PEDAGOGIA EM FUGA

Angélica Vier Munhoz[1], Cristiano Bedin da Costa[2]

Resumo: Trata-se da pedagogia em movimento: traçando novas linhas, delineando novos mapas, construindo novos territórios de existência. Da pedagogia fugindo e deste modo fazendo fugir: suas formas, funções, aquilo que por ela é criado. Trata-se da única pedagogia em que acreditamos: aquela que se mistura à vida.

Palavras-chave: Pedagogia. Linhas de Fuga. Criação.

PEDAGOGY

Abstract: This work refers to pedagogy in motion: tracing new lines, outlining new maps, building new territories. Escaping from pedagogy and making it escape: its forms, functions, what it creates. It refers to the only one pedagogy in which we believe: the pedagogy that applies to life.

Keywords: Pedagogy. Escaping. Creation.

"An active line on a walk,
moving freely,
without goal.
A walk for a walk's sake".
Paul Klee, *Pedagogical Sketchbook*.

O que vem a seguir depende da ideia de que há ligação fundamental entre a pedagogia e aquilo que ela *ainda* não é. Tal verificação não é óbvia, uma vez que não diz respeito ao ideal de um formato futuro à espera de uma identidade dada, tampouco o estabelecimento de metas que viriam a orientar a totalidade da movimentação presente. De outro modo, consideremos o vir a ser pedagógico uma realidade cuja existência deve ser criada em face de uma configuração atual. Nesse sentido, é sempre em função de um desconhecido, de uma íntima obscuridade que a contemporaneidade pedagógica será aqui pensada. Em fuga, a pedagogia, a partir das formas por ela assumidas, dos sujeitos que constitui, dos encargos que possui e das funções que preenche, traça linhas,

1 Docente do Centro Universitário Univates. Doutora em Educação.

2 Docente do Centro Universitário Univates. Doutor em Educação.

instaura novas relações, perde sua estanqueidade e sua clausura, fazendo-se próxima daquilo que está em vias de se tornar, e por meio do que irá fazê-lo: a criação começa nas sombras, onde o ensino se torna impossível. Esboça-se, assim, uma pequena cartografia desses lineamentos, com a indicação de territórios educacionais por eles construídos.

1 DE ONDE ESTAMOS

A pedagogia, tal qual a conhecemos hoje, estruturou-se na Europa a partir do século XVI. Em meio à crise do mundo medieval, do processo de laicização que fazia renascer valores, ideais, estéticas, e da busca de novas maneiras de compreender o mundo, as transformações culturais, econômicas, sociais e políticas provocaram uma profunda marca educativa em sua existência (NOGUERA-RAMIREZ, 2011).

Uma nova forma de pensar os saberes pedagógicos se instalou e se diferenciou do que, até ao longo da Idade Média, se praticava em relação ao processo de ensinar e aprender. Até mesmo os ensinamentos pedagógicos de pensadores, como Platão e Aristóteles, antes lidos apenas pela Igreja, passam agora a ser relidos e reinterpretados. Um novo entendimento sobre a vida e seus processos de ordenação educacional compõe, então, as condições de possibilidade para o surgimento da Pedagogia Moderna.

> Se chamarmos de *Modernidade* ao período histórico que sucede à Idade Média, podemos dizer que a Pedagogia Moderna representou uma ruptura profunda em relação aos saberes que, naquilo que se refere às questões educacionais, tinham se acumulado no pensamento europeu desde as 'fases' finais da Antiguidade greco-romana. Em outras palavras, aquilo a que se assiste, a partir do século XVI, não é um aperfeiçoamento nem dos saberes nem das práticas educacionais que tinham sido comuns até então. Ao invés de um aperfeiçoamento, de uma *evolução*, é mais correto dizer que houve, aí, uma ruptura, uma verdadeira *revolução* nas maneiras de entender a Educação e nas maneiras de praticá-la, tanto nas escolas quanto em quaisquer outras instâncias sociais, como, por exemplo, a família e a igreja (VEIGA-NETO, 2004, p. 65).

Dessa forma, a Pedagogia Moderna foi historicamente se constituindo. Sofreu forte influência filosófica do positivismo, do idealismo, do espiritualismo. Embriagou-se com as ideias de grandes pedagogos da Modernidade: a Didática Magna de Comenius, o *Aufklärung* de Kant, o empirismo de Locke, o Emílio de Rousseau, que foram dando centralidade à Pedagogia como lugar de reconstrução orgânica da vida social (CAMBI, 1999, p. 213). Mas essa mesma Pedagogia, que buscou se constituir como ciência, também encontrou seu *affaire* em cientistas e filósofos à procura da descoberta do método do saber, como Bacon, Descartes, Galileu, Newton, Leibniz, Kant. Ainda, insaciada, a Pedagogia percorreu caminhos que vão de Comte a Dewey, de Hegel a Marx, de Piaget a Vygotsky e outros mais.

Esses saberes, por sua vez, foram constituindo determinadas práticas, as quais passamos a chamar de pedagógicas. Engendraram-se, assim, formas de ensinar e aprender; determinaram-se os conhecimentos que devem compôr um currículo, organizaram-se os tempos e espaços da escola moderna. Constituindo-se como uma tradição de educar as novas gerações, a pedagogia instituiu um ordenamento disciplinar em termos de saberes e de condutas dos corpos.

> Somos filhos e seguidores de uma longa tradição, bem mais antiga do que nós. Uma tradição de educar as novas gerações; ensinar-lhes conhecimentos; governar suas atitudes, hábitos, sentimentos; discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver (CORAZZA, 2005, p. 11).

A ênfase em uma Pedagogia centrada em um modelo disciplinar foi, no entanto, sendo deslocada para uma ciência pedagógica cujo centro tornou-se o próprio aluno. Ainda afinada com a racionalidade moderna, produz-se uma discursividade em torno de uma educação como arte de governar, que inicia com o movimento escolanovista, na virada do século XIX para o século XX e se estende, transfigurado, pelos discursos construtivistas e pedagogias ativas. Esse ideário pedagógico passa a ser identificado como crítico, emancipador, transformador.

Como um regime de certezas, passa-se a acreditar que a educação livre, ativa, não disciplinadora, na qual se privilegia o protagonismo do aluno e sua autonomia, formaria uma geração de cidadãos competentes e emancipados. A questão a considerar é que, talvez, onde se governe menos, se governa mais.

O ideal moderno, contudo, começa a ressoar em forças reativas. O fim do século XX apresenta-se como uma fase de tensões e crises também no que diz respeito à Pedagogia. Reagimos ao positivismo: o progresso, o culto da ciência, a ética social produtiva. Problematizamos o estatuto da pedagogia e seus modelos formativos. Criamos novos modelos de rupturas e de vozes dissonantes, criticamos a tradição educativa. Rejeitamos as certezas pedagógicas. Inventamos assim uma nova Paideia.

Aprendemos com Foucault, nos últimos anos de suas pesquisas, a interrogar sobre o que estamos fazendo de nós mesmos e a problematizar o tempo presente. Também, a pensar a educação e seus modos de governo da sociedade para a qual se produz um projeto educativo de ação capilar e difusa de normalização e domínio de sujeitos.

Constituímos uma "Pedagogia contemporânea" e já não podemos falar em modelos, formatações rígidas de modos de sentir, fazer, pensar, ensinar, aprender. Importa, hoje, pensarmos em outros movimentos, ora mais impermeáveis, ora mais porosos e abertos, que se configuram em espaços de resistência e criação, em linhas de fuga que escavam novas saídas.

2 LINHAS

> As mais diversas linhas. Manchas. Pontinhos. Planos lisos. Planos pontilhados, riscados. Movimento travado, dividido. Movimento contrário. Entrelaçamento, teia. Traçados de muros, traçados de escamas. Unissonância. Polifonia. Linha que se perde, linha que se intensifica (dinâmica) (KLEE, 2001, p. 43).

"Indivíduos ou grupos, somos todos feitos de linhas" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 142). Descontínuas. Sitiadas. Retas. Curvas. Modulares. Seguras. Transicionais. Quebradas. Móveis. Conectivas. Flutuantes. Residuais. Irregulares. Fragmentárias. Insignificantes. Vazias. Pequenas. Longas. Pesadas. Suaves. Molares. Mortais. Sós. Pedagogicamente, dessa maneira, não temos outro objeto prático: com quais linhas lidamos? Quais mapas faremos, ampliaremos, remanejaremos? Quais linhas abstratas traçaremos? Como? A partir de qual ponto e a que preço? Rachamos? Cairemos? Racharemos? Quais são as linhas por nós interrompidas? Decalcadas? Mortas? Criadas? Prolongadas? Retomadas? *Lineamentos*: eis no que incidimos. A família. O curso. A aula. O intervalo. O livro. A teoria. As férias. O estágio. A escola. O turno. A turma. A profissão. A disciplina. Um ou outro. Um após o outro: segmentos, determinações, recortes, direções. Ou, então, concomitantemente e em outro nível: saltos. Desertos. Constelações. Fugas. Risos. Movimentos livres. Rasurados. Entrelaçados. Traçados de tempo. Traçados de espaço. Traçados que se perdem. Desvios, pequenas modificações, colapsos, delineamentos de quedas ou impulsos, devires. Um e outro. Contágio. Proliferação. Onde "um limiar é ultrapassado, e não coincide, necessariamente, com um segmento das linhas mais visíveis" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 145). Uma outra política, um outro tempo, um outro espaço, uma outra história, uma outra individuação. Somos todos complicados, "temos tantas linhas emaranhadas quanto a mão" (Ibidem, p. 146): linhas duras e segmentarizadas, linhas moleculares e limiares de intensidade, linhas que daí, talvez, se deslocam a um destino desconhecido, não previsível, não preexistente. É quando a linha se torna fuga, e quando fugir é fazer fugir, esquivar, escapar, perder a estanqueidade e a clausura, redistribuir os possíveis em uma situação "perfeitamente improgramável, ligada à imprevisível criação de novos espaços-tempos" (ZOURABICHVILI, 2004, p. 58). Traçar uma linha, ou simplesmente fazer um sistema vazar. Em educação, assim como na vida, só se cria, "só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49), tendo as fronteiras como algo a ser transposto, rechaçado, ultrapassado: *Geopedagogia* sem juízo, ocupada em experimentar, conectar, fazer existir, dar a ver, a pensar, a sentir, a maquinar, a viver em meio ao impensado que a compõe em suas ressonâncias.

> Transposto o ponto morto, encontra-se o primeiro ato de movimento (linha). Depois de pouco tempo, uma parada para tomar fôlego (linha interrompida ou, no caso de uma parada que se repete, linha dividida). Uma olhada para trás, percebendo o quanto já percorremos (movimento contrário). No espírito, avaliar o caminho para lá e para cá (feixe de linhas). Um rio tenta impedir o nosso avanço e usamos um bote (movimento ondulado). Mais acima do rio haveria

> uma ponte [...]. Do outro lado encontramos alguém que tem o mesmo propósito, que pretende ir para o lugar onde se pode encontrar o maior conhecimento. A princípio unidos pela alegria do encontro (convergência), gradativamente vão surgindo diferenças (orientação independente de duas linhas). Certa agitação das duas partes (expressão, dinâmica e psique da linha). Atravessamos um campo não cultivado (plano cruzado por linhas), depois uma floresta densa. Ele se perde, procura o caminho [...] também já não estou totalmente sereno [...] a atmosfera fica carregada e escura [...] um raio no horizonte [...] sobre nós, ainda restam estrelas (KLEE, 2001, p. 43-44).

Não deixar de fazer planos, extensões, e de juntá-los. Ponto e contraponto: "a casa mais fechada está aberta sobre o universo" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 233). Conexões, encaixes, o muro isolante, a janela pela qual o território se abre à paisagem selecionada, o solo, a pequena terra para a trajetória, e o teto colocando tudo sob a perspectiva da linha:

> [...] existe outra força, que nasce não no ponto, mas fora dele. Essa força se precipita sobre o ponto preso no plano, arranca-o daí e empurra-o para uma direção qualquer. Assim, a tensão concêntrica do ponto vê-se destruída e o ponto desaparece, dele resultando um novo ser, dotado de uma vida autônoma e submetido a outras leis (KANDINSKY, 1997, p. 45).

Como refere Deleuze (2003, p. 67), "é quando não se reconhece, quando se tem dificuldade em reconhecer, que se pensa verdadeiramente". Necessidade efetiva de uma violência, de uma estranheza ou verdadeira inimizade, para que o pensamento seja retirado de sua e-*terna* possibilidade. Pensar é descolar, e, em tal plano, não contamos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa. Antes, conta-se com a contingência de um encontro com aquilo que força, violenta o pensar (HEUSER, 2010), estabelecendo, assim, a necessidade absoluta de um ato de pensamento, de relançamento de possíveis. Nessa perspectiva, pensar já não é uma simples questão de teoria, mas sim de vida, de estilo de vida implicado, de maneira que o critério da teoria, por sua vez, não será teórico, mas pragmático: que modos de existência isso implica? Que saídas, ou, pelo contrário, que armadilhas a vida aí encontra? "Tinha-se escolhido o Lugar, a Potência, o Coletivo" (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 12), mas eis que o lugar já era ele próprio um *topos*-instrumento, espaço de con-tensão (COUTO, 2001, p. 130), e não domesticação, no qual a vida, a potência, a dinâmica, não se diluem, não perdem sua força de libertação, ainda que isso não implique uma queda no indiferenciado, na desestruturação catastrófica de todo o dispositivo formal. Ao contrário, a linha de fuga deve in-formar alguma outra forma que contenha a tensão, a vertigem, o limite: desfazer a organização pontual, a figuração, a representação, em nome de uma obra afetiva, de estruturações intensas, sensíveis, maquínicas. Como afirma Jaques Rancière (2000, p. 505), compreender um pensamento não é chegar a coincidir com seu centro, mas, ao contrário, deportá-lo, conduzi-lo a uma trajetória em que suas articulações se afrouxam e permitem um novo jogo, em que seja possível des-

figurar o pensamento para refigurá-lo de outro modo, sair da restrição de seus limites para enunciá-lo em outra terra, necessariamente estrangeira.

3 DEFORMAÇÕES

O desafio de um curso de formação docente parece balizar as antigas estratégias que por tanto tempo compuseram as formas acabadas e saturadas de um plano de formação. Os modos de ação que tinham sua utilidade no passado parecem ter perdido a sua eficácia. Temos hoje novas gerações, potentes em suas outras formas de aprender, mas que não necessariamente se utilizam desses registros para produzir algo novo, ou, ao menos, abrir espaço para mudanças.

> O fato de haver jovens estudantes, professores em formação, nas universidades não garante a possibilidade de uma configuração inventiva. Em muitas situações, a juventude também pode compor com a mais conservadora das culturas (HENZ, 2009, p. 68).

Até mesmo as antigas mobilizações que marcaram e produziram rupturas em determinado tempo-espaço sinalizam ter perdido a sua força e efetividade. O tempo, marcado pela conquista da democracia, decorrente da industrialização e dos movimentos das classes sociais, parece ter intimidado as novas gerações, que tendem a enquadrar-se na ordem social existente. As lições políticas dos estudantes no emblemático "Maio de 68" – a noite das barricadas que iniciou na *Rue Gay-Lussac*, em Paris, e fez com que, durante uma semana, os estudantes defendessem suas ideias em manifestações de rua – parecem não mais fazer sentido.

> Os muros do Quartier Latin são os depositários de uma nova racionalidade, não mais confinada nos livros, mas sim democraticamente exposta no nível da rua e tornada disponível a todos (COLETIVO BADERNA, p. 17).
>
> Os professores universitários 'progressistas', os comunistas, e uma quantidade de estudantes veem a principal raiz da 'crise' estudantil no atraso da Universidade em relação às necessidades sociais atuais, no ensino bastante inadequado que é fornecido, na atitude semifeudal de alguns professores, e na insuficiência geral da oportunidade de empregos. Para eles, a Universidade está desadaptada ao mundo moderno (COLETIVO BADERNA, p. 19).

Para construir-se um professor, hoje, é necessário ir além das formações didáticas, teóricas e ideológicas, tem que *caçar-se a si mesmo* (GALLO, 2002). Tal formação docente constitui-se em um processo intenso de movimentos e encontros, em um plano de multiplicidades que vai muito além de seus próprios pés.

> Tudo em que o homem se apoia para se voltar em direção à história e apreendê-la em sua totalidade, tudo o que permite retraçá-la como um paciente movimento

> contínuo: trata-se de destruir sistematicamente tudo isto. É preciso despedaçar o que permitia o jogo consolante dos reconhecimentos. Saber, mesmo na ordem histórica, não significa 'reencontrar' e, sobretudo, não significa 'reencontrar-nos'. A história será 'efetiva' na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranquilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade. 'É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar' (FOUCAULT, 1995, p. 8).

A produção de uma subjetividade que ensina e constitui o professor se dá por meio dos movimentos de trocas entre a vida e suas materialidades, e nessa medida se constitui o processo de criação da sua própria prática. Essa prática não se articula com a verdade, mas com a experimentação, a possibilidade, a ferramenta de ação do pensamento. Constrói-se, então, uma arquitetura teórico-metodológica que necessita de ferramentas abertas aos movimentos, aos encontros e às intensidades percorridas na docência.

4 EXPERIÊNCIA: ENTRE CONHECIMENTO E VIDA

A experiência constitui nossa vida por inteiro, uma vez que construímos experiências a todo instante. Vários autores enfatizam a noção de experiência relacionada ao processo de ensinar e aprender, mas de que experiência estão falando?

A um homem do século XVII já podemos atribuir o conceito de experiência no campo da educação: Locke. Para o autor "nada pode existir na mente que não tenha passado antes pelos sentidos". Assim, para o empirista, a mente, que é folha em branco, só consegue ter ideias por meio da experiência.

Autores como Rousseau e Dewey também enfatizam que a educação deve ter como base a experiência. Para Rousseau, a experiência antecede a linguagem, os significados são apreendidos previamente pelos sentidos e "não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir, a não ser da maneira como aprendemos" (ROUSSEAU, 1999, p. 152). Já em Dewey o conceito de experiência é produto de nossa ação e está em constante transformação. Sendo assim, há uma "relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação" (DEWEY, 1971, p. 8).

Trata-se, contudo, de pensar aqui um outro conceito de experiência, uma experiência que opera no próprio pensamento. Não como algo a ser somente vivido, mas ao viver determinada situação, produz-se um tipo de conhecimento. Mattos (1999, p. 132) afirma que, "para Benjamin a estrutura da experiência se encontra na do conhecimento e só se desenvolve a partir dele". O conhecimento, desse modo, não está para ser compreendido, mas para ser experimentado.

O processo educativo, então, não é o resultado da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada no curso de seu desenvolvimento. É nesse sentido que podemos afirmar que vida e educação são indissociáveis, pois nos constituímos na experiência.

Assim, a produção de novas experiências se dá a partir de um pensamento que engendra novas formas na sua potência de criação e no movimento próprio da vida, pois "[...] o pensamento não se distingue do viver e não perde tempo com ele. Adere ao viver; adere inteiramente à simplicidade do viver, à flutuação do ser sob os rostos e as imagens do conhecer" (VALÉRY, 2007, p. 94). A experiência se dá, pois, nesta relação entre conhecimento e vida.

Nietzsche, também, nos propõe pensar a experiência. Para ele o conceito tem uma força petrificadora e, no lugar do conceito, propõe a experiência como criação. É, pois, uma experiência separada do adquirir um conhecimento, do pensar para conhecer melhor, do experienciar para saber coisas, mas de efetuar, dentro de nós mesmos, efeitos na própria vida.

> '*In media vita*'. Não! A vida não me desiludiu! Antes e acho de ano para ano mais verdadeira, apetecível e misteriosa, desde aquele dia em que o grande libertador me surgiu, o pensamento de que a vida pode ser uma experiência daquele que busca o conhecimento, e não um dever, não uma fatalidade, não um embuste (NIETZSCHE, 1998, p. 224).

Assim, experimentar/experienciar é também desejar. Desejar as linhas de fuga, em vez de reafirmar o óbvio. Potencializar-se com a experiência é estar na linha limítrofe entre o conhecimento duro e a ousadia de criar outras maneiras de pensar. Dessa forma, caberia perguntar: Como pensar a experiência no campo da prática pedagógica?

Tal experiência escapa do planejamento de uma aula, da organização prévia de saberes, da regularidade dos tempos e espaços escolarizantes. A experiência enquanto relação consigo e com a vida rompe com todas as formas pedagógicas que se reduzem ao acúmulo de saberes e que entope a nossa capacidade de experimentar no corpo ou preenche com signos o nosso pensamento.

Enquanto produção de si, a experiência não opõe teoria e prática, mas cultiva um modo de aprender e ensinar que se efetua na potência do pensar – aprender – ensinar – experimentar. Talvez a ideia de experiência na educação seja um divisor de águas entre uma prática educativa desconectada da vida e uma prática educativa como sinônimo da própria vida.

5 GRAÇA

Tal como nos mostrou Nietzsche (2001), o intelecto é, para a grande maioria das pessoas, "uma máquina pesada, escura e rangente, difícil de pôr em movimento". Assim, acostumamo-nos a chamar de "levar a coisa *a sério*", quando trabalhamos e queremos pensar *bem* com essa máquina. Demasiados humanos, estamos fadados a perder o bom humor, ao que parece, toda vez que pensamos bem: nessas horas, ficamos sérios, devemos ficar sérios, pois "onde há riso e alegria, o pensamento nada vale" (NIETZSCHE, 2001, p. 217). É apenas com graça, portanto, que se pode questionar a militância dos que defendem a gravidade das certezas. E é com graça que se pode preferir, em detrimento ao que comumente se entende por boa consciência educacional, política, moral ou estética, a posição instável e *digna de riso* de uma prática impura, que faz de um habitáculo em deriva a sua doutrina, esforçando-se por se manter, o tanto quanto possível, distante de qualquer relação estratificada de poder, e alegrando-se por ser (ora, e por que não?) mais subversiva do que propriamente formadora ou até mesmo revolucionária. É assim, com graça, que a pedagogia, frente à carceragem dos sentidos, dos valores, da integralização da cultura, pode escolher como divisa um imoral "eu decepciono". Ora, como nos adverte Nietzsche (2001, p. 216), todos os pregadores de moral têm uma incivilidade em comum: "todos eles procuram convencer os homens de que estão muito mal e precisam de um tratamento duro, radical, definitivo". Todos esses mestres, durante séculos inteiros muito zelosamente ouvidos, não nos deixam outra possibilidade – caso não desejemos fazer da educação e da vida algo apenas a *suportar* – que não "[...] afastarmo-nos das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas" ou, então, que as possamos "ver de soslaio e como que em recorte", para assim, afirmativamente, sermos poetas-autores de nossas próprias práticas, "principiando pelas coisas mínimas e cotidianas" (Ibidem, p. 202). Antes de qualquer outra coisa, talvez esse ensino possa ser pensado enquanto um empenho de subtração do peso, da inércia e da opacidade próprias ao mundo (CALVINO, 1990), que se torna, então, passível de ser considerado sob outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e de vivência. Leveza, graça e frescor, portanto: uma gaia pedagogia.

6 "AMADOR", DIZ-SE, TATICAMENTE, O PEDAGOGO

Em fuga, a pedagogia talvez possa ser pensada enquanto um ofício amador: esse, como nos ensina Barthes (2009), não é obrigatoriamente definido por um saber menor ou por uma técnica imperfeita, mas, sim, por um sutil *não mostrar*, por um estranho estilo em *não se fazer ouvir:* "o amador (aquele que pratica a pintura, a música, o esporte, a ciência, sem espírito de maestria ou competição)" (BARTHES, 2003, p. 65) é justamente aquele que não deixa de reconduzir seu gozo (que poderá, por certo, ser também o nosso por acréscimo), que ama e continua amando, mesmo não sendo um herói da criação e do desempenho. Aquém do automatismo, é ele a própria imperfeição da máquina, o inacabamento do programa. *Despreocupadamente,* ele é aquele que não

agarra, não quer agarrar. Para além da condição amadora estaria a interminável histeria da mostração, o fim do gozo puro e, consequentemente, o início do imaginário: o profissional artista, o respeitável mestre, o gozo ligado ao fazer-se ler, escutar, mostrar, ou seja, o gozo articulado ao discurso do outro sobre o meu próprio fazer. Para o amador, como insiste Barthes (2009, p. 249-250), trata-se de fazer a defesa de um ofício muscular, corporal, manual (e, assim, em um certo sentido, muito mais sensual), espécie de ensinar a si mesmo o que é "esperado que ensine aos outros" (BARTHES, 2004, p. 226). Frente à prática majoritária da significação dominante, ao elogio do uso e da fruição ulterior, essa postura não é mais que um excesso *prematuro*, luxo anacrônico do gasto sem troca: *imediatamente! Eis tudo o que me faço escutar.* Eis aí, quem sabe, a arquitetura de uma prática justa, uma vez que exata: nada para além, nenhuma sobra, nenhum cheiro capaz de orientar o pesadume do sentido.

De tal prática educativa, poderíamos dizer tática. Nela, por certo, o que se poderia censurar é sua ineficiência de conquista, na medida em que "luta para baldar todo discurso *que pega*" (BARTHES, 2007, p. 41), uma vez que o opressivo no ensino não é exatamente "o saber ou a cultura que ele veicula", mas sim "as formas discursivas através das quais ele é proposto". A condição amadora, portanto, não se encontra em planejamentos insuficientes, dificuldade em demarcar espaços e objetivos em longo prazo, mas sim na inexistência de guias a outro ponto que não *este*.

> Gostaria, pois, que a fala e a escuta que aqui se trançarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para trazer-lhe uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que deles se faz (BARTHES, 2007, p. 42).

Ligada ao presente, essa postura parece ter as linhas orientadas por aquilo que Nietzsche (2001) denomina "grande saúde": uma vontade de mais vida que não diz respeito a um *mais além*, mas sim a um *é isto,* à descoberta do melhor lance a fazer *agora*. Por essa via, o que tal movimento excursivo recusa é exatamente aquilo que Deleuze (1997, p. 14) entende por "gorda saúde dominante", o ideal de uma obturação inteiriça, "a pregnância plena de um mundo por demais categórico" (PELBART, 2009, p. 44), a mandíbula cheia de dentes e forte o bastante para devorar tudo aquilo que é necessário à sua liberdade. Nesse meio, taticamente, todo fracasso estratégico é *páthos*, o testemunho dos gestos de uma vida à esquerda dos movimentos da razão orientada por imperativos morais, de uma recusa e de uma transitoriedade que são indícios de uma vitalidade distinta, em que ser ou não ser duradouro faz pouco ou nenhuma diferença.

7 POR FIM

Como colocar a pedagogia em fuga? Como sair da pedagogia pela própria pedagogia? Não fazemos mais do que indicar/arriscar algumas pistas, traçar algumas linhas, sonhar com algumas rachaduras. Não para fugir da pedagogia, mas para de dentro, no interior dela mesma, produzir algumas brechas, a fim de respirar, voar, viajar, partir, evadir. Encontrar saídas para a pedagogia contemporânea talvez tenha a ver com "montar numa vassoura de bruxa" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 193), com um fazer deste lugar algo de outro. Fazer voar o pensamento e deixar de dirigir o que se aprende, o como se aprende, o para que se aprende. Afinal, a única pedagogia que vale é aquela que se mistura à vida.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes.** São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. **Aula.** São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso.** Lisboa: Edições 70, 2009.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio.** São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

COLEÇÃO BADERNA. Texto inédito da Coleção Baderna na internet: Paris: Maio de 68 Solidarity (www.baderna.org/maio68). Organização e edição COLETIVO BADERNA.

CORAZZA, Sandra M. **Uma vida de professora.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

COUTO, Carlos Sequeira C. **Tópica Estética – Filosofia Música Pintura.** Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2001.

DELEUZE, Gilles. **A Dobra:** leibniz e o barroco. Campinas: Papirus, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica.** São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Deux régimes de fous.** Textes et entretiens, 1975-1995. Paris: Minuit, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs 3.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Editora Escuta: 1998.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** São Paulo: Nacional, 1971.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1995.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e realidade.** Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169 -178, jul./dez. 2002.

HENZ, Alexandre de Oliveira. Formação de professores. In: AQUINO, Julio G; CORAZZA, Sandra M. (Orgs.) **Abecedário:** educação da diferença. São Paulo: Papirus, 2009.

HEUSER, Ester M. Dreher. **Pensar em Deleuze:** violência e empirismo no ensino de filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

KANDINSKY, Wassily. **Ponto e linha sobre plano.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MATOS, Olgária. **O iluminismo visionário:** Benjamin, leitor de Descartes e Kant. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência.** Lisboa: relógio d'água, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência.** São Paulo: Companhia das letras: 2001.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade:** ou da modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital:** ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. "Existe uma estética deleuzeana?". In: ALLIEZ, Eric (Org.). **Gilles Deleuze:** uma vida filosófica. São Paulo: Ed. 34, 2000.

ROUSSEAU, J. **Emílio - ou Da Educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VALÉRY, Paul. **Variedades.** Tradução Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. "Algumas raízes da Pedagogia moderna". In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D.; POLENZ, Tamara (Org.). **Pedagogia em conexão.** Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83. ISBN: 85-7528-104-6.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.