

A EDUCAÇÃO POR VIAS DA DIFERENÇA¹

Maria dos Remédios de Brito²

Resumo: A tradição histórico-cultural ocidental é influenciada pelo pensamento da recogñição. Esse pensamento reconhece uma espécie de imagem dogmática, que tende a gozar de natureza reta e moralizante, assim como do exercício de uma prática da mortificação do corpo e da linguagem. Essa imagem difama tudo o que é devir na existência em prol de uma suposta fixidade. Assentada em bases moralizantes, esse pensamento é configurado em sua severidade, o que leva à criação de uma educação despotencializada de alegria. Em vez de uma educação inventiva, há uma educação reconhecadora, reprodutora e subordinada aos valores vigentes, sem força para produzir a si mesma. Com isso, indaga-se: que imagem o pensamento dogmático pode oferecer à educação? Há alguma possibilidade para uma educação pelo exercício da experimentação e da singularidade a partir do pensamento da recogñição? Que imagem de pensamento seria possível ponderar para uma educação que vise à singularidade e ao acontecimento inventivo? O que seria uma educação por vias da invenção? Que modos podem ser pensados nessa prática de experimentação educativa? Este trabalho objetiva refletir uma ideia de educação para além da perspectiva dogmática para pensar uma imagem-educação pela invenção/criação, experimentação, destacando seus efeitos afirmativos para a prática educativa. A pesquisa é bibliográfica e toma como autores principais de referências Gilles Deleuze e Nietzsche. Nesse diálogo, não há nenhuma promessa de fidelidade, mas com esses autores deseja-se potencializar o pensamento para remeter outras imagens para a educação, que possam ser errantes, nômades e transitórias. Como resultados, espera-se contribuir para uma educação que possa ser permeada pelo exercício da singularidade, que desmonte as imagens sedentárias, rígidas e universalizantes, e fomenta o exercício da invenção. Faz-se um convite aos deslocamentos para outras práticas educativas que possam ser vibrantes e exploradoras de jogos de afetos, de relações e de conexões. Dessa forma, mais do que a necessidade de um método para a ação educativa, que se pense um movimento de abertura para a produção criadora de um novo pensar na educação.

Palavras-chave: Pensamento dogmático. Educação inventiva. Deleuze. Nietzsche.

1 Texto elaborado a partir do projeto de pesquisa “Filosofia da Diferença, Subjetividade e Formação”, desenvolvido na UFPA/IEMCI, 2010-2012.

2 Graduada em Pedagogia e em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), pós-doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas(UNICAMP/São Paulo) e professora da Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Científica e Matemática, trabalha com as disciplinas: Epistemologia da ciência, Filosofia da Educação. Coordenadora do grupo de estudos “Transitar”. Atualmente desenvolve estudos na Filosofia da Diferença, tomando como interessados Nietzsche, Deleuze, Guattari e Foucault. E-mail: mrb@ufpa.br. Belém-Pará/Brasil.

THE EDUCATION BY WAY OF DIFFERENCE

Abstract: The occidental historic-cultural tradition is influenced by thought of recognition. Such thought recognizes a species of dogmatic image, which tends to enjoy a righteous and moralizing nature, as well as the exercise of a practice of mortification of the body and language. This image defames everything is becoming in existence in favor of a supposed fixity. Seated in moralizing bases, such thinking is configured in severity, leading to the creation of an education with no potential for joy. Instead of an inventive education, there is a recognizer education, reproductive and subject to current values, without force to produce itself. With that, we look into what image dogmatic thinking can offer to education. Is there any chance for an education by the exercise of experimentation and uniqueness from the thought of recognition? What image of thought would be possible to consider for an education that seeks uniqueness and inventive event? What would be an education by way of invention? What ways can be thought in that educational practice of experimentation? The work aims to reflect an idea of education beyond dogmatic perspective to thinking an image-education for the invention / creation, experimentation, highlighting its affirmative effects for educational practice. The research is bibliographic and takes as the main reference authors Gilles Deleuze and Nietzsche. In this dialog, there is no pledge of allegiance, but with these authors we want to leverage thought to refer other images for education; images that may be wandering, nomadic and transient. As a result, it is expected to contribute to an education that can be permeated by the exercise of the singularity, which disassemble sedentary, rigid and universalizing images, and encourages the practice of the invention. It is an invitation to shifts to other educational practices that can be vibrant and exploitative of affections games, relationships and connections. Thus, rather than a need for a method for educational action, it is believed that is necessary one opening movement for the creative production of a new thinking in education.

Keywords: Dogmatic thinking. Inventive education. Deleuze. Nietzsche.

I

[...]

Os pregadores de morte vão acabar?

Os segadores do amor vão acabar?

A tortura dos olhos vai acabar?

[...]

porque há imenso que começar a podar

passa não me olhas como se olha um bruxo

detentor do milagre da verdade

a machadada e o propósito de não sacrificar-se não construirão ao sol coisa

nenhuma

nada está escrito afinal

(Mário Cesariny)

A PAISAGEM DOGMÁTICA E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO

A história do pensamento tem sido construída por uma geografia ortodoxa, moral, julgadora, que vem negligenciando o espaço plural e o divergente. Não há nenhuma dúvida a esse respeito. O saber da representação tem promovido um

pensamento da identidade, da semelhança, que nega, sobretudo, a diferença. Deleuze tem denunciado isso em seus escritos. Em sua obra “Diferença e Repetição”, ele faz um esforço minucioso de estudo sobre o pensamento da tradição para contestar e, ao mesmo tempo, mostrar como a diferença vem sendo subjugada pelo pensamento identitário. Há séculos que se aspira e que se edifica uma razão asséptica fundada na imobilidade do pensar, que se fundamenta em três teses básicas, segundo o autor: o pensamento se exerce naturalmente; ele goza de uma natureza reta e busca uma verdade absoluta, que é amada e protegida pelo pensador, que é o sujeito da boa vontade; e o pensamento deve se afastar das forças estranhas que podem vir do corpo, das paixões, do mundo sensível, pois podem induzir a razão ao erro, ao falso e ao enganoso (DELEUZE, 2006).

O erro é advindo dessas forças estranhas que percorrem a razão e, conseqüentemente, turvam o pensamento. Assim, o pensador precisa se afastar de toda forma de erro; para isso, ele precisa de um método que o leve a pensar verdadeira e corretamente. Essa imagem não deixa de pontuar o moralismo da razão, pois exige a retidão e a correção do pensamento como possibilidades para alavancar a ideia de um bem absoluto. Assim como, remete à compreensão por onde a filosofia deve ser iniciada, por onde o pensamento começa e quais seus postulados. A filosofia, por exemplo, se colocou como um saber, como a ciência do pensamento, e partiu de uma verdade estabelecida que se dava pelo conceito e sua universalidade.

Do mesmo modo, a imagem do filósofo é a de um homem de boa vontade, à procura da sabedoria e da verdade, mas Deleuze alerta que desde “a tragédia grega à filosofia moderna, há toda uma doutrina do julgamento que vai se elaborando e desenvolvendo” (DELEUZE, 2007, p. 143). A acusação, o veredito e a deliberação se confundem ao infinito no bojo dessa doutrina do juízo, que força para um certo modo de pensar a correção.

Desse sistema de julgamento, é possível dizer que Espinosa foi o condutor da crítica, depois Nietzsche, Lawrence, Kafka e Artaud. Os quatro últimos que padeceram, singularmente, do juízo, cada um, ao seu modo, desenhou e tratou de mostrar a máscara do julgamento e o que ela elabora para a consciência e para os corpos dos indivíduos (DELEUZE, 2007).

O sistema de julgamento tece uma imagem da crueldade que enuncia as relações finitas do corpo e as forças que o afetam. Por isso, Nietzsche (1992) não deixa de falar do cansaço cultural e moral que esse pensamento tem produzido ao longo dos tempos na constituição do tipo homem. O sistema de julgamento constitui toda uma sintomatologia dos afetos e da cultura, fomentando uma espécie de homem do cansaço, da negação, que, sem força, não consegue afirmar a si mesmo. Nietzsche (1992) entende que esse homem tem sido efetivamente edificado pela razão do julgamento, que não aceita a diferença, por estar persuadido pelo pensamento moralizante, pela palavra de ordem.

Autores contemporâneos, como Kafka e Artaud, não cessam de mencionar a crueldade desse sistema, que organiza e estabelece normas, condutas, hábitos,

formas de ver, de sentir, que tende a privar o corpo de se mover, atravessar, fazer fissuras, como exemplifica muito bem Artaud (1972) no seu grito de agonia em “*Sur le suicide*”.

Do mesmo modo, Lawrence (1990) não cessa de mostrar corpos disformes em suas obras; ele denuncia os poderes e as forças que atravessam o corpo, na tentativa de escape à doutrina do julgamento. Esse, sem dúvida, já era um projeto de Nietzsche, quando pensa um corpo com suas intensidades e suas potências e afecções. Contudo, o que se quer dizer, na esteira de Deleuze, é que a história das ideias é perpassada por um pensamento do juízo, que não deixa de fazer seus fluxos em outros setores do conhecimento, entre eles a educação.

II

A EDUCAÇÃO NAS TRILHAS DO JULGAMENTO: POSSÍVEIS FISSURAS

O pior nas escolas não é apenas a esterilização das disciplinas [...] é, antes, o esmagamento, o abafamento de tudo o que se passa antes ou ao mesmo tempo (DELEUZE; PARNET, 1998).

É possível dizer que os traçados do julgamento atravessam os tratados pedagógicos, que, sem dúvida, estão recheados por uma imagem dogmática de pensamento³. Sendo assim, educar ou mesmo “formar” é encontrar eminentemente no interior do indivíduo um “Ser”, que pode descobrir o seu aprimoramento, a sua perfeição, pelo caminho reto, que leva à correção e à negação de um homem “falhado” e “incompleto”, no qual o verdadeiro e a unidade devem ser caracterizados pela modelagem da imagem da “boa forma”, da boa conduta e do bom método. Segundo Barrenechea (2005, p. 9), “essa perspectiva de educação, de alguma forma, parte do pressuposto de que existem condições prévias, características essenciais de um sujeito educável”. A pergunta é: será mesmo que todo esse esforço pode ser possível?

Entende-se que essa característica de educação está presente desde os gregos e o seu valor reside na “objetivação” da formação, ou seja, na garantia de um *telos* (JAEGER, 1995). Essa modelagem para a perfeição, para o “bem formado”, não pode ter fissura ou sombra de nenhum tipo de simulacro. Por isso, tudo que pode turvar essa imagem deve ser proibido e desprezado (ROCHA, 2006). Sendo assim, há o pressuposto identificatório e objetivista nessa perspectiva de educação, que se observa nos dias atuais. O esforço para a constituição de um homem pleno, que institui seu pensamento pela retidão, parece rasgar-se quando se observam a vida e a existência; assim, o que remete à correção da conduta e do pensamento parece tão estranho.

3 Para mais esclarecimentos sobre o tema, conferir as obras de Deleuze “Nietzsche e a Filosofia”, “Proust e os signos” e “Diferença e Repetição”.

Mas a educação, sem dúvida, tem sido configurada pelo pensamento da representação, da identidade, o que leva à tentativa de negar o divergente, o risco, a capacidade de pensar fora dos moldes fixadores. Há um receio ainda de pensar um tipo de constituição humana que reaja aos modelos, às determinações fechadas, às verdades determinadas, capaz de pensar a partir do movimento e dos fluxos, porque ela se fortalece em um moralismo exacerbado e tende a negar sempre os movimentos, as passagens e travessias.

A escola moderna, por exemplo, tem cada vez mais legitimado o requinte da educação como representação, como se buscasse uma unidade no múltiplo, uma identidade na diferença. Consequentemente, ela não promove a abertura para configurar outro tipo de pensamento, mas reforça a educação modelar, chegando a promover um tipo de subjetivação cristalizada e amarrada em um sedentarismo das certezas e das verdades, que torna a educação, de certa forma, fria, triste, sem vida, sombria, elaborando um saber desinteressante, porque não parte das singularidades, dos problemas, nem daquilo que está na ordem do afeto alegre, da imanência dos seus interlocutores, mas, ao contrário, está na ordem da universalização.

Comenius (1997) pode nos ensinar o método universal em sua “Didática Magna”. Essa educação parte sempre de algo pronto, já formatado, já interpretado, modelado, que remete aos pressupostos, à representação, cujo saber impõe um dogma, sufocando o intempestivo e o inaudito.

Tudo isso foi marcado por um tipo de filosofia do julgamento, filosofia do bom método. Descartes (1973), na modernidade, é o mestre, com a sua verdade indubitável “eu penso, eu sou, ou seja, eu sou uma coisa que pensa”. Sendo assim, a verdade se dá primeiramente no pensamento daquele que pensa. O sujeito e todo seu conhecimento passam pelo produto do pensamento daquele que pensa, o que leva a refletir que tudo que se concebe se dá pela interioridade, tudo que existe passa pela interioridade do sujeito pensante, tudo que está externo ao sujeito pensante é, consequentemente, uma representação. Dessa maneira, a filosofia da representação de Descartes sugere que o conhecimento passa sempre por uma representação do pensamento.

Desse modo, a diferença é sacrificada por vias da projeção do pensamento, a dita representação da coisa, a identidade no conceito que constitui a forma do mesmo, do semelhante, da analogia, sempre pela equivalência de um *cogito*. Sendo assim, o “eu penso” é o princípio geral da representação, tendo como fonte a unidade das faculdades: eu julgo, eu concebo, eu imagino, eu percebo, eu penso, eu recorro.

Essa perspectiva também penetra na educação quando não se consegue pensar o aluno como singularidade e diferença, como outro, como alguém de “fora”. Em outros modos, o singular é aquilo que penso, portanto, é uma extensão do “eu” que é pensante. É muito comum na educação a exigência de que o aluno represente o professor, reforçando a sua imagem quando o imita, o que permite, assim, o seu não apagamento. O fundamento do ser professor toma

nitidez e identidade na afirmação do aluno, quando ele o reproduz e o toma como objetividade representativa.

O “eu” se absolutiza quando o aluno reconhece o professor e quando sua subjetividade é capturada pela objetividade do outro. O aluno, na perspectiva da representação, não pode ser olhado pela diferença, porque ele é sempre uma representação do professor, que o elimina e o apaga em sua singularidade e diferença.

A educação tem sido assim: dogmática, que se vale de modelos acabados; essencialista, universalista e representacional, pois a potência do pensar na e pela diferença tem sido enfraquecida pela representação; assim como, também, a ideia de experimentação, como um exercício de criação e/ou invenção, tem sido negada. A educação tem conduzido para um enrijecimento gradual das pessoas no qual o conhecimento tem sido mero reconhecimento e adequação ao dado.

O aprender, nessa perspectiva, é reconhecer, identificar, assimilar, reproduzir, representar, ressignificar, por meio de um trabalho de atividade mental, no qual a interpretação da “realidade” está aliada à construção de significados e significantes. Esse é um processo de interação entre sujeito e objeto, em que a ligação é feita pelo objeto a ser conhecido, sendo o sujeito fomentador da representação.

Dessa forma, o aprender não tem nenhuma ligação com a imprevisibilidade, ao contrário, todos os passos, os percursos, são previsivelmente planejados para que o aluno obtenha êxito na sua “formação”. Os quadros de leis, princípios e categorias são invariantes na perspectiva de uma educação que privilegia, por exemplo, o cognitivo, como ressalta Virgínia Kastrup (2005, p. 1.275).

Assim, o pensamento educativo que tem atravessado a história dos sistemas educacionais tem uma disposição para a boa vontade, para o reto caminho, que busca sempre o bom percurso para o êxito do educar, estabelecendo meios e recursos facilitadores, moralizantes para essa finalidade, o que nem sempre tem se mostrado eficaz, como é sua exigência.

Com isso, educação baseada nessa imagem constrói um sistema de julgamento, um tribunal da razão, que controla, que diz e regula o que deve e como deve ser o ato educativo. Uma educação baseada na doutrina do julgamento “atribui a cada corpo uma função, um lugar-prisão de onde ele não deve sair [...]”. A doutrina do juízo é um plano hierárquico (LINS, 2004, p. 18), que disciplina todas as formas de condução, estrutura, controla e regulariza tudo para forjar a suposta boa educação.

Essa imagem toma como fonte exemplar de conhecimento a psicologia, que se configura de forma pertinente nos parâmetros curriculares da educação básica brasileira e reforça toda uma perspectiva moralizante de educação que busca um porto seguro, o lugar da calma, dos pressupostos, do abrigo, da objetividade. Assim, ela deseja tornar anunciáveis, verificáveis, os procedimentos para se ter uma educação objetiva (JAPIASSÚ, 1983). No afã de ser uma ciência que possa estabelecer bons fins ao processo de aprendizado, a educação toma da psicologia,

da biologia, da antropologia e da sociologia um conjunto de informações que possa dar forma e ancorar os pressupostos do aprender (JAPIASSÚ, 1983).

Um fazer educativo baseado nas certezas, na linearidade e na procura pela verdade foi sendo cada vez mais enrijecido, não escapando da procura pelo condicionamento, tendo uma necessidade de identificação e de homogeneidade. Essa educação é efetivamente bem aceita, ao seu modo, nas instituições escolares que carregaram e carregam como tradição os princípios pedagógicos da moralidade, da finalidade, da conservação, para configurar um tipo de subjetivação bem ajustada, parte de um rebanho, medroso e sonolento, como inspira Nietzsche em sua diagnose decadencial da cultura e da educação em sua época (BRITO, 2001).

É muito mais fácil pensar que os indivíduos são todos iguais. Se o indivíduo pode ter uma formação idêntica, não há nenhuma ebulição, nem uma singularidade, mas um grande “Eu” cristalizado e estruturado. Tudo que pode contradizer essa lógica do fundamento deve ser suprimido e enclausurado. Com isso, a formação também está impregnada por esse preconceito, por essa fraqueza do pensamento dogmático, que dissimula, efetivamente, um fazer educativo para a criação e para a invenção.

A educação ainda não conseguiu se livrar dos pressupostos, das identificações, das regularidades, e não conseguiu se livrar ainda da ideia de um ensino ou de uma pedagogia da boa vontade, inspirada no bem, na boa forma e na boa conduta, o que não deixa de reforçar uma imagem dogmática, de um pensamento que trabalha pela verdade, pela reta razão e para o bom senso. Contudo, as fissuras vêm sendo feitas, mesmo que ainda lentas.

Há também na educação, inspirada nessa modelagem, um pensar para a aplicabilidade, o que exige do fazer educativo o incentivo para a constituição de um método seguro e bem explícito. Sendo assim, não há como negar que a educação se sustenta pelo modelo da reconhecimento; portanto, ela reforça um pensamento por representação e, ao mesmo tempo, reforça uma imagem de um pensamento moralizante e negligencia a potência afirmativa, a potência alegre, para falar como Espinosa (1973), na educação.

Esse modelo figura imagens padrões como uma necessidade do mesmo, para que essa imagem seja representada, imaginada, tocada, concebida, lembrada (DELEUZE, 2006). Não há espaço nessa perspectiva educativa para que a diferença seja sentida, vivida e compreendida efetivamente. Com o modelo da reconhecimento, o que prevalece são as noções de modelo e cópia, assim como generalizações universais, e isso, sem dúvida, leva à negação de uma educação para a diferença, como sugere Nietzsche (2003) em seus textos juvenis.

A negação, porém, pode ser levada a cabo. É possível pelas brechas, pelas fissuras em sala de aula, pelo “entre-lugar”, pelo meio da ação educativa, promover processos inventivos e criadores e fazer a diferença escorrer, pois é nesse espaço da fronteira que se pode pensar uma educação em trânsito, na qual não há o que identificar de antemão. Ela é a manifestação pura das forças intensivas, que cavam espaços inabitáveis, desertos que atravessam o puro devir. O “entre-lugar” é como

uma brecha que fomenta a circulação, o movimento que desmonta qualquer tipo de pensamento sedentário em prol dos caminhos sem rastros.

São nas rachaduras que a invenção pode fissurar a força do dogmatismo na educação. É por essa perspectiva que ainda se pode pensar um outro modo possível de educação, mesmo que não se tenha garantia nenhuma de seu processo. Porém, é exatamente a falta de garantias que pode tornar a educação um ato de efetiva invenção/criação/experimentação⁴.

III

EDUCAÇÃO POR VIAS DA INVENÇÃO

As contaminações mudam (ZOURABICHVILI, 2005).

Pensar uma educação por vias da invenção remete a um desafio para aqueles educadores que ainda se sentem seduzidos e envolvidos com essa prática, pois somente um compromisso com o ato de singularização pode forjar fluxos, travessias, misturas, que escavam, rasgam e provam desejos, produções, fazendo, então, passagens, agenciamentos, territorialidade e desterritorialidades para um novo tipo de aprendizagem para além de qualquer controle, como diz Gallo (2001, p. 81), “a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle”. Esse parece ser o grande desafio para a educação preocupada em pensar diferenças.

Desconfiar da boa vontade, do bom método, do senso comum parece um bom começo, pois suspeita-se que partindo dessa preocupação pode ser possível pensar outra paisagem para a educação, na qual se pode indagar: o que é o aprender? O que é mesmo o ensinar? Como acontece o ensinar e o aprender? É possível controlar a educação e seus processos? É possível determinar a boa maneira de educar? Essas questões não podem figurar em resposta simplista e apressada.

O indagar já se torna uma problemática interessante. Colocar a educação e suas práticas em vias do problemático, percorridas pela potência da invenção e da produção movediça, já é um exercício para rachar cada vez mais os processos disciplinares e reguladores nos processos de ensino e de aprendizagem. A educação

4 Aqui se concebe a ideia de experiência, inspirada em Deleuze, como relação com organização com a crença, a experiência como algo cristalino. Como diz Zourabichvili, “um reconhecimento orientado para ação, que faz com que saibamos, sempre, antecipadamente, com o que temos que nos enfrentar e como nos comportar a respeito” (2005, p. 1.316-1.317). Do mesmo modo, se pode entender a experiência como um exercício de criação, invenção, que pode rasgar o pensamento para além do uno e do igual, fazendo o pensamento proliferar a diferença. Para esse exercício, o interessante não é imitar, repetir, mas fazer de outro modo, dizer de outra maneira. Nesse sentido, a potência do roubo se põe como fundamental, pois não existe uma verdade que não seja possível construir um maneirismo, potência do falsário. Para o autor, a verdade é uma invenção e sua operação constitui uma série de falsificações, que é o movimento, o trabalho de criação.

por essas vias constrói linhas de fuga para além das práticas ilhadas à experimentação “e aos experimentos que superam a supremacia de uma razão única e a dualidade” (LINS, 2012, p. 23).

Uma educação por via da invenção preocupa-se não com o saber, mas com o que acontece entre o pensar “e” o aprender. Esse parece ser um percurso de interpretação sugerido por Deleuze.

O problema do pensar atravessa como fio vermelho a trajetória filosófica desse filósofo. É possível fazer uma série que percorre desde suas monografias iniciais passando por obras de fôlego como: “Diferença e Repetição”, “Lógica do Sentido”, suas complexas obras escritas com Guattari, “Mil Platôs” e “O que é filosofia?”. Então, a preocupação com o pensar e o pensamento torna-se um problema, sendo a armadura conceitual para a sua filosofia. É possível afirmar que esse problema torna-se um percurso que vai atravessando seu pensamento e promove fissuras, variações, composições, deterritorialidades/desterritorialidade e dobras⁵. Quando se desloca essa perspectiva para a educação, põe-se também a educação em variações, em torções, em fluxos.

Deleuze parte da imagem dogmática até “explodi-la”, para pensar os transbordamentos, as rachaduras, as disjunções, as variações, produzindo uma imagem fluxo, nômade, em prol de um movimento involutivo, que perpassa pelos encontros com signos, com intercessores, com o acontecimento⁶, formando, assim, uma maquinaria rizomática do pensar e do pensamento como problema, como invenção, criação. Somente por meio dos processos criadores seria possível inventar outros modos de existência, por isso a filosofia se torna a arte de produção conceitual.

Deleuze conceitua o pensamento não como algo constituído na interioridade, como se dependesse de um sujeito cognoscente, ou mesmo algo referente a um quadro estrutural de leis e procedimentos cerebrais encadeados. Se houvesse uma teoria do pensamento, leis do pensamento, seus resultados seriam passíveis de previsão e demonstração. Como pensar uma educação da invenção por esses encadeamentos? A ideia de invenção na educação seria uma espécie de grande

5 A dobra é um movimento, é uma plasticidade, pois “Dobrar-desdobrar já não significa simplesmente tender-distender, contrair-dilatar, mas envolver-desenvolver, involuir-evoluir. O organismo define-se pela sua capacidade de dobrar suas próprias partes ao infinito e de desdobrá-las ao infinito, mas até o grau de desenvolvimento consignado a espécie [...]. E, quando um organismo morre, nem por isso é aniquilado, mas involui e, bruscamente, redobra-se no germe readormecido, saltando as etapas. O mais simples é dizer que desdobrar é aumentar, crescer, e dobrar é diminuir, reduzir, entrar no afundamento de um mundo” (DELEUZE, 1991, p. 22-23).

6 O acontecimento é o verbo, é o fluxo, toda sua permanência sempre perpassa pelo devir, ele é produzido na multiplicidade, no caos, com a condição que intervenha uma espécie de crivo, é uma vibração, tal como uma onda, uma luminosidade, é uma intensidade, é potencial e atual, entra no devir de um acontecimento e é o sujeito do seu devir. O acontecimento é incorporal, não é um acidente, ele é mistura de corpos, ele é o puro expresso (DELEUZE, 1991, 2007).

experiência com o pensamento, com o ensinar e o aprender, em que tudo percorreria o problemático e não as soluções.

Do mesmo modo, a educação seria retirada do campo das “modelações” para as “modulações”, variações, encontros, intercessões, violência criadora do pensamento, pensamento que se comunica com o fora, indeterminado, aberto, pensamento forçado a pensar e não naturalização do pensar, pensamento impulsivo, impessoal, educação sem imagem, sempre por vir. Essa perspectiva toma ligações pela ideia de disparação que fazendo ressonâncias produzem a diferença e não a identidade.

Para Deleuze (2007), é na imanência que tudo ganha força e fuga; é com a ligação do atual e do virtual⁷ que tudo acontece. É no enfrentamento com o mundo em movimento, em disparação, que os saltos estão surgindo, atualizando-se e virtualizando-se. E se a vida e as instituições educacionais vão sendo sedimentadas, arborizadas e enrijecidas, se o pensamento arborescente é memorialista, estrutural, cronológico, ele cresce e vai se fortalecendo por suas combinações sedentárias. Porém, é bom ressaltar que ele não é imutável nem totalmente uniforme; as raízes das árvores também fazem rizomas, elas fissuram o solo, fazem movimentos e entranhamentos. Assim, o pensamento rizoma promove a liberação e força à abertura das leituras plurais do mundo e da vida. Então, a educação por campos modulares faz fissura por meio do paradoxo⁸. O paradoxo destrói a fixidez dos lugares, dos espaços, das práticas, assim como o bom senso, mas também o senso comum, ou melhor, ele devasta o sentido único e as identidades (DELEUZE, 2007).

Se essa imagem arbórea do pensamento fundou um modo de pensar, de educar, de ensinar e aprender, dela também é possível derivar modos de estilhaçamentos. Esse paradoxo possibilita fissurar esse pensamento pelo meio, quando submetido a uma força do fora, que possa violentar o pensar. Assim, o conhecimento é uma violação e não adequação, não é uma submissão do sujeito ao objeto que busca a verdade e as definições. É pelo problemático que se pode pensar a educação por variações deleuzianas.

Pensar é a condição do aprender; aprender remete a pontos singulares, não é uma generalidade e remete a uma experimentação do pensamento que não requer junções, semelhança, acolhimento, justaposições e harmonias de faculdades, mas tudo opera em disjunções, por fluxos vertiginosos, por potências não qualificadas. O aprender é mesmo um acontecimento que está ligado ao problemático, à violência dos signos e dos encontros, dos pontos notáveis, como bem esclarece Deleuze (2006; 2010) em “Diferença e Repetição” e em “Proust e os signos”.

7 Sobre a ideia de virtual e atual, consultar o texto de Deleuze intitulado “Atual e virtual”.

8 O paradoxo para Deleuze “é, em primeiro lugar, o que destrói o bom senso como sentido único, mas, em seguida, o que destrói o senso comum como designação de identidades fixas” (2007, p. 3).

A educação pela invenção não põe em foco os resultados. Há um envolvimento e uma disposição para os deslocamentos, e isso é uma batalha que se tem que travar com o próprio pensamento arbóreo, que tenta se estabelecer e se fixar. É um exercício, uma disposição para gerar o movimento quando a tranquilidade insiste em capturar o indivíduo. Uma educação em vias de deslizamentos, espaço aberto, que pode fazer desterritorialidade, teria sua topografia rizomática e não arbórea.

Trata-se de gerar linha de fuga, em vez de padrão ou estrutura. Como pensar as forças arbóreas com as forças do acontecimento? Como isso ocorre? As árvores não podem impedir as forças vitais, as raízes vão se espalhando, o solo vai sendo esburacado, rasgado, cortado; surgem brechas, a vida empurra, faz deslocamento, a mais ínfima vida se desloca, se choca com alguma coisa. Há deslizamentos, mesmo quando tudo quer ser petrificado pelo julgamento; as camadas vão sofrendo estratificações, as coisas vão sofrendo impacto, os processos agem continuamente, a vida vai sendo arrastada. Dessa forma, pode-se dizer que é uma espécie de geoeeducação, que se pode experienciar por vias da invenção inspirada em conceitos deleuzianos.

Tudo isso, de algum modo, violenta a tranquilidade, a calma da boa e reta faculdade. Assim, por meio do vulcanismo, surgem corpos disformes, vidas variadas, forças violentas que conferem a vida inserida na invenção e encarna a novidade e desmonta as certezas, instiga o pensamento a quebrar as verdades, o método posto. Essa parece ser uma imagem do acontecimento que não para de trabalhar vulcanicamente em prol das explosões arbóreas. O pensar é isso, move-se na espreita de um encontro, de um signo que arrasta a aprendizagem para o problemático e para a invenção. Qual o lugar? Não se sabe, há sempre uma velocidade entre duas, três coisas, tudo percorre o meio, e aí ocorre o escapamento, a abertura, o que irrompe na superfície e derrama seus líquidos, promovendo a fresta para a diferença e não a identidade e semelhança.

A educação pela invenção é a abertura para a diferença; assim é o acontecimento: aprender pela educação, por meio da invenção, é criar e não reconhecer, igualar, identificar. Assim, quando se pensa, se aprende; é isso que Deleuze sugere, é pensar, não reproduzir, imitar ou copiar, mas inventar. O método não está de antemão, o pensar é experimentação, tudo vai sendo construído e, assim, não há um método estabelecido para a educação, pois o educar é um longo processo efetivo (trans)(form)ação, transmutação.

Nessa perspectiva, Deleuze não está preocupado se o erro é ou não instrutivo, ou pedagógico, ou escolar, ou de outro modo. Ele não está preocupado com o erro, com o acerto, com o falso ou o verdadeiro. Não existe um rumo natural para pensar e aprender, não há uma estrutura reta para pensar o aprender e o ensinar. O erro também não pode ser visto como uma correção do pensamento, porque isso remete de antemão à existência de um modelo de verdade. A ideia de verdade é desmontada por esse pensador. Segundo Nietzsche, a verdade é produto de uma grande invenção, assim, como uma curiosa simplificação do mundo, intelecto, dissimulador que:

pôde assentar até o momento, a vontade de saber sobre a base de uma vontade bem mais forte, a vontade de não-saber, de incerteza, de inverdade. Não como o seu oposto, mas como – seu refinamento! Pois embora a *linguagem*, nisso e em outras coisas, não possa ir além de sua rudeza e continue a falar em oposição, onde há somente degraus e uma sutil gama de gradações; embora arraigada a tartufice da moral [...] de quando em quando nos apercebemos, e rimos, de como justamente a melhor ciência procura nos prender do melhor modo a esse mundo simplificado (NIETZSCHE, 1992, p. 31).

Se a verdade é um recurso do intelecto, inclusive, para manter o homem em calma, ela não pode ser vista como um nível superior do conhecimento e da educação. Portanto, uma intervenção educativa que visa a auxiliar a saída do indivíduo do pensamento equivocado, errado, para o pensamento adequado e verdadeiro, não parece ser a solução para o aprender na perspectiva deleuziana.

As tentativas construtivistas, sócio-históricas, parecem não garantir as mestiçagens, os emaranhados da aprendizagem. Os métodos sempre são frouxos, pois tudo parece vaziar, deformar, extrapolar. Mas ainda há uma insistência no método, mesmo quando se sabe que o aprender está para além dele. Então, Deleuze pensa uma aprendizagem por via da invenção, do acontecimento, porque entende que o corpo, o cérebro faz rizomas; corpo/cérebro são sempre forçados a entrar em atividades, em exercícios involuntários, incertos. Por isso, para ele, mais importante que o pensamento é o que dar a pensar (DELEUZE, 2006). Dessa maneira, não é uma aprendizagem, ou educação do melhoramento, da verdade, do progresso que está em jogo, mas como pontos notáveis se misturam por meio da disparação do acontecimento. Tudo o que importa é se alguma coisa afeta, retirando o aprender de toda possibilidade de julgamento.

Há uma sugestão da repetição da diferença no aprender como um eterno retorno do pensar e aprender na diferença. Não há uma regra do saber do aprendido, da educação, “não há um como começar, é muito mais resvalarmos para o pensamento do uno e do idêntico, e tomarmos a diferença por uma variante ou por um derivado da negação; ou tomarmos o virtual pelo possível – perdendo assim o efeito da torção do negativo, do devir diferença da negação” (GIL, 2008, p. 32).

Se não há uma regra para aprender e para pensar, porque a questão não é mais de assimilação de um saber nem uma boa estrutura articuladora metodológica que possa formar um campo único do entendimento, tudo agora passa a encadear um movimento real. “Aprender a nadar é conjugar pontos notáveis do nosso corpo com os pontos singulares” (GIL, 2008, p. 34). Tudo parece percorrer pelo imperceptível, uma passagem do não consciente, um certo desmembrar, que leva para um mundo de problemas, de questões inauditas. Tudo isso vai para além do senso comum que sempre deseja um aprendizado de um saber, enquanto a educação pela invenção implica os deslizamentos discordantes. Dessa maneira, o “aprender não implica a ‘luz natural’, a evidência da consciência, mas antes processos profundos inconscientes; não implica o acordo harmonioso das faculdades nem a unidade progressiva de um sentido” (GIL, 2008, p. 34).

Com a educação por meio da invenção, não há um percurso, pois tudo ocorre por meio de um exercício feroz da discordância, das disjunções, exigindo uma atividade infinita do eterno retorno do pensamento, que também não tem um como “deve ser assim, pode ser assim”. Não se pode dizer que se aprendeu quando se pensa pela diferença. O aprender é um exercício infinito com o pensamento. Como fazer com que essa atividade do pensamento não seja estéril?

Deleuze, em “Diferença e Repetição”, quando aborda a ideia, ou melhor, como se tem uma ideia, afirma que não é possível prever, mas é possível preparar a ocasião em que, eventualmente, poderá emergir a ideia, o pensar. Mas isso não quer um método, porque não se pode afirmar uma regra para esse jogo que afirma o acaso, mas também o acaso não nasce do nada. Dessa forma, não se pode prever a ideia, mas se pode preparar a ocasião do seu encontro. Com isso, uma educação por vias da invenção é o próprio exercício da diferença. Então, que se experimentem essas linhas, pois esse parece ser o convite que a filosofia de Deleuze sugere. É preciso pensar a educação em vias de errâncias, encontros sempre transformados em acontecimentos, no sentido de compreender que “não adquirimos nem um saber nem um método de pensar. Apenas nos iniciamos num movimento – um movimento que se encontra em toda parte onde há pensamentos” (GIL, 2008, p. 42).

REFERÊNCIAS

ARTAUD, A. **Sur le suicide**. In: Pierre Seghers. Poètes maudits d’aujourd’hui 194-1970. Paris, 1972.

_____. **O Teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BARRENECHEA, M, A. **Nietzsche e a crítica da educação moderna**: a proposta de uma transformação pedagógica fundamental. Palestra sobre “Nietzsche e a educação”, Seminário interno de Educação. (Org) Walter Kohan, na UERJ, 2005.

BRITO, M, R. **Moral e Educação**: um estudo a partir de Nietzsche. (Dissertação de mestrado), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, Piracicaba: São Paulo, 2001.

CESARINY, M. **Uma voz numa pedra (Poema)**. In: [Http://WWW.users.isr.ist.ut](http://WWW.users.isr.ist.ut). Acesso em, 05/12/2012.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DESCARTES, R. Discurso do Método. In: **Coleção os pensadores**, São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. Tradução. Luiz Roberto Salinas Fontes. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Diferença e Repetição.** Tradução. Luiz B.L. Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Crítica e Clínica.** Tradução. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed 34, 1997.

_____. **A dobra-leibniz e o Barroco.** Tradução. Luiz B. L. Orlandi. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Proust e os signos.** Tradução. Antonio Carlos Piquet; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. Virtual e Atual. In: ALLIEZ, E.A. **Deleuze e a filosofia virtual.** Tradução. Heloisa B. S. Rocha. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, G. & PARNET, C. **Diálogos.** Tradução. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia.** V.1. Tradução. Aurélio Guerra neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

ESPINOSA, B. **Ética.** Trad. Joaquim de Carvalho, São Paulo: Abril Cultural, 1973.

LAWRENCE. D.H. **Apocalipse/O homem que morreu.** São Paulo: Companhia das letras, 1990.

LINS, D. **Verdade e juízo em Deleuze.** Tradução. Fabien Pascal Lins. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. **Estética como acontecimento, o corpo sem órgãos.** São Paulo: Lume editor, 2012.

NIETZSCHE, F. Schopenhauer como Educador. In: **Escritos sobre Educação.** Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Así habló Zaratustra:** Um libro para todos y para nadie. Introducción, traducción y notas de Andrés Sanchez Pascual. Madrid: Alianza Editorial, 2002.

_____. **Para além do bem e do mal.** Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GALLO, S. **Deleuze e Educação.** Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

GIL, j. **O imperceptível devir da imanência:** Sobre a filosofia de Deleuze. Lisboa. Relógio D'água, 2008.

JAEGER. W. **Paidéia: a formação do homem grego.** Tradução. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins fontes, 1995.

ROCHA, V. P. Tonar-se quem se é: uma educação como formação, educação como transformação. In: FEITOSA, C; BARRENECHEA, M. A; PINHEIRO, P (orgs).

Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação. Assim falou Nietzsche. Rio de Janeiro: DP&A Editora: Faperj: UNIRIO; Brasília, DF: Capes, 2006.

JAPIASSU, H. **A Pedagogia da Incerteza.** Rio de Janeiro: Imago, 1985.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, n. 93, v. 26, set/dez, 2005.

ZOURABICHVILI, F. Deleuze e a questão da literalidade. **Educação e Sociedade**, n. 93, v. 26, set/dez, 2005.

Artigo recebido em 21/12/2015. Aceito em 05/07/2016.