas tem o sentido de fazer que as multiplicidades se transformem por contágio, por conexões, destituídas de informações antecipatórias destas conexões. Deleuze e Guattari nos lançam no plano dos afetos ao entenderem que há uma dinâmica das heterogeneidades nos devires, em que o animal e o ser humano se conectam pelo anorgânico, por “involuções criadoras”. Os devires dão testemunho do viver em que a subjetividade pessoal e estruturada oscila para o surgimento de uma subjetividade anômala, que é fronteira, pertencente a um bando, forjada de uma estabilidade efêmera. Somente num devir pode dar-se uma subjetividade anômala, e, na caótica dos encontros, é por meio desta condição fronteira que se torna possível conquistar as multiplicidades, os heterogêneos, tendo cais em meio ao caos, tendo instantes de consistência e de criação de novidade; Fluir ao devir, às alianças paradoxalmente inconciliáveis entre termos heterogêneos em simbiose. A vida não orgânica, que é a vida não mais presa a supremacia das categorias de organização e organicidade é liberada para os devires. Subjetividade anômala que provoca atravessamentos, constituindo linhas que atravessam as formas organizadas. Linhas próprias de uma vida anorgânica que “devém” atravessando multiplicidades outras, variando continuamente, devindo continuamente, a-fundamentada, de maneira que uma subjetividade perde sua fisionomia, deixa de ser identificada por suas formas, “para ganhar a consistência de uma vida”. (BLUMER, 2012)

Quando procuramos viver a caótica dos encontros desmanchando nossas fundamentações e representações dogmáticas, um estilo anômalo, anorgânico e fronteiro nos leva a entender os encontros não como momentos em que “devemos” comunicar a outras heterogeneidades, mas compor e conectar com heterogeneidades. A aliança, elo típico da matilha, também é o elo promovido pelo anômalo, pelo anorgânico que rompe com o orgânico, e que permite compor uma multidão, povo, recuperar o mundo perdido que nos foi arrancado pela ilusão da representação que comunica e que ordena e governa as vidas, aniquilando para isso a potência das vidas e da diferença. Como veremos a seguir, a composição de uma aliança com o mundo é atravessada pelo desejo intenso, e não pela forma-fundamento oferecida por um pensamento que *representa* e interpreta, ao invés de afetar e se deixar afetar. O desejo não como negação ou falta que impulsiona ao que não se tem, mas afirmação paradoxal que nos afasta daquilo que não temos. Devir-revolucionário... devir-máquina de guerra... Eis a potência dos corpos, do desejo-intenso dos corpos.

3.6 Produzir desejos outros: a máquina de guerra e a busca por modos intensivos de existir

Um corpo é o que somos e o que temos para nossa travessia da caótica dos encontros, marcada pelos dispositivos e técnicas disciplinares e de controle. Devir-outro é potência de um corpo, pois os encontros nos arremessam a todo instante para longe daquilo que fomos e somos, para ser outro, mesmo que forçados pelas determinações sociais a manter-se imóvel. Em “Espinosa e o problema da expressão”, Deleuze pergunta no capítulo XIV: “O que pode um corpo?” Em resposta a isso, contagia-se pelo pensamento de Espinosa na “Ética”, e conclui que é preciso criar um corpo que experimente os encontros, ao invés de interpretá-los. Como nossa subjetividade é invadida cada vez mais pelas técnicas de controle capitalistas, a experimentação dos encontros com a alteridade talvez seja a via que mais nos aproxime de efetuações de resistência e da criação de outros mundos possíveis. Na caoticidade da vida em devir, algo ao qual o capitalismo muito bem se adaptou, o indeterminado nos desafia a experimentação dos encontros que podem disparar ou não nossa potência de devir outro. Este devir outro que não seja eu mesmo é colocado em movimento apenas com o deslocamento do desejo que habita um corpo. Com Espinosa, Deleuze pergunta “O que pode um corpo?”

Espinosa pode considerar como equivalentes duas perguntas fundamentais: Qual é a estrutura (fabrica) de um corpo? O que pode um corpo? A estrutura de um corpo é a composição da sua relação. O que pode um corpo é a natureza e os limites do seu poder de ser afetado. (DELEUZE, 2017, p. 147)

Se um corpo tem sua potência estritamente ligada ao seu poder de ser afetado e de compor relações, então um devir e uma constante imprevisibilidade dos encontros nos retira qualquer possibilidade de controle e de antecipação sobre o que podemos e sobre como somos afetados. Isto pode nos levar a resistir às técnicas de controle. A normalização, a organização e a previsibilidade, portanto, não é condição da diferenciação originária que marca a existência de um corpo, mas fruto das estruturas molares que, por necessidade, precisam exercer força sobre as potências desconhecidas dos corpos nas relações de poder. E como as forças molares podem ter tal controle sobre um corpo? Atuando sobre seu desejo. Em detrimento de uma experimentação indeterminada dos encontros que podem levar os corpos a uma vida ética e criadora, os sistemas molares impõem a organização representativa dos corpos por meio de uma moral e de fundamentos imitativos de desejo.

No caso das sociedades capitalistas, a organização atua no desejo de um corpo determinando o que e como ele deve ser afetado, para que sua potência não extravase os limites, não flua intensa. Em “O Anti-Édipo”, Deleuze e Guattari analisam rigorosamente o funcionamento da sociedade capitalista, encontrando nela processos de canalização dos fluxos de desejo dos corpos, que são colocados a serviço do capital tornando-se inclusive um dos princípios vitais ao sistema nas últimas décadas. Nesta obra os autores apontam para a necessidade de inauguração de modos de vida outros, que só pode se dar por meio da criação da novidade. A criação do novo, de mundos outros, para além do mundo imposto pelo capitalismo, está implicada na intensificação do desejo, que atravessa um corpo e o libera à composição de afetos outros, não mais moldados pela organização das relações. Deleuze e Guattari desembocam na resolução da dificuldade de no tempo fazer fluir simultaneamente “duas dinâmicas inversas e não obstante complementares da existência, de um lado a atualização de formas e de outro a involução que destina o mundo a redistribuições incessantes” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 15)

Assim sendo, a subjetivação é o principal produto fabricado pelo capitalismo, caso contrário o sistema não consegue manter seu objetivo primaz que é o lucro por meio do consumo. A potência intensiva do desejo é submetida ao processo de captura perdendo sua fluidez alegre. Em “O Anti-Édipo”, há um esforço de Deleuze e Guattari em constatar a cumplicidade entre a psicanálise e o capitalismo, mostrando que a concepção psicanalítica freudiana de desejo-falta, desejo-tristeza, desejo-organizado é justamente a esquematização do inconsciente da qual o controle capitalista da subjetividade humana se apoderou para canalizar a potência afirmativa-alegre-indeterminada de um corpo.

No capitalismo um corpo é destituído de sua intensidade desejante alegre que poderia levá-lo a compor relações criadoras na travessia do caos. Desintensifica-se o desejo, evita-se o desejo-composição, canaliza-se as vibrações desejantes alegres, em prol do desejo-fraqueza, desejo-narcísico, desejo-falta, desejo-tristeza, que coloca no lugar da alegria impulsos compensatórios que culminam no consumo. Assim, é criado um esquema fantasmático em que o sujeito (por meio da representação) projeta um ideal daquilo que lhe falta, levando-o a artificialização de sua relação no mundo. A junção entre psicanálise e capitalismo impõe o padrão da edipiana relação familiar como forma primaz de organização, o que leva ao aprisionamento do desejo em um sentido unificador de falta, afunilando todos os esforços

desejantes (das máquinas-corpos desejantes) a uma única passagem e a um único mundo possível, que é o do capitalismo e sua axiomatização¹⁰. (DELEUZE; GUATTARI, 2010)

A captura dos processos de subjetivação promovida pela axiomatização do controle capitalista está eivada de um cinismo menor (não um cinismo no sentido dos filósofos cínicos, propositores de um cinismo maior) que consiste em esquizofrenizar os fluxos de desejo, liberar os fluxos desejantes, para em seguida limitá-los, organizando-os e contendo-os em uma zona que não fuja para outros mundos, impedindo um corpo de devir outro que não seja o sujeito-consumidor. O capitalismo se torna cínico na medida em que faz fluir valores múltiplos, porém ordenados e impeditivos de outros fluxos criadores. Desta maneira, nada deve fugir da axiomatização organizadora dos fluxos descodificados capitalistas. Neste ponto, podemos entender a relação entre o capitalismo e a psicanálise como a inserção do Édipo rei no *socius*. Conforme descrevem os autores, Édipo será interiorizado de maneira primaz na família, permitindo a criação de processos de subjetivação edipianos, que constituem uma subjetividade escrava de si e de seu desejo castrado, em que tudo se resume à papai-mamãe e o desejo não realiza outra coisa além de remeter a falta que o triângulo edipiano insere na subjetividade. O Estado capitalista torna-se, assim, o regulador dos fluxos descodificados produzindo axiomas para os diversos fluxos servindo-se do desejo conforme interpretado pela psicanálise. Um desejo empobrecido, destituído de potência, de alegria e intensidade, em que o inconsciente é visto como uma monstruosidade indeterminável que precisa ser evitada em prol de um domínio consciente e determinável.

¹⁰ Um dos principais resultados da modernidade foi a codificação dos corpos, por meio de um regime disciplinar que tinha como arcabouço um conjunto de dados e de valores específicos que deveriam ser inculcados e gravados nas subjetividades (FOUCAULT). Em outras palavras, oferecia-se ao sujeito uma um código pronto que continha uma forma padrão de se organizar a sociedade livrando-a do caos indeterminado. No capitalismo este código é substituído por um processo mais sofisticado: a axiomática. Já não são necessários majoritariamente códigos, conjuntos de dados e valores, ou “clichês”, a serem oferecidos para a subjetividade pensar a realidade. A fluidez do capitalismo é tamanha que se confunde com o próprio caos, na medida em que a técnica utilizada pelo capitalismo agora será pautada na velocidade que o próprio caos impõe a nós justamente porque tamanha velocidade “anestesia”, leva a subjetividade à “indiferença” para com a realidade. A axiomática capitalista atravessa tudo, sem necessariamente impor um código específico. Ela está constantemente esquizofrenizando e liberando os fluxos e na medida exata, e depois os limitando também na medida exata. O que vemos, por exemplo, no mundo informacional, na velocidade com que as informações passam por nós, por meio de vídeos, mensagens, notícias, anúncios, tudo isso tira da subjetividade a capacidade de estabelecer conexões entre estes dados e estas informações. A axiomatização, portanto, em última análise, leva ao estabelecimento de um axioma aplicável a todo tipo de sociedade, pois já não importa mais o conteúdo dos códigos, nem as instituições de confinamento, mas os processos de fluxos agora descodificados que devem atravessar a subjetividade. A axiomática tem a função de permitir ao capitalismo administrar estes fluxos descodificados do desejo, que ao mesmo tempo são a própria garantia, mas também a ameaça a sobrevivência do capital, justamente porque flerta com processos de esquizofrenização dos fluxos.

É interessante ressaltar que o processo de axiomatização capitalista leva o estado a perder sua função enquanto doador universal de significado à vida em sociedade, enquanto promotor de códigos de valores e de signos a serem subjetivados. O estado agora estará a serviço da canalização dos fluxos desejantes, de maneira que não há mais um código de valores a ser “ensinado”. O estado agora estará a serviço do processo de liberação e retenção do desejo, que se dá de modo muito mais fluido para além da disciplinarização do confinamento institucional. As instituições de estado, dentre elas a escola, tornar-se-ão meros “galpões”, já que não atuam mais majoritariamente no engendramento de valores pela via do confinamento disciplinar, mas fazem parte de uma rede informacional de produção canalizada de subjetividades. (LEWKOWICZ; CANTARELLI, 2003)

Se com Deleuze e Guattari podemos dizer que no capitalismo atual temos uma fluidez represadora, esta afirmação não se trata de uma mera frase de efeito paradoxal. Ela revela o esforço do sistema para cooptar sua mercadoria mais importante: a subjetividade e sua potência de diferenciar em devir e de se singularizar. Neste sentido, a liberação e adequação dos fluxos permitem ao sistema canalizar toda potência ética, estética e política de criação de novidade que um corpo tem. Celebra-se a diferença, com a condição de que o diferente se mantenha um consumidor neurótico. Não há claramente a homogeneizante imposição de um único modelo a ser aplicado a todos os corpos pela disciplina típica dos dispositivos disciplinares. O indivíduo pode ser o que ele quiser: vegano, *punk*, sertanejo, emo, *queer*, religioso, ateu etc. Não há mais um único modelo porque a axiomática do capitalismo permite que as “diferenças” ganhem seu espaço, pertençam a um “público” e a uma “moda” - não se reduzindo a um único modelo ideológico – porém, não escapando do único modo de vida oferecido pelo sistema, baseado no consumo e na reprodução da dívida eterna da subjetividade com o sistema. O desejo é represado no esquema neurótico de vida, em que a subjetividade contrai uma eterna dívida com o capitalismo, com o modo de vida direcionado ao insistente comprar e vender, facilitado hoje por *apps* como Ebay, Shopee, Mercado Livre, AliExpress, ifood etc., que nos levam a nutrir cada vez mais a monocultura desejante oferecida pelo sistema.

Um exemplo: apesar da tragédia que o mundo vive nos anos de 2020 e 2021, por conta do coronavírus, tivemos o isolamento social decretado na maioria dos países, o que freou drasticamente o consumo, mas mesmo assim o capitalismo ainda não está ameaçado. O freio do consumo na quarentena poderia levar o capitalismo a uma derrocada, já que as subjetividades flertaram com virtuais que lampejaram desejos outros como, por exemplo, o de que é possível

consumir bem menos do que se consome, ou de que nossa sociedade não pode mais viver o trabalho da maneira que vivemos, ou de que não podemos esperar que os poderes políticos institucionais tutelem nossa vida e aguardar deles a salvação. Em outras palavras, outros mundos, outros modos de viver para além do consumo neurótico estão em ebulição, fervilhando neste momento de tragédia social. Mas, mesmo assim, o capitalismo não se abalou justamente porque sua pulsão vital não está na produção e no consumo em si, mas na produção do desejo de consumo. Não se trata de algo fácil a superação da estruturação do desejo como falta. Como desejar outras diversões que não sejam ligadas ao prazer do consumo objetivado em *shoppings*, supermercados, centros comerciais, centros turísticos, praias, festas de rodeio, festas de carnaval, cervejas, churrascos, bares, parques etc. A atuação do capitalismo sobre o desejo é tamanha que mesmo com o impacto do isolamento social na economia o capital prossegue, pois o isolamento, que poderia disparar outros modos de vida, é vivenciado não nos virtuais que nele fervilham, mas como um momento de “pausa” a ser superado em breve, em prol da retomada do desejado consumo. Estamos afoitos por consumir, comprar, visitar shoppings e centros comerciais novamente. Se a situação trágica da proliferação do novo coronavírus pelo mundo parecia em algum momento ameaçar o sistema, a força da axiomatização capitalista é tamanha sobre o nosso desejo que a subjetividade permaneceu anestesiada diante da experiência da tragédia da pandemia e dos virtuais que habitam o isolamento social. Nosso pensamento, nossos fluxos de desejo já axiomatizados lidaram com a quarentena como um problema a ser superado o mais rápido possível, nem tanto porque o fim da quarentena significaria a diminuição dos riscos sanitários sociais do novo coronavírus, mas pela necessidade de retomada do cotidiano de consumo - orquestrado pelo modo de vida capitalista – e que é o único lugar para o qual desejamos voltar no atual momento de tragédia humanitária mundial. Isto é reflexo da reprodução de um modo de desejar enquanto falta, canalizando o desejo nos fluxos daquilo que nos falta e impedindo de criar, pois o que desejamos é sempre o que já está dado, de modo que nos contentamos em reproduzir uma vida que está dada, que consiste em desejar o mesmo, o mesmo consumo, o mesmo modo de trabalho, a mesma organização social.

A neurose edipiana permite ao capitalismo levar o indivíduo a uma dívida eterna, que jamais será paga, retirando do desejo toda sua potência intensiva, levando-o a um desejo em que a manutenção da ordem gregária em todos os níveis da vida se torna a única finalidade da vida, como forma de reparação da dívida eterna neurótica. Quando o capitalismo aniquila a intensidade do desejo coloca a falta no lugar.

Em suma, quando se reduz a produção desejante a uma produção de fantasma, contentamo-nos em tirar todas as consequências do princípio idealista que define o desejo como uma falta, e não como produção, produção “industrial”. Clément Rosset diz muito bem: sempre que se insiste numa falta que faltaria ao desejo para definir o seu objeto, “o mundo se vê duplicado por um outro mundo, seja qual for, segundo este itinerário: o objeto falta ao desejo; logo, o mundo não contém todos os objetos, falta-lhe pelo menos um, o do desejo; logo, existe um objeto, alhures, que contém a chave do desejo (um, que falta ao mundo). (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 43)

Mobilizando o desejo como falta o capitalismo se serve de indivíduos neuróticos que passam a vida consumindo produtos que não necessitam, enfim, em busca de algo que parece lhe faltar e que nunca encontrará.

Contra a psicanálise dissemos somente duas coisas: ela destrói todas as produções de desejo, esmaga todas as formações de enunciados. Com isso ela quebra o agenciamento sobre suas duas faces, o agenciamento maquínico de desejo, o agenciamento coletivo de enunciação. O fato é que a psicanálise fala muito do inconsciente, ela até mesmo o descobriu. Mas é, praticamente, sempre para reduzi-lo, destruí-lo, conjurá-lo. O inconsciente é concebido como um negativo, é o inimigo [...] (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 63)

Pensar o desejo intenso e não o desejo como falta nos remete a um devir em sua irreducibilidade à ordenação e determinação, nos remete ao rompimento com a representação (interpretação) psicanalítica/capitalista, em prol da experimentação intensiva dos afetos. É a transvaloração de todos os valores de Nietzsche que pode funcionar como uma máquina de guerra, levando-nos de um desejo entorpecido e neurótico, a um desejo intenso, esquizo, alegre e revolucionário. É a potência de um corpo que não se pode dizer de antemão qual é, mas que só pode ser experienciada nos afetos, conforme Espinosa. É viver a repetição da diferença e não a repetição do mesmo, elevar a enésima potência o que pode um corpo! Assim, um lançar-se na criação de uma novidade em um futuro por vir não pode ter no inconsciente seu inimigo, mas, ao contrário, o inconsciente enquanto local mesmo do “esquecimento” de toda a carga consciente que edipianiza o desejo. É o indeterminado em que podemos ter acesso pela via do afeto, pelas vísceras, pelos encontros com os corpos de carne, osso e sangue. Enquanto a consciência nos leva a uma abstração fantasmática em que perdemos o mundo, o inconsciente nos leva a um “empirismo transcendental” que nos recupera o mundo.

Se o desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade. O desejo é esse conjunto de *sínteses passivas* que maquinam os objetos parciais, os fluxos e os corpos, e que funcionam como unidades de produção. O real decorre disso, é o resultado das sínteses passivas do desejo como autoprodução do inconsciente. Nada falta ao desejo, não lhe

falta o seu objeto. É o sujeito, sobretudo, que falta ao desejo, ou é ao desejo que falta sujeito fixo; só há sujeito fixo pela repressão. O desejo e o seu objeto constituem uma só e mesma coisa: a máquina, enquanto máquina de máquina. O desejo é máquina, o objeto do desejo é também máquina conectada, de modo que o produto é extraído do produzir e algo se destaca do produzir passando ao produto e dando um resto ao sujeito nômade e vagabundo. O ser objetivo do desejo é o Real em si mesmo. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 43)

O que Deleuze e Guattari nos propõem em “O Anti-Édipo” - uma obra revolucionária – é que tomemos o desejo enquanto produção, pois esta seria uma via para que nos processos de subjetivação se alcance a diferença e a singularidade. Como assim? O abandono de tudo aquilo que sedentariza: o pensamento representacional, o familismo patriarcal, o conservadorismo dogmático, o progressismo e o desenvolvimentismo desejante daquilo que lhe parece faltar. A produção de outros mundos, a criação de intensividade alegre libera fluxos de agenciamento que escapam e fogem do enquadramento edipiano. O passeio *esquizado* é aquilo que mais teme o capitalismo justamente porque nele o desejo em uma ebulição descontrolada e produtiva não deseja o que está dado, não sente falta daquilo que está posto no *socius*, ignorando toda a forma-Estado ou axiomática que pretenda canalizar os fluxos desejantes de um corpo.

Se pensarmos a educação escolar a partir do deslocamento do desejo como arma de resistência, como vivê-lo em uma escola que disciplina, que adestra, que organiza, que inibe a criação da repetição da diferença em prol da repetição do Mesmo e da desintensificação do desejo, e que atualmente é invadida cada vez mais pelo controle da digitalização, do distanciamento dos encontros, da inovação tecnológica a serviço do capitalismo? Quais linhas de fuga pode-se inaugurar para que os processos de subjetivação vividos no interior desta escola fluam intensos, esquizos, alegres e resistentes? Como romper, enquanto docentes, com a captura da diferença? Intuímos que estas revoluções só podem disparar do potencial curativo da diferença mesma... Criar um corpo ético, um corpo vivo, vibrátil e experimentador, que fica cada vez mais potente porque se livra das tutelas e passa a ter modos de vida outros, escolhendo a partir de critérios a-fundados tudo o que lhe convém sempre da melhor maneira possível. Um corpo alegre, satisfeito, realizado que pode se permitir deixar esta corporeidade moral desencarnada do juiz, do coronel, de Édipo, da família, da inovação capitalista. É possível criar novas Terras, criar novos Mundos e fazer irromper a potência intensiva do corpo.

Zourabichvili fala da preocupação de Deleuze e Guattari com um modo clínico de viver no capitalismo que os levam a pensar em efetuações que só podem se dar pela via do

pensamento intensivo, que transcenda o atual em prol dos virtuais, que substitua o plano fluido de vida informacional neurótica do capitalismo, em prol de um *plano de imanência*. Dessa maneira, uma subjetividade, uma vida, a partir de um *plano de imanência* que a permite estabelecer planos de consistência (de composição), pode efetuar o corte-fluxo, a síntese passiva, que a permita encontrar-se com o caos de maneira experimental, deixando o pensamento ser violentado por ele, e sair do estado de letargia indiferencial a que está submetido o corpo pela axiomática capitalista.

Falta-nos um *plano* que *recupere* o caos, condições que nos permitam *ligar* esses dados e neles encontrar sentido, antes no modo de uma problemática do que no de uma interpretação. Pensar começa pela efetuação de tal corte ou pela instauração de tal plano. O plano de imanência é a condição sob a qual o sentido tem lugar, o próprio caos sendo esse não-sentido que habita o fundo mesmo de nossa vida. O plano é coisa bem diversa, porém, de uma grade de interpretação, que se assemelha às formas prontas de pensamento, aos clichês com que recobrimos o caos em lugar de enfrentá-lo: o plano não é subjacente ao dado, como uma *estrutura* que o tornaria inteligível a partir de uma "dimensão suplementar" àquelas por ele comportadas. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 41)

Devir-outro não implica uma receita, mas de maneira alguma prescinde da cura. A cura nunca definitiva e que só pode se dar pelo pensamento que nos tira dos *clichês* e das tutelas. Mas não pensamento enquanto produção racional. É o pensamento consequência de um “empirismo transcendental”, no qual a subjetividade se libera para a criação da novidade, não se limitando a uma imagem do pensamento enquanto representação, reprodução e imitação. Consiste em um corpo tornar-se uma máquina de guerra, intensificando o desejo-afirmação de potência, que o permita criar um modo de vida em linha de fuga constante, habitando paradoxalmente outros mundos desorganizativos estando neste organizado, criando a novidade potente no futuro a partir das determinações que insistem em fazê-lo viver como um corpo fraco. Uma vida em que pensar é viver o encontro com o caos... em que viver de “verdade” não se confunde com viver de “Verdade”... em que continuamente se vive-pensa as relações da caótica dos encontros.

3.7 Produzir subjetividades outras: o cuidado ético-estético-político como arma de guerra

A filosofia da diferença é um pensamento que se coloca em fuga de toda forma de supremacia do pensamento sedentarizado pelos dogmas, idealismos, dispositivos disciplinares

e técnicas de controle que atuam afim de nivelar os processos de subjetivação e impedir o surgimento de modos de vida singulares. A filosofia da diferença favorece a criação de processos de subjetivação singulares, de outras temporalidades, de outros devires, de outros desejos. Torna possível às nossas existências habitar o “entre” da diferença que é povoado de virtualidades pré-individuais, de futuros por vir que não rimam com nosso presente e nosso passado, de um reconhecimento do devir das coisas e das pessoas que nos desloque a desejos outros. Com a filosofia da diferença somos convidados ao cuidado no existir por meio de uma reconversão subjetiva que leve a criar outros de mim mesmo e outros dos outros. Uma constante escavação de si mesmo munida da atenção à diferença que nos leve a técnicas existenciais cada vez mais desapegadas das certezas, dos julgamentos, e que nos permita desejar recuperar o mundo por ele mesmo, sem a mediação pressuposta pelo julgamento e o ajuizamento. Criar rizomaticamente e “efetuar os possíveis que o acontecimento [o “entre” da diferença] faz emergir é, portanto, abrir um Outro processo imprevisível, arriscado, não antecipado: é operar uma ‘reconversão subjetiva em nível coletivo’.”(LAZZARATO, 2006, p.13) Tal reconversão subjetiva só pode se dar através do cuidado para com a ressonância mútua entre as dimensões ética, estética e política, que pode nos levar ao cuidado ético-estético-político criador de outros modos de vida mais atentos à diferença e a multiplicidade, atentos para com a guerra do único mundo capitalista contra estes outros mundos singulares e possíveis por vir.

Cuidado e atenção investidos de um rigor dançante, artista, que tende a erigir critérios outros justamente porque existe (re)existindo. Um Rigor ético/estético/político que é da ordem de uma posição ontológica assumida no mundo, e não um dever moral, dogmático, em que os valores são cultivados idealmente. Em uma palestra sobre produção acadêmica, Suely Rolnik define de maneira precisa de que se trata o rigor vivido na perspectiva do cuidado e da atenção à diferença. Sinto-me a vontade em trazer esta definição para pensarmos o rigor no cuidado e na atenção com a diferença como disparadores de novas subjetividades. De acordo com Suely Rolnik (1993, p. 6-7) o rigor existencial ético-estético-político é:

Ético porque não se trata do rigor de um conjunto de regras tomadas como um valor em si, nem de um sistema de verdades tomadas como valor em si: ambos são de ordem moral. O que estou definindo como ético é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir dessas diferenças. As verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adotou para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas pelas marcas. **Estético** porque este não é o rigor do domínio de um campo já dado (campo de saber), mas sim o da criação de um campo, criação que encarna as marcas no corpo do pensamento, como numa obra de arte.

Político porque este rigor é o de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir.

Uma vida ética-estética-política exige um compromisso existencial cujos esforços subjetivos precisam transvalorar os protocolos e as grades de valores sociais que insistem em condicionar o que somos. “Seria preciso uma reinvenção cotidiana da existência, uma luta incansável pela não captura, uma curiosidade ilimitada pela vida, por suas cores, por seus cheiros, por seus sabores, por suas densidades intensivas.” (MACHADO, 1999, p. 15)

A referida composição existencial ético-estético-política é tratada por Guattari em sua obra “Chaosmose” em termos de um rizoma, de uma existência rizomatizante. O paradigma estético desenvolvido por Guattari nesta obra é uma tentativa de repensar ética, estética e política enquanto modulações de qualquer *práxis* criadora. Assim, a busca por criação é certamente a principal marca destes atravessamentos em uma subjetividade que assume o compromisso de existir atenta à diferença.

O paradigma estético guattariano, para além de remeter meramente ao fazer de um artista, é investido da potência criadora existencial de uma vida, de maneira que:

A estética, nesse sentido, não pode ser confundida com a arte, como uma atividade específica relativa aos artistas. E esse é um dos motivos que implicará, em diversos momentos, que Guattari também afirma e batize esse seu “novo paradigma” de “paradigma político”, “ético-político”, “ético-estético”, “político-estético” etc. [...] Política, ética e estética são os nomes, as assinaturas, as qualidades que Guattari quer ressaltar em todo ato de criação, seja ele filosófico, científico, artístico ou, segundo os outros campos invocados em Chaosmose, psicanalítico, religioso, macropolítico, técnico-científico... Em todo caso, tudo que pode ter a chance de contribuir, por pouco que seja, para os processos de subjetivação em vias de singularização. (LIMA, 2019, p. 4)

Viver ético-estético-politicamente é um convite ao esforço subjetivo de tornar-se um participante do movimento transversal artístico que dança ao ritmo da diferença e da multiplicidade. Éticas, estéticas e políticas que dançam o ritmo da diferença e da multiplicidade em sua nervura imanente. Tal busca de uma vida em rimar com a diferença e a multiplicidade nos arranca da mimética e segura rima do futuro com o presente e o passado, do apego ao pertencimento a caracteres identitários que fazem uma subjetividade abafar seus devires e do desejo capitalístico que elimina outros desejos criadores de mundos possíveis.

É sempre possível resistir ao presente, escapar das modelizações dominantes, apropriar-se diferentemente do que nos é oferecido cotidianamente pela televisão, pelo cinema, pelo patrão, pelo cônjuge, pela escola ou pelo *outdoor*[...] Em suma, é sempre possível atrever-se a singularizar [...]. A essa

máquina de produção de subjetividade [capitalista] eu oporia a ideia de que é possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de ‘processos de singularização’, uma maneira de recusar esses modos de encodificação preestabelecidos. (SOARES; MIRANDA, 2009, p. 420)

No seio da busca por singularizar a produção da subjetividade torna-se importante a questão: “que tenho ajudado a fazer de mim mesmo?” (DOMINGUES, 2010; ORLANDI, 2002) Esta problematização nos desloca do que somos e nos impulsiona a tentar criar arranjos e composições no dia a dia, nos encontros e experiências com o outro. É a hora, então, de nos havermos com nossa capacidade de lutar consigo mesmo, erigindo técnicas existenciais ético-estético-políticas que exigem da subjetividade o ato arqueológico de escavar-se a si mesma primeiramente, para que nas negociações existenciais dos encontros e das experiências uma vida deixe marcas de liberdade, criação e luta por outros mundos possíveis.

O artista do paradigma estético é o próprio movimento transversal, que percorre heteróclitos campos de criação. A tarefa é, justamente, se tornar este artista, participar desse movimento: trata-se de se tornar criador - manejando esta dimensão “antes” da obra, quer implique ou não a efetuação de obras – por meio de processos de subjetivação e de enunciação novos, sempre em vias de se ressingularizarem, se heterogeneificarem. (LIMA, 2019, p. 7)

Mas o capitalismo não pode conviver com as incertezas e as inseguranças do devir da diferença e com as técnicas existenciais nômades. De acordo com Lazzarato (2006), a criação é capturada pelo capitalismo na estratégia de guerra constante em que se insere o sistema, e é convertida em motor de produção de riqueza. Neste sentido, há que se estar sempre a espreita principalmente com as capturas advindas da confusão estimulada pelo capitalismo entre criação inventiva e criação empreendedora. O empreendedorismo é o principal conceito que marca as técnicas de controle da inovação nesta guerra em que a captura do acontecimento, da diferença, da repetição, do devir e de todo o vazio e incerteza que estes trazem, para que toda potência criadora seja mantida a favor da produtividade do sistema e seja inviabilizada a criação de outros possíveis que não rimem com o modelo de mundo capitalístico.

[...] O empreendedor é aquele que decide, a partir do estado de exceção econômica, apropriando-se da invenção para inseri-la no processo econômico como uma inovação. O espírito do capitalismo não é mais representado pelo poder de racionalização e pela moral protestante, mas assume, [...] colorações nietzschanas. [...] (LAZZARATO, 2006, p. 256-257)

É preciso que compreendamos que os deslocamentos das subjetividades do modelo de subjetividade padrão são realmente os monstros contra os quais a economia e a política direcionam todos os seus esforços. O lema atual do capitalismo poderíamos dizer que é este: não se pode deixar criar o inusitado. É permitido que se inove, que se empreenda, que se “crie” dentro das possibilidades do mundo capitalista. Mas toda criação que se coloque para além dos fluxos instaurados pelo mundo capitalista precisa ser capturada o quanto antes, e diferentemente das sociedades disciplinares estas capturas não são notáveis; ao contrário, as capturas do devir da diferença nas sociedades capitalistas de controle são sutis, são invisíveis. Isto exige das subjetividades em processo de singularização um esforço de guerra à altura desta guerra invisível e sutil instaurada pelo capitalismo. Subjetividades munidas do cuidado ético-estético-político tornam-se:

O inimigo, que não se identifica com nenhum Estado - que surge como os nômades de Kafka, sem que se saiba nem de onde eles vêm nem como se instalaram no coração do império -, este inimigo sem rosto, que muda continuamente de identidade, que se metamorfoseia assim que pensamos tê-lo apanhado, não é o terrorismo, mas a multiplicidade. [...] As subjetividades quaisquer e seus devires minoritários são o inimigo que a guerra tenta destruir. (LAZZARATO, 2006, p. 260)

Por ser da envergadura de uma guerra, a vida lapidada no rigor cuidadoso ético-estético-político exige uma atitude incansável de atenção com a diferença, ou seja, ela precisa insistentemente buscar habitar a diferença das coisas e das pessoas. Guattari nos fala que uma vida em busca de criação pela própria diferença deixa fluir a potência que mina a unicidade totalizante do mundo oferecido a nós, e esta vida precisa ser artista, precisa nos levar a uma transversalidade nunca dada, finalizada, acabada, concluída. Uma vida busque na imanência e na concretude dos devires agenciamentos políticos que nos tirem da condição de servidão das modelizações:

Transversalidade jamais dada como "já-aí", senão sempre a se conquistar por meio de uma pragmática da existência. No seio de cada um destes estratos, de cada um destes Devires e Universos, está sempre colocado em questão certo metabolismo do infinito, uma ameaça de transcendência, uma política da imanência. E para cada um deles se requer cartografias esquizoanalíticas e ecosóficas que exigirão trazer à luz os componentes da enunciação parcial ali onde eles existem e são desconhecidos, ali onde o cientificismo, os dogmatismos, as tecnocracias os impeçam de emergir. (GUATTARI, 1996, p. 152 – tradução nossa).

Técnicas de uma vida maquinada estrategicamente, sempre em vias de se fazer, mas que nunca se faz, justamente porque se esforça para seguir linhas de fuga daquilo que se torna para não ser capturada pela maquinaria capitalista. Priorizar a vida, a potência das vidas e dos devires de tudo e de todos.

O maquinismo, como entendemos neste contexto, implica um duplo processo autopoiético-criativo e ético-ontológico (a existência de uma “matéria de escolha”) estranho ao mecanismo, de modo que o imenso encaixe de máquinas, em que consiste o mundo de hoje, se acha em posição autofundadora de sua passagem ao ser. O ser não precede a essência maquinica; o processo precede a heterogênesse do ser (GUATTARI, 1992, p. 138)

Uma vida auto fundada e (re)existente aos fundamentos é aquela que não adere facilmente à “moda” e à “modelização” que tentam nortear sua passagem pela caótica dos encontros. Uma vida lapidada ético-estético-politicamente, que certamente é mais difícil, porque nos inquieta quando estamos querendo nos acomodar. Porém, uma vida que tenta ser mais livre, ética e menos moralizante, mais criadora e menos imitadora/reprodutora, mais heterogênea politicamente e menos homogeneizante/autoritária.

[...] isso que você está em vias de criar vai permitir, a cada vez, quantas vezes mais recriações? O criacionismo axiológico da caosmose vai necessariamente junto com um construtivismo radical do maquinismo. [...] A transversalidade existencial estabelece uma verdadeira avaliação da existência em vias de se criar segundo o critério das linhas de fuga. Quantas saídas são possíveis quando um ato toma a decisão de uma saída ou várias saídas conectadas? É daí que surge uma “matéria de opção” que cresce exponencialmente com o aumento correspondente dos “coeficientes de liberdade”. (LIMA, 2019, p. 22)

Finalizando, apresentamos este mosaico da filosofia da diferença não para que ele se torne nosso porto seguro, mas para que ele nos coloque em contato com intercessores que nos inspirem a desejar a atenção à diferença assumindo o cuidado como técnica para lidar com o devir e a multiplicidade das coisas e das pessoas, em uma existência que deseje ser mais ético-estético-política e suscetível à diferença. Pensar tal técnica existencial na vida docente pode nos levar outros modos de ensinar e aprender? As respostas a esta pergunta só podem ser dadas na própria existência, pois não há receita e métodos de previsibilidade que deem conta das incertezas, das inseguranças, na caótica dos encontros. No próximo capítulo, buscaremos colocar o ensinar e o aprender e a formação de professores em movimento, tentando pensar

estratégias (experiências?) de subjetivação docentes que possam intensificar um pouco mais nosso desejo por dar atenção à diferença nos encontros educativos.

4 ESCOLAS E DOCÊNCIAS POR VIR: ESTRATÉGIAS DE SUBJETIVAÇÃO NOS TERRITÓRIOS ESCOLARES

4.1 Apresentação

No capítulo primeiro buscamos cartografar a captura da diferença no pensamento político-educacional progressista, em que constatou-se dogmatismos e o apego à representação nas experiências que se fizeram ver e falar. No capítulo segundo, a partir daquilo que a experiência de pesquisa permitia foi realizado um mapeamento da filosofia da diferença, uma tentativa de constituir um mosaico, que nos levasse a atenção à diferença, a outros modos de vida, diferentes deste em que o pensamento da representação e o sistema capitalista nos modelizam. Futuros por vir, devires, desejos que podem ser escutados, sentidos e criados a partir de uma vida que se equilibra na tensão da diferença e que não se assenta no sedentarismo do pensamento da representação, nem na reprodução de valores socialmente dados como absolutos. Neste capítulo três pensaremos a escola a partir de uma perspectiva que acredita em planos de imanência e de consistência que nos levem a critérios outros na educação escolar e que, conseqüentemente, nos desobstruam deste modo de viver os encontros educacionais que esmaga a vida e o devir-diferença. Vamos pensar o projeto pedagógico, o processo educacional e, em especial, o educador na tensão da diferença, e como isso pode nos levar a mundos outros, a futuros outros, rompendo com a repetição do mesmo, na medida em que suportarmos estratégias de subjetivação que funcionem como linhas de fuga desta única escola dada a nós e que possam, talvez, nos levar a uma vida educadora mais ético-estético-política. O grande desafio da produção de uma subjetividade docente lapidada ético-estético-politicamente talvez seja operar com estes referenciais sem torná-los *clichês*, pois a repetição do mesmo, a reprodução apenas daquilo que já está dado, pensado e dito nos sedentariza em um lugar quase sempre definitivo no ensinar e aprender.

Para escutarmos estas outras escolas por vir que pululam nossa existência a escuta precisa ser bastante sutil, uma escuta sempre à espreita, pois os dispositivos de captura, como vimos, estão sempre atuando sobre os processos de subjetivação. A escola é um lugar de acolhimento que mesmo sendo modelado pela forma do mercado com a mediação do estado, ela, a escola real de corpos vivos, é marcada por encontros entre heterogeneidades e este é o ninho destes germes de futuro nos territórios escolares. Basta passar um dia em uma escola e será possível sentir o fervilhar de multiplicidades que ali habitam, se encontrando, se violentando, se afetando umas às outras. Essa é a escola real, não a escola abstrata alimentada

pela captura da diferença e pelos corpos de linguagem organizadores e promotores de uma “diferença” canalizada para o consumo gerador de lucro. A escola não é uma empresa! A escola é um ninho de futuros em germe! E para darmos vida e fazermos estes germes de futuros outros se atualizarem precisamos ter estratégias de subjetivação educadora que mobilizem nosso desejo desintensificado nos territórios escolares, a desejos outros, desejos que fujam incessantemente da “dívida eterna” com o mercado, dos corpos de linguagem, da instituição “Estado” e dos modismos e modulações homogeneizantes.

4.2 Duas imagens de um território escolar qualquer...

4.2.1 O aluno fraco

Quando pensamos a diferença e sua presença ontológica no existente, aquilo que difere escapa clandestinamente das formas e da grade social que tenta enquadrá-lo. Na educação escolar, este clamor da diferença se afirma na clandestinidade da expressão de cada educando, de uma singularidade, em algum sentido sempre arredio, insistindo em escapar de algumas das investidas dos modelos *a priori*. A diferença cria cesuras no tempo, e por meio dos corpos de carne e sangue abre linhas de fuga na temporalidade e no modo existencial doente, neurótico, organizacional, cronológico. Um exemplo: todos aqueles envolvidos no cotidiano escolar já puderam notar em algum momento a presença do chamado “aluno fraco”. Este aluno geralmente é aquele que pode receber dentre outras, estas adjetivações: “desinteressado”, “pouco inteligente”, “esquisito”, “que não vai muito longe”, “limitado”, “deficiente”, “surdo”, “que não está nem aí para a aula, para os conteúdos, para o professor”. O que nos leva a defini-lo nestes termos? Tendemos a compreender este aluno como problemático, como um ser que não “serve”, que “não dá conta” daquilo que nossa proposição educacional quer que ele aprenda.

A imagem do “aluno fraco” está calcada nos valores, nos objetivos, na intencionalidade do currículo implementado por um sistema, por uma escola e por um professor. Cria-se uma grade de valores e metas a serem atingidos, e com isso se estabelece a temporalidade, os conteúdos, os procedimentos que farão surgir no decorrer do processo de ensinar e aprender uma hierarquia entre os “bons” e os “maus” candidatos a estes valores. Uma métrica niveladora é estabelecida, e os que escapam a esta métrica são facilmente rotulados, para facilitar o dia a dia educacional de uma escola. Entra em cena o julgamento. Vivemos uma escola em que processos de julgamento, de estigmatização, de inferiorização, de exclusão, andam de mãos

dadas com processos de diagnosticalização, de “talentização”, de “inclusão”. O aluno fraco é um grito da diferença no território escolar, muitas vezes equalizado pelo silêncio. Silêncio que incomoda, presença que desafia, pois para muitas escolas, professores e gestores seria melhor que tal aluno explodisse, sumisse, evaporasse, porque ele não desenvolve nada ou quase nada, um “fardo”, um “inútil”, um “desatento”, um “desinteressado”, um “esquisito”. E não estamos falando aqui da diferença direcionada apenas aos “diagnosticáveis”. Nesta imagem do aluno fraco estão todos os que de algum modo escapam das expectativas de nossos currículos, mesmo sem um diagnóstico. Mas, mesmo assim, ele continua ali.

A imagem do aluno fraco, assim, surge do encontro entre um ser humano que chegou ao mundo “desavisadamente” e possuidor de diferença singular e uma grade de valores que pretende direcionar este ser humano a um modo esperado de viver. É notável que o ser humano “desavisado”, o educando, não participou da construção destes valores mesmos em que tentam inscrevê-lo. É tensão na certa! E como lidamos com esta tensão na escola? Com ordem, disciplina, autoridade hierárquica, em um fazer educacional homogeneizante, impositivo e de palavras de ordem. A aluno fraco, assim, é muito mais tomado por aquilo que ele “deve ser”, do que por aquilo que ele “é” e “pode ser”.

4.2.2 O professor senhor/juiz

Para fazer fluir uma educação do “dever ser” somos convocados enquanto docentes a sermos os orientadores desta modelagem, de maneira que nos tornamos os donos do tempo, dos conteúdos, dos procedimentos que irão constituir o ensinar e o aprender dos educandos. Desde nossos processos de formação inicial até a entrada em exercício de trabalho somos ensinados a confiar mais naquilo que nos dá garantias. Pois, ensinar e aprender é um processo que se dá majoritariamente na lógica do “dever ser” e não do que o educando “é” e “pode ser”. Aí nos tornamos seres de mando e de julgamento. Nos tornamos senhores e juízes.

Para que alguém seja professor é necessário que este seja capaz de mandar, de julgar, de se tornar senhor e juiz em alguma medida, com vistas a ensinar, gravar, avaliar, classificar, diagnosticar, estabelecer distinção entre o verdadeiro e o falso no ensinar e no aprender. O educando é entendido como aquele que sempre precisa de um senhor que seja seu referencial. A tutela do educando pelo educador é o melhor caminho para a reprodução do modelo de “dever ser” ao qual o educando está submetido. Neste sentido, a autoridade docente é uma prerrogativa

das relações de força entre educador e educando, de maneira que o primeiro é o que detém o saber, que manda, que determina, que julga, e o segundo é o que não sabe e deve saber, que deve obedecer, que deve ser determinado, que deve receber um julgamento (receber uma avaliação) no final do processo de aprender. Assim, com facilidade a autoridade docente pauta-se na tutela de um superior, o educador, sobre um inferior, o educando. Podemos facilmente achar que apenas perspectivas tradicionais da educação operam pela lógica do dever e das palavras de ordem. É aí que nos enganamos. Perspectivas educacionais progressistas, inovadoras, que aparentemente rompem com a sobreposição e a superioridade do educador em relação ao educando, podem facilmente continuar reproduzindo a lógica do dever e eliminando suas potências diferenciais e singulares, em prol da imposição da grade de valores que até mesmo nestas perspectivas mantém-se, como vimos no capítulo um.

A pergunta que fazemos é: em que modo de vida educadora culminaríamos se nos dispuséssemos a abandonar o “poder de exercer força” confiado a nós professores na escola e as formas que modelam nossos modos de expressão, como a do professor senhor-juiz? Por que buscar escapar da lógica do dever e da imposição se torna uma exigência se quisermos ser mais atentos à diferença?

Por que a crítica da autoridade constitui um pré-requisito da filosofia do acontecimento [filosofia da diferença] e das práticas de criação de possíveis? A palavra autoritária não favorece a criação; ao contrário, impede-a. A palavra autoritária ("palavra religiosa, política, moral, dos adultos, dos professores... em certo sentido, a palavra dos pais") exige de nós reconhecimento incondicional, e não é assimilada livremente junto a nossas próprias palavras [...] A palavra autoritária penetra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível. É preciso aceitá-la por inteiro ou rejeitá-la completamente, posto que é soldada à autoridade (poder político, instituições, personalidade). O jogo das "distâncias, convergência e divergência, aproximação e afastamento, fica aqui impossível". (LAZZARATO, 2006, p. 185)

Precisamos nos desintoxicar desta escola que reproduz a autoridade das práticas sociais coloniais e o uso de força excessiva e arbitrária nas relações de poder, e que suprime o jogo das negociações entre seres diferentes em devir, que se distanciam, convergem e divergem, se aproximam e se afastam para almejar a máxima liberdade possível nesta relação. A constante fuga da imagem do aluno fraco de nosso imaginário escolar educador é necessária para que nos desloquemos do nosso lugar de autoridade para tentar habitar outros modos de viver nossas relações educativas. Lutar cotidianamente e resistir à presunçosa maneira de julgar o outro, de

enquadrá-lo, de compará-lo, de relegá-lo a uma posição na hierarquia dos seres criada arbitrariamente por nosso pensamento dogmático. Tentar fugir de nossa lógica do “dever ser” que trancafia a diferença e os modos singulares de existir na ilusória convicção de um único mundo e modo de existir dado a nós e ensinado ao educando, que reproduzem uma educação de conformação, de tutela e de liberdades reduzidas. No caso do educador, como pode se dar este abandono e essa fuga? É viável? Sim. Porém, para tanto, precisamos fugir do tentador desejo de exercer força de maneira não cuidadosa nas relações de poder, como vimos no capítulo primeiro com Foucault, e afirmar a potência de uma vida docente que pode devir outra: nisto consiste o plano!

4.3 Territórios escolares por vir que habitam nossa existência!

Uma vida sempre está na tensão entre o devir e as formas organizativas, de maneira que seu desejo é acionado quando há um desequilíbrio, quando a vida em devir e de forças ativas é esganada pelas formas da organização e grades valorativas de forças reativas. É impossível à subjetividade tentar fazer algum tipo de alteração desejante quando se mantém à deriva nas formas de organização e grade social de valores. Por isso, para uma educação do “dever ser” torna-se mais fácil manter o controle e a disciplina se eliminar a diferença, já que é nos devires da diferença que a vida-pensamento livres se dão, soltos do “dever de pensar-existir” de um modo dado, moldado e “*modado*” por meio da homogeneização das vidas. Há que se deslocar das formas organizativas que nos impõe a hierarquização e que nos impelem a repetir os hábitos irrefletidamente. Tal deslocar só é possível se na tensão dos modos de expressão uma subjetividade for capaz de favorecer a vida, os corpos reais em devir, sempre dentro dos limites que suportar. Tornar-me “um barco sem porto, sem rumo, sem vela, cavalo sem sela [...] Um bicho solto, um cão sem dono, um menino um bandido [...] Às vezes me preservo noutras suicido” (BALEIRO, 1997) O afastamento das neuroses de maneira a chegar-se à uma condição de “um largado” aos devires. Mas não um largado ao acaso. Um largado nos devires do acaso, mas que se mantém à espreita para não dissolver suas potências no acaso: a capacidade bela de transmutar em alegria as dores, as violências, os sofrimentos e os conflitos da caótica dos encontros que se dão ao acaso.

Uma subjetividade docente só pode flertar com a vida real se de dentro da grade de valores e das neuroses criar cesuras pelas quais aconteçam enfiadas que a joguem sem bloqueios e pré-julgamentos nos corpos reais, vivos, de carne e sangue, mesmo que os “corpos de

linguagem” e toda sua hierarquização venenosa nos puxem de volta a este mundo em que vigora a representação, o colonialismo senhorial e a modelização homogeneizante. Mas como tornar possível estas enfiadas? Pela intensividade, no “entre” que habita a tensão da grade de valores e da diferença que é cada vida. Por isso, é uma luta, primeiramente, consigo mesmo, com as próprias crenças, valores e hábitos, em um movimento de vida em que sempre se entende inacabado, em que sempre precisa tornar-se melhor, a cada encontro e a cada experiência.

É preciso sair por enfiadas da única escola dada a nós e recuperarmos a vida, as outras escolas em germes de futuro que são diferentes desta com a qual nos resignamos. Por isso, temos desde já uma intuição que pensamos com Rolnik: é preciso estarmos a escuta de futuros em germe! Sem o esforço desta escuta, toda nossa mobilização para nos livrarmos deste único mundo e desta única escola oferecida a nós, tende a morrer na praia, pois não passa de mais do mesmo. (ROLNIK, 2020). Precisamos de uma política na escola que subverta e rasgue o contrato para negociar, em uma clandestinidade própria de um devir, que rasga o que já foi criado para criar outra vez, e depois rasga de novo, para ainda outra vez criar outros documentos, novas experiências, novos modos de vida, e assim sempre viver à escuta destes futuros por vir. Documento e vida em ressonância mútua, e na escola isso não é algo trivial. Um agenciamento político na escola que se dá pela velocidade e pela lentidão, não mais pelo verdadeiro e pelo falso, pelo certo e pelo o errado, em que a escrita se faz em meio à vida.

Precisamos ajudar esta única escola identitária, capitalista, disciplinar/controladora e burocrática a morrer, e a partir desta morte fazer germinar outras escolas em que há uma ressonância mútua entre o documento e a vida (o acontecimento), e não mais a sobreposição do primeiro em relação ao segundo. Documento é todo aquele texto em que se registra as intenções, o objetivo, a meta, a forma de organizar a ação educativa. O PPP – Projeto Político Pedagógico de cada escola, o Plano de Educação à nível municipal, as leis que definem diretrizes, parâmetros e procedimentos relacionados à educação. Porém, com muita facilidade o documento se sobrepõe às experiências, às vidas, aos encontros que se dão nos territórios escolares, aos acontecimentos.

Isto porque a relação entre o documento e a vida-devir-diferença é geralmente atravessada pela lógica do “dever ser”. Há muito pouca ou quase nenhuma negociação entre o plano dos documentos e as vidas. Assim, a educação fica submetida ao esquema da “organização”. No esquema da organização a elaboração do documento se torna um mero ato burocrático, no qual o texto se esvazia da vida e da diferença. Inviabiliza-se assim a realização de possíveis por vir. Quantos diários de classe, planilhas de notas, planos de ensino e de aula,

relatórios de aula, atas de reuniões preenchemos em nosso dia a dia de educadores e que se tornam um mero amontoado de papéis. Contrastando com a captura do “esquema de organização”, o texto é sempre vivo devido a sua relação com a vida, devido a ser imanente à vida, mas a “burocratização” o converte em um arquivo morto produzido por nós professores.

O arquivo morto em que podemos nos tornar, nos leva com facilidade a escrevermos o educando, a aula, a nota, enquanto meros *corpos de linguagem* que descolam por completo o educando, a aula e a nota, do acontecimento que é o *corpo de carne e sangue*, a vida-devir-diferença. A palavra muitas vezes excessiva e autoritária dos documentos meramente burocráticos reflete as práticas de poder próprias do esquema da organização e da lógica do “dever ser” em que “os *corpos da linguagem* criados pela política (cidadão, povo, população, nação) excluem os corpos reais.”(VILELA, 2010, p. 46). Isto constatamos no capítulo um quando acompanhamos nas entrevistas de referenciais teóricos progressistas a reprodução de práticas coloniais de exercer força como um objetivo a ser alcançado nos processos de ensinar e aprender.

Enquanto professores, seja no setor público ou privado, somos ocupantes de um cargo que tem sua fundação no esquema da organização, mas que não precisa se reduzir e resumir a este elemento fundante. Somos sim possuidores de um cargo que demarca nossa existencial social, mas, nossa existência vai muito além do existir socialmente, conforme ilusoriamente nos faz crer o “contrato social”. Existir é acontecimento. É imanência que ultrapassa a todo instante a existência meramente social, convencional e burocrática. Precisamos reconhecer que somos professores em certo sentido burocratas, cada um em um nível, mas todos somos. Se acompanharmos nossas vidas docentes com mais atenção às capturas encontraremos nela o esquema da organização.

um esquema em que cada um precisa acreditar que não pode fazer nada quando há todo um possível a ser feito, a ser inventado. O dinamismo espaço-temporal é de saturação, percorrido por linhas duras e preenchido por papéis, por burocracias, pelo cumprimento de tarefas esvaziadas. [...] Contudo, cada um [...] acredita estar sentado sobre o poder. Acredita que o poder lhes pertença. Cada um funciona como o representante direto dos esquemas da ‘organização’. Todos policiam a todos. O que não percebem [percebemos] é que estão [estamos] em meio a “uma situação estratégica complexa” [de acordo com Foucault] nomeada poder (DOMINGUES, 2010, p. 109)

Podemos dizer que nós educadores já logo de início em nossa formação somos marcados e adestrados para a obedecer a organização, pois os sistemas educativos aos quais futuramente

pertenceremos, sejam públicos ou privados, geralmente esperam que apenas reproduzamos o esquema dado e que rimemos com a palavra já dita e escrita anteriormente por outrem. Ao adentrar à vida docente, ao entrar em uma escola e em uma sala pela primeira vez, toda potência de uma vida educadora é capturada em prol do esquema da organização que nos aguarda enquanto um lugar pronto ao qual devemos pertencer.

O endurecimento nos leva ao cansaço, uma vida docente muitas vezes cansada do educando fraco, do educando rebelde, do educando tranqueira, pois até mesmo um revolver para a sala já viu um educando levar. Cansados também dos relatórios, dos diários, das planilhas de notas, enfim, dos outros tantos documentos sem vida e ociosos a serem perpetuamente preenchidos dentro do esquema da organização ao qual estamos submetidos, e que são cobrados a todo o momento pela coordenação, a direção, a secretaria da educação etc. Uma educação de fazer de conta (aquela em que apenas se mata o tempo), de atingir metas (aquela em que apenas se acelera o tempo para chegar ao mesmo lugar que todos desejam chegar), de rejeitar as existências (aquela em que o mais importante é o *corpo de linguagem* e não o corpo de carne e sangue). Temos sido isso.

Nossas vidas docentes têm sido mortas lentamente por este modo de ser educador. O sentido burocrático e tecnocrático de nossa vida docente tem se tornado o único (ou majoritariamente um dos únicos) sentido que conseguimos produzir. O professor é uma fabricação subjetiva do esquema da organização. Muitas vezes ouvimos dizer que há um hiato entre o que aprendemos nas licenciaturas e a realidade concreta da sala de aula. Ouvimos dizer que toda aquela euforia e vontade de criar que muitos recém-formados expressam em suas primeiras aulas, com o tempo vai mudar e que este recém-chegado trabalhador da educação perceberá que criar não leva a nada, e não muda nada.

Toda multiplicidade vai sendo capturada na monotonia de formas modelares de ser e de estar nos verbos da vida. É porque se está cansado. [...] o trabalho foi capturado pela ‘organização’ e tornou-se uma “organização do trabalho”. E um processo de mortificação retira do trabalho seu potencial de invenção, de pensamento, de resistência à própria ‘organização’. Disciplina-se os corpos, controla-se as insubmissões, os perigos, os desvios, as diferenças. Todos se tornam iguais e cada um acredita ser o melhor, o mais competente, o mais sintonizado com as ressonâncias da ‘organização’. [...] Aqueles que insistem em fazer do trabalho algo criativo, leve, crítico e alegre terão que se defrontar com uma ‘organização’ que lança pedras em seus caminhos, que produz incessantemente a necessidade do cumprimento de tarefas tristes e pesadas. [...] A ‘organização’ deve sempre ser a paz que alguns desviantes insistem em transformar em batalha. (DOMINGUES, 2010, p. 118-119)

Como vemos, isto que podemos chamar de esquema da organização é uma linha dura que atravessa o trabalho docente, nos tornando muitas vezes tarefeiros, preenchedores de documentos sem vida, “ensinadores” de palavras de ordem, de conteúdos e textos ociosos. Uma educação na qual o educando faz de conta que aprende e o professor faz de conta que ensina. Mera reprodução, nenhuma possibilidade de criação. Apenas tutela, e pouca margem de liberdade. Um esquema que fabrica de todos os lados “subjetividades-múmia, subjetividades-gelatina, subjetividades-enguia, subjetividades-prato-feito, enfim, subjetividades conformadas” (DOMINGUES, 2010, p. 119-120). Um crime cruel com a potência das vidas que sinalizam resistência no acontecimento, justamente por serem diferenças presentes ali onde a diferença não é bem-vinda, e que geralmente são eliminadas por serem perigosas e arredias à organização.

Por mais que aparentemente as políticas, as leis e os documentos estejam desligados da vida, esta visão ilusória se desfaz na concretude imanente das vidas e dos encontros que atravessam e constituem um sistema educacional. Isto faz de uma política pública educacional muito mais do que o seu estatuto jurídico. Uma política pública educacional não se diz unicamente de seu pertencimento ao setor público ou privado. Política educacional é pública quanto mais seja aberta à liberdade dialógica que permita fluir as diferenças, os encontros de alteridade e as negociações que estas relações complexas exigem, não importando se seu estatuto jurídico à inscreva no setor “público” ou “privado”.

Documentos, leis e diretrizes políticas são textos-vida na imanência dos devires. Manter a ressonância entre os documentos e a vida implica reconhecer a possibilidade desta ressonância em meio a impressão de desligamento que o cansaço muitas vezes imprime em nós educadores. Neste sentido, política pública educacional é aquilo que nos envolve no cotidiano escolar, no ensinar e no aprender, em qualquer escola, em qualquer nível, em quaisquer encontros educacionais. Não se trata apenas das legislações e dos documentos de Estado norteadores daquilo que fazemos na educação escolar. Política educacional envolve a vida, a potência das vidas e o devir que atravessa os encontros educacionais e as escritas que se fazem nestes: é acontecimento! (BARROS, 2021)

Acontecimento, portanto, é da ordem da diferença, da individuação sem princípio, dos futuros por vir, dos devires, dos desejos alegres e intensos. Existem devires que são acontecimentos cravados na historicidade do presente justamente porque são e existem da maneira que são. Um exemplo tocante de acontecimento são os educandos ditos “especiais”, como os surdos, os cegos, os “Down”, os autistas. São feridas nômadeas que alegremente se escancaram em nosso ensinar e aprender regido pelo esquema da ‘organização’. “[...] as

minorias, os devires, as ‘pessoas’, [...] devires que escapam ao controle, as minorias que não param de ressuscitar e de resistir [...] Os devires não são de modo algum o mesmo que a história [...]” (DELEUZE, 2013, p. 195). A presença gritante das diferenças que nos tiram da zona de conforto na educação escolar são expressão da vida que pede passagem, da diferença em devir nos territórios escolares que tanto buscamos modelar, controlar e disciplinar. Dão expressão ao apelo das forças vitais de seus corpos como um aceno da vida de cada educando, inclusive dos não “diagnosticáveis”, que estão em devir da mesma maneira.

“Entre” devires, a relação entre o documento e a vida (acontecimento, diferença) se dá na tensão. A passagem do texto à concretude dos encontros - dos documentos na maioria das vezes norteados pelo esquema da ‘organização’ com a vida dos educandos - é assim marcada por tensões entre a grade de valores e o educando. As expectativas muitas vezes tornadas obrigações axiológicas podem favorecer ou não ao movimento próprio dos encontros educacionais, dependendo de como habitamos o “entremeio” tensionado pela relação documento-vida.

Nesta nossa reflexão nós queremos explorar uma tensão situada entre o documento e o acontecimento. O aspecto tenso é visto como um sinal saudável pelo fato de conferir um movimento permanente ao ato de educar. O movimento nasce da tensão e se alimenta por ela. Não se trata da produção de um movimento a partir do lançamento de palavras de ordem. A vida mesma, acolhendo esta tensão, promove o movimento nos processos organizacionais. Esta tensão entre o documento e o acontecimento não deixa o plano perder a sua força vital e nem deixa o processo se perder a deriva. A tensão obriga o educador a não deixar o seu trabalho cair na improvisação, ao ficar simplesmente submetido ao atendimento das emergências. (DIAS, 2021, não publicado)¹¹

A tensão que habitamos no processo de ensinar e aprender é muito mais convidativa para que nos encontremos em uma constante negociação, do que para nos encontrarmos por meio de palavras de ordem e de atos impositivos de um superior em relação ao um inferior. Somos convidados pelas marcas dos acontecimentos e das diferenças do outro a deslocamentos e trajetórias desviantes do ensinar e do aprender que comodamente (e geralmente) habitam a tensão nos levando a busca de refúgio em atos autoritários e garantidores de segurança. Em

¹¹ DIAS, Romualdo. *A escola no centro de um plano de educação*. 2021. Texto redigido no mês de julho de 2021, para apresentar propostas de organização de um trabalho de base, em políticas públicas de educação em um município de pequeno porte no Brasil, reconhecido por este autor como sendo um lugar privilegiado de invenção de práticas de resistência ao desmonte da educação em andamento no país em meio a uma crise sanitária, este estado agudo de uma pandemia causada pelo contágio acelerado do vírus Covid 19.

outras palavras, há que se deslocar enquanto educadores para criar trajetórias desviantes em prol de outras escolas, outras vivências do educar, do aprender, da amizade, dos encontros, em que habitemos a tensão documento-vida compondo-a partir das experiências.

No território das tensões encontramos algumas espécies de rachaduras de solo, como sinais a nos mostrar passagens para invenções possíveis. [...] A invenção do trabalho de base assume a experiência como o seu lugar privilegiado e conta com a participação de um sujeito aberto ao exercício do inédito para o qual a prática o convoca. Afirmamos isso por reconhecer em cada indivíduo uma disposição em se lançar na experiência. E há, como acréscimo ao movimento dos educadores e dos educandos, a condição de se apropriarem das realizações enquanto frutos de suas ações. (*Ibidem*)

O plano pode ser vivido enquanto “plano de consistência” e não como plano de organização da vida. Quando o plano se pretende organizador da vida ele deixa de negociar com as vidas que se encontram nos processos, e torna-se um determinador ao qual recorreremos sempre para a manutenção da ordem das coisas e das pessoas. Renunciando à efetivação da emancipação, às maravilhas e as mazelas dos processos, o esquema de organização faz fluir um direcionamento que visa apenas as metas a alcançar, em que o outro ainda é tutelado, comandado, e seguidor de ordens e deveres, em detrimentos dos processos mesmos. Mas quando o plano deseja ser consistente ele se desloca e desvia das garantias, e com isso permitimos sua abertura às negociações com as vidas, com suas virtualidades por vir, de maneira que se efetivam com mais facilidade os processos de liberdade, de negociações entre heterogeneidades, de criação, de relações com consistência ética por meio do pensamento nômade e em devir, no qual se afirmam as singularidades diferenciais.

Rachar as coisas. Rachar as palavras. A visibilidade sendo percorrida por luminosidades e a dizibilidade sendo percorrida por musicalidades. Como uma claridade que cintila sobre as coisas e faz delas luz e sombra. Como uma sonoridade que percorre as palavras e faz delas murmúrio, silêncio, grito e canto. Espaço vazio, deserto povoado de encontros, experimentação de si, do ver e do dizer do desmanchar de um ‘eu’ que fala e vê. Subjetividades, palavras e coisas colocadas para fora de si mesmas, em vias de se perderem ou em trânsito com o Fora. (DOMINGUES, 2010, p. 111)

A relação entre documento e vida pode ser, então, luminosa, alegre e musical, desde que saibamos aproveitar as rachaduras de solo, as fendas de diferença, para fazermos ver e falar a tensão própria dos processos. Habitar esta tensão não vendo e falando a partir do julgamento, mas fazendo ela mesma ver e falar a partir do vazio de sentidos que compõe a experimentação

dos encontros. Aprendemos com a filosofia da diferença que o sentido das coisas nunca é fixo e eterno, mas é produzido. Neste sentido, produzir outros sentidos possíveis do educar, do ensinar e aprender, do educar, da escola: esta produção só pode se dar por resistência ao sentido majoritário imposto. Produzir estes outros sentidos implica uma luta cotidiana dentro dos territórios escolares atravessados por sentidos presumidamente fixos e dados, em uma constante negociação, em que uma subjetividade sempre se dispõe a revisar o que já foi revisado no documento, nas relações e a disparar deslocamentos que elevem a potência de uma vida nos encontros escolares. É sempre estar atento para que o texto e a vida tenham uma ressonância mútua.

Fazer o plano tornar-se consistente, ou seja, ter um plano de consistência nos leva a vivê-lo sempre com

[...] um zelo pelo manejo da intencionalidade articulada com o trabalho efetivo se dando nas experiências, no cotidiano das pessoas envolvidas com a educação. O manejo destas duas categorias [documento e acontecimento] é feito com a atenção voltada para a escola. A escola é considerada como sendo uma instituição social e, ao mesmo tempo, se constituindo como um território feito de “entremeios”. Há algo em emergência entre o documento e o acontecimento. Este lugar de emergência, aqui nomeado como sendo um espaço de “entre”, vai sendo realizado enquanto experiência, com os múltiplos fazeres determinados pelo tempo e pelo espaço. O lugar de confronto do documento com o acontecimento se consolida como sendo o espaço de “entremeio” prioritário. Uma multiplicidade de outros “entremeios” irá se desdobrar deste campo de tensão. Os espaços de “entremeios” se constituirão em ampla diversidade de experiências. (DIAS, 2021, não publicado)

As vidas em suas multiplicidades virtuais e em devir tencionam junto aos documentos e ao teor valorativo que estes contém. Neste sentido, as negociações próprias daqueles que se dispõem a habitar este “entre” da diferença que marca o processo de ensinar e aprender, só podem se dar por meio de esforços ininterruptos marcados por atenção com a diferença de cada vida e o desejo de ajudar estas vidas a desenvolverem técnicas existenciais mais consistentes, mais éticas, mais estéticas, mais políticas, por meio dos conhecimentos científicos, do pensamento filosófico e das criações da arte.

A escola é o lugar de auxílio e ajuda ao qual as vidas recorrem para adquirir forma em suas ações, o lugar onde habitam para buscar uma “forma-ação”. Se esta “forma-ação” for norteada por palavras de ordem aniquilamos ainda no ninho as potências dos acontecimentos educacionais. Se a busca por adquirir “forma-ação” se der em encontros não autoritários, podemos fazer fluir a educação não pautada em valores a serem adquiridos por dever, mas enquanto processo que coloca o pensamento e a vida em movimento e auxilia uma vida em sua

travessia existencial, disparando uma busca de forma nas ações por meio de técnicas existenciais sempre em criação e de atualização de virtuais.

Com pequenas e quase imperceptíveis enfiadas pelos cortes que se abrem para o cultivo destes futuros por vir, em germe, destas diferenças que habitam o “entre” o que fomos e somos, seja educador ou educando, e que seremos enquanto expressão de uma vida e de uma existência... não mais como imitação conformada de uma forma social organizativa. Isto ressoa mutuamente com o desejo de recobrar o equilíbrio da vida em seu movimento, em seus devires.

Quando no capítulo dois tratamos da temporalidade, da síntese do futuro a que nos mostrava Deleuze ser necessária, vimos ser possível a criação de futuros outros em que se metamorfoseie o presente e em que haja o desrimar e o desdizer entre o passado e o futuro. Há em cada subjetividade, em cada existência em seu presente embriões destes futuros em germe, por vir, a serem cultivados. A terceira síntese do futuro deleuziana, o cultivo destes germes de futuro só pode se dar na criação da novidade em que rompemos com um único sentido atribuído a escola e único modo de viver a escola que nos é dado, e em que colocamos para dançar juntos outros sistemas de pensamento, outras formas de vida, outras formas de se encontrar, ensinar e aprender. No interior da escola “capitalista/representacional/do dever” só temos repetição do mesmo. Estudar “para algo”. Este algo está sempre predeterminado pelos valores, pela grade cultural que insiste em trancafiar a vida. Há, portanto, que se transvalorar os valores da escola.

A transvaloração dos valores é propriamente um agenciamento micropolítico ativo, pois é na subjetividade e na produção de inconsciente que se torna possível a escuta de futuros outros, de embriões de futuro em germe que nos permitam a transvaloração e o abandono desse mundo desintensificado que nos é dado. É fugir do que é dado, buscando criar outros valores, agora cultivados nas relações vivas, reais, e não hierarquizadas por um sistema de pensamento autoritário, que obstrui a criação. Implica na escola, que uma subjetividade educadora viva sua vulnerabilidade real, e abandone a ilusória convicção de indestrutibilidade de valores e fundamentos.

Viver modos outros de subjetividade, na medida em que a docência perceba inevitavelmente a caótica de encontros que é uma sala de aula. A afetação destes encontros na subjetividade precisa provocar crises no “eu” pessoal atual, violentado pelas forças “extrapessoais”, “virtuais”, que empurram a vida à busca de equilíbrio por meio da atualização dos outros “eus” que surgem desta violência da diferença, que surge da condição real de vulnerabilidade do “eu” pessoal, no caso, do educador que sou e julgo ser.

Compor alianças! Se fecharmo-nos enquanto educadores em uma vivência do “eu” pessoal inatingível e de Verdades eternas, no plano de aula obstinado em seus objetivos, na responsabilidade auto atribuída de “entregar à sociedade um modelo de ser humano” melhor, então o educador promove a captura da diferença em seu ninho de futuros por vir. Na escola, o desejo totalmente pulsional é algemado, trancafiado pelos valores do código moral/social com os quais a subjetividade avalia o mundo, o que leva as escolhas na vida docente a serem sempre subordinada a um crivo alheio ao acontecimento, que diz o que “deve” ser feito e como “deve” ser feito. Estes outros “eus” educadores e educandos, em germe, por vir, são mortos ainda em sua condição embrionária. Nós professores experimentamos não raramente modos de expressão da docência que adoecem aos poucos. Há um “mal-estar”. O mal-estar que surge diante do aluno que não aprende no tempo que o sistema e o docente querem. O mal-estar de uma vida educadora pressionada por metas a cumprir, por documentos desconectados da vida a se preencher, por mandos e desmandos autoritários vindos dos diversos níveis das hierarquias institucionais. O mal-estar que culmina em cansaço, que leva nossa vida docente e toda sua força vital à diminuição daquilo que pode criar de novo, em prol da repetição do mesmo, de um modo de vida em que se vê como cópia da cópia, algo pálido, sem vida e que, por isso, não promove mais a vida. Relacionado à tensão dos encontros, o mal-estar é um alarme da vida soado a nós de dentro da escola, um aviso de que se faz necessário recobrar intensidade dos encontros educacionais, a alegria dos encontros com o outro. Uma busca por esquivar-se sempre que possível da organização e da expectativa eliminadoras da diferença e das criações potentes da diferença e da diferenciação.

Como viver o projeto educacional, os processos educacionais e devir uma expressão existencial educadora na tensão da diferença, buscando ouvir estes ecos de vida que vêm do ninho de futuros por vir e que escapam de nosso engessamento institucional? O quanto temos facilitado a gestação destes outros encontros educacionais por vir, destes outros modos de expressão de vida docente ainda por vir? Como abrir um corte no presente na educação escolar, nos permitindo metamorfoseá-lo, facilitando para que o futuro não mais rime com este passado-presente tóxico?

4.4 A vida docente na “tensão” da diferença

Como havia dito no capítulo um, minha própria trajetória-vida como professor de filosofia no Ensino Médio já se constituía em uma tensão entre conceber a filosofia enquanto movimento do pensar e não apenas como história dos sistemas filosóficos. Isto puxava-me enquanto professor para uma atitude em sala de aula que fosse para além do ensino dos conteúdos, escapista das doutrinações e dogmas. Esta tensão, acredito, está em qualquer vida docente. A tensão própria daquilo que fazemos e de como isso afetará o mundo. E resistir aos direcionamentos das grades de valores transmitidas a nós docentes em nossas formações e ao longo de nossa vida educacional é sempre inquietante. Isto porque as marcas que mais se destacam em minha vida docente, e talvez na do leitor também, sejam as da captura da diferença, marcas estas oriundas principalmente do caráter “tarefeiro” e “auleiro” atribuído *a priori* a nossa profissão. Não é por menos que nas aulas de didática em nossas licenciaturas nos encontramos com teorias e com pessoas que prometem nos ensinar a “dar” uma aula. Aula, supomos nós, se torna aquele momento em que nós professores vamos entregar algo que preparamos aos sedentos educandos que anseiam por isto que preparamos. Ledo engano. Não há sedentos, muito menos algo a “dar” de nossa parte de educadores. Este padrão de “ser” professor esvazia-se de vida na medida em que o encontro entre educador e educando tem a marca da hierarquia em que ocorre a doação de um saber maior, do professor, para alguém que ainda não sabe, o estudante, como vimos anteriormente. Nós professores acreditamos ter algo a dar, a cravar, a gravar, a inserir em nossos educandos, mesmo nos nossos discursos mais progressistas, escolanovistas e tantos outros “istas” de nossa sagrada pedagogia.

Como diz Sandra Mara Corazza (2012, p. 29) em um pequeno texto com princípios de uma didática às avessas:

[...] Não pergunte a ninguém como “dar uma Aula”. Se, no entanto, em algum dia precedente: a) você estudou formas de “dar uma Aula”, registradas na História da Educação e da Pedagogia, tome essas formas como meras histórias, ou seja: produzidas em tempos-espacos específicos, em meio a relações de saber-poder, que produzem determinados modos de subjetivação – e esqueça a História; b) se alguém supôs ter lhe “ensinado” algo sobre como “dar uma Aula” – esqueça-o, também, totalmente.

Todo projeto pedagógico, toda didática, todo modelo de professor vale-se do caráter científico atribuído à pedagogia e de um modo de educar que pretende generalizar. A pedagogia como ciência da educação privilegia a previsibilidade, a estruturação, a expectativa, a projeção

do que acontece e do que deverá acontecer no futuro de um processo educacional. O problema é que a ciência pode flertar com o idealismo se for subordinada à imagem do pensamento dogmático. Quando isso acontece sobrepomos a ciência às outras formas de o pensamento traçar planos de consistência na vida, que são a filosofia e a arte. Quando a ciência pedagógica é colocada na formação de educadores como o local dos saberes necessários ao ensinar e ao aprender e submetida à imagem dogmática do pensamento, tornamos o educar uma tarefa a ser realizada sempre por fundamentos e critérios estabelecidos *a priori*. Com facilidade a vida educadora pode acomodar-se nos *clichês*, no senso comum pedagógico, e o pior, as próprias teorias pedagógicas muitas vezes podem vir a tornarem-se dogmas que nos impedem de experimentar a diferença de cada educando, de cada encontro.

Mas, contraposto ao estado de submissão ao pensamento dogmático, o saber científico é originariamente diferença pura, pois é um esforço do pensamento que corta o próprio caos. Por isso, a criação é o estopim originário da ciência, inclusive da ciência pedagógica. É em meio ao caos, a caótica das vidas e dos encontros marcados por velocidades e lentidões que as teorias são criadas para nos oferecer coordenadas neste enfrentamento do caos. Junto com a filosofia e a arte, a ciência é uma caóide, filha do caos, que nos oferece planos de consistência para enfrentar a caoticidade da vida, em suas variações e diferenciações infinitamente veloz. O caos sempre foi concebido pelo pensamento filosófico hegemônico como a total falta de organização. Para o pensamento deleuze-guattariano o caos não é ausência de organização, mas marcado por velocidades infinitas. Assim, as caóides que são a ciência, a filosofia e a arte nos auxiliam a atravessar a velocidade infinita do caos pelos planos de consistência dos quais nosso pensamento-cérebro é capaz. Por isso a notável importância da escola: é lugar de encontros que elevam o ser humano a outros modos de viver o caos e de atravessar a velocidade infinita e atordoante das variações. Por isso também o educar e o aprender na escola precisam a todo custo abandonar os dogmatismos, pois estes nos tornam presas fáceis às capturas, nos fazem sempre assumir uma postura egoística e autoritária, que nos impede de traçar planos de consistência na indeterminação do caos. Os dogmatismos nos levam a naturalizações que nos acomodam em uma visão geralmente ilusória das coisas, das pessoas, justamente por ser uma forma de pensar mais fácil diante do turbilhão efervescente de intensidades, velocidades e variações que é o outro. Preferimos, por comodidade, a via do julgamento propiciado pelo pensamento sedentário que se auto atribui o direito de julgar. Julgar sem a experiência, com o turbilhão caótico que é o outro, nos dispersa da diferença, nos leva enquanto docentes para

longe daquilo que o outro é, e nos faz viver motivados por ideais enganosos e dispersivos sobre o que o outro é, “como ele deve” aprender, “o que ele deve” aprender etc,

Não só ciência pedagógica, não só filosofia, não só arte... Precisamos lutar contra as fragmentações do saber. Para tentar dar atenção à diferença e aos devires que compõe o turbilhão caótico que é a existência, uma vida educadora precisa deixar-se violentar pelo pensamento livre que traça planos por meio das coordenadas da ciência, da imanência da filosofia e das composições da arte, despossuído de fundamentos *a priori*. Para se afastar da tendência em tornar a ciência pedagógica um dogma ou *clichê*, há que se afastar da submissão da ciência ao pensamento dogmático e fazê-la fluir nos devires juntamente com o auxílio da filosofia e da arte. Precisamos deixar de ser “professores papagaios” para nos tornarmos autor-cientista-artista-filósofo-educador-educando: deixar uma obra no mundo com consistência de um planômetro de negociações com a diferença sempre em devir.

Tentar criar uma “aula caóide” exige da vida docente técnicas de subjetivação outras que a desloquem da “aula dada”, da “dispersão” dos *clichês* e dos julgamentos do pensamento dogmático e sedentário para traçar um plano de consistência pautado na ciência, na filosofia e na arte. Mas é claro, a ciência não dogmatizada, a filosofia não doutrinária e a arte criadora e não imitativa. Aula atravessada pelas três filhas do caos, as caóides ciência, filosofia e arte. Com isso, permitimos sair da condição arborescente, centralizada, hierarquizada em que nos encontramos institucionalmente como professores, para uma vida educadora rizomática, a-centralizada, a-hierarquizada nos encontros com nossos educandos. Uma aula flutuante, que faz zigue-zague aproveitando os entremeios das macro-estruturas de poder que marcam majoritariamente nossos encontros educacionais. O professor-autor-cientista-filósofo-artista-educando-criador que é uma individuação em processo, uma subjetividade em devir, que a duras custas busca fugir das setas e das metas temporais que incessantemente direcionam o futuro dos processos educacionais. Trata-se, portanto, de colocar os modelos sob suspeita a todo instante, pois a vida tenta passagem nas fendas abertas pela diferença que reluta às modelizações do pensamento dogmático. Não há “teoria” e “prática”. Há imanência. Há “planos de consistência” que nos auxiliem na travessia da caótica dos encontros. Fazer ciência, filosofar e artistar. A diferença exige este esforço de nós docentes.

A diferença, como vimos até aqui, nos arranca toda forma e toda pretensão de previsibilidade, hierarquização tóxica e de ajuizamento representativo. Nos arranca de toda comodidade do pensamento que representa e nos desafia nos encontros a experimentar a presença do outro, nos desafia em nossas projeções, desafia inclusive o docente que “eu”

mesmo julgo ser. A tensão da diferença na educação escolar incomoda justamente porque nos arranca das certezas que a ciência pedagógica tornada dogma nos fornece e nos arremessa na indeterminação de futuros que habitam as singularidades virtuais na educação escolar.

Viver os encontros educacionais na tensão da diferença é um desafio. Mas, como vivê-lo? O que fazer? Não há receita, pois, cada singularidade, cada modo de existência docente em seus encontros tem e terá suas problemáticas, seus acontecimentos, suas experiências. Talvez seja interessante trocarmos a pergunta “o que fazer?”, pela pergunta: “que devires têm nos atravessado?” (PELEJERO, 2011) Aí, não há como fugir da ressonância mútua entre ética, estética e política nas técnicas existenciais de um educador, que é permitida na medida mesma em que nos tornamos suscetíveis à violência provocada pela diferença do outro, e que sempre “puxa” o modo de existir estático, parado, repetidor, para um deslocamento criador.

A imagem dogmática do pensamento nos conforta em algumas ilusórias personagens, como a do aluno fraco, a do professor senhor-juiz, dentre outras. Pura ilusão e engano. Uma vida, seja ela educando ou educador em um encontro, é muito mais do que afirma nossa capacidade de julgar. Por isso, acreditamos ser necessário um constante cuidado com estas imagens do pensamento dogmático que se instalaram nos modos de expressão dos corpos educadores na escola, matando germes de singularidade, de futuros e de modos outros de expressão por vir. Não há aluno fraco, não há professor senhor-juiz, a não ser que nos derretamos de paixão pelo poder de exercer força senhorial e ajuizadora sobre as outras vidas.

O aluno fraco, o professor senhor-juiz, só podem ser abandonados se estivermos dispostos a um tempo flutuante... um devir outro... um desejo mais intenso... uma vida ético-estético-política. Quando procuramos viver a caótica dos encontros desmanchando nossas fundamentações e representações dogmáticas, um estilo anômalo, anorgânico e fronteiro surge. Estilhaça-se a vidraça burocrática, surge a possibilidade de rasgar o roteiro para escrever outro, surge um grito que abala o diálogo convencional da Ágora democrática... Viver os encontros não como momentos em que “devemos”, enquanto docentes, comunicar de um lugar privilegiado a outras heterogeneidades, mas compormos e conectarmos a comunicação de heterogeneidades.

Lembro-me de uma experiência com uma estudante do ensino médio profissionalizante. Esta chegou à escola para cursar o Ensino Médio Integrado ao Técnico com um determinado diagnóstico que a identificava como deficiente. Imaginem que a chegada desta adolescente à instituição de ensino médio técnico profissionalizante gerou um alvoroço entre nós educadores. De um lado, por ser um curso de formação profissional, exigia-se um perfil de educando

egresso que fosse capaz de desempenhar as funções esperadas por um técnico competente na área de formação do curso. Por outro, a presença viva da educanda na sala nos desafiava a criar outro tempo no curso, outro conceito de formação de ensino médio-técnico. A presença desta educanda ali, neste curso de formação profissional incomodava muito vários de nós professores. Havia uma tensão. Mesmo percebendo e sentindo esta tensão nosso grupo encontrava muitas dificuldades para sair das formalidades, não conseguíamos compreender a temporalidade que habitava o processo desta adolescente: foram muitas e muitas reuniões, tentativas de conhecer melhor a educanda pelos relatórios e diagnósticos, tentativa de traçar um plano de estudos específico para ela, dentro daquilo que nosso currículo nos oferecia como exigência. Em minha vida docente eu já havia me deparado algumas vezes com situações como esta em outras instituições pelas quais havia passado, tendo nas classes de Ensino Médio Regular alunos surdos ou com algum tipo de deficiência. Mas este caso, este encontro, por ser especificamente no Ensino Médio Integrado ao Técnico me atravessou de alguma maneira intensiva que me levou a perceber a presença viva dos educandos “diferentes” como um desafio que remetia minha vida docente a outro tempo ou talvez até à atemporalidade. Em um curso em que o Ensino Médio deveria ser integrado ao Técnico a criação de outros tempos parece soar ainda mais estranha. Eu nunca tinha percebido esta dimensão temporal de cada singularidade até então no referido curso. Eu nunca tinha percebido a tensão entre currículo e as singularidades, principalmente por ser um curso de nível técnico.

Em nosso esforço de fazer fluir o processo educacional da educanda não nos permitíamos acesso à sua vida, em sua singularidade. Mantínhamos o objetivo e a meta de formá-la com o perfil de egresso exigido pelo curso, principalmente sob a alegação de que éramos uma escola de educação básica e técnica. Mas, em meio a esta tensão eu percebia que precisávamos da criação de outro tempo educacional no caso desta educanda, e isto, fui perceber apenas depois de passados quase dois anos do curso. Eu fui sensibilizado por aquele acontecimento que eram os encontros com esta educanda, a ponto de começar a deslocar minhas aulas de filosofia para uma outra temporalidade. Reconheço fragilidades e limitações neste processo, e em vários momentos, em minhas aulas com ela, e eu tentava criar este outro tempo, mas não era fácil. Com quarenta alunos na sala, eu me via totalmente perturbado, pois se eu dedicasse maior atenção a ela, a classe se dispersava. Se eu tentava atividades em que ela participasse junto aos demais, percebia em alguns momentos que ela ficava dispersa e desmotivada. Era uma situação muito tensa, e hoje, olhando para este acontecimento, vejo que o que eu buscava era justamente algo inusitado em minha vida docente até então. Eu buscava

me esforçar para criar outro tempo àquela educanda, eu me esforçava para tentar traduzir as aulas de filosofia para suas singulares especificidades. Não me atrevo a falar em sucesso ou insucesso. Digo simplesmente que fluiu. No início busquei apenas adaptações ao conteúdo de aula, busquei materiais de filosofia com crianças, busquei materiais lúdicos, e tudo aquilo me atravessava e me intensificava em relação a diferença de maneira única.

A experiência com esta educanda exigia de mim antes das soluções burocráticas, antes das soluções didáticas, uma tratativa com o tempo. Na verdade, renunciar ao tempo conforme ditado pelo currículo a ser seguido. Somente depois de ter “caído a ficha” de que esta educanda era um outro tempo, era uma existência singular, foi que passei a olhar nosso encontro educativo de outra maneira. Não mais com a visão da inclusão legal que forçadamente a colocava dentro de um curso técnico-profissional. Passei a viver os encontros com esta educanda de outra maneira, mais leve, mais alegre, pois percebi que não se tratava de adaptar o currículo do curso a ela, mas sim de explodir o currículo existente e criar outro, traduzir alguns elementos deste que existia, mas sempre fugindo da temporalidade estipulada pelo perfil de “aluno egresso”. Depois de “caída minha ficha” em várias reuniões eu tentava colocar esta ideia da singularidade temporal da educanda como o fato mais importante do processo educacional dela, mas no grupo estes signos emitidos pouco fluíram, ao menos aparentemente. Como dito no capítulo primeiro fui mordido e violentado por alguns acontecimentos como este que se deram ao longo dos anos em minha vida docente e que foram provocando afetos e percepções de deslocamento. Estas violências provocadas por acontecimentos como estes têm forçado a pensar a necessidade de criar outros tempos na educação. Podemos dizer que só podem abrir-se estas cesuras temporais se nossas vidas docentes, não somente a minha ou a sua isoladamente, fizerem este trabalho difícil da escavação de si, das crenças pessoais, do dogmatismo pedagógico que nos habita, de maneira que nos tornemos mais suscetíveis às diferenças e que ao mesmo tempo busquemos fugir da comodidade da aula convencionalmente “dada”, buscando resistir juntos ao fechamento temporal de nossos sistemas escolares, por meio de composições.

Romper com a repetição do passado e do presente nos modos de expressão futuros: isso implica jogar-se na incerteza e no desconhecido, e isso nos tira qualquer tipo de pretensão de previsão sobre o futuro, sobre o por vir dos encontros educacionais. Por isso, na experiência relatada com a educanda no Ensino Médio Integrado ao Técnico não posso dizer se obtive êxito ou não nas minhas tentativas. Eu, enquanto educador, tentei criar um tempo diferente. Não sei como isto a afetou, se a afetou, se possivelmente afetou os colegas de classe. Em relação à coletividade de professores, nesta lida não fui e não fomos capazes de compor alianças

consistentes, e isto, se tivesse acontecido, talvez teria feito diferença no processo. A experiência narrada com a diferença nos diz algo: precisamos procurar estratégias de subjetivação outras que nos levem a outra temporalidade no educar, que nos levem a fugir das setas orientadoras de um futuro homogeneizante das vidas, e espalhar estes agenciamentos por meio de contágio e de composições, por mais que não seja fácil. Desejar não determinar irredutivelmente o ensinar e o aprender antes das experiências e dos encontros escolares.

O professor pode ser um auxiliar, um mestre, um ajudante, nesta árdua e dolorosa experiência de elevar a potência de um educando. Não se trata de um privilégio ou um dever do professor. Sugerimos apenas a fuga dos modelos que se tornam nossos dogmas, seja no plano das crenças pessoais¹² (que podem muitas vezes ser produtos de modos dogmáticos de pensar) que interferem em nossos encontros educacionais, seja no plano das teorias científicas da pedagogia etc. Precisamos de deslocamentos movidos pelo desejo de outros modos de vida educadora que estabeleçam conexões, agenciamentos, cruzamentos de linhas.

De um pensamento se faz uma doutrina, de um modo de viver se faz uma cultura, de um acontecimento se faz História. Pretende-se, assim, reconhecer e admirar, mas, de fato, se normaliza [...] Pode-se conceber o inverso: [...] liberar devires contra a história, vidas contra a cultura, pensamentos contra a doutrina, graças ou desgraças contra o dogma (DELEUZE, 2010, p. 36)

O professor é uma das pessoas que mais próximas está de se dispor a brincar com esses deslocamentos de pensamentos e de modos de expressão com o outro. A religião não dá conta disso, o senso comum não se permite a isso. Isto porque a escola é o lugar por onde circulam as caóides que podem transformar e criar processos de subjetivação outros. Mas não basta ser professor por título, certificado ou cargo. Expurgar o “professor público” e inaugurar a vida de um “professor-pensador privado”¹³. (DELEUZE, 2006a). Lembremos que a fuga da

¹² Não raramente vemos em nossas escolas as crenças dogmáticas advindas, por exemplo, do pensamento religioso direcionando processos de ensinar e aprender. Vemos a prática de rituais religiosos como “oração do dia”, leitura de trechos da Bíblia etc. Lembro-me do relato de um fato acontecido em uma sala de professores de alguma escola de educação infantil de algum município por aí: uma professora de origem cristã-evangélica, ao perceber que um de seus alunos era “afeminado”, agendou uma conversa com os pais para avisá-los da necessidade de levar o menino ao psiquiatra para se curar desse modo de vida pecaminoso, antes que crescesse assim e se firmasse “gay”.

¹³ Em seu texto “Ele foi meu mestre”, redigido por ocasião da recusa sartreana do Prêmio Nobel de literatura, Deleuze irá discorrer sobre a diferença entre ser professor representante de conceitos de outrem e mestre criador de seus próprios conceitos. Reconhecendo a decisiva presença de Sartre como mestre de sua geração, Deleuze dirá que Sartre foi muito mais do que um professor público, foi um pensador privado, um mestre. Não que Deleuze despreze a importância dos professores públicos das instituições educacionais, mas, para ele, o institucional engessa, modela, torna o professor representante de pressupostos que demarcam os limites axiológicos do encontro professor-aluno. Consequência do nível molar das estruturas sociais, a demarcação axiológica das relações humanas impõe à vida ordens, comandos e regras com vistas a aniquilar a diferença, o

organização institucional apresentada a nós pelo pensamento da diferença não nos leva a uma vida de pura ausência de critérios. Os futuros por vir livre de cálculos e expectativas não são ausentes de critérios. Não estamos aqui falando de um educar que se dê ao acaso, deixado à deriva, que pode muitas vezes ser resultado de preguiça do educador, e resultar no criminoso desperdício do tempo de vida do educando. A vida é preciosa e cada instante de vida do educando é muito precioso. Assumir o partido da vida na educação escolar nos coloca justamente neste entremeio da tensão entre educando e educador, em que há que se negociar e buscar o máximo de disparações que favoreçam a vida em um contexto marcado pela organização excessiva e neurótica que minimiza tais disparações. (DIAS, 2021, não publicado)

Precisamos de outras formações de educadoras e educadores ainda por vir. Pegamos carona na definição dos trabalhos de DIAS (2011) e RIBETTO; DIAS (2020) que utilizam o paradigma ético-estético-político para pensar a formação de professores para além da aquisição de conhecimentos e habilidades: um processo que envolve técnicas existenciais de subjetivação educadora disparadoras de inventividade criadora. Tais trabalhos são rizomas do entrelaçamento de estudos que atravessam políticas cognitivas outras e uma formação inventiva de professores: nos permitem falar em uma formação docente micropolítica que nos desbloqueie ética-estética-politicamente, na medida em que é

ética porque se abre para a possibilidade de fazer escolhas. No campo da formação, expressa uma dimensão que, ao não se fechar em dar forma ao futuro professor, expande a possibilidade de se deformar, de se transformar. Estética como um dos caminhos possíveis, entre outros, pelos quais adultos, jovens e crianças realizam estilos de vida não conformados e não consensuais, como ensinou Michel Foucault, afirmando a possibilidade de criar uma vida bela e livre. Política pela atitude de forjar novos encontros, sempre outros que se movem para se diferir daquilo que somos. (RIBETTO; DIAS, 2020, p. 211)

Uma vida docente pensada em suas possibilidades de esculpir ético-estético-politicamente em que se lapide o desejo e se dispare encontros de heterogeneidades. Fazer surgir outros de mim mesmo, primeiramente, e com alianças disparar agenciamentos em que outros se tornem outros também. Por isso, pensamos com Dias (2011) que processos outros de subjetivação em uma vida educadora exigem que saíamos da concepção hegemônica de

encontro e o acontecimento. De acordo com Deleuze, Sartre rompeu com esta espécie de ciclo redundante de replicação de ordens à qual a institucionalização submete os professores, recusando-se a aderir a qualquer tipo de pensamento vigente, inaugurando um modo de ser singular que consistiu em ser um pensador privado.

formação de professores e desloquemos a um outro conceito forjado de uma perspectiva ampliada da cognição.

Trata-se, pois, de um conceito potente que encarna o conhecer em sua dimensão da experiência emergente, onde suas unidades são, segundo Varela (2003), concretas, corporificadas, incorporadas, vividas. Tal conceito permite deslocar e derivar de uma formação como (In)formação, que é sempre um saber-fazer performatizado em padrões, manuais e regras gerais que seguem princípios invariantes para uma (trans)formação. Com esse deslocamento, por meio de um conhecer incorporado e concreto, é possível pensar uma (trans)formação agenciando práticas que fazem-emergir uma plasticidade, no campo da formação, que caminha para um processo de produção de sentido regida por um conhecer incorporado na relação professor-aluno-meio. (DIAS, 2011, p. 67)

A perspectiva ampliada da cognição nos faz recuperar o corpo! E isso, na formação de professores é algo ainda por vir. A formação de professores tal como a vivemos atua majoritariamente em um nível simbólico/representacional. Isso nos leva em educação a reproduzir a perda do mundo e a perda das heterogeneidades, de maneira que somos desapossados do encontro com os corpos vivos de carne, osso e sangue. Somente por uma educação suscetível à diferença, por um ensinar e aprender outro, por uma didática às avessas é que podemos recuperar o corpo, a vida. Aula atravessada por sonho, fantasia, drama, amores, arte, alegria, sofrimentos... aula incorporada! Tudo isso é expressão da potência dos corpos e que geralmente somos ensinados a deixar de lado em nossa formação em licenciaturas. Neste sentido, movidos pelo desejo de pensar experiências outras de formação de educadores, gostaríamos de trazer as marcas da diferença na criação de subjetividades educadoras outras presentes em dois projetos que criam e disparam as potências do educar à inventividade. Um deles é a “OFIP – Oficinas de Formação Inventiva de Professores”, coordenado pela professora Rosimeri Dias da UERJ. O outro, o projeto “Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida”, coordenado pela professora Sandra Mara Corazza (*in memoriam*).

A OFIP – Oficinas de Formação Inventiva surge na imanência vida-pensamento da professora Rosimeri Dias (UERJ) junto ao grupo coordenado pela professora Virgínia Kastrup, e dobra-se/desdobra-se em práticas-dispositivos que buscam marcar com a diferença e a inventividade os territórios dogmáticos do trabalho de educadores, do ensinar e do aprender, dos espaços burocratizados que judicializam a vida na escola básica e na universidade. Radicado em uma coletividade de estudos da Universidade, a OFIP constitui-se uma ferramenta

de trabalho que expande e aproxima os formandos da constituição de uma formação inventiva de professores e, conseqüentemente, da vida e da diferença.

Foi assim que a primeira OFIP ‘oficina de formação inventiva de professores’, como uma atividade extracurricular, foi realizada na FFP/UERJ. A ideia básica é a de, por meio de práticas estéticas, forjar um território em que se possa encontrar e conversar para se fazer uma formação outra, inventiva. (DIAS, 2012, p. 72)

As oficinas movimentam pensamento filosófico e arte. De um lado conceitos como políticas de cognição, produção de subjetividade, aprendizagem de adultos como uma obra aberta, estética da existência, experiência, arte, *ethos*, problematização e invenção. De outro, criações artísticas como colagem, modelagem, pintura, poesia, música e literatura atravessam os conceitos e criam uma ressonância mútua entre filosofar e artistar. A OFIP busca realizar experiências artesanais, nas quais surgem gestos, fazeres, afetos, ritmos, sensações, signos com a hierarquia e a fragmentação e buscam trazer uma concepção incorporada de cognição. A artistagem marca esteticamente as oficinas com uma atemporalidade agenciadora de outros modos de subjetivação educadora. Assim, é uma forma de fantasiar e imaginar a formação de professores, de maneira que esta se permita afetar pela diferença e pela vida em territórios educacionais muitas vezes áridos de pensamento e criação.

Nas oficinas, por meio das experimentações artesanais, a discussão girava em torno de questões que experienciávamos nesses lugares. Como por exemplo: professores que falam uma coisa e praticam outras, crianças que não leem e não escrevem, alunos que não querem permanecer nas aulas, adultos que copiam e retiram suas monografias de sites pois não se autorizam a arriscar e produzir uma diferença, modos *prêt-à-porter* que reduzem a vida nos ambientes de conhecimento. Os encontros e conversas faziam ver e falar como a vida resume-se a procedimentos de solução de problemas que excluem a processualidade e uma experimentação ativa atenta aos acontecimentos. Nas oficinas, a arte tensiona, mas também cria uma dimensão de leveza e alegria para lidar com os apriorismos que nos cegam para as experiências. (DIAS, 2012, p. 72)

De acordo com o relato, nas Oficinas alunos e professores de universidades e da educação básica se juntam para terem experiências de uma “escrita de si”, que tem se mostrado uma ferramenta especial para uma formação inventiva. Aprender e ensinar descolados da reprodução do “dado” e da representação como modelo de conhecer, que inventa e cria pelo/no corpo em toda sua potência na experiência dos encontros. “Encontros e conversas”, “Diários de

pesquisa; Escrita de Si”, “Ensaaios”, vidas que se deslocam de um presente institucional determinado para compor e criar futuros por vir na educação.

Abrir-se para a invenção de um modo de vida onde nos fazemos e nos desfazemos sempre, cartografando o que nos move a estudar, ler, escrever produzindo encontros e conversas que colocam em discussão os grupos de poder e as instituições hegemônicas de uma escola e de uma formação. [...] Assim, o que se faz é um permanente movimento de habitar os territórios e constituir coletivos que desindividualizam, pela multiplicação dos deslocamentos e pelos diversos agenciamentos. Os encontros e conversas sobre formação inventiva de professores não devem ser o laço orgânico que une os indivíduos da escola básica e da universidade, mas um constante gerador de desindividualização. [...] Práticas que são políticas cognitivas que, como uma atitude, lutam para expurgar a necessidade de modos representacionais que nos habitam e vampirizam nossas forças. O desafio é permanente, pois a égide da representação é majoritária no campo da educação e da vida. O inimigo é voraz e feroz. Ele está aí, sempre presente e com várias facetas. (DIAS, 2012, p. 74)

O coletivo OFIP parece deixar marcas pelas escolas em que passa, pois agencia fluxos que fazem diferença. Constitui-se um coletivo disposto a pensar-artistar-fabular-aprender-ensinar-ensaiar para criar e tentar disparar processos outros de formação docentes que escapem do tecnicismo pedagógico e das políticas de cognição docentes majoritárias. Estudos que se dão em meio à vida e às experiências, e não no olimpo da academia institucionalizada. Experiência que nos mostra uma formação de professores inventiva e geradora de educadores mais ético-estético-políticos, na qual desloca-se da (in)formação como via formativa, para uma (trans)formação desindividualizante dos processos de subjetivação docentes. Conhecer um pouco este projeto, este coletivo, enche de ânimo e alegria pois este faz ver e falar outros mundos possíveis, outras maneiras de pensar o ensinar e o aprender e de compor uma vida educadora mais atenta à diferença e aos processos de criação.

Outro exemplo inspirador de uma formação inventiva, disparador de contágios e de composição de alianças que fez diferença em relação a criação de processos de subjetivação educadores outros, é o projeto “Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida”, coordenado pela professora Sandra Mara Corazza, da UFRGS. Esta memória ao projeto primeiramente tem a intenção de trazer a potência de um agenciamento que criou outros modos de viver o ensinar e o aprender por meio da fantasia, do sonho, da poesia, da música, da filosofia, da lógica, da língua, da pintura, buscando encontros de afetos entre as vidas de autores-escretores que se auto-escrevem-com-o-outro na vida. Em segundo lugar esta memória é uma homenagem à partida recente da professora Sandra Corazza, que deixa uma obra no mundo que

fez e fará muita diferença: uma obra que nos insere nos movimentos da vida e que promove processos de subjetivação criadores de liberdade, de alegria, de outras temporalidades, que forjam uma composição de subjetividades desejosas de atenção à diferença e de tornarem-se suscetíveis à diferença.

O projeto foi desenvolvido no período de 2011 a 2014, com apoio do Programa Observatório da Educação 2010 CAPES/INEP, contando com fomento para aquisição de materiais, bolsas etc. O “Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida” possui localidade institucional, sendo radicado em quatro polos universitários: UFRGS, UFPel, UFMT e UNIOESTE/PR. Mas, ao mesmo tempo, sua ressonância com a vida o torna atemporal, não localizável, nômade, de maneira que ele parece ocupar os espaços declarados, os não declarados e nenhum espaço ao mesmo tempo. Trata-se de um coletivo ou, como carinhosamente a coordenadora geral dizia, de um bando, que se junta para experimentar a potência do ler-escrever liberado de toda a representação. A partir dessa aliança entre os que aceitam entrar para o bando, exercita-se as diferentes potências do corpo e da vida para pensar problemas outros em educação, criar outros tempos, outras maneiras de criar pela autoria escrileitora.

O projeto é um “disparador de cenários que pensam a educação com e na vida” (DALAROSA, 2011, p. 15). Escrileitura é entendida e vivida enquanto uma produção autobiográfica de quem lê e escreve sendo criador-autor, de modo que um escrileitor é um autor de si, pois sua escrita carrega seus traços, e não marcas reproduzidas de outrem. “O leitor engole o texto que lê, se empanturna, mas não se satisfaz: ele se desassossega e deseja sua escritura de prazer. Escreve enquanto lê, pois seus olhos fitam o escrito, ao que criam o inusitado.” (BIATO, 2015, p. 18) De outro modo, o projeto “Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida” deixa marcas de um ensinar e aprender a partir do ato de criação textual, em agenciamentos do artistar, do filosofar e do educar.

As linhas das experiências chamadas de Oficinas de Transcrição focam as artes visuais, os biografemas, o filosofar, a lógica, a música e o corpo/teatro. As oficinas cruzam-se em um eixo comum no qual nota-se transdisciplinaridade, imersão na estrangeiridade dos textos ofcinados, aportagem de problematizações acerca do vivido, produção de pesquisas, exercício da escrileitura e vivencia de diferentes processos de singularização. **Oficina de artes visuais:** ofcinar em meio as artes visuais consiste em experiementar objetos percebidos, porém não estratificados e ainda desconhecidos ao intelecto. Trata-se de ver, com os olhos, através das sensações. **Oficina de biografemas:** uma oficina de escritura biografemática consiste em escrever os detalhes de uma vida, as raridades que passam despercebidas ou que ainda não

foram significadas e partilhadas no plano cognitivo. O autor escreitor esforça-se para utilizar esses signos como disparadores de um novo texto, disparando pensamentos outros, inventando conectores entre ficção e realidade, entre imaginário e história biográfica. **Oficina de filosofia:** nesta oficina o escreitor tece seu texto de dentro do texto mesmo, abrindo-se à potência de escrever conversando com o seu escritor-leitor simultaneamente. Nesta, o escreitor é também um texto, pretexto, personagem e escritor de maneira que a composição autora é inseparável da vida e dos encontros. Inspira a produção de conceitos na experimentação de sensações, afectos, desejos e outras maneiras de ser e de escrever o indizível. **Oficina de lógica e pensamento matemático:** nesta, a ciência é tratada como um plano de pensamento, uma modalidade de aprender que demanda a ordenação lógica do conhecimento. Consiste na invenção e no estabelecimento de relações entre espaços, formas, grandezas, medidas, números, operações, funções, bem como os modos de criação e de tratamento das informações organizadas, em meio a referentes que oferecem coordenadas ao enfrentamento do caos. **Oficina de música e corpo:** trata-se de agenciar a musicalização disparadora de invenção, de sensibilização e de problematização. A potência desta oficina consiste na abertura a outros modos de sentir e de pensar o vivido, criando conectores que atualizem virtualidades musicais afirmando seu estado de arranjo textual. **Oficina de teatro:** aqui teatro não é o da representação. Trata-se do teatro realizado no plano da imanência do pensamento: uma oficina de escreitura teatral constitui-se como espaço de apresentação e de invenção de conceitos ainda não pensados ou atuados, os quais, por sua vez, animam e são animados na tradução de outras formas de expressão. (CORAZZA, 2010)

Nos relatos de experiências do projeto Escreituras encontramos marcas da diferença que nos dão pistas de um ensinar e aprender por vir, que se dá pela criação, dando atenção às diferenças dos textos que cada vida e cada corpo pode produzir em sua potência singular. É disto que estamos falando quando dizemos que é possível modos outros de educar que explodam o dado, o dogmático e o modelo representacional. As oficinas e os encontros do Projeto, assim, emitem disparos que atravessam a formação docente marcando-a pela inventividade, inaugurando outros modos de ensinar e aprender mais próximos da vida e da imanência das experiências. Técnicas e modos de existir outros forjados ético-estético-politicamente.

Ao fissurarem certezas e verdade herdadas, ou mesmo produzidas, as OsT [Oficinas de Transcrição] agem nas dimensões ética e estética, potencializando os fluxos desejantes que se insinuam entre os blocos epistêmicos e sensíveis de FAC [Filosofia, Arte e Ciência]. [...] Valorizando

a multiplicidade as OsT funcionam como meio de resistência e de luta contra a mesmidade e a mediocridade. [...] O gênero das OsT é impuro, pois mesclam e cruzam o que passou, o que nos afeta, e os mundos possíveis por vir [...] (CORAZZA, 2011, p. 53-55)

Um disparador de processos de subjetivação outros de educadores! De educações escolares outras! De escrever-ler outros! O Projeto abre fendas de vida e intensifica as existências, agenciando movimentos no território escolar geralmente mortificado e sedentário. Entendemos, assim, que as experiências do Projeto “Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida” são inspiradoras de outras práticas da constituição de nossa docência. Práticas que não necessariamente passam pelo saber institucionalizado, racionalizado, representativo. Práticas que escapam pelas cesuras no tempo, pelas brechas dos sistemas, escorrendo vida por entre a aridez dos modelos educacionais. “As OsT avaliam a maior ou menor liberação das forças vitais dos participantes (onde quer que estejam represadas), trabalhando para que estas forças reencontrem a sua virtualidade, via a desestratificação das camadas sedimentadas de saber, poder e subjetividade.” (*Ibidem*, p. 58)

Liberar as forças para reencontrar as virtualidades pululantes de uma individuação: isto nada mais é que uma técnica outra de existir, outra maneira de viver o tempo, um plano de consistência. Rizomatiza-se outros processos de formação de educadores acentrados, nômades, criativos e disparadores de agenciamentos livres. Colocados em movimento pelas experiências narradas nesta seção, nas páginas que seguiremos em linhas de fuga que nos permitam contribuir para nossa escuta destas educações escolares em futuros por vir, dentre as quais nos arriscaremos a apresentar algumas.

4.5 Estratégias de subjetivação na educação escolar: outros modos de vida docente

Nas fugas e na constituição de planos de consistência estão a possibilidade de criação de processos de subjetivação docente outros. E isto não pode se dar ao acaso. Precisamos flertar com o acaso, mas sempre munidos de estratégias que nos abram a deslocamentos, a cartografias de nossas vidas, a escritas de si. Como vimos na seção anterior, experiências outras de formação de professores acontecem, deflagram deslocamentos. Por isso, neste tópico serão pensadas estratégias de subjetivação que auxiliem uma vida docente a intensificar-se e a desejar estar suscetível às afetações e violências da diferença.

Retomando a análise de implicação de minha trajetória de educador realizada no capítulo um, paradoxalmente, neste momento recupero dois acontecimentos no pensamento da educação progressista, que ao meu ver inspiram-nos a cuidar atentamente da diferença. Cito primeiro Paulo Freire, como uma vida educadora que deixou marcas de enfrentamento do desafio que é o deslocamento desejante na vida docente. Vimos que ele, com muita sensibilidade, havia percebido o fato de o oprimido guardar em si mesmo o opressor. Só pôde perceber isso fazendo-se em movimento na imanência da vida, com estudos, com uma vontade de criar e fazer criar outros mundos na educação escolar. Ter este tipo de *insight* e de deslocamento talvez seja o maior desafio de uma vida docente na empreitada de constituir um *plano consistente* que dispare processos de ensinar e aprender atentos à diferença e ao outro em sua travessia de educador na caótica dos encontros. Uma escavação de si que pode nos levar a entender que antes da emancipação de qualquer educando, é o próprio educador que precisa buscar emancipar-se em cada instante. Ter sempre o desejo por um plano de consistência existencial atravessado pela maquinação ininterrupta de técnicas existenciais cuidadosas com o devir e a multiplicidade. Um outro autor marxista/progressista que gostaria de implicar neste tratamento da centralidade do desejo na formação de educadores é István Mészáros. Em um trecho de seu texto “A educação para além do Capital”, parece haver uma tese que se trata de um acontecimento que traz marcas da diferença no pensamento educacional marxista. Cito um trecho que expressa tal acontecimento:

Não se pode realmente escapar da “formidável prisão” do sistema escolar estabelecido (condenado nestes termos por José Martí) reformando-o, simplesmente. Pois, o que existia antes de tais reformas será certamente reestabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital. O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. A internalização é a questão para a qual nos devemos voltar agora. (MÉSZÁROS, 2008, p. 46-47)

No fragmento acima há, como em Freire, marcas da diferença, justamente no que se refere ao rompimento com a lógica do capital em todas as suas dimensões visíveis e ocultas, sugerido pelo autor. Talvez este *insight* e deslocamento de Mészáros, tal como Paulo Freire, seja um disparo da vida e da diferença, um acontecimento vindo de dentro mesmo do pensamento educacional marxista/progressista. Uma disparação de fluxo que nos joga

inescapavelmente na questão do desejo, da criação de outros desejos e processos de subjetivação. Na problemática apresentada em “A educação para além do Capital”, Mészáros não oferece nenhuma receita. Apenas nos deixa marcas possíveis de diferença, de mundos em germe, que habitam um lugar ainda por vir para além do capital. É preciso ressaltar que o autor recebe críticas justamente de perspectivas educacionais progressistas e marxistas por não oferecer as tais respostas e alternativas “concretas”, por não dizer qual é este lugar para além do capital que a educação precisa ir. Penso com Mészáros que este lugar não tem mesmo que ser predefinido.

Parece haver em Freire (2008; 1987; 1996) e Mészáros (2008) marcas de diferença que nos auxiliam no enfrentamento da eliminação da diferença por meio da criação e da inventividade. Dizer isto implica adotar a paradoxal postura de estar com eles, não estando. Ou seja, a análise de implicação de minha vida docente faz-me querer isto: estar com esses autores e ao mesmo estar disposto a movimentá-los comigo nos zigue-zagues das experiências educacionais. Freire, Mészáros, Padilha, Enguita, Gentili, mesmo com sentidos de capturas da diferença que por ventura suas perspectivas perpetuem, conforme vimos no capítulo um, não são só captura! São vidas educadoras! Deixam uma obra no mundo que contribui para uma educação de alguma maneira desejante de outros mundos.

O que nos junta e pode nos juntar a um educar enquanto processo de elevação da potência humana é justamente a resistência e a luta por uma autotransformação em nossas vidas educadoras que pode gerar autotransformações dos outros, disparadoras de vidas que deixam no mundo marcas de uma obra singular e não homogeneizada pela moda e pelo padrão: educar com atenção à diferença e disparando a potência de criação das vidas. Que venham outros mundos, outros modos de vida, mais cuidadosos consigo e com o outro/mundo. Criar-pensar-viver a ponto de atravessar o desejo e os processos de subjetivação com intensidade e alegria deslocadoras.

O oprimido guarda o opressor dentro de si. O capitalismo nos conquista e nos convence desde dentro. Nisto nossa educação escolar tem sido impecável a favor da reprodução desejante tão preciosa ao capitalismo e de nossas culturas patriarcais. E é justamente no campo do desejo, sobre como nosso ensinar e aprender flerta, promove, agencia e dispara desejos em educadores e educandos que nos deparamos, enquanto professores, com a embaraçosa pergunta: o que tenho ajudado a fazer de minha vida de educador? Quais desejos norteiam minha vida educadora? Quais desejos minha vida de educador tem ajudado a disparar? Alguns pensamentos sobre estratégias de subjetivação inspiradas na filosofia da diferença podem, talvez, nos ajudar

nestes deslocamentos e nestas formações inventivas que elevem os processos de subjetivação de educadores a outros desejos e a outras temporalidades.

4.5.1 Surfar ao invés de “dar aula”

O pensamento de Deleuze em sua imanência diferencial encontra no surfe, e em outros esportes radicais, aquilo que é expressão da mais pura imanência: o jogo movimento-superfície. O surfista é um jogador que precisa brincar nesta prática esportiva. Surfar assim é criar movimento em uma superfície de ondas totalmente em devir, nômade. O movimento corpo-surfista busca encaixar-se ao movimento corpo-onda e dessa composição surge a beleza do surfe. Uma composição imanente na qual onda e surfista são existências diferentes, mas compositoras de um movimento. O surfista, para criar a beleza do surfe precisa chegar “entre”. “Já não é uma origem enquanto ponto de partida, mas uma maneira de colocação em órbita. O fundamental é como se fazer aceitar pelo movimento de uma grande vaga, de uma coluna de ar ascendente, ‘chegar entre’ em vez de ser origem de um esforço. ” (DELEUZE, 2013, p. 155)

A diferença na educação, cada diferença presente em uma aula, em um grupo de educandos, é um movimento nômade e em devir, por mais espremida que sua existência esteja pelas linhas de segmentaridade. Acima, quando falamos em criar linhas e planos de consistência na total ausência de garantias, nos referíamos justamente a este chegar “entre”. Uma técnica existencial do professor que entende o processo de individuação em devir que é o educando, e que se esforça para não ser origem de um movimento, mas para “pegar” o entre do devir preexistente do educando, de maneira a viver os encontros pegando ondas (que é cada vida de um educando), pegando o “entre” destas ondas que chegam ao jogo por acaso e no acaso. O educando chega já com um movimento preexistente, de maneira que ele possui movimentos que no encontro se dão ao acaso, mas que constituem regras de um movimento as quais o professor ainda não conhece. Por isso, no jogo do encontro, como o surfista na onda, o professor precisa pegar o “entre” desta onda que é o educando, e não querer estabelecer determinações por meio de um esforço que se pretenda originador e fundador de um movimento. É entrar no jogo do ensinar e aprender pegando o movimento do “entre” da onda que é o educando. Isto significa cair na armadilha de tornar o educando o centro do ensinar e aprender? De maneira alguma. Entre o surfista e a onda não há centro. Há encaixe e desencaixe, conexão e desconexão.

Quando o surfista entra no movimento da onda ele se conecta a ela fazendo surgir uma composição. É liberdade do movimento. É criação de uma expressão singular.

Jogar apenas para além do acaso no acaso das próprias ondas é uma arte, um conhecimento de seu corpo e do corpo da onda: *gorda* ou *cavada* [...] A onda tem um corpo, *um Corpo sem Órgãos* cuja leveza ativa é a própria leveza do ser em devir. [...] Um limite vale tanto pelo que contém quanto pelo que ele rejeita. Esse limite marca a sedentariedade do surfista, do *bom surfista* à espreita da *boa onda*. Ele espera, e seu movimento se situa no interior dos limites. (LINS, 2008, p. 59)

O surfista precisa da arte de conhecer seu corpo e o corpo da onda. E conhecer aqui não se trata de ajuizar de fora. Se o surfista assim o fizer nunca criará beleza no surfe. Nunca pegará nenhuma onda. Ele não julga racionalmente se uma onda é “boa” ou “ruim”. O *bom* e o *ruim* na dinâmica do surfe só se diz de uma relação onde não há culpados, mas apenas negociações de ondas que vem e vão em velocidades e lentidões, e de um corpo surfista que espera nos limites do corpo da onda para disparar a beleza de uma performance em composição. As velocidades e lentidões dos movimentos nômades da onda não permitem julgamentos, apenas movimentos. Assim, constitui-se um jogo que se dá no acaso das próprias ondas, mas do qual só pode criar beleza se o surfista se colocar em um plano para além do acaso. É um jogo de diferença pura, de devir puro, cuja composição exige arte no encontro entre o corpo do surfista e o corpo da onda. Essa tal diferença também nos atravessa, nos perpassa e agita nossos mares educacionais.

Não há como educar em uma franca negociação entre educador e educando sem o gesto do professor de ficar à espreita, no aguardo e na atenção à diferença. Um professor que surfa! “Fazer do oceano, território liso e nômade, por excelência, um espaço estriado, cartografado, para com ele coabitar, e não dominá-lo ou “ocupá-lo”, é o sonho do surfista, cravado no coração da poesia líquida.” (LINS, 2008, p. 53) Um professor que busca e sonha fazer da educação, que é um território também liso e nômade, um espaço cartografado, coabitando com o educando um território comum de maneira a não dominá-lo, assenhoreá-lo, ocupá-lo, enchê-lo. O surfista e o professor têm o flerte com a diferença em comum. Mas, o surfista, devido à necessária condição de devir do mar, não tem como escapar de dar atenção para a diferença própria dos movimentos das ondas do mar, caso contrário, ele não pega onda alguma, não realiza sua potência. Agora o professor, devido às condições de estabelecimento de certezas e de desintensificação da vida e dos movimentos que constituem os territórios escolares, acaba sendo acomodado e se acomodando à ilusória, mas real, atitude de ignorar as diferenças que o atravessam. Precisamos

enquanto educadores aprender com os sufistas a fazer da incerteza que marca nosso encontro com o educando uma poética e uma estética da passagem de elevação da potência dos dois corpos, que ali compõe uma performance: cada um com seu tempo, mas em um encaixe belo e que eleva a potência dos corpos a uma criação intensificada e singular. Como é um jogo de afetos e encontros, pode ser que algumas vezes role, outras vezes não role pegar onda. Neste caso, estamos vivendo as indeterminações e os riscos de assumir a atenção à diferença. Há educandos-onda de vários tamanhos, velocidades, lentidões. O educador precisa ter a arte da atenção para tentar ao máximo captar estas marcas da diferença de cada educando para promover os processos de aprender e ensinar tão importantes para a elevação da potência de suas vidas.

4.5.2 Sentir o prazer de passear no deserto

A identidade é algo tão arraigado em nossa lógica de pensamento que sua imagem parece ser indissociável do pensamento que uma subjetividade tem de si mesmo. A identidade vinculada a caracteres inatos, *a priori* e demarcadores do “eu” que se é, leva a subjetividade à busca de firmar-se como constância, como invariante. Cerca-se da convicção - “Eu sou assim, pronto, acabou! ” -, e a partir daí leva-se uma vida inteira esculpindo uma moral a partir de fundamentos e valores que se absorve da grade social em que se está inserido, não atinando para a exigência ética de cada instante, de cada experiência, de cada encontro, de cada “eu” virtual e em germe de futuro que habita uma subjetividade. A escuta destes virtuais e destes germes de futuro só pode se dar na solidão de uma busca de critérios éticos. Na busca das ilhas desertas que fervilham uma existência e que a permitem fugir da identidade, fugir das imagens-modelos: fugir da imagem-modelo do “aluno fraco”, fugir da imagem-modelo “professor senhor-juiz”, fugir da imagem-modelo do “professor tradicional”, fugir da imagem-modelo do “professor progressista”, fugir da imagem-modelo “professor inovador”. Esta linha de fuga exige uma solidão povoada, exige deserção de si e do outro conformados ao único mundo dado a nós. Uma abertura constante do “eu” que sou aos outros “eus” por vir para assumir-se um devir, uns devires... uma vida ética...

Em lugar da permanência em campos mapeados, onde podemos dizer “eu sou assim”, “mãe é sempre igual só muda de endereço”, “o povo não sabe votar” ou “toda mulher tem medo de barata”, criar novas cartografias. Em lugar do

Bem e do Mal, como valores morais absolutos e homogeneizadores do campo social, apostar em bons encontros, em relações que venham aumentar nossa potência. Não destruir a si sob a força da culpabilidade e não destruir o outro sob a força do ressentimento. A potência em lugar da impotência. Possibilidade de afetar e permitir-se ser afetado, onde o encontro produza ações que venham instaurar a vida e não simplesmente evitar a morte. MACHADO, 1999, p. 17)

O desertar, o passear no deserto é descer ao “inferno” que é a vida, em suas angústias, em suas sedes, em seus conflitos, cuja insuportabilidade nos leva a buscar o cotidiano organizável, as certezas tranquilizadoras, a civilidade e a suposta humanidade. É o comer a barata em “A paixão segundo GH” de Clarice Lispector... o deserto da personagem GH inaugura o desmoronamento de tudo aquilo que sempre estivera habituada. Descoberta da vida pela “loucura” de comer a melega da barata destrocada, todo o teatro da vida cotidiana fixada por neuroses que nos colocam no “piloto automático” desmorona gradiente e violentamente no gesto ritualístico de devoração da barata morta. Um desertar que pode fazer uma subjetividade voltar a ser uma pessoa que nunca foi, pois sempre a habitou.

Perdi alguma coisa que me era essencial, e que já não me é mais. Não me é necessária, assim como se eu tivesse perdido uma terceira perna que até então me impossibilitava de andar mas que fazia de mim um tripé estável. Essa terceira perna eu perdi. E voltei a ser uma pessoa que nunca fui. Voltei a ter o que nunca tive: apenas as duas pernas. Sei que somente com duas pernas é que posso caminhar. Mas a ausência inútil da terceira me faz falta e me assusta, era ela que fazia de mim uma coisa encontrável por mim mesma, e sem sequer precisar me procurar. (LISPECTOR, 2009, p. 6)

É o mesmo desertar do ritual antropofágico de deglutição do Bispo Sardinha citado por Oswald de Andrade para encerrar o “Manifesto Antropófago”, que libera, liberta, cura... Por que não devorar a si mesmo, devorar o “eu” que sou na fome seca do passeio no deserto? É a deserção que entroniza a pajelança da devoração de um modo de vida organizativo, neurótico e dilacerador da vida, devendo outro, outros...

4.5.3 Cala boca já morreu mesmo! Agora fico em silêncio por estratégia.

A potência política do silêncio é estrondosa! O silêncio é politicamente potente (VILELA, 2010), pois atua desertando-nos da principal lógica deste único mundo, que é o ato comunicacional. Cabe notar que não se trata de um silêncio que nos leve à indiferença, mas o silêncio enquanto rompimento com o excesso de comunicação. A comunicação tóxica como modo de vida e *moda* a ser seguida não suporta o silêncio, pois o silenciar deixa outras vozes

falarem, aquelas que habitam o inconsciente. Se o silêncio não é uma “substância”, mas uma relação acontecimental com o mundo, então o silêncio não é apenas mutismo subserviente ao poder, mas se torna possível enquanto forma de resistência que vibra em um corpo concreto e singular, sendo um “testemunho”. (VILELA, 2010)

O silêncio rompe com as pretensões conscientes da comunicação por meio do *logos*, que arquiteta ilusoriamente um bem comum, um consenso que representaria a síntese conjuntiva de heterogeneidades. O falatório comunicacional, as explicações, a verborragia, matam muitas vezes o heterogêneo em prol do acordo em que se faz de conta que as diversas vozes chegaram a um consenso, fazendo sobressair despoticamente um único discurso legitimado pelo ato comunicacional em detrimento de todos os outros. Na escola, o silêncio afirma uma resposta fugidia das ordens discursivas da comunicação, da comunidade racional (BIESTA, 2013) e faz ecoar vida desde dentro de sua tensão que paira permitindo que desta fissura escapem fluxos de criação de novidade.

O silêncio vivido enquanto estratégia existencial é importante para não afugentarmos os devires. Neste sentido, um silêncio estratégico é aquele que fala em contexto de aparente inércia. Ter esta outra visão do silêncio, este manejo do silêncio a favor da fruição dos devires é algo do qual nós docentes não podemos escapar se desejarmos nos tornar suscetíveis à diferença. Sem jogo de palavras, sem *clichês* linguísticos. O único *clichê* que fica é o de atentar-se sempre o máximo possível a diferença na imanência dos encontros.

O silêncio possui uma tensão que paira justamente porque quebra a representação, em prol da presença. Não há mais um discurso que faz a mediação entre duas heterogeneidades. “Talvez seja importante criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle” (DELEUZE, 2013, p. 221). Um docente, em um encontro, quando paira o silêncio estratégico, é forçado a abandonar as ilusões e o falatório da representação e da comunicação, das teorias que tentam dizer o que o mundo é, as coisas e as pessoas são, para se entregar ao outro, entregar-se à presença e a experimentação do outro que o violenta.

4.5.4 Tornar-se um idiota

A fuga da identidade, da representação, da fixidez, da organização da subjetividade se torna notável quanto mais formas capazes de habitar paradoxos, nos tornando cada vez mais idiotas. Na escola, isto afeta definitivamente o modo de expressão do docente, na medida em que uma subjetividade se dispõe a dissolver incessantemente qualquer forma que pretenda

projetar, prever e determinar o futuro, inaugurando modos de expressão docente que estão dentro, estando fora; que têm plano, mas a todo momento desfazem tal plano; que seguem um currículo, mas dispõem-se a todo momento a não seguir a “segmentaridade” de um currículo.

O idiota, personagem conceitual criado por Deleuze-Guattari, nos inspira a educar de outros modos, em outras temporalidades. Da ressonância mútua entre filosofia e política decorre que os personagens conceituais criados pela filosofia sempre se alimentam de seres psicossociais da história. Ou seja, um personagem conceitual como Sócrates na filosofia platônica, ou o Juiz na filosofia kantiana, inspiram e ressoam mutuamente com a concretude de seres psicossociais possíveis, as vezes já atualizados, as vezes virtualmente, ainda por vir, como por exemplo, os juízes, professores, médicos que se tornam ajuizadores e judicializadores das vidas. Desse modo, como uma alternativa a estas filosofias da moral e do dever, o idiota enquanto personagem conceitual deleuze-guattariano inspira modos de existência ressonantes com a subversão do pensamento dogmático, do pensamento da identidade, do pensamento pela via do julgamento moral, do “dever”. (LIMA, 2015)

Mas, quem é o idiota? O idiota, enquanto personagem conceitual filosófico do pensamento deleuze-guattariano, é aquele que se deixa tomar pela idiotice de levar as últimas consequências um processo, em especial, o filosofar. Neste caso, a tradição do pensamento filosófico ocidental-cristão sempre se utilizou da “idiotice” para poder criar e problematizar conceitos e sistemas filosóficos, pois o filosofar exige tal desprendimento daquilo que é *naturalizado* cotidianamente, para pensar *criativamente* e problematizar tais naturalizações. Porém, tal tradição orientou-se sempre pelo pensamento dogmático e moral, direcionando a idiotice criadora de novos conceitos à busca da verdade supostamente dada pelo pensamento racional. O que Deleuze e Guattari fazem com o personagem conceitual do idiota em “O que é a Filosofia?” é tirar sua fabricação criadora da subordinação à busca pela verdade dogmática e moral.

Ao filosofar, o idiota buscaria constituir-se por meio de uma atitude louca, que é a de pensar o absurdo das coisas, das pessoas e dos processos, radicalidade sempre desprezada pelo senso comum e suas *naturalizações*. Tal feito do filosofar personificado no idiota desbloqueia as potências vitais de uma vida ora aprisionada pela busca da verdade filosófica ocidental, que sempre direciona tais potências ao pensamento dogmático e representacional. De acordo com Deleuze e Guattari, o idiota é um personagem conceitual ilustrado nas obras de Chestov e Dostoiévski enquanto aquele que foge da reprodução das noções tomadas como naturais pela

maioria e as coloca em xeque, não mais procurando pela verdade, mas buscando produzir e criar sentidos outros.

Por meio da figura do idiota, arriscamos dizer, Deleuze e Deleuze-Guattari apresentam-nos um modo outro de sentir e, no limite, pensar o mundo; uma maneira singular de colocar-nos em contato com a potência criativa característica do pensar. Os autores de *O que é a Filosofia?*, em suma, reencontram nesse personagem a potente função da filosofia, qual seja: erigir uma sensibilidade filosófica disruptiva. (VINCI, 2017, p. 172)

Outra ilustração do idiota é *Bartleby* e seu “Preferia não”. Criar outros sentidos como o personagem de Melville, que dentro da rotina nada criadora de um departamento burocrático resolve nada mais fazer. A única coisa que ele repete é a perturbadora frase que desatina qualquer reprodução naturalizada e neurotizada nos processos de viver e de se encontrar.

Trazemos este personagem conceitual para alvoroçar nossa inquietude educadora de atenção à diferença, e para poder criar ressonâncias entre a ousadia radical do filosofar e do educar. Somente assumindo-se um idiota paradoxal é possível romper com os clichês do “eu” que fui e que sou enquanto educador, subvertendo também a reprodução naturalizada dos processos de ensinar e aprender. Somente assim, podemos nos tornar suscetíveis à diferença que nos atravessa em um encontro educacional enquanto educadores. Uma subjetividade não identificada que se entrega ao movimento da vida, que se entrega às idiotices da loucura, que mesmo estando na segmentaridade foge loucamente dela a todo instante... É preciso estar lá na escola, é preciso habitar a escola instituição homogeneizante, mas sempre à espreita e em movimentos idiotas de não estar... Permitir-se a enfiadas e escapulidas possíveis da organização excessiva e da grade sociais que segmentam: ter o pensamento sempre em alerta de fuga das naturalizações de nosso senso comum pedagógico. Começando tudo por ser um idiota.

4.5.5 Calma e paciência...

Segundo o sistema no qual vivemos acelerar é preciso! Desde o plano informacional, passando pela comunicação até as atividades cotidianas tudo precisa ser acelerado. Na escola não é diferente: a partir da roteirização do ensino por meio de apostilas ou programas de ensino, sistemas de ensino sejam públicos e privados replica-se a lógica de mercado que demarca as subjetividades.

[...] torna-se necessário habilitar as subjetividades na *desaceleração* nos procedimentos capazes de marcar tempo e espaço em um terreno fluido. Pois bem, em tempos de fluidez, desacelerar não é uma operação meramente

quantitativa, mas centralmente qualitativa. Definitivamente, trata-se de uma operação que busca construir pausas em um ambiente veloz. E na velocidade neoliberal, a desaceleração torna-se um registro de subjetivação contemporânea. (LEWKOWICZ; CANTARELLI, 2003, p. 115)

Quanto maior a aceleração, maior será o rendimento e melhor será o resultado esperado pela educação direcionada à eliminação da diferença e da criação de novidade. Processos educacionais de cansaço se cristalizam em relações entre professores e alunos velozes e acelerados, os quais não conseguem se encontrar, não conseguem ter pausas de pensamento, de autoconhecimentos. A aceleração agrava a neurose na temporalidade escolar, na qual não se pode parar, nem que seja um instante, pois o fluxo incessantemente acelerado de comunicação e informação bloqueia justamente aquilo que o sistema mais teme: a criação de outros modos de expressão e outros mundos em uma vida-pensamento que faz escapar uma outra temporalidade, totalmente singular, e que não se deixa capturar pelos fluxos de aceleração e velocidade. Quão prenhe de criação pode ser uma aula em que professor e educando se disponham a fazer com “calma”, sem as imposições de um tempo regido pelas bi-trimestralidades! Sem a pressão das avaliações em larga escala em que os educandos são medidos por um roteiro de questões homogeneizantes! Sem o tempo serial e teleológico de nossos currículos. Enfim, criar exige calma e outros tempos para além do tempo escolar padrão e homogeneizante. Como criar calma e paciência? É a hora que somos lançados no “se vire!” pelos atravessamentos da diferença.

4.5.6 Vai cair na prova?

Como vimos acima, um dos personagens que habitam nossa imagem de educação escolar é o docente juiz-senhor, possuidor do poder de exercer força sem cuidado ético-estético-político e da autoridade de julgar a ele atribuídos.

No atual cenário da educação escolar atravessada pela subjetivação de mercado, acima de tudo consumista e competitivista, o resultado se torna o sumo objetivo dos processos educativos. Boa parte da angústia e do cansaço escolar advém justamente desta sanha por rendimento, por resultados. De onde derivamos nossos valores? De fundamentos e teorias (na maioria das vezes generalizantes) alheias a nossas experiências escolares ou dos encontros com diferenças singulares que temos na escola? Boa parte de nossos valores educacionais atuais provavelmente deriva do mercado. No capitalismo mundial integrado avaliar o rendimento se torna uma ordem, à qual todas as nações se adaptam, por meio de avaliações em larga escala

de nível nacional e internacional, além, é claro, das tradicionais avaliações locais dos próprios sistemas, escolas e professores. Queremos falar um pouco sobre como se faz necessário suspender o julgamento avaliativo para criar outras escolas por vir. Suspender na escola o ato de julgar motivado pela sanha por rendimentos e resultados de mercado. Subverter a prova como objetivo final. Não ter objetivo final, mas apenas encontros e processos de ensinar e aprender. “Professora, vai valer nota? Vai cair na prova?” Frases como esta mostram o quanto nossos educandos (e nós educadores também) estão atravessados por um utilitarismo escolar totalmente eliminador da tensão da diferença nos processos, sempre encoberta pela necessidade do rendimento e do êxito. Precisamos de negociações não utilitaristas, de negociações entre heterogeneidades que estão na tensão da diferença. Encontros em que o mais importante são os processos, e não os resultados obtidos.

A subjetividade nutrida pelo mercado, pela axiomática capitalista, pelo utilitarismo pragmático é cultivada justamente para alimentar-se dos *clichês* e do senso comum que consistem em reproduzir meramente o dado. Cartografar no lugar da avaliação representativa talvez nos libere para expurgar a imagem do “aluno fraco”, para encarar a potência de um corpo em suas variações e nuances, próprias de sua individuação singular, o que nos impossibilita eticamente de julgá-lo a partir de um único momento, de um curto momento, de uma mera avaliação na qual o professor julga ter o controle de tudo o que o aluno “deve” saber.

Precisamos inserir notas em boletins. Como fazer este processo burocrático buscando ao máximo fugir do lugar de poder de exercer força de maneira colonial do qual muitas vezes se faz valer o professor? Cada encontro uma nova vida, cada atividade, cada situação em sala de aula afetam os corpos de maneiras infinitamente variáveis. Rompe-se com a tendência à homogeneização/generalização se a heterogeneidade se torna princípio. Este rompimento exige sempre um movimento de assumir-se em situação de uma máquina de guerra, sempre à espreita com tudo, com todos e consigo mesmo, pois o “senhor-juíz”, o “coronel”, reside ainda em cada um de nós, em nossas práticas. Precisamos habitar os boletins e diários, nossos locais “sagrados” de lançamentos de notas e de ajuizamentos, mas habitá-los criando outros mundos escolares... Estar dentro do mundo dos rendimentos e das avaliações julgadoras e eliminadoras da diferença, mas com muito cuidado para que não se tornem nosso motivo e o único sentido de educar, sempre à espreita para afirmar outros modos de expressão que fujam da supremacia destes valores ajuizadores dados a nós na escola.

4.5.7 Alegria, a prova dos nove!

“A alegria é a prova dos nove!” disse Oswald de Andrade. A alegria é uma experiência intensiva... completa... não mais calculada e projetada racional e conscientemente. Uma experiência que nos leva à essência de um encontro, como diria o pensamento deleuze-espinosano, da qual ninguém sai o mesmo, ninguém sai ileso, que nos violenta a ponto de nos entregarmos a futuros outros por vir, totalmente indeterminados. Não se trata de um “dever”, mas de uma necessidade da própria vida ser alegre e se perder sem garantias de se encontrar, pois toda a organização tende a diminuir a vida, capturar o devir da diferença... Portanto, para além dos fundamentos educacionais, dos projetos pedagógicos, dos recursos didáticos, dos currículos, na sala de aula temos vidas singulares, heterogeneidades em diferenciação constante, que desafiam nossa organização educacional escolar excessivamente entristecedora a se deixar fluir alegre, a partir das experiências mesmas, dos encontros mesmos...

Por que nossa educação é entristecedora? Porque somos atravessados pelo desejo de exercer força em sua expressão colonial nas relações de poder, nos encontros, nos levando a um modo de vida e a uma finalidade nos encontros educacionais que reproduz o colonialismo encarnado na subjetividade. Daí termos muitos encontros tristes nos territórios escolares.

O poder é sempre um obstáculo diante da efetuação das potências. Eu diria que todo poder é triste. Mesmo se aqueles que o detêm se alegram em tê-lo. Mas é uma alegria triste. Sim, existem alegrias tristes. Mas a alegria é uma efetuação das potências. Eu repito: não conheço nenhuma potência má. O tufão é uma potência. Alegria-se na alma, mas não por derrubar casas, mas simplesmente por ser. Regozijar-se é estar alegre pelo que somos, por ter chegado onde estamos. Não se trata da alegria de si mesmo, isto não é alegria, não é estar satisfeito consigo mesmo. É o prazer da conquista, como dizia Nietzsche. Mas a conquista não consiste em servir pessoas. A conquista é, para o pintor, conquistar a cor. Isso sim é uma conquista. Neste caso, é a alegria. Mesmo que isso não termine bem, pois nestas histórias de potência, quando se conquista uma potência, ela pode ser potente demais para a própria pessoa e ela acaba não suportando. Van Gogh! (DELEUZE; PARNET, 1994, s/p)¹⁴

¹⁴ DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze. Paris: Éditions Montparnasse, 1994, VHS, 459min. Disponível em: <https://clinicand.com/o-abecedario-de-gilles-deleuze/> Acesso em: 21/10/2020. [Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos.] Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf> Acesso em: 21/10/2020.

Deleuze nos diz, juntamente com Espinosa e Claire Parnet em “Abecedário Deleuze”: “Evitemos as paixões tristes e vivamos com alegria para ter o máximo de nossa potência; fugir da resignação, da má-consciência, da culpa e de todos os afetos tristes que padres, juízes e psicanalistas exploram”. (DELEUZE; PARNET, 1994, s/p). Talvez, nós professores nos incluamos nesta lista de exploradores dos afetos tristes. A tristeza anda de mãos dadas com a neurose e, como vimos, isso é resultado do poder de exercer força sem o cuidado ético-estético-político em nossas relações educacionais. A hierarquizante e compensatória aprendizagem pelos êxitos tóxicos de nossos valores instalam a tristeza eliminando a potência de agir, a força ativa de uma vida, a alegria de uma subjetividade, em prol de valores já dados e que desintensificam a vida. O antídoto para uma vida triste e neurótica é a alegria.

A alegria, fruto de uma vida ética, torna uma subjetividade ativa, enquanto a tristeza, fruto de uma vida fundamentada na moral, torna uma subjetividade passiva. Qual dessas paixões tem prevalecido nos encontros educacionais em nossas vidas de educadores? O cansaço, com o tempo, bloqueia nossa alegria... Porque o cansaço tende a gerar em uma subjetividade um “inconformismo conformativo”, em que torna-se uma máquina de guerra egoística e reativa, que atira para todos os lados, menos para si mesma... para a qual tudo precisa ser mudado, desde que não mude o que pensa, o que acredita, o que faz: “não mexa com minhas neuras e com minha fé!”. Para uma máquina de guerra potente, alegre e ativa, a diferença é o que importa, e a alegria intensiva subjaz às escapadas, às linhas de fuga deste mundo e desta educação escolar dados. Trata-se de driblar clandestinamente os efeitos de uma vida triste, do dever dado por dogmas devorando a si mesmo para que nasça um corpo novo por vir, sem neuroses, com alegria. Essa é a potência revolucionária da alegria na educação escolar: fugir da formulação capitalística-reativa-egoística-dogmática de subjetividade. Abandonar esse “eu” que muitas vezes se reveste da cápsula pronta, do clichê como do professor cristão, do professor liberal, do professor socialista, do professor progressista, do professor inovador... do professor um monte coisas... É se lançar na incerteza radical da alegria nas alianças, não mais nos contratos e acordos institucionais que preservam as neuroses individualistas, os rótulos, os pertencimentos que aniquilam a potência de diferir e devir outro. Compor alianças com outros que atravessem nossos afetos e gerem alegria, aumentando nossa potência de agir (ESPINOSA, 2016) e nossa vontade de potência (NIETZSCHE, 2011). Uma vida docente ética nos leva a encontros com corpos de carne e sangue, e não mais com corpos de linguagem, com números e cifras. Alianças diretas de composição com outros corpos, e não mais contratos mediados pela racionalidade, comunicação, papel, caneta etc.

A alegria pode nos ajudar enquanto docentes: podemos ir aos poucos abandonando nossa educação fundamentalmente moral, compensatória, hierarquizante, competitiva, geradora de tristeza, para habitar outras escolas por vir, nas quais a educação seja um devir ético gerador de alegria, que coloque em movimento as potências dos corpos em negociações entre heterogeneidades e que fluem sem serem caladas pela força do autoritarismo e das disputas.

Arrisquemo-nos a colocar cores, tons, sensibilidades, vivências, atravessamentos de vidas, experiências intensas e alegres. Recuperemos o mundo que nos foi desapossado!¹⁵ (DELEUZE, 2013). Recuperar o mundo sempre incomoda muito quem apenas segue os rituais de organização e burocracia. Uma vida ética tem seus riscos. O risco de que nada é pré-determinado ou organizado por nenhum fundamento.

¹⁵ Com esta citação deleuzeana podemos pensar que retomar o mundo implica o mergulho na imanência, este sim o mundo dos encontros e dos atravessamentos de vidas reais, em que fazemos nossa travessia. Recuperar a imanência, as velocidades e lentidões do mundo, as intensidades e as afeções dos encontros, como expressão de uma vida que tenta destronar os ideais e modelos arbitrariamente assumidos como guias de nossa travessia, por nos oferecerem certezas na caoticidade dos encontros.

5 CONSIDERAÇÕES INACABADAS...

Dar atenção à diferença é expressão de loucura para o esquema de organização, para o qual a escola é apenas um aparelho social que funciona na reprodução de valores e de conhecimentos dados. Uma vida docente que se esforça por expressões ético-estético-políticas é aquela que vive o cuidado para com a diferença, com atenção para que os devires não sejam afugentados ou atropelados pelos fundamentos. Encontros tristes afugentam a diferença. Encontros alegres aproximam e criam rizomas na tensão das diferenças.

Uma educação atenta e que se faz suscetível à diferença permite a criação da novidade, a criação de modos de vida e de processos de subjetivação educadores não tutelados, mas “autoafetantes”. A “autoafetação” de uma subjetividade educadora só pode se dar se este se colocar à escuta dos alarmes vitais. A vida dá seus alarmes e estes são escutados na medida em que suportarmos dar outros modos de resposta a estes avisos emitidos pelos corpos que habitam nossos territórios escolares e que expressam vida dentro mesmo da toxidade dos esquemas de organização. Na escola, por exemplo, se um aluno surdo é matriculado não é muito difícil ocorrer um alvoroço entre gestores e professores, quase que desesperados com as dificuldades que terão para fazer este aluno “diferente” aprender o mesmo que está pré-programado, previsto para todos os alunos aprenderem. Outro exemplo, aquele educando que não consegue se interessar suficientemente por uma disciplina qualquer, mas que é rotulado pelo professor como um desinteressado, ou um “sem futuro”. Percebamos o quão doente está nossa educação. Estes educandos são uma existência como qualquer outra, e se é gerado um mal-estar com sua presença na aula este mal-estar não é provocado seu modo singular de viver e existir.

Os “problemas” que a presença do diferente geram na escola são um alarme vital, é a vida dizendo a nós que o que temos feito precisa de mais alegria, mais leveza, mais paciência, mais negociação, mais criação. É aí que o desejo de uma subjetividade educadora precisa ser acionado! Precisamos a partir destes alarmes vitais desejar outros mundos e outras escolas respondendo às situações, aos conflitos, aos encontros, de modos diferentes do que temos respondido até agora. E isto só pode se dar pela escavação de si mesmo, pelo poder de se “autoafetar” pela alegria de estar aberto à tensão da diferença que nos libera do “dever” imposto pelo opressor que nos habita. Com isso, talvez possamos aumentar nossa potência de disparar alegria no ensinar e aprender que se libera da carga triste do dever e aberto às negociações entre heterogeneidades.

Inaugurar outros modos de vida educadores, com outras respostas, sem *clichês*. Como dissemos em outras passagens, não serve mais ser professor cristão, professor reflexivo, professor pesquisador, professor crítico, professor inclusivo, professor “isso e aquilo”... Por isso, cada experiência exigirá de nós um novo modo de vida docente ainda por vir, que não inauguramos ainda... Esse é o desafio da vida: atravessar a caótica dos encontros da melhor maneira possível. E nesta caótica nunca houve e nunca haverá porto seguro, palavra final, receita... Toda zona de conforto é ilusória... Por isso, os *clichês* e os rótulos servem à vida educadora apenas se forem submetidos à experiência com a diferença no encontro: podemos sim ter referenciais que nos deem direção na travessia da caótica dos encontros educacionais, mas sempre precisamos estar dispostos a esculpir nossa subjetividade com critérios micropolíticos éticos-estéticos-políticos-alegres-criadores na educação escolar, de maneira a estar sempre à espreita para caso necessário rever, transformar ou até mesmo abandonar os referenciais.

A relação educador-educando não precisa se dar pela autoridade enviesada pela dinâmica colonial das relações de poder. Precisamos produzir outros sentidos de “autoridade” em que as marcas coloniais de exercer força sem cuidado ao outro, sejam substituídas aos poucos pelas marcas de um estilo ético-estético-político. Se lutarmos contra nosso desejo pelo poder de exercer forças de modo colonial, podemos ser levados a outras possibilidades de viver a educação. O professor pensado assim é mais um intercessor que ajudará o educando em sua travessia, em sua busca infundável por sabedoria e pela orientação que as caóides “Arte, Ciência e Filosofia” podem dar em nossa travessia existencial. O educador não há que exercer força em um sentido colonial sobre o educando. Muito antes da aprendizagem, da transmissão e aquisição de conteúdos e informações, a educação, nesta perspectiva, é encontro afetoso de singularidades diferentes, cuja criação é um resultado inevitável da violência do encontro. Nada de repetir o mesmo pela imitação, mas repetir a diferença pela criação de novidade. Viver a educação-encontro-afeto-singularidade exige um cuidado do educador na medida em que só pode se dar subterraneamente, rizomaticamente, efetuando contraefetuações, cuidando para que tais efetuações não sejam capturadas. Isto exige um movimento de vida flutuante, nômade.

Precisamos estar sempre à espreita, pois os processos de captura não findam nunca. Pensar educação e diferença pode nos levar a confundir a criação de outros modos de expressão de vida docente com a mera adaptação da vida docente às exigências da contemporânea “liquidez dos valores”. Pensar-viver o complexo educação-diferença não se trata de substituir o “professor antigo”, pelo “professor de metodologias ativas”, o “professor do mimeógrafo”

pelo “professor *youtuber*”, o “professor excludente” pelo professor “inclusivo”. As armadilhas dos *clichês* continuam a perseguir e a capturar. Trata-se de outros modos de vida docente, para além das “novidades” nada novas que a ciência pedagógica as vezes oferece e que são facilmente capturadas pelo sistema. Por isso, é preciso atenção constante para evitar os julgamentos, as etiquetas e os rótulos que atribuímos ao outro e a nós mesmos, e ao mesmo tempo manter-se constantemente em estratégia de guerra. Estratégia de guerra com vistas a uma revolução, mas não a revolução estrutural ou macro social. Um devir revolucionário que nos territórios escolares contribui para que sejam inaugurados outros modos de vida e outras expressões. Um devir revolucionário que é íntimo da arte justamente porque sua pretensão é apenas a criação e não a ideologia de um processo conscientizador do outro. Por isso, o devir revolucionário não tem garantia alguma de resultados. É apenas linha de fuga e criação de outros fluxos.

Embora não tratem especificamente da escola e dos processos educativos, Deleuze e Guattari, especialmente em *Mil Platôs*, dão pistas sobre a possibilidade da singularização no interior do próprio sistema escolar, no processo institucional mesmo. É o que eles chamam “estar fora estando dentro”. Produzir buracos no espaço estriado do sistema educativo, aproveitar-se de suas brechas e de suas falhas para produzir escapes [...]. (GALLO, 2010, p. 241)

Rompendo com os *clichês*, nos resta o equilibrar-se, o artistar que cria o “impossível”, que torna o currículo um rizoma e a formação (sua mesma e dos educandos) nômade. Andorinha sozinha não faz verão. Um juntar-se não pela força de um ideal, mas pela força de desejos que se atravessam e se permitem afetar na travessia dos encontros. Desejos que afetam-se por criação de outros fluxos. Habitar os encontros educacionais assumindo a tensão da diferença e tonando-se suscetível à violência dos encontros com o diferente exige uma lida especial com as composições, com as alianças, pois sozinho não há ensinar e aprender, sozinho não negociamos, não compomos, não criamos juntos, mas apenas impomos, ditamos e passamos adiante nossos ideais.

Criar uma escrita de si outra, implica um rigor ético-estético-político semelhante ao cuidado nas relações de poder entre forças externas, porém, no caso disto que podemos chamar de escavação de si, a atuação da força de uma subjetividade é sobre si mesma. Neste sentido, falar de uma escavação de si enquanto disposição de uma vida docente, trata-se do momento preparador dos momentos de encontro educacional. A escavação de si por ser “uma relação da força consigo [...] trata-se de uma dobra da força” (DELEUZE, 2013, p. 116) Assim, antes das

relações de poder em que ocorre a atuação da força de uma subjetividade em relação a outras forças (no caso entre educador e educando), a escavação de si torna-se importante e primordial porque é deste processo que uma subjetividade docente poderá dobrar sua própria força, esculpindo sua força mesma e a submetendo a si mesma a partir de uma delicadeza existencial, constituidora de modos de existência e de invenção de vida que dispare sentidos múltiplos, involutivos e que flertar com a morte. Por isso, uma vida docente que se disponha a estar suscetível à diferença inevitavelmente flertará com sua própria morte enquanto exercitar a escavação de si e deslocar sua força mesma dos clichês que nos modelam a um sujeito detentor de valores, rótulo, cargo, função, etiqueta. A atenção à diferença implica ampliar a suportabilidade deste morrer na educação, desta involução, deste não lugar na educação. Enquanto muitos docentes querem o reconhecimento, querem defender os valores e ideais vigentes em que acreditam, a disposição em dar atenção a diferença nos leva a um afastamento do desejo de tal reconhecimento e de tais valores e ideais. Ou seja, somos levados a desejar a morte da vida docente que talvez temos sustentado por anos.

Escavação de si que leve uma vida docente a permitir-se à afetação dos virtuais que habitam nossa existência, mas que ainda não os percebemos e não os atualizamos. Uma aula movida por inventividade, criação, sonho, fantasia, música, lógica, conversa, que exige de nós docentes um deslocamento em nossa própria trajetória de formação, que nos permita sair do simbólico, abstrato, representacional, para uma “forma-ação” educadora marcada pela presença dos corpos e pelos encontros na vida. Cabe a nós o cuidado estratégico de fazer com que em cada encontro educacional escolar estejamos suscetíveis à diferença, em um modo de habitar os territórios escolares atravessado por um plano de consistência, que eleve nosso desejo a outros mundos, a escolas em futuro por vir, que ainda não sabemos quais são, mas que habitam nossa existência nos encontros educacionais e que nos agenciem a atinar para vida que pede passagem na educação escolar.

REFERÊNCIAS

- BALEIRO, Zeca. Flor da Pele. In: *Por onde andar* Stephen Fry? Direção: Marco Mazzola. São Paulo: MZA Music, 1997. Distribuição Polygram. 1 CD. Faixa 5.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de. (Canal OFIP). Formação de professores, resistências e invenção. Youtube. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=exinL-9XOMI> Acesso em: 04 set. 2021.
- BIATO, Emília Carvalho Leitão. *Oficinas de Escrileituras*: possibilidades de transcrição em práticas de saúde, educação e filosofia. 2015. 177 p. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BLUMER, Diogo Gondim. *Estudo das noções de vida não orgânica e grande saúde na Filosofia de Gilles Deleuze*. 2012. 174 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Unicamp, Campinas, 2012.
- BONILLA-MOLINA, Luis. Paulo Padilha: Una mirada internacional sobre la calidad de la educación [2014a]. Entrevistador: Luis Bonilla-Molina. 18 min 43 s. Canal La Otra Mirada Venezuela. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qiKgU5LRC1I> Acesso em 03 set. 2021.
- BONILLA-MOLINA, Luis. Mariano Fernández Enguita: Una mirada internacional sobre la calidad de la educación [2014b]. Entrevistador: Luis Bonilla-Molina. 32 min 48 s. Canal La Otra Mirada Venezuela. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jSwsy94h99U> Acesso em 03 set. 2021.
- BONILLA-MOLINA, Luis. Pablo Gentili: Una mirada internacional sobre la calidad de la educación [2014c]. Entrevistador: Luis Bonilla-Molina. 47 min 16 s. Canal La Otra Mirada Venezuela. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aVBpu6khrFc> Acesso em: 03 set. 2021.
- BONILLA-MOLINA, Luis. Acerca Del Autor. *Luiz Bonilla Molina*: Investigador de las Ciencias Sociales, docente y luchador social. Internacionalista por una educación pública, gratuita y de calidad, 2021. Disponível em: <https://luisbonillamolina.wordpress.com/acerca-del-autor/> Acesso em: 03 set. 2021.
- BRAYNER, Flávio Henrique Albert. *Nós que amávamos tanto a libertação*. Brasília: Liber Livro, 2011.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Caderno de Notas 3: Didaticário de criação: aula cheia*. Coleção Escrileituras. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escrileiturasrede/colecao-escrileituras/> Acesso em: 04 set. 2021.
- CORAZZA, Sandra Mara. Projeto de Pesquisa Escrileituras: um modo de “ler-escrever” em meio à vida. CAPES/INEP/UFRGS, 2010. Não publicado.
- COSTA, Alexandre. *Heráclito: fragmentos contextualizados*. Trad. Alexandre Costa. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre o Dr. Pablo Antonio Amadeo Gentili. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7571532793457829> Acesso em: 03 set. 2021.

DALAROSA, Patricia. *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida, Observatório da Educação CAPES/INEP*. In.: HEUSER, Ester (Org.) Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá, EdUFMT, 2011. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escrileiturasrede/colecao-escrileituras/> Acesso em: 04 set. 2021.

DAVID-MÉNARD, Monique. Repetir e inventar segundo Deleuze e segundo Freud. *Revista Discurso*. São Paulo, n. 36, p. 16-34, 2007.

DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos: textos e entrevistas (1953-1974)*. Org. e Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006a.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. de Peter Pál Pelbart. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: o problema da expressão*. Trad. GT Deleuze-12. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2ª ed. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Sobre o teatro um manifesto de menos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Volume 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. Volume 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Felix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

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

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze. Paris: Éditions Montparnasse, 1994, VHS, 459 min. Disponível em: <https://clinicand.com/o-abecedario-de-gilles-deleuze/> Acesso em: 21/10/2020. [Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos.] Disponível em: <http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedrio-de.html> Acesso em: 04 set. 2021.

DIAS, Romualdo. *A escola no centro de um plano de educação*. 2021. Não Publicado.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. *Revista Psicologia & Sociedade*; nº 24, p. 67-75, 2012.

DOMINGUES, Leila. *A flor da Pele*: subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo. Porto Alegre: Sulina; Ed. Da UFRGS, 2010.

ENGUITA, Mariano Fernandez. *Mariano Fernandez Enguita*: Docencia, investigación, consultoría y opinión en abierto, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/mfenguita> Acesso em 03 set. 2021.

ENGUITA, Mariano Fernandez. Mariano Fernández Enguita: Una mirada internacional sobre la calidad de la educación [2014]. Entrevistador: Luis Bonilla-Molina. 32 min 48 s. Canal La Otra Mirada Venezuela. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jSwsy94h99U> Acesso em 03 set. 2021.

ESPINOSA, Benedictus de. *Ética*. Tradução Tomaz Tadeu. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FERRER, Diogo. Tornar-se Kant: a crítica da razão representativa em Diferença e Repetição de Deleuze. *Estudos Kantianos*, Marília, v. 5, n. 1, p. 351-366, Jan./Jun., 2017.

FORNAZARI, Sandro Kobol. A crítica deleuziana ao primado da identidade em Aristóteles e em Platão. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 34, n. 2, p. 3-20, 2011.

FOUCAULT, Michel. Introdução à vida não fascista. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. New York: Viking Press, 1977. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ligadosdireitoshumanos/wp-content/uploads/2016/10/foucault.pdf> Acesso em: 03 set. 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, 2010.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. Pablo Gentili: Una mirada internacional sobre la calidad de la educación [2014]. Entrevistador: Luis Bonilla-Molina. 47 min 16 s. Canal La Otra Mirada Venezuela. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aVBpu6khrFc> Acesso em: 03 set. 2021.

GUATTARI, Félix. *Caosmose*: um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lucia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Félix. *Caosmosis*. Trad. Irene Agoff. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1996.

HENRIQUES, Fernando Meireles Monegalha. *O atual e o virtual em Bergson e Deleuze*. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2016.

KOHAN, Walter. O. *Infancia, política y pensamiento*: ensayos de filosofía y educación. 1a ed. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007.

KOHAN, Walter. *Paulo Freire, mais do que nunca*: uma biografia filosófica. 1ª ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Trad. Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEWKOWICZ, Ignacio; CANTARELLI, Mariana. y Grupo Doce. *Del fragmento a la situación*: notas sobre la subjetividad contemporânea. Buenos Aires-Argentina: Ed. Altamira, 2003.

LIMA, Vladimir Moreira. *Deleuze-Guattari e a ressonância mútua entre filosofia e política*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 2015.

LIMA, Vladimir Moreira. O paradigma estético de Félix Guattari. *Griot: Revista de Filosofia*. Amargosa -BA, v.19, n.1, p.1-24, 2019

LINS, Daniel. *Deleuze: o surfista da imanência*. In: LINS, Daniel; GIL, José. (Orgs). Nietzsche-Deleuze: jogo e música. VII Simpósio Internacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LINS, Daniel. *Juízo e verdade em Deleuze*. Trad. Pascal Fabien Lins. São Paulo: Annablume, 2004.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo GH*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MACHADO, Leila Domingues. *Subjetividades Contemporâneas*. In: BARROS, M. E. B. Psicologia: questões contemporâneas. Vitória: EDUFES, 1999. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/141277928/Subjetividades-contemporaneas-Leila-Machado> Acesso em 04 set. 2021.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MUJICA, J. Transformamos pobres em consumidores e não em cidadãos. [Entrevista concedida a BBC News Brasil] Ana Maria Bahiana. BBC News Brasil, São Paulo, dezembro, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46624102> Acesso em: 30 abr. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*: um livro para todos e para ninguém. Tradução Mario Ferreira dos Santos. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*: uma polêmica. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ORLANDI, Luiz B. L. *Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos?* In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L., VEIGA-NETO, A. (Orgs.), Imagens de Foucault e Deleuze – ressonâncias nietzscheanas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Disponível em: https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/orlandi/que_estamos_ajudando.pdf Acesso em: 04 set. 2021.

PADILHA, Paulo Roberto. Mini-Currículo. *Professor Padilha*, 2021. Disponível em: <https://www.professorpadilha.com/curriculo-1> Acesso em: 03 set. 2021.

PADILHA, Paulo Roberto. Paulo Padilha: Una mirada internacional sobre la calidad de la educación [2014]. Entrevistador: Luis Bonilla-Molina. 18 min 43 s. Canal La Otra Mirada Venezuela. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qiKgU5LRC1I> Acesso em 03 set. 2021.

PELEJERO, Eduardo Aníbal. *A estratégia da involução: o devir-menor da filosofia política*. In: MONTEIRO, Silas Borges (Org.). *Cadernos de notas 2: rastros de escrituras*. Anais do I Colóquio Nacional Pensamento da Diferença Escrituras em meio à vida (Canela/RS, 3,4 e 5 nov. 2011). Coleção Escrituras. Canela: UFRGS, 2011. pp. 17-28. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escriturasrede/colecao-escrituras/> Acesso em: 04 set. 2021.

PLATÃO. *Timeu-Crítias*. Trad. Rodolfo Lopes. Coimbra: CECHUC, 2011.

RIBETTO, Anelice; DIAS, Rosimeri de Oliveira. Micropolítica e uma aposta ética, estética e política de formar professores pela invenção. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 17, nº 47, p. 209-229, 2020.

ROLNIK, Suely. *À escuta de futuros em germe*. (Canal Agenciamentos). 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4yZRB8eFXc&list=WL&index=5> Acesso em: 20 out. 2020.

ROLNIK, Suely. *Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico*. Textos do Núcleo de Subjetividade PUC-SP. São Paulo. 1993. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf> Acesso em: 04 set. 2021.

SABINO, Fernando. *Crônica de Jornal*. In: SABINO, Fernando. *As melhores crônicas de Fernando Sabino*. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2008.

SIMONDON, Gilbert. *A gênese do indivíduo*. In: PELBART, P.P.; COSTA, R. (Orgs.). *Cadernos de subjetividade: o reencantamento do concreto*. São Paulo: Hucitec, 2003. p.97-117.

SIMONDON, Gilbert. *A individuação à luz das noções de forma e de informação*. Trad. Luís Eduardo Ponciano Aragon e Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2020.

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o que significa? *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia – UERJ*. Rio de Janeiro, n. 2, p. 408-424, 2009.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 299-322, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200006&lng=en&nrm=iso Acesso em: 18 mai 2021.

VENEZUELA. Ministerio Del Poder Popular para la Educación. *Consulta Nacional por la Calidad Educativa*: Folleto General de la Consulta. Caracas: Gobierno Bolivariano de Venezuela, 2014. 16 p. Disponível em: <https://www.uma.edu.ve/admini/ckfinder/userfiles/files/folleto%20general%20de%20la%20consulta.pdf> Acesso em: 03 set. 2021.

VILELA, Eugênia. *Silêncios Tangíveis: corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono*. Porto: Afrontamento, 2010.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. Humorística e sensibilidade filosófica em Gilles Deleuze. *Revista Prometeus*. Aracaju, Nº 23, p. 167-187, 2017.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Trad. André Telles. Campinas: Cienti-IFCH-ÚNICA MP, 2004.