



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE

RAMIRES FONSECA SILVA

CARTOGRAFIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DOBRAS DO
ACONTECIMENTO

SALVADOR

2017

RAMIRES FONSECA SILVA

**CARTOGRAFIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DOBRAS DO
ACONTECIMENTO**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Liége Maria Sitja Fornari
Coorientador: Prof.^o Dr. Paulo Sergio Dantas Vasconcelos

SALVADOR

2017

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Eivaldo Machado Boaventura

Silva, Ramires Fonseca.

Cartografias da Formação Docente: Dobras do Acontecimento / Ramires
Fonseca Silva.-- Salvador, 2017.

128 fls..

Orientador: Liége Maria Sitja Fornari Coorientador: Paulo Sérgio Dantas
Vasconcelos .

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEDUC, 2017

1. Acontecimento. 2. Cartografia. 3. Filosofia. 4. Formação Docente. I.
Fornari, Liége Maria Sitja II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação. Campus I.

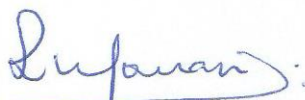
CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

CARTOGRAFIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DOBRAS DO ACONTECIMENTO

RAMIRES FONSECA SILVA

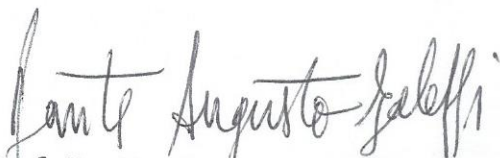
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 14 de dezembro de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Liege Maria Sitja Fornari
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Paulo Sérgio Dantas Vasconcelos
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

A

Ana, Lerande (In memoriam) e Sofia.

AGRADECIMENTOS

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), pelas profícuas discussões e encaminhamentos no itinerário da pesquisa, e aos servidores que tanto apoiaram nossos encontros.

Aos docentes Dante Augusto Galeffi – da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Leonardo Rangel dos Reis – do Instituto Federal da Bahia (IFBA), pelas observações e esclarecimentos conceituais.

Ao professor Paulo Sérgio Vasconcelos Dantas – da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) pela orientação prestativa.

À professora/orientadora Liége Maria Sitja Fornari pelo envolvimento irrestrito em todas as etapas do percurso investigativo.

Aos colegas do grupo de pesquisa DUFOP/UNEB pelas proveitosas discussões e aos colegas do grupo de estudos DELEUZE/IFBA pelas investigações das categorias teóricas deleuzo-guattariana.

Aos colegas do mestrado por dividirem momentos de angústia e porções de alegrias.

Aos familiares pela compreensão da ausência, e aos/às amigos/as.

Aos colegas do PIBID/UFBA/FILOSOFIA pelos eventos direcionados à formação docente, e aos/às colegas de atuação profissional da Rede Estadual de Educação e Rede Municipal de Camaçari.

Estou encantado com este indivíduo tão sujo, que é o homem – em dois sentidos: adquire manchas físicas e máculas éticas. Encantador, porque entre o fogo dilacerante e enlouquecido das estrelas, à espera da morte, esmagado pelos dias e pelas noites, envolvido pelos ventos, dores, tempestades, sorrisos, lamentos, o homem é capaz de catalogar o canto dos pássaros, ornar de ouro e porcelana seus palácios, dar um cunho austero à sua tumba, construir gestos e atitudes sem marcas de história pessoal ou sofrimento com fantasmas. Compor uma música qualquer; por exemplo, as de Mozart.

(Cláudio Ulpiano, rascunho, s.d.)

'Mas afinal de contas, onde fica mesmo o seu maldito meio?' Talvez ele esteja em toda parte, mas nunca na *média de extremidades*, que já se encontrava aí. A média sempre enfraquece... O 'meio' de Gilles não é um 'ponto' – ou então seria um 'ponto metafísico', como dizia Leibniz – mas sim um eixo, uma dobradiça comandando todo um campo de forças (de 'virtualidades'). Há mesmo algo de *químico* no meio; é um *catalisador*, sem ser um constituinte, ele *desencadeia* a transformação.

(Gilles Châtelier, 2015, p.42).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar linhas de encontros e de desencontros entre o pensamento filosófico criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari no contexto da filosofia da diferença e os discursos que predominam no campo da formação docente contemporânea. A filosofia da diferença discutida pelos autores franceses tem como prerrogativa nuclear a concepção de multiplicidades, que, por sua vez, dissolve as fronteiras existentes entre filosofia e outras potências do pensamento – ciências e artes –. Por conseguinte, este trabalho pontua elementos da heterogeneidade sobre o processo de formatividade, diante da emergência do pensamento representacional que tem na identidade seu elo central na territorialidade do estabelecido. A investigação situa-se na perspectiva de ampliar o olhar sobre a formatividade docente, a partir do horizonte dobradiço da diferença em seus aspectos moventes, solo fértil para a germinação de devires criativos. Retirando da identidade a força de galvanizar princípios que levam à homogeneidade, ao contrário, identificamos, principalmente no pensar deleuziano, a possibilidade de deslocar o exercício do pensamento para o lado da ambiência rizomática, onde o experienciar a realidade, nas suas múltiplas possibilidades, favorece a modos de subjetividades que trazem potencialidades e virtualidades inventivas na processualidade formativa. Utilizamos para tal intento, procedimentos cartográficos como modos de conceber a variabilidade de encontros que escorrem em distintas direções, favorecendo potencialidades acontecimentais diante de itinerâncias no plano educacional de imanência. Forjamos, com isso, a possibilidade de discutir eixos intensivos espreados no percurso formativo que desencadeia gatilhos criativos. A pesquisa insere-se, portanto, no campo da filosofia da formatividade docente, numa abordagem qualitativa, de exploração conceitual, privilegiando um tensionamento epistemológico.

Palavras-chave: Acontecimento. Cartografia. Filosofia. Formação Docente. Rizoma.

ABSTRACT

This paper is aimed at analyzing common points and disagreements between the philosophical thought of Gilles Deleuze and Félix Guattari in the context of the philosophy of difference and the prevailing discourses in the field of contemporary teacher training. The philosophy of difference discussed by the French authors presents as nuclear prerogative the conception of multiplicity, which, in turn, dissolves the existing boundaries between philosophy and thought and its potentialities- science and art. Therefore, this study points out elements of heterogeneity about the process of formativity, once the emergence of the representational thought presents its identity as a established territorial. The research is in the perspective of expanding the concept of teacher formativity, from the horizon of difference and its changeable aspects, a fertile ground for the germination of creative ideas. By withdrawing from the identity the force of galvanizing principles that lead to homogeneity, on the contrary, we identify, mainly in Deleuzian thinking, the possibility of moving the exercise of thought to the rhizomatic ambience, where experiencing reality, in its multiple possibilities, leads to modes of subjectivities that bring potential and inventive potentialities in formative processuality. We use cartographic procedures as a way of conceiving the variability of meetings that flow in different directions, favoring the potentialities of events in the educational plan of immanence. We hope to discuss intensively axes spread in the formative course that initiate creative triggers. The research is in the field of the philosophy of teacher training, a qualitative approach and a conceptual exploration, leading to an epistemological tension.

Keywords: Event. Cartography. Philosophy. Teacher Training. Rhizome.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO – PLATÔ INTRÓITO | 10 |
| 2 | DESSACRALIZAÇÃO DA IMAGEM DO PENSAMENTO – SEGUNDO PLATÔ | 19 |
| 2.1 | Crítica da identidade | 19 |
| 2.2 | O pensamento de modo oblíquo | 25 |
| 2.3 | O simulacro com viés educativo ou dessemelhança necessária | 42 |
| 3 | PEDAGOGIA DO CONCEITO – TERCEIRO PLATÔ | 51 |
| 3.1 | Educabilidade do pensamento | 51 |
| 3.2 | O problema provocando o exercício do pensar | 57 |
| 3.3 | Mapas rizomáticos – conexões de possibilidades formativas ou intercessores educativos no percurso formacional | 69 |
| 3.4 | Criação conceitual e aprendizagem na formação | 74 |
| 4 | A PLASTICIDADE DO PENSAMENTO DELEUZIANO NA FORMAÇÃO DOCENTE – QUARTO PLATÔ | 84 |
| 4.1 | Singularidades represadas ou deformando formas | 84 |
| 4.2 | Formação docente menor: devir-professor(a) | 92 |
| 4.3 | Forquilha: possibilidade vegetal de rizoma ou “modelo” arborescente no campo das possibilidades formativas | 107 |
| 4.4 | O princípio da cartografia na formação docente | 114 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS – PLATÔ INCONCLUSIVO | 118 |
| | REFERÊNCIAS | 123 |

1 INTRODUÇÃO – PLATÔ INTRÓITO

“Ninguém sabe e nem pretende dizer o que é ‘a’ filosofia de Deleuze; nós nos sentimos afetados por Deleuze, nós outros, seus exploradores, na medida em que tentamos fazer filosofia hoje; presumimos que a filosofia não sairá indene da aventura deleuziana, mas sabemos que cabe a nós mostrar e efetuar isso”.

François Zourabichvili

No atual contexto educacional brasileiro a discussão sobre a formação docente vem ganhando considerável expansão entre pesquisadores/as que se dedicam a compreender os elementos que constituem o percurso formativo e os seus sentidos. Este campo específico tem demonstrado uma atratividade acadêmica, haja vista ser um espaço profícuo para a elaboração de diversos trabalhos de crítica a modelos de formação estabelecidos.

Nosso trabalho pensa uma proposta de investigação que tenta agenciar categorias teóricas engendradas no universo filosófico para compor dialogicamente aberturas inventivas no campo da formação docente, levando à discussão várias linhas percorridas pela epistemologia contemporânea. Assim, torna-se um desafio construir uma interface que possibilite contribuir para o aprofundamento do debate atual sobre os modos existentes de percursos formativos a partir de um olhar filosófico.

É bom que se diga que o campo da formação docente não se constitui num fenômeno tão antigo entre nós. É a partir do início da década de setenta que ele se consolida com suas especificidades mais condensadas. Começa-se a pensar na formação docente enquanto campo,

[...] sob a influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores. Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Consequentemente, a grande preocupação, no que se refere a formação do professor, era a instrumentalização técnica (DINIZ-PEREIRA, 2003, p. 146-147).

Esta herança epistêmica moderna ainda não se diluiu satisfatoriamente no contexto educacional brasileiro contemporâneo, haja vista o discurso instrumental ainda presente nos estabelecimentos formativos. A perspectiva funcionalista da formação docente perdurou, de maneira mais forte, até os anos oitenta do século XX; quando os pesquisadores/docentes mais inquietos/críticos iniciaram uma abordagem com inclinações politizadas, no intuito de oferecer ao futuro profissional do magistério suportes pedagógicos para compreender o entorno social e suas contradições fora da moldura funcional.

Neste instante, a sociedade brasileira passava pela chamada “redemocratização”, onde os ventos da crítica, notadamente de cunho progressista, predominavam nas instituições educativas. A ausência do poder centralizador foi notada, de forma marcante, nos centros formativos, contribuindo com a ênfase ao debate acerca da formação docente.

A partir dos acontecimentos políticos em escala mundial, a exemplo da queda do muro de Berlim, em 1989, houve outro deslocamento de elevadas proporções em diversas áreas, inclusive a educação. O confronto entre as grandes narrativas, as referências macros, foram apaziguados. Agora, as demandas microssociais dos espaços educativos predominavam. Passou-se a considerar a formação do docente que refletisse sobre os locais de sua atuação, comprometido com a intervenção na realidade, surgindo daí uma formatividade que desse destaque ao docente pesquisador em situação.

No início do século XXI, grosso modo, passou a predominar uma abordagem onde o docente é analisado nas suas ações coletivas, surgindo temas como identidade docente, profissionalidade, relações de poder, entre outros. Nesse momento, a terminologia “educador” ganha sonoridade mais ampla entre os que se dedicam a este campo da formação docente.¹

Com este panorama, a proposta do presente trabalho é lançar possibilidades de compreensões acerca de como a filosofia da diferença

¹ A concepção de campo aqui é vista a partir de Pierre Bourdieu: “A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada” [seria onde estão] “inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (BOURDIEU, 2004, p. 20-21).

desenrolada por Gilles Deleuze (1925-1995) em parceria com Pierre-Félix Guattari (1930-1992), principalmente, no que tange à constituição do pensamento, ou melhor, ao ato de pensar, viabilizaria à construção da crítica da concepção de representatividade a partir de sua origem mais elaborada – parte da filosofia representacional dedicada à produção do conceito *Ideia* (*eidos*) – evidenciando suas incoerências, que se tornaram referência para a história da filosofia ocidental. Discutiremos de que forma estes pensadores franceses abrem fissura/brecha de potencialidades criativas no bloco hegemônico dos “caminhos seguros” da identidade na formação docente contemporânea. Caminhos que, inclusive, ainda mantêm resquícios do espólio moderno nos estabelecimentos escolares. Lançaremos raios de compreensão no princípio cerne da representação: identidade enquanto unidade paradigmática. Isso com a intenção primordial de discutir a formação docente com categorias teóricas vindas do pensamento deleuziano, mostrando, suas possibilidades e seus limites.

A filosofia da diferença como um conjunto de narrativas que tratam do princípio da inteligibilidade do real em suas múltiplas aparições, e o campo educativo contemporâneo, onde predomina o discurso identitário: eis o núcleo do evento que nos interpelou. Daí o desafio da escritura da dissertação em direção a uma espécie de “tradução” de algumas categorias deleuzianas, tais como, rizoma, acontecimento, devir, simulacro, entre outras, atravessando, de maneira sinuosa o território educativo.

Nessa perspectiva, há uma necessidade de que a singularização permeie o fazer docente para que se crie o próprio estilo do educador. Ou seja, uma valorização da produção singular, menor, no aspecto artesanal do processo formativo. Uma processualidade aberta e criativa capaz de apresentar o estilo do futuro profissional do magistério e também, viabilizar que as experiências singularizantes deste docente sejam consideradas na sua inteireza. Seria, então, um processo de inventividade criativa e singular.

Este trabalho se inscreve, portanto, na perspectiva da filosofia da educação quando problematiza que tipo de formatividade docente está sendo desenvolvida nas instituições escolares, e pensa uma aliança com uma concepção filosófica que tenha no seu núcleo a manifestação das diferenças.

Perspectiva que nos toca, considerando que vivenciamos um processo de formação docente fortemente fincado no instituído.

Em 1999 prestei o exame vestibular na Universidade Católica de Salvador e na Universidade Federal da Bahia – optando pela primeira devido à minha atuação no “mundo do trabalho” – À época, tinha no meu horizonte percorrer uma formação de excelência em licenciatura para exercer o magistério com cuidado qualitativo na educação básica. Terminei curso de filosofia no prazo mínimo – 4 anos – e com reconhecimento do corpo docente daquela instituição. Cabe ressaltar que estava retomando os estudos, então, com 32 anos de idade.

Os conhecimentos construídos/desenvolvidos na dimensão filosófica pavimentaram a estrada que venho percorrendo, principalmente porque fomentam a investigação dos pressupostos da realidade em que vivemos, problematizam a nossa condição humana em suas várias dimensões, inclusive no campo educacional. Embora com seus deslizes metodológicos/pedagógicos, o curso mostrou-me a importância da sistematização dos conhecimentos para promover ações válidas no cotidiano e, também, a relevância das conexões entre áreas do saber, tendo como horizonte comum a problematização da realidade.

Foi na graduação que pude compreender a necessidade de colocar a própria formação como fenômeno de estudo, o momento em que participava do processo, isto é, no devir formacional, era também o momento de refletir acerca do desenrolar do pensamento como resultado de um exercício filosófico. A filosofia como atividade formativa.

Pensar a respeito dos fenômenos subjetivos/formativos tornou-se parte do fazer profissional. Especificamente, interessei-me pelos acontecimentos educativos da filosofia e do ensino de filosofia, ou seja, a educação como problema filosófico. Percebi nos primeiros meses de magistério – como estagiário no Colégio Central da Bahia – a importância de problematizar as maneiras pedagógicas formativas como condição *sine qua non* de busca da excelência na docência. Neste período, pude observar e compreender a importância dos argumentos do educador com uma formação de qualidade nos ambientes de aprendizagens, visto que as políticas educacionais não contemplavam a fala do educador na transformação de concepções educacionais.

No primeiro contato com a ambiência escolar, tentava, em certo sentido, perceber as dobradiças do aprender, as pluralidades atravessadas de singularidades históricas, as dinâmicas juvenis no espaço educativo. Tudo isso marcou minha formação inicial. Nessa trajetória ficou marcado/registrado, por experiência, o quanto o/a professor/a deve pensar o seu fazer diariamente, pois, este, será um elemento fundante para melhorar a qualidade do trabalho educativo que desenvolve.

A busca de procedimentos didáticos possíveis, dispositivos viáveis que promovam os encontros aprendentes, os acontecimentos, sempre tecendo possibilidades variadas de aprendizagem, é um ato pedagógico qualificante do fazer docente que se afasta da recongnição.

Percebemos com isso que, o campo do fazer educativo necessita de mais afeto, o docente precisa “equilibrar” a dimensão racional com a perspectiva afetiva na ambiência escolar porque as “mediações didáticas”, embora pensadas com intenções, e de formas organizadas, podem carecer do envolvimento da afetividade. Se o estudante não se sentir afetado por algo – por algum signo – em sala, ele não construirá possibilidades aprendentes, principalmente, no componente curricular filosofia com suas aberturas epistemológicas. Por isso também, é que meu processo formativo possui uma aderência legítima ao questionamento do instituído.

Enfim, logo nos primeiros contatos – como professor – com subjetividades em momentos formacionais – o segmento juvenil – no ambiente educativo percebi a fundamental função do meu fazer: o docente pode sim, promover atividades com foco na mudança de mentalidade, sobretudo com um viés crítico. Para isso, é possível pensar em instrumentos pedagógicos alicerçados em atos criativos que valorizem o embaralhamento das possibilidades epistemológicas para fomentar/promover modos de subjetividades autênticos, desvinculados de modelos que buscam apenas o consensual.

Já como estudante regular do mestrado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob a orientação da professora Liége Maria Sitja Fornari e posteriormente com a coorientação do professor do Curso de Filosofia desta instituição, Paulo Sergio Dantas Vasconcelos, começamos a desenvolver a pesquisa sobre a aliança entre categorias teóricas criadas pelos pensadores

Gilles Deleuze e Félix Guattari e o movimento constitutivo no campo da formação docente, numa perspectiva crítica da contemporaneidade. Dessa forma, este fenômeno de estudo foi ganhando consistência ao longo das discussões e conversas informais.

Fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Uneb tem proporcionado enriquecimento na produção de conhecimentos ligados à pesquisa em educação, nas quatro linhas existentes no Programa, contudo, é na linha dois – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador – que se criam as maiores perspectivas de desenvolvimento intelectual, viabilizando a qualificação da minha formação, que desembocará nos espaços sociais de aprendizagens onde atuarei.

Ora, pensar discussões no campo da formatividade docente sendo docente, parece ser uma experiência imprescindível. Pretendemos direcionar a pesquisa para encaminhamentos nos atuais desafios educacionais contemporâneos fomentando, não só a possibilidade de avanço intelectual dos envolvidos, mas, sobretudo, indicar vetores experienciais em perspectiva de discursos instituídos, criando fendas rizomáticas nos blocos homogêneos dos regimes discursivos autorizados.

A investigação, em linhas gerais, tem o objetivo de compreender as potencialidades do pensar rizomático e suas ressonâncias na experiencialidade da formação docente atual. Para efetivar nossa pretensão, a investigação foi dividida em três partes (denomino cada uma delas de “platô”²).

No primeiro movimento da pesquisa tratamos de analisar os argumentos validados na defesa de uma constituição do pensamento representacional que tem como característica nuclear a identidade – o semelhante, o idêntico – o pensar se reconhece na estabilidade identitária. Forjando com isso, um determinado tipo de modelo de pensamento que, na visão de Gilles Deleuze, vai se transformar numa referência para a história do pensamento ocidental.

² Um Platô é uma zona de alta intensidade que se situa não no início, nem no fim, mas no meio. “Um rizoma é feito de platôs. Gregory Bateson serve-se da palavra ‘platô’ para designar algo muito especial; uma região contínua de intensidade, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior. [...] Chamamos de ‘platô’ toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrânea superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. [...] Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 44).

Construímos um percurso de crítica desta concepção de epistemologia, deslocando o itinerário do pensamento a favor de certa ontologia da multiplicidade que, se constitui nos fluxos sinuosos das contingências, e apresentando uma aliança entre a formatividade docente e o distanciamento dos modelos representacionais que estruturam os discursos das formas pedagógicas condutoras na contemporaneidade.

Já no segundo movimento da dissertação, trouxemos para discussão o que realmente significa pensar na concepção da filosofia deleuziana, e a partir dos instrumentos fornecidos por ela, compreender a “pedagogia do conceito” como condição de possibilidade do movimento aprendente na formatividade docente. Elegemos “o” problema com configuração rizomática – ideia força – para sustentar nossa argumentação de que a forma de pensar, e os discursos hegemônicos de uma formatividade docente hierárquica, não contemplam acontecimentos educacionais pautados na possibilidade de aberturas para dimensões rizomáticas. Todavia, “o” problema, nesta medida, pode surgir da própria ambiência aprendente, sem necessariamente ser elaborado numa modulação intencional.

A criação conceitual exige distanciamento do universo fixante. Ela possui uma aderência de natureza conectável, fluida, com uma pluralidade de linhas acentradas, capazes de produzir agenciamentos com aprendizagens de toda ordem: busca o nômade, o intensivo, e foge do sedentarismo calcificante. A inventividade criativa situada produz fissuras na rocha hegemônica do estabelecido, embora com variações necessárias para que o devir educativo não seja capturado, pois as possibilidades são múltiplas, e em várias direções, inclusive no direcionamento movediço do idêntico.

No terceiro movimento da investigação, buscamos discutir numa perspectiva de confronto, entre a formatividade maior, estabelecida e verticalizada e uma formação docente menor, no aspecto de forjar uma autenticidade singularizante nas relações experienciais situadas, sem com isso desaguar numa análise dicotomizada. Nesta arena, evidenciar a plasticidade do pensamento deleuziano de alcance educativo, quando engendra combinações conceituais capazes de identificar uma relação próxima do pensamento representacional/identitário e formas pedagógicas condutoras que não nos ajudam a elaborar novas/outras paisagens educativas. Por conseguinte,

elaboramos encruzilhadas dialógicas, discussões críticas sobre a profundidade essencializada dos regimes discursivos autorizados no ambiente formacional, sem aderir ao movimento das alturas absolutas fixadas em inclinação universalizante. Mas, sobretudo, pensando nos encontros na superfície, e os sentidos das misturas de corpos na superficialidade dos fazeres formativos. Acontecimento no horizonte: um devir-docente.

Desenvolvemos com isso, uma ideia divergente do modelo condutor e uniforme, uma ideia que tenta construir através das irregularidades das dobras acontecimentais, uma desterritorialização conceitual no campo da formação docente. Dito de outra maneira, produzir potencialidades rizomáticas singulares a partir de aberturas incertas na velocidade inventiva. Valendo-se, grosso modo, das aberturas filosóficas/criativas provocadas pelo pensamento deleuziano, identificando também seus limites epistêmicos.

A pesquisa se desenvolveu a partir de procedimentos cartográficos que podem ser caracterizados como modos de conceber o encontro entre o investigador e seu fenômeno (objeto) de estudo. A maneira cartográfica seria como linhas de riscos, escritos irregulares diante de várias direções. Capturando devires em contextos diversos e inventando maneiras rizomáticas para ter acesso a territórios. É uma desterritorialização. A cartografia é uma figura sinuosa que busca as dobras/redobras dos textos com intuito de visualizar outros direcionamentos. O caminho que se faz caminhando, dissolvendo formas, modelos, identidades fixantes, e promovendo velocidades.

Assim, o filosofar no território educativo é como se fosse um grito. O grito irrompe um silêncio que incomoda, o grito reverbera no pensamento uma sonoridade que o afeta, colocando-o em exercício para tentar equalizar problemas, mas o grito filosófico ecoa em várias direções, criando possibilidades audíveis múltiplas. E o conceito, em certa medida, é a “forma do grito”. Tentamos ouvir o grito filosófico anunciado por Deleuze.

Trata-se, portanto, de uma investigação de caráter exploratório conceitual, qualitativa, que se inscreve na teoria da formação docente, dialogando e fazendo aproximações com a filosofia deleuziana. De algum modo, pretendemos contribuir para o debate contemporâneo sobre a formação docente, levando em

consideração a possibilidade de pensar o fenômeno educativo em suas várias aparições sob o olhar multifacetado da filosofia.

2 DESSACRALIZAÇÃO DA IMAGEM DO PENSAMENTO – SEGUNDO PLATÔ

2.1 Crítica da identidade

“Torna-te aquilo que és”.

Píndaro

Este segundo movimento da pesquisa tem como foco principal tratar dos elementos constitutivos da crítica engendrada por Gilles Deleuze, no que tange aos aspectos epistemológicos, especificamente a uma filosofia que apresenta a identidade no núcleo da formação do pensamento via caminho representacional. Pretendemos com isso, evidenciar que a relevância dessa crítica, bem como o horizonte alternativo proposto por Deleuze, possuem, numa perspectiva ontológica, ressonâncias no reconhecimento da diferença.

Nas origens da filosofia grega, o surgimento ou a invenção do *Logos* e da *Theoria* serviu para ultrapassar as contingências do mundo empírico, que até então era interpretado a partir de cosmovisões míticas. Assim, a passagem “do mito ao logos” aparece, de forma paralela, com o desenvolvimento das religiões, edificadas por personagens proféticos como Confúcio, Buda, entre outros. De um lado, o rompimento com tradições míticas através da “razão existencial e moral” realizadas a partir do pensamento de perspectiva religiosa; de outro, a filosofia realizou via dimensão epistêmica. Nos dois casos surgiram arcabouços conceituais que deram licença à mente humana para desenvolver o transcendente a partir do mundo, e além dele. Aqui, ambas perspectivas – religiosa e filosófica – marcaram um distanciamento da realidade empírica do mundo (SOUZA, 2005).

Neste panorama, tanto a filosofia quanto as religiões traduzem “o” mundo de forma objetivada (teórico e moral) a partir de uma capacidade inteligível, transcendente, aprendendo, assim, a diferenciar o finito contingente do infinito; essências e fenômenos ordinários do mundo; surgem, neste momento, “substâncias” imutáveis construídas por pensadores nos fluxos ordinários dos sensíveis.

Isso explica, no caso da metafísica, por que a emancipação idealista da teoria em relação à práxis foi considerada como tendo um efeito libertador. A construção platônica de um mundo eterno das ideias, por trás dos fenômenos, estava vinculada a uma atitude teórica e, ademais, a uma vida filosófica de contemplação, que era percebida, não menos que o modo de vida do monge ou eremita, como uma receita para catarse e salvação (SOUZA, 2005, p. 56).

A perspectiva transcendente do pensamento, de vinculação metafísica, possuía horizontes teóricos necessários para esclarecer a existência, configurando-se como modelo explicativo predominante. “O mundo agora pode ser objetivado, desde um ponto de vista quer teórico quer moral, como uma totalidade de entidades ou relações sociomorais” (SOUZA, 2005, p. 55). O pensamento humano fica subordinado à “ordem ideal das coisas” universalizante/abstrata. Assim, o potencial mítico/explicativo é substituído por uma modalidade de juízo apodítico (universal e necessário). São circunstâncias que vão levar Alain Lacroix a sentenciar o seguinte:

[...] o pensamento racional se constitui, na Antiguidade grega, através de movimento de análise crítica das formas da linguagem; literalmente, o pensamento se separa das formas espontâneas desta. O *logos* designa então o discurso coerente que, pela exigência crítica que o sustenta, é universalmente admissível. É nessa perspectiva que o esforço de Aristóteles, especialmente nos *Analíticos*, consiste em desenvolver em toda sistemática as formas canônicas de um tal discurso (LACROIX, 2009, p. 13).

Vale salientar que, anterior ao pensamento aristotélico, a concepção de universalidade foi uma das características centrais na obra de Platão neste aspecto *mutatis mutandis*. A representação de uma pretensa universalidade se constituiu no pensamento platônico como um objetivo central, segundo Deleuze, através da negação dos arranjos singulares da contingência. Significa afirmar que, não estaria na matéria – cópias imperfeitas e transitórias – a causa da inteligibilidade, mas sim na forma/ideia.³

O próprio Aristóteles, no livro I capítulo VI da obra *Metafísica*, vai detectar a busca de Platão pelo universal:

[...] havendo Sócrates tratado as coisas morais, e de nenhum modo do conjunto da natureza, nelas procurando o universal e, pela primeira

³ Platão tinha conhecimento irrestrito da querela filosófica entre os primeiros pensadores que se dedicaram ao estudo do Ser: Parmênides de Eléia acreditava que o ser é e não pode deixar de ser, evidenciando que o ser é imutável, imóvel e contínuo, isto é, o ser tinha uma unidade, ele é único. Por outro lado, Heráclito de Éfeso era tido como anunciador de um logos unitário tensionado que tinha subjacente a multiplicidades dos opostos. Haveria uma impermanência das coisas, um fluxo, somente o logos permanece estável.

vez, aplicando o pensamento às definições, Platão, na esteira de Sócrates, foi também levado a supor que o [universal] existisse noutras realidades e não nalguns [sic] sensíveis. Não seria, pois, possível, julgava, uma definição comum de algum dos sensíveis que sempre mudam. A tais realidades deu então o nome de “ideias”, existindo os sensíveis fora delas, e todos denominados segundo elas (ARISTÓTELES, 1973, p. 224).

Revelando com isso, o caráter universalizante e abstracionista na concepção platônica das Ideias, havendo, sobretudo, posto a dinâmica dos sensíveis num grau apenas de participação, fora das almeçadas ideias – essências do real. É este mundo inteligível atingido somente a partir do distanciamento dos elementos sensíveis do mundo empírico que irá possibilitar a construção epistêmica de conhecimentos “seguros”. Entretanto, o regime das ideias pode ser rememorado através de um esforço da consciência particular no plano sensível em direção ao mundo inteligível. Platão concebeu este movimento como *anamnésis*. Ou seja, nesta concepção, grosso modo, conhecer é lembrar, é reconhecer. É bom que se diga que, para Deleuze, a filosofia de Platão não só fornece apenas elementos de uma representação, numa determinada época, com status de verdade, mas, sobretudo, é um pensamento originário/referencial de uma perspectiva hierarquizante na chamada cultura ocidental, isto é, para o pensar ser validado, representacionalmente, haveria necessidade de negar o que não seria da esfera do pensar, segundo a leitura platônica: diferenças no mundo imanente.⁴

Partindo desta moldura, a trajetória intelectual de Gilles Deleuze foi nutrida, em boa parte, por uma crítica anti-platônica sobretudo com um viés epistemológico, em virtude, principalmente, da posição de “superior” dos universais abstratos, onde o pensamento encontra seu grau máximo: a Ideia. Ao contrário, Deleuze propõe um pensar, não de formas inteligíveis, mas de produção de partículas, um pensar miúdo e agenciado, que se potencializa na imanência. Pode-se inferir, como tentaremos de apresentar ao longo do texto,

⁴ Sobre a noção de cultura ocidental, concordamos com o que afirma Reis: “O termo cultura ocidental [...] requer grande esforço de abstração e pressupõe um alto grau de universalização que está comprometido com o apagamento e a desvalorização de diferenças significativas. Este termo possui um alto poder de territorialização visto que se impõe, de forma violenta, através da fixação de fronteiras – bem amarradas. Sendo assim, podemos falar que Certeau (2009) constitui uma estratégia utilizada nos jogos de dominação para nos fazer crer na existência de uma unidade e pretensa universalidade” (REIS, 2014, p. 49).

que a posição deleuziana seria, usando uma terminologia moderna, a “destranscendentalização”⁵ da representação platônica.

Dessa forma, por entendermos a filosofia deleuziana como um exercício do pensamento, onde a criação estaria no centro deste movimento, é que nos propomos ao longo do trabalho, a analisar alguns conceitos engendrados por Gilles Deleuze e Félix Guattari com ressonâncias/articulações no campo educativo, mais especificamente, o alcance conceitual na dimensão criativa da formatividade docente. Para os autores, “A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos [...] Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 11). Neste sentido, um dos vários conceitos criados por Deleuze e Guattari, por exemplo, foi o de “território”, aplicado nas obras desenvolvidas por ambos.

Nele, algo delimitado, demarcado, espaços territorializados são espaços circunscritos; um conjunto de códigos que, de certa maneira, organiza a vida.

O território é primeiramente distância crítica entre dois seres da mesma espécie: marca suas distâncias. O que é meu primeiramente minha distância, não possuo senão distâncias. Não quero que me toquem, vou grunhir se entrarem em meu território, coloco placas. A distância crítica é uma relação que decorre das matérias de expressão. Trata-se de manter à distância as forças do caos que batem à porta (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 134).

Pensando no mundo animal, os autores percebem que existem animais que demarcam territórios, são animais que têm a territorialidade como modos existenciais. Demarcações dos limites são produzidas através dos odores, dos sons, em determinados espaços específicos, mostrando as fronteiras vivenciais. Mas, e quando o animal sai deste território, sai do local demarcado? Segundo os autores, não existem territórios sem aberturas para linhas de fuga (mas linha de fuga não está no território), sem saídas, passíveis de serem “desterritorializados”.⁶

⁵ O filósofo alemão Jürgen Habermas sob a influência de Charles Peirce utiliza este termo “destranscendentalização” para se referir a uma crítica a parte do pensamento kantiano com inspiração pragmática. “Destranscendentalizar” Kant significaria abrir mão da ideia de que há princípios (exigências lógicas, critérios, categorias), *a priori*, invariáveis, presentes em todo ato de conhecer, que constituiriam a estrutura cognitiva do sujeito e garantiriam o alcance universal e incondicional do conhecimento. O mesmo alcance seria assim garantido, também, na esfera da ‘razão prática’, no que se refere às normas de conduta, moral e política” (SOUZA, 2005, p. 31).

⁶ “O termo ‘desterritorializar’, neologismo surgido no *Anti-Édipo*, desde então se difundiu amplamente nas ciências humanas. Mas ele não forma por si só um conceito, e sua significação permanece vaga enquanto não é referido a três outros elementos: território, terra e

Diante disso, esse evadir, atravessar horizontes, que Deleuze e Guattari designaram como “linha de fuga” (*ligne de fuite*), pode ser um vetor da “desterritorialização”. Linhas de fuga têm muito do mundo kafkaniano, pois significam criar um processo desejante na situação em ato, numa perspectiva minoritária, nunca completa, mas sempre pronta para atacar/avançar. “Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É ao contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49). Fugir é criar uma relação com o de fora, uma possibilidade relacional fora do fluxo constituído.

Vale ressaltar que, os autores falam de uma tipologia diferenciada de linhas: as *linhas de segmentaridade*, ou molar; as linhas de *segmentação maleável*, ou molecular, de fissura; e as *linhas de fuga*. As duas primeiras linhas são as que propõem definir, projetar um traçado seguro, são linhas da territorialidade. As linhas de fuga são de desterritorialização, de corte, de ruptura. Os três tipos de linhas misturam-se. Pensar a possibilidade de cartografar linhas de fuga no processo formativo territorializados é fabular pequenas rachaduras que ecoem sonoridades criativas.

E pensando também que, “No território, há sempre um lugar onde todas as forças se reúnem, árvore ou arvoredos, num corpo a corpo de energias” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 137), o sujeito em formatividade tem, por exemplo, nos atravessamentos, nas bifurcações do território escolar, desafios de se perceber fazendo parte dele, e pensar, também, na mobilidade das potencialidades inseridas ali, tentando promover, não energias condensadas, mas intensidades acentradas. “[...] canetas, giz, o ruído das brincadeiras no pátio, das conversas, dos risos no saguão, o soar da sirene – a apressar os passos no corredor [...] [tudo isso] – formam um território” (AQUINO; CORAZZA, 2009, p. 181), que exige aberturas para encontrar fluxos inventivos, que se caracterizam como situações de fuga, todavia, não num quadro dicotômico de

reterritorialização – o conjunto formando em sua versão acabada o conceito de *ritornelo*. Distingue-se uma desterritorialização *relativa*, que consiste em se reterritorializar de uma outra forma, em mudar de território (ora, *devenir* não é mudar, já que não há término ou fim para o *devenir* – haveria talvez nesse ponto certa diferença com relação a Foucault; e uma desterritorialização *absoluta*, que equivale a viver sobre uma linha abstrata ou de fuga (se *devenir* não é mudar, em contrapartida toda mudança envolve um *devenir* que, aprendido como tal, nos subtrai à influência da reterritorialização [...])” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 45).

dentro e fora, início e fim, mas sobretudo, de se pensar o meio; uma linha-entre, flexíveis, que foge das segmentaridades molares e uniformes, próprias deste território escolar atual.

A noção de “território” na perspectiva da formatividade docente aponta para os modos identitários, em certos aspectos, de pertencimentos em dimensões comuns, onde os conhecimentos específicos do fazer docente, estabelecem possibilidades de engendramentos de produções de discursos disciplinares/fixantes que produzem assujeitamentos.

Tudo indica que Deleuze, especificamente, tenta “desterritorializar” (inventar ou deixar territórios através de linhas de fuga), ou, ao menos, imprimir um movimento de deslocamento, a partir da crítica da “teoria das ideias” engendrada por Platão, para após isso, ressignificar – ou, reterritorializar – através da criação conceitual inventiva, novas maneiras moventes de apresentação do devir conceitual via, principalmente, de forças de variações contínuas. Significa dizer que, a territorialidade da representação platônica (Identidade), onde são produzidas narrações/imagens, ganha um desvio via a diferença. Ou seja, a filosofia da diferença a qual Deleuze faz parte é uma reação criativa, neste aspecto, a dimensão territorializante da filosofia platônica.

Pensamos, aliás, na dimensão formativa docente, que a filosofia deleuziana pode ser agenciada com perspectivas educacionais. Mas, sem que os conceitos desta aliança, ganhem status de estabelecidos, de homologados. Os conceitos devem se manter abertos a novas conectividades, talvez, também por isso, sejam apropriados na formação docente, visando entrelaçamentos rizomáticos diversos. Enfim, Deleuze estaria indicando, de maneira forte, com o seu pensamento, que o mundo da vida cotidiana (*Lebenswelt*) com suas pluralidades, com seus fluxos, estaria no centro das diferenças, dos possíveis. Neste mesmo sentido, acreditamos que nas dobras da formação docente, a partir do pensar deleuziano, podemos oferecer elementos indicativos sobre a discussão atual da formatividade docente.

2.2 O pensamento de modo oblíquo

Deleuze criou um pensamento conceitual vivo. Uma das suas várias contribuições para a história da filosofia ocidental que tiveram desdobramentos em distintos campos do conhecimento foi reelaborar uma das concepções mais instigantes discutidas entre os filósofos: a univocidade do ser se diz na diferença. Seu contrário, o não-ser, é apenas sombra dos problemas, que, em certo sentido funciona como conector/desconector de diferenças (ORLANDI, 2015). Contribuindo dessa forma com outros ângulos da inteligibilidade. Assim,

A univocidade do ser não significa que haja um só e mesmo ser: ao contrário, os existentes são múltiplos e diferentes, sempre produzidos por uma síntese disjuntiva, eles próprios disjuntos e divergentes, *membra disjuncta*. A univocidade do ser significa que o ser é Voz, que ele se diz em um só e mesmo 'sentido' de tudo aquilo de que se diz (DELEUZE, 2015, p. 185).

Podemos inferir a partir daí, que, para Deleuze, o acontecimento único da voz do ser exige uma existência aberta, na qual os fluxos criam possibilidades audíveis, ao mesmo tempo, produz uma consistência ao dizer. Nesta perspectiva da pluralidade, Deleuze oferece mais que dimensões férteis para relacionar dobras contingentes, propõe uma ruptura na hegemonia do uno – uno no sentido de unidade, que estaria além de qualquer multiplicidade.

Com esta indicação Deleuze opera um deslocamento no território da identidade:

[...] o essencial na univocidade não é que o Ser se diga num único sentido. É que ele se diga num único sentido de todas as suas diferenças individuantes ou modalidades intrínsecas. O ser é o mesmo para todas estas modalidades, mas estas modalidades não são as mesmas. Ele é “igual” para todas, mas elas mesmas não são iguais. Ele se diz num só sentido de todas, mas elas mesmas não têm o mesmo sentido. É da essência do ser unívoco reportar-se a diferenças individuantes, mas estas diferenças não têm a mesma essência e não variam a essência do ser – como o branco se reporta a intensidades diversas, mas permanece essencialmente o mesmo branco. Não há duas “vias”, como se acreditou no poema de Parmênides, mas uma só “voz” do Ser, que se reporta a todos os seus modos, os mais diversos, os mais variados, os mais diferenciados. O Ser se diz num único sentido de tudo aquilo de que ele se diz, mas aquilo de que ele se diz difere: ele se diz da própria diferença (DELEUZE, 1988, p. 75-76).

Sinalizando assim, uma acepção de diferença que vem impregnada com contingências simultâneas na esfera do sensível. Predomina um princípio “plástico, anárquico, nômade” desigualmente na “voz” do Ser igual. O

pensamento deleuziano protagonizou, neste sentido, um deslocamento conceitual, naquele que é, até hoje, para a história da filosofia, uma referência: o projeto platônico da Semelhança do ser. Talvez, pensando no poeta Manoel de Barros, a partir de Deleuze, o horizonte platônico fosse a linha de trem que possui um telos que exigia um método definido, reta e, em certo aspecto linear, ao contrário, o pensar deleuziano seria o riacho que flui sem uma determinação.

Quando aborda a obra de Friedrich Wilhelm Nietzsche, Deleuze inicia o desenrolar da crítica da “imagem do pensamento dogmático” que tem a “verdade” como irradiação da universalidade sem impurezas, num processo orientado pelas ascensões.

Nietzsche duvidou desta orientação pelo alto e se perguntou se, longe de representar a realização da filosofia, ela era, ao contrário, a degenerescência e o desvio começado com Sócrates. Por aí Nietzsche recoloca em questão todo o problema da orientação do pensamento: não segundo outras dimensões que o ato de pensar se engendra no pensamento e que o pensador se engendra na vida? (DELEUZE, 2015, p. 131-132).

O pensamento nietzschiano que Deleuze analisa, à sua maneira, possui uma gênese anterior a Sócrates, de modo evidentemente, que exaltava os pensadores que refletiam sobre a natureza e suas forças vitais. “O filósofo pré-socrático não sai da caverna, ele estima, ao contrário, que não estamos bastante engajados nela, suficientemente engolidos” (DELEUZE, 2015, p.132).⁷

Dessa forma, encontra-se uma sincronicidade entre um pensamento anterior a Sócrates e a obra de Nietzsche na direção de buscar um fio condutor em certo aspecto da crítica, da “imagem dogmática do pensamento”. Nietzsche afirma:

A filosofia grega parece começar com uma ideia absurda, com a proposição de que a água é a origem e o seio materno de todas as coisas. Será realmente necessário parar aqui e levar esta ideia a sério? Sim, por três razões: primeiro, porque a proposição assere algo da acerca da [sic] origem das coisas; em segundo lugar, porque faz isso **sem imagens e fábulas**; e finalmente, porque contém, embora em

⁷ Galeffi utiliza a expressão “pensamento originário” e não “pensamento pré-socrático” para se referir aos primeiros pensadores gregos, o que concordamos. Discordamos assim, da grafia utilizada por Deleuze. “Usamos aqui a expressão *pensamento originário* em substituição a ‘pensamento pré-socrático’. Isso preserva os pensadores que antecederam Sócrates de um reducionismo muito comum na história da filosofia construída [principalmente] na modernidade. Pela tradição moderna, sobretudo a partir de Hegel, tornou-se comum classificar de ‘pré-socrático’ os primeiros pensadores gregos. Mas, o que parece apenas uma notação de ‘antecedência’, o prefixo ‘pré’ acaba definindo uma desvalorização tácita do pensamento que antecede Sócrates, como se aquilo que disseram os *primeiros* não pudesse ser senão apenas o balbuciar infante do que vem em seguida” (GALEFFI, 2001, p. 235).

estado de crisálida, a ideia de ‘tudo é um’ (NIETZSCHE, 1995, p. 27, grifo nosso).

E mais ainda, defende Deleuze:

É uma reorientação de todo o pensamento e do que significa pensar: não há mais nem profundidade nem altura. [...] trata-se sempre de destituir as Ideias e de mostrar que o incorporal não está na altura, mas na superfície, que não é mais alta causa, mas efeito superficial por excelência, que ele não é Essência, mas acontecimento (DELEUZE, 2015, p. 134).

O pensamento de Deleuze, em grande medida, é influenciado pela filosofia nietzschiana, inclusive Roberto Machado acredita que “a dualidade entre dois tipos de filosofia tem, por conseguinte, Nietzsche e Platão como polos opostos” (MACHADO, 2009, p. 34). Na obra *Nietzsche e a Filosofia*, Deleuze (1976) identifica três imagens dogmáticas do pensamento que devem ser combatidas.

A primeira delas seria que o pensar possui uma finalidade natural em direção à verdade, ou seja, existe um inatismo característico do ser pensante, já nascemos com inclinações a buscar a verdade através do pensamento; a segunda imagem ocorre quando há um erro, que seriam “forças estranhas” externas ao pensamento. O próprio movimento dos corpos sensíveis – “paixões”, “interesses sensíveis” – conduziria ao erro, pois atrapalharia o percurso do pensamento; e a terceira imagem do pensamento seria que basta um “método” direcionando o pensar que este pensar estaria bem. O método seria o caminho com suas prescrições fixadas com finalidade que só seriam alcançadas, se, e somente se, seguirmos fielmente. Ou seja, o método como condição de possibilidade de se pensar corretamente.

Contrário a essa imagem, de acordo com Deleuze:

Tanto na verdade, quanto no erro [e no método], o pensamento estúpido só descobre o mais baixo, os baixos erros e as baixas verdades que traduzem o triunfo do escravo, o reino dos valores mesquinhos ou o poder de uma ordem estabelecida. Nietzsche, em luta contra seu tempo, não pára de denunciar: quanta baixaza para poder dizer isso, para poder pensar aquilo! O conceito de verdade só se determina em função de uma tipologia pluralista. E a tipologia começa por uma topologia. Trata-se de saber a que **região** pertencem tais erros e tais verdades, qual é o seu **tipo, quem** os formula e os concebe. Submeter o verdadeiro à prova do baixo, mas também submeter o falso à prova do alto é a tarefa realmente crítica e o único meio de reconhecer-se na “verdade” (DELEUZE, 1976, p. 86-87, grifos do autor).

Pensar aqui, ainda segundo Deleuze, seria romper com o instituído, significa ser afetado pelo próprio pensamento, exercitar os sentidos no pensar pelas forças que se apropriam do pensamento, ou criar um ato de pensamento, um exercício do pensar. Enfim, produzir novas/outras composições criativas no interior do pensamento.

A filosofia deleuziana que critica a concepção platônica acerca do pensamento, com influência da filosofia nietzschiana, se caracteriza pela compreensão entre essência e aparência, original e cópia, utilizando o caminho da divisão. No texto *A República*, Platão (1989) deixa clara a submissão das multiplicidades sensíveis à força da Ideia no caminho para se chegar ao conhecimento seguro. A inteligibilidade uniformizadora da Ideia prevalece sobre a polissemia da realidade empírica contingencial. Roberto Machado analisando os escritos platônicos a partir de uma lupa deleuziana afirma o seguinte:

O que esse texto [A República] evidencia é que, para Platão, não pode haver verdadeiro conhecimento do sensível. O que corresponde ao domínio do sensível é apenas opinião – conjectura e crença –, e não saber, conhecimento, ciência. Só é possível um verdadeiro conhecimento do inteligível, das essências, das ideias (MACHADO, 2009, p. 41).

A concepção platônica não recorre a qualquer tipo de arranjo proveniente da sensibilidade movente, além da simples participação no reconhecimento da ideia, pelo contrário, o sensível é um empecilho para o caminho percorrido pelo pensamento em direção à forma (*eidos*) segura, ou seja, ao princípio absoluto fixado na Ideia, sem impurezas, excluindo dessa forma, um devir outro das diferenças encarnado nas singularidades. Nesse sentido, Deleuze almeja discutir “[...] não mais penetrar, mas deslizar de tal modo que a antiga profundidade nada mais seja, reduzida ao sentido inverso da superfície [...]” (DELEUZE, 2015, p. 10). Um olhar deleuziano oblíquo, sinuoso, perpendicular como os traçados numa cartografia.

Em vista disso, o horizonte deleuziano sinaliza a existência de intercessões provenientes de territórios, na dimensão imanente, que fomentam a descentralização constituinte do ser identitário/idêntico, ele pensa, em um ser sim, mas que se diz no sentido das diferenças.

Ora, Deleuze tendo a diferença como *leitmotiv* do seu horizonte, propõe o deslocamento da dimensão irreduzível do ser traçado, principalmente, pelo

pensamento da identidade, da semelhança em sua forma somente inteligível através da intuição intelectual. Um inteligível superior que pensa acima da multiplicidade do sensível. “A inteligibilidade de uma coisa, em vez de ser um resultado da violência da sensibilidade, que faz pensar, que força o pensamento, é dado pelo afastamento do sensível [na chave teórica platônica]” (MACHADO, 2009, p.42).

Como bem sinaliza a posição estoíca ⁸, de acordo com Deleuze:

É a grande descoberta estoíca, ao mesmo tempo contra os pré-socráticos e contra Platão: a autonomia da superfície, independentemente da altura e da profundidade, contra a altura e a profundidade; a descoberta dos acontecimentos incorporais, sentidos ou efeitos, que são irreduzíveis aos corpos profundos assim como às ideias altas. Tudo o que acontece e tudo o que se diz acontece e se diz na superfície (DELEUZE, 2015, p. 136).

Talvez, é o que parece demonstrar Deleuze, “o filósofo não é mais o ser das cavernas, nem a alma ou o pássaro de Platão, mas o animal chato das superfícies, o carrapato, o piolho” (DELEUZE, 2015, p. 136). Trata-se aqui de pensar horizontalmente, identificando elementos mundanos, mesmo que incorporais, na superficialidade, nos acontecimentos. A concepção de essência sendo o cume do processo de construção de conhecimento, em degraus ascendentes, diminui seu vigor em vista da potência do plano superficial, ou, dito de outra forma, de um plano de imanência potencializador ⁹.

Nota-se assim, o interesse de Nietzsche, da mesma forma de Deleuze, pelos pensadores gregos que, não sendo captados pelo radar dos chamados clássicos, desenvolveram uma filosofia nem de exaltação das ascensões, nem

⁸ Os estoícos criaram uma doutrina filosófica predominante na época helenística. Marilena Chauí afirma que as teses centrais do estoicismo são: “[...] a divindade como lei natural imanente no universo, razão universal ou fogo vivente de que todas as coisas são parcelas; o universo como harmonia dos contrários e medida ou justiça; os males como fruto da loucura humana, isto é, como ignorância e desmedida; a sabedoria como conhecimento da lei universal, que governa as coisas, os homens e os próprios deuses” (CHAUÍ, 2010, p.113). Para Deleuze (2015) no prólogo da obra *Lógica do Sentido*: “O lugar privilegiado dos Estoícos provém de que foram iniciadores de uma nova imagem de filósofo, em ruptura com os pré-socráticos, com o socratismo e o platonismo; e esta nova imagem já está estreitamente ligada à constituição paradoxal da teoria do sentido”.

⁹ O plano de Imanência é como se fosse a superfície em que são germinados os conceitos. “A noção de plano de imanência é fundamental para a criação filosófica, pois o plano é o solo e o horizonte da produção conceitual. Não podemos confundir plano de imanência com conceito, embora um dependa do outro (só há conceito no plano e só há plano povoado por conceitos)” (GALLO, 2013, p. 44). “O plano de imanência toma do caos determinações, com as quais faz seus movimentos infinitos ou seus traços diagramáticos. Pode-se, deve-se então supor uma multiplicidade de planos, já que nenhum abraçaria todo o caos sem nele recair, e que todos retêm apenas movimentos que se deixam dobrar juntos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 62).

das profundidades, mas, sobretudo dos acontecimentos. Tais como: Empédocles, Diógenes Laércio, Crisipo.

Neste contexto, a imagem do tempo *Aion* (Aiôn) distinto de *Cronos*, construída pelos estóicos, é reabilitado por Deleuze para mostrar que diferentemente de *Cronos* que designa um tempo de sucessibilidade cronológica, onde o anterior se ordena no presente englobante, e logo surgirá um posterior, o *Aion* seria um “não-tempo” ou “entre-tempo” onde acontece o acontecimento. A extra-temporalidade é característica cerne do acontecimento, no dizer nietzschiano um tempo intempestivo. Ou seja, um tempo dentro do tempo. Portanto, quebra-se a sequência temporal, quase que motora, na recepção subjetiva, para evidenciar momentos de séries no tempo, séries que podem ser comparadas com uma espécie de desterritorialização.

O fenômeno do tempo representa, na cultura ocidental, uma marca indelével para se pensar a existência da humanidade e seu desenvolvimento, tendo a mitologia grega como paradigma estabelecido. *Cronos* é tido como pai de Zeus – na cultura romana é Saturno – que tem como característica basilar, a irreversibilidade do destino que se organiza através de uma lógica da causa, onde determinado momento desemboca em outro, num sistema previsível. Uma ordem linear cadenciada numa perspectiva cronológica, existindo aí uma previsibilidade do tempo. Não considerando assim, espaços para devires outros, que se coloquem num não tempo cronológico.

Deleuze sugere que o tempo exterior, cronológico, não passa de uma generalidade que seria comum às partes, um tempo objetivo. O acontecimento, ao contrário, seria como “entre-tempo”, puro instante, que mesmo dentro de uma temporalidade exterior, cria no interior um “entre-tempo”. “[...] não há como conceber o acontecimento fora do tempo, embora ele próprio não seja temporal [...]” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 27). Todavia, esta presentificação do *Aion*

[...] que representa o instante, não é absolutamente como o presente vasto e profundo de *Cronos*: é o presente sem espessura, o presente do ator, do dançarino ou do mímico, puro momento perverso. É o presente da operação pura e não da incorporação [...] (DELEUZE, 2015, p. 172-173).

Enquanto *Cronos* apresenta ações de corpos com perspectivas também de qualidades, *Aion* exalta os acontecimentos situados e incorporais. Portanto, essa proposta deleuziana de acrescentar no tempo cronológico uma perspectiva

“entre-tempo”, mostrando que o agora é uma questão de devir, redimensionando o tempo, é o que Deleuze e Guattari vão chamar de “Atual”. O que nos tornamos é o “Atual”.

Nesta perspectiva, admite-se uma reorientação temporal explícita na noção de pensamento sugerida por Deleuze:

É uma reorientação de todo o pensamento e do que significa pensar: *não há mais nem profundidade nem altura*. As zombarias cínicas e estóicas contra Platão são incontáveis: trata-se sempre de destituir as Idéias (sic) e de mostrar que o incorpóreo não está na altura, mas na superfície, que não é a mais alta causa, mas o efeito superficial por excelência, que ele não é Essência, mas acontecimento (DELEUZE, 2015, p. 134, grifo do autor).

No capítulo III – A imagem do pensamento – da tese de doutoramento que foi publicada com o título *Diferença e Repetição* (Différence et Répétition), Deleuze (1968) investiga como o pensamento foi tratado, na sua constituição, no seu desabrochar de maneira representativa¹⁰ que, grosso modo, é uma característica defendida pela centralidade da identidade.¹¹ Deleuze afirmará que:

A representação deixa escapar o mundo afirmado da diferença. A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada. O movimento, por sua vez, implica uma pluralidade de centros, uma super-posição de perspectivas, uma imbricação de pontos de vista [...] A representação infinita compreende, precisamente, uma infinidade de representações, seja porque assegura a convergência de todos os pontos de vista sobre um mesmo objeto ou um mesmo mundo, seja porque faz de todos os momentos as propriedades de um mesmo Eu (DELEUZE, 1988, p. 106).

¹⁰ Representação tratada nesta investigação possui uma conotação filosófica de viés ontológico, mas uma ontologia não transcendental, e sim, imanente. Aderindo uma imagem a uma ideia, numa terminologia platônica, pensar essências através de figuras que traduzem uma identidade, uma semelhança. “O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação” (DELEUZE, 1988, p.15-16). Distinta, assim, do termo representação na leitura moderna, principalmente, abordada pelos Estudos Culturais, notadamente com Stuart Hall e, também, por Serge Moscovici e seus pares através dos estudos em Representações Sociais. O que se busca aqui, é compreender como Deleuze constrói uma crítica no processo de produção de uma imagem do pensamento representacional, ou seja, este autor se embrenha na dimensão de uma epistemologia. Para ele, a orientação platônica se tornou um paradigma que sobrevive entre nós até hoje. Deleuze opera um deslocamento, a ênfase é dada, não mais à identidade, mas à diferença, daí ele ser um dos pensadores identificados com a “filosofia da diferença”. Para aqueles/as que desejam um aprofundamento maior na concepção de representação a partir dos Estudos Culturais ver: DA SILVA (org.) Tomaz Tadeu, HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*, tr. Tomaz Tadeu da Silva, Rio de Janeiro, Vozes, 2014. E no plano da representação social, ver: MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais – investigações em psicologia social*, tr. Pedrinho A. Guareschi, Petrópolis, RJ, Vozes, 2015.

¹¹ O pensamento crítico acerca dos pressupostos da filosofia da representação – afinidade entre pensamento e verdade – aparece antes mesmo de *Diferença e Repetição* que é de 1968, na obra *Proust e os signos*, de 1964, Deleuze já investiga os encontros de signos como possibilidades de pensar sem imagens. Assim como em *Nietzsche e a filosofia*, de 1962, encontramos sinais desta mesma crítica.

Na gramática deleuziana, a representação identitária perde força, não aglutinará os elementos constitutivos do mundo, cedendo espaço para a heterogeneidade sensível. E os pressupostos da filosofia serão criticados. Por exemplo, “Proust constrói uma imagem do pensamento que se opõe à filosofia, combatendo o que há de mais essencial numa filosofia clássica de tipo racionalista: seus pressupostos” (DELEUZE, 2010, p. 88). O pensamento será construído levando em consideração, também, os encontros acontecimentais. Portanto, o espaço do pensamento sem imagem é o espaço da diferença, que por sua vez, é caracterizado como uma dimensão plural, imanente, ética. Por outro lado, o espaço da imagem do pensamento é o espaço da representação, que é dogmático, racional, transcendente. Representação, então, é a subordinação da diferença à identidade.¹²

O pensamento criado por Deleuze é fomento e fermento de devires, busca denunciar dimensões fixas em conceitos (que tem o telos como meta). Deleuze quer liberar a diferença da identidade. Por isso, pensando no contexto de maio de sessenta e oito, não na França, mas no Brasil, poderíamos fazer uma breve analogia, considerando as devidas proporções, entre o pensamento deleuziano e o movimento tropicalista – fenômeno estético/cultural de criação de novas linguagens artísticas surgido no país na década de sessenta – que põe em circulação, através de várias linguagens – musical, cinematográfica, teatral, plástica, política – uma inversão no modelo linear, culturalmente aceito e predominante.

A tropicália cria um entroncamento composicional que subverte princípios uniformes, principalmente na música, quando se utiliza de vários elementos do repente, da música erudita, do rock entre outros para produzir uma singularidade/originalidade, que o carimbo da rotulação não alcançava, fazendo nascer com isso, uma colagem cultural que privilegiava a pluralidade nas suas várias dimensões artísticas, ou, dito de outra maneira, criação de fagulhas incorporadas em acontecimentos estéticos fugazes. A tropicália fugia de modelos preestabelecidos, que tentam encontrar soluções já traçadas anteriormente. Ao invés disso, busca-se novas combinatórias conceituais.

¹² A ética para Deleuze não possui critérios universalizantes, ao contrário, potencializa as singularidades a partir da própria vida, numa dimensão imanente. Enquanto que, a moral é um sistema de julgamento devedor de valores transcendentais.

Talvez, existam sim aproximações possíveis entre o devir tropicália e o pensar deleuziano, uma espécie de sincronicidade, na medida em que ambos propõem uma diferente compreensão dos discursos instituídos ou um contradiscurso. Bem perto do que Marilena Chauí nos indica:

Por contradiscurso, entendemos um discurso que não se erige como positividade contra outro discurso igualmente positivo, mas um discurso que se elabora na medida em que abala a positividade do discurso instituído desvelando o não senso que o sustenta. O contradiscurso solapa a opinião instituída e desloca o pensamento para um novo lugar onde a interrogação abre-se ao que não podia ser pensado sem franquear para si um novo caminho (CHAUÍ, 2013, p. 137).

Nota-se em ambas as propostas, fazendo as devidas considerações, uma descontinuidade radical à mentalidade instituída, às diferentes formas de pensar, deslocando a maneira de discursos uniformes historicamente constituídos. Seja um pensamento que se produz sem dar a devida relevância aos fluxos sensíveis, seja um modo existencial predominantemente agressivo e uniforme que não reconhece a pluralidade diferencial dos arranjos sociais.

Tendo a história como palco de fenômenos que marcaram/destacaram um determinado período com impactos nos anos posteriores, Deleuze diferencia devir e história. A história captura do acontecimento sua efetivação através dos “estados de coisa”, deixando fugir o devir do acontecimento (no sentido mais amplo do termo), “a história não é a experimentação, ela é apenas o conjunto das condições quase negativas que possibilitam a experimentação de algo que escapa a história” (DELEUZE, 2013, p. 214). A experimentação, neste sentido, não seria histórica. Deleuze em *Conversações* (2013) vai além:

Num grande livro de filosofia, *Clio*, Péguy explicava que há duas maneiras de considerar o acontecimento, uma consiste em passar ao longo do acontecimento, recolher dele sua efetuação na história, o condicionamento e o apodrecimento na história, mas outra consiste em remontar o acontecimento, em instalar-se nele como num devir, em nele rejuvenescer e envelhecer a um só tempo, em passar por todos os seus componentes ou singularidades. O devir não é história; a história designa somente o conjunto das condições, por mais recente que sejam, das quais desvia-se a fim de “devir”, isto é, para criar algo novo. É exatamente o que Nietzsche chama de o Intempestivo. Maio de 68 foi a manifestação, a irrupção de um devir em estado puro (DELEUZE, 2013, p. 215).

Percebe-se assim que, especificamente, neste fenômeno histórico ocorrido na França, segundo Deleuze, significou um tempo intempestivo no qual ofereceu, ou, foi condição de possibilidade da manifestação do devir enquanto força, marcada pelo fluxo incessante, afirmando o fluir que recusa a unidade

estável. O devir não suporta filiações porque uma coisa que deriva de outra, pressupõe uma origem, um modelo; o devir aceita, ao contrário, alianças, ele absorve o entrelaçamento de singularidades para promover algo, como por exemplo, uma experimentação acontecimental. “É um fenômeno coletivo [maio de 68] sob a seguinte forma: ‘um pouco de possível, senão eu sufoco...’ O possível não preexiste, ele é criado pelo acontecimento” (DELEUZE, 2016, p. 246). O acontecimento cria novas possibilidades: agenciar modos viventes, corpos, singularidades.¹³

Contudo, os tangenciamentos entre o movimento da tropicália no Brasil e maio de sessenta e oito francês, podem ser pensados em articulação a um evento anterior que serviu de pavimentação estética para o fluxo tropicalista em terras tupiniquim: a Semana de Arte Moderna de 22. Como não lembrar de Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Di Cavalcante, Anita Malfatti, Ismael Nery, Manuel Bandeira entre outros pensadores/artistas que utilizam diferentes linguagens para deslocar os códigos estabelecidos quando se escuta a música experimental de Tom Zé? Ou mesmo os versos de Capinam? Ou então, as cores utilizadas por Hélio Oiticica? A semana de 22 além de buscar experimentações através de várias linguagens, intensifica a possibilidade da manifestação da liberdade criadora.

Um dos objetivos da Semana de Arte Moderna no Brasil foi:

A derrubada de todos os cânones que até então legitimavam entre nós a criação artística. Esse objetivo destrutivo, claramente enunciado, traria, como mais tarde Mário de Andrade diria, o direito permanente à pesquisa estética, a atualização da inteligência artística brasileira e a estabilização de uma consciência criadora nacional (AMARAL, 1998, p. 130).

Uma das metas centrais da Semana de Arte Moderna de 1922 foi encontrar brechas no conjunto de discursos estabelecidos historicamente, que teve como fio condutor a arte academizada, para que, a partir delas, pudesse construir rupturas mais amplas, onde novas fontes de inspirações pudessem surgir. “Se Di Cavalcanti se referiu com irritação ao ‘academicismo-idiota das

¹³ É bom notar que dezesseis anos depois Deleuze tinha a seguinte posição sobre maio de sessenta e oito francês: “A sociedade francesa mostrou uma impotência radical para operar uma reconversão subjetiva no nível coletivo, tal como 68 exigia: sendo assim, como poderia ela operar atualmente uma reconversão econômica em condições de ‘esquerda’? Ela nada soube propor às pessoas: nem no domínio da escola, nem do trabalho. Tudo que era novo foi marginalizado ou caricaturado” (DELEUZE, 2016, p. 246).

críticas literárias e artísticas’, às vésperas da Semana, Oswald se refere ao marasmo intelectual brasileiro [...]” (AMARAL, 1998, p.118).

Este movimento modernista teve seu ápice encravado na maior cidade da América Latina – São Paulo – com ressonâncias em várias outras partes do país. Vale salientar também que, ocorreu uma fermentação cultural anterior à semana paulista, o que é testemunhado pela obra produzida no Rio de Janeiro por Afonso Henriques Lima Barreto – autor pouco compreendido no seu tempo – que tinha no centro uma crítica contundente a elementos cristalizados na cultura nacional, a exemplo da discriminação étnica dos segmentos populacionais de matriz africana. Negando assim, o emergir dos elementos de uma cultura pulsante nas formulações estéticas nacionais neste período.

A Semana de Arte Moderna assumiu a forma elaborada do devir, pois além dos agenciamentos efetivados pelas distintas linguagens artísticas, proporcionou a instauração do novo de maneira intensiva e criativa. O “passadismo” – termo utilizado, principalmente, por Mário e Oswald de Andrade para se referirem a um passado que já tinha sido ultrapassado por novas maneiras de produzir literatura e outras formas artísticas –, continuava a querer espaço num presente dinâmico e moderno.

Assim, nesta moldura, a filosofia da diferença proposta pelo pensamento deleuziano tinha como foco, não a destruição do edifício conceitual produzido por uma imagem do pensamento que é o espaço da representação, mas, fazer uma crítica incisiva a esta imagem representacional do pensamento que, negava a possibilidade da presença das diferenças e que, segundo ele, predominou na história da filosofia, e, se afirmava em oito postulados.¹⁴

O primeiro “o princípio da *Cogitatio natura universalis*”, mostra uma naturalidade do pensamento, o pensamento é um exercício natural, existindo certo caminho de conformidade entre ele e a verdade. A este respeito há uma passagem ilustrativa em *Diferença e Repetição*:

É porque todo mundo pensa naturalmente que se presume que todo mundo saiba implicitamente o que quer dizer pensar. A forma mais geral da representação está, pois, no elemento de um senso comum como natureza reta e boa vontade (Eudoxo e ortodoxia). O pressuposto

¹⁴ Cf. *Diferença e Repetição*, p. 215 – 273. Deleuze também trata deste tema, especificamente, em *Proust e os signos* – primeira parte, conclusão: a imagem do pensamento – e *Nietzsche e a filosofia* – capítulo três, nova imagem do pensamento.

implícito da Filosofia encontra-se no senso comum como *cogitatio natura universalis*, a partir de que a Filosofia pode ter seu ponto de partida (DELEUZE, 1988, p. 218).

Aqui ele deixa claro que o pensamento através desta imagem se alimenta de algo já dado, já posto, uma espécie de inatismo da ideia, um *a priori* conceitual, onde a filosofia terá seu ponto de partida. Caberia então, um desvelamento, sobretudo da verdade. Com efeito, o pensamento teria como uma das funções desvelar, buscar encontrar os caminhos que mostrem a forma perfeita.

Uma ideia predominante na formação dos estudantes de filosofia tanto na educação básica quanto na graduação, acerca da noção de homem, por exemplo, é que, ainda como espólio do pensamento aristotélico, o homem é um ser racional de maneira absoluta. Nada mais equivocado para Deleuze do que esta proposição, pois precisaríamos saber o que é o homem? E o que é o racional? Caindo assim, numa infinidade de questões.

O pensamento nesta filiação com o verdadeiro explicita seu caráter moralizante. Numa terminologia nietzschiana, o pensamento teria uma boa vontade quando edifica seus pressupostos, busca sim a “verdade” de maneira “natural”. Deleuze identifica neste pressuposto o lastro central que deformara o pensamento ao longo de séculos.

Um segundo postulado da imagem do pensamento reivindicado por este francês foi “o ideal do senso comum”, onde o pensamento é natural de direito e não de fato, isto é, traduzir a naturalidade do pensamento de direito para os/nos fatos. Daí, segundo Deleuze, a exacerbação do método. O método adequado nos conduziria a “verdades” cristalinas. Se somos naturalmente seres pensantes, então precisaríamos para alcançar a “verdade”; caminhos seguros, métodos confiáveis que filtrassem às “influências exteriores” (contingências sensíveis) em direção a universalidade segura.

Havendo dessa forma, uma universalidade na capacidade de pensar dos sujeitos, onde “senso comum” seria a possibilidade da unidade, funcionando assim, como uma *concordia facultatum*. “[...] a forma identidade de um objeto exige um fundamento na unidade de um sujeito pensante do qual todas as outras faculdades devem ser modos” (DELEUZE, 1988, p. 222). Se quisermos, uma espécie de drenagem da identidade via as várias faculdades do sujeito.

É preciso saber até que ponto essa proposta, consegue alcançar a exigência de um “pensamento puro”, puro aqui, seria o ápice do pensar; sem cair na referência transcendente. Novamente Deleuze nos alerta, na obra *Lógica do Sentido*, a relevância da crítica.

A imagem do filósofo, tanto popular como científica, parece ter sido fixada pelo platonismo: um ser das ascensões que sai da caverna eleva-se e se purifica na medida em que mais se eleva. Neste “psiquismo ascensional”, a moral e a filosofia, o ideal ascético e a ideia do pensamento estabeleceram laços muito estreitos. Deles dependem a imagem popular do filósofo nas nuvens, mas também a imagem científica segundo a qual o céu do filósofo é um céu inteligível que nos distrai menos da terra do que compreende sua lei (DELEUZE, 2015, p. 131).

Deleuze se insurge contra a proposta do transcendente, mesmo considerando Immanuel Kant um dos pensadores mais importantes no domínio da filosofia transcendental.¹⁵

O terceiro pressuposto descrito por Deleuze se refere ao que, ele designa, de “o modelo da reconhecimento”. Segundo esta noção, o pensamento natural, linear e uma boa vontade do pensador proporcionariam, a partir de uma “teoria das faculdades” – numa leitura kantiana –, a concórdia das faculdades do conhecimento acerca de um objeto com identidade, e um sujeito pensante agindo sobre este objeto de maneira universalizante (MACHADO, 2009). Significa que as faculdades imaginar, perceber, lembrar, pensar, possuem uma harmonia a partir do sujeito pensante (*zōon logikón*), ou seja, o eu pensante seria a síntese, uma unidade das faculdades, de forma universalizante. Neste sentido, teríamos uma espécie de construção pensante somente na perspectiva conformista, onde as faculdades se reconhecem entre si. “A forma da reconhecimento nunca santificou outra coisa que não o reconhecível e o reconhecido, a forma nunca inspirou outra coisa que não fosse conformidades” (DELEUZE, 1988, p.

¹⁵ “O conceito kantiano de Transcendental consiste em: 1º considera o transcendental como condição de possibilidade da coisa, ou seja, como conceito *a priori* ou categoria; 2º considera a coisa, cuja a condição é o transcendental, como fenômeno, e não como ‘coisa em si’. Contudo, para Kant, o transcendental não se identifica com as condições *a priori* do conhecimento humano e dos seus objetos (que são os fenômenos), mas é considerado o conhecimento (ou a ciência, se existe uma ciência) dessa condição *a priori*. Kant diz ‘Não chamo de transcendental o conhecimento que cuida dos objetos, mas o que cuida do nosso modo de conhecer os objetos, e que seja possível *a priori*’ (ABBAGNANO, 1999, p. 971-972). Na interpretação de Roberto Machado “Transcendente e transcendental se opõem pela primeira vez na história da filosofia quando Kant pretende substituir uma metafísica do transcendente por uma crítica transcendental que se ocupa menos dos objetos que de nossos conceitos *a priori* dos objetos [...]. Transcendental designa, então, o princípio em virtude do qual a experiência é necessariamente submetida a nossas representações” (MACHADO, 2009, p. 142).

223). Existe uma certa confluência das faculdades para um “eu pensante” numa dinâmica concordante, onde pensar significa, lembrar, reconhecer, sentir.

Neste panorama epistemológico, Kant vai fazer a seguinte pergunta: qual é o fato do conhecimento (*quid facti*)? Segundo ele é possuímos pensamento *a priori*. Pensamentos (representacionais) que teriam como formas o espaço e o tempo que seriam diferentes dos objetos empíricos *a posteriori*, assim, a superação dos dados empíricos, segundo Kant, é feita por princípios essencialmente subjetivos, levando em consideração o momento de exercê-los. Todavia, Deleuze deixa claro, que no entender de Kant, a submissão do objeto ao sujeito é predominante neste processo. “O *a priori* define-se como independente da experiência nunca nos ‘dá’ nada que seja universal e necessário [apodítico]” (DELEUZE, 2012, p. 18). Enfim, Deleuze reconhece as contribuições do pensamento de Kant, neste aspecto, mas admite, ainda, sua vinculação com a imagem do pensamento representacional.

“O elemento da representação” seria o quarto pressuposto que tem quatro características fundantes: “a identidade do conceito”. “a oposição na determinação do conceito”, “a analogia no juízo” e “a semelhança no objeto”. “A identidade do conceito” se constitui como um giro em torno do mesmo, ponto central da reconhecimento. Os elementos conceituais necessitam de identificações com o conceito. Na “a oposição na determinação do conceito” a imaginação e a rememoração buscam recriar algo que foi tensionado tendo uma unidade no horizonte. A característica da “a analogia no juízo” evidencia as relações dos conceitos com seus respectivos objetos, indo assim, a uma divisão do juízo. A “a semelhança no objeto” apresenta-se como uma percepção forte, ou seja, uma percepção sobre o objeto de forma contínua.

Diante disso, a diferença é “crucificada”, pois predomina toda a reprodutibilidade da semelhança nas diversas manifestações das várias faculdades, tendo, sempre, como horizonte a unidade. O pensamento assim, se reconheceria na imagem criada por ele. Com isso, podemos inferir que

[...] o mundo da representação se caracteriza por sua impotência em pensar a diferença em si mesma; e, ao mesmo tempo, em pensar a repetição para si mesma, pois esta só é apreendida através da reconhecimento, da repartição, da reprodução, da semelhança, na medida em que elas alienam o prefixo RE nas simples generalidades da representação (DELEUZE, 1988, p. 229).

O reconhecimento daquilo que permanece semelhante no pensamento, a identidade, representa a imagem do pensamento através, principalmente, da estabilidade das faculdades, da busca da harmonia sobre o objeto, excluindo a possibilidade de se pensar a diferença nela mesma.

O quinto postulado é “o negativo do erro”. O erro é um obstáculo, um “descaminho do pensamento”, sua validade é colocada em dúvida, sua legitimidade é posta em desconfiança. Ele atrapalharia a retidão do pensamento “puro”. “É nesse sentido que Platão, no *Teeteto*, sob uma inspiração na aparência totalmente diferente daquela da *República*, estabelece ao mesmo tempo o modelo positivo da reconhecimento ou do senso comum e o modelo negativo do erro” (DELEUZE, 1988, p. 244). Com efeito, “o erro é o ‘negativo’ que se desenvolve naturalmente na hipótese da *Cogitatio natura universalis*” (DELEUZE, 1988, p. 245).

O erro, neste sentido, teria, a função de minar a busca de resultados fixos almejados pelas faculdades. A dimensão da errância significa “forças externas” que tentam penetrar no processo de busca da verdade confiável, e com isso, desviar dos elementos da representação. Contrário a esta narrativa, Deleuze apresenta o que faz pensar,

O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a Filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar (DELEUZE, 1988, p. 230).

Na produção de obras posteriores, mesmo em parceria com Guattari, Deleuze vai manter e desenvolver esta noção de que o pensamento é resultado de encontros que força a pensar; uma construção produzida através de alianças.

No “O privilégio da designação”, sexto postulado, predomina o “formalismo lógico” em detrimento do sentido, ou seja, os enunciados anunciam os caminhos determinantes que levarão ao verdadeiro através de operacionalizações lógicas. Os sentidos, nesta acepção, estariam mais próximos do erro do que da verdade. A validade e a falsidade das proposições estariam no centro deste processo:

Remetendo o verdadeiro e o falso à relação de designação na proposição, damos-nos um sexto postulado, postulado da proposição ou da designação, postulado que recolhe os precedentes e se

encadeia com eles (a relação de designação é apenas a forma lógica da reconhecimento) (DELEUZE, 1988, p. 252).

As proposições indicam algo – verdadeiro ou falso – que são “formas lógicas da reconhecimento”, os sentidos, ao contrário, manifestam alguma coisa não indicada nas proposições; revelam algo que não estaria no raio de penetração das designações. Inclusive, “Se o sentido se ultrapassa em direção ao objeto, este já não pode ser posto na realidade como exterior ao sentido, mas apenas como o limite de seu processo” (DELEUZE, 1988, p. 252). Mas, nesta imagem, o sentido é reduzido no interior da configuração lógica.

O sétimo postulado: “a modalidade das soluções”, nos chama a atenção para a configuração de “resolubilidade” impregnada no processo de construção substancial do problema. Como se nas resoluções dos problemas finalizassem suas funções problematizáveis no percurso do pensamento, dentro de uma operação estritamente racional, onde o sensível estivesse excluído deste processo. Entretanto, o problema não pode ser apresentado como um arranjo racional abstrato, apenas, que usamos como ferramenta, limitada no processo pensante, e que predomina a previsibilidade. Não se pode transformar o problema em método/procedimento como etapa a ser superada; o problema é objetivo, é fruto da experiência.

Deleuze defende a construção da estrutura dos problemas de maneira que se valorize a singularidade, cada um fazendo sua própria experimentação problematizante, em confronto com perspectiva que tenha um modelo de problema que pode ser aplicado alhures, mudando apenas um contexto específico.

A qualificação das respostas inibiria, em certo sentido, o processo de elaboração de uma autonomia originária, impregnada de vitalidade. Nesta linha de raciocínio, concordamos com Sílvia Gallo quando afirma que:

A emancipação intelectual, ao contrário [do problema predeterminado], consiste no exercício do direito aos próprios problemas, na experimentação sensível dos problemas singulares. Apenas assim será possível experimentar um pensamento original, “genital”, no dizer de Artaud, que seja engendrado no próprio ato de pensar. Experimentar os próprios problemas; eis a única condição para o exercício do pensamento próprio, de um pensamento autônomo não tutelado, não predeterminado (GALLO, 2012, p. 78).

Um pensamento sem imagem que foge de antemão da petrificação da opinião e da repetição do mesmo, Deleuze nos indica como um caminho de

autenticidade singular e valorização das multiplicidades oriundas do mundo da vida, onde cada um tenha direito aos seus próprios problemas.

“O resultado do saber” é o oitavo postulado apresentado por Deleuze como mais um pressuposto que inviabiliza pensar o pensamento em toda a sua multiplicidade constitutiva. Vale a pena sublinhar a diferenciação entre saber e aprender. O saber possui um horizonte de generalidade, agrega fenômenos ou coisas semelhantes sob o mesmo conceito, um centro que une as particularidades do entorno. Ele visa os resultados, para, a partir daí, elaborar os princípios. Com efeito, e dito de outra forma, o processo não seria tão importante quanto o produto. O aprender, por sua vez, é “uma aventura involuntária”, um arrebatamento de encontro de signos, uma possibilidade singular de fluxos desejanter. “Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Idéia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções” (DELEUZE, 1988, p. 269).

O que nos indica Deleuze é que, aprender é perceber a tensão entre as faculdades, e identificar a potência da dessemelhança se constituindo como uma possibilidade criativa, sempre vinculada ou vinculante com os signos sensíveis. Desse modo, Silvio Gallo vai afirmar:

E como essa experiência é necessariamente singular, como singulares são os componentes do conceito e do problema, o ato de pensar aí engendrado não redundando em uma repetição do mesmo, em uma reconhecimento, uma vez que não se trata de uma imagem dogmática do pensamento, mas de um pensamento sem imagem, virgem, genital (GALLO, 2012, p. 84).

O aprender, vincula-se ao pensamento sem imagem, que tanto os oito postulados demonstraram o caráter de represamento que desempenhavam, obstruindo, com isso, a possibilidade de um pensamento não subordinado a qualquer tipo de faculdade. A concepção platônica, neste aspecto, possuidora de dispositivos representacionais, se coloca do outro lado da margem do rio chamado diferença.¹⁶

¹⁶ No meio de uma enxurrada de críticas a Platão, tem um aspecto que Deleuze reconhece como salutar no pensamento platônico, o de que a aprendizagem não está subordinada aos seus princípios. “[...] Platão é uma exceção, pois, com ele, aprender é verdadeiramente o movimento transcendental da alma, irreduzível tanto ao saber quanto ao não-saber. É do ‘aprender’ e não do saber que as condições transcendentais do pensamento devem ser extraídas. Eis por que as condições são determinadas por Platão sob a forma da reminiscência e não do inatismo (DELEUZE, 1988, p. 271). Ou seja, embora as reminiscências sejam um dispositivo, efêmero,

A aprendizagem, nesta linha de raciocínio, é ressonância de encontros, de signos que afetam o sujeito pensante, seja ele estudante, docente ou docente em formação, provocando um movimento aprendente a partir do arrebatamento causado pelos encontros. Existe aí, uma involuntariedade nos encontros, onde fluxos acontecem, sem necessariamente exigirem um método rigorosamente determinante do processo aprendente.

Ademais, o aprender não exige um caminho metodológico fixo, no aspecto conservador do termo, um caminho seguro que aponte as prescrições que devem ser seguidas a fim de alcançar uma meta. Desconhecemos como alguém aprende:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores torna alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há métodos para encontrar tesouros nem para aprender, mais um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo [...] (DELEUZE, 1988, p. 270).

Deleuze está apontando, é o que acreditamos, para um devir potencializador que se apresenta com várias outras combinações que não só da racionalidade instrumental e, que, portanto, fogem da previsibilidade do método enquanto demarcação que visa objetivos esquadrihados. Aprendizagens podem ser produzidas, também, segundo ele, desvinculadas de caminhos fixos que imobilizam as possibilidades singularizantes.

2.3 O simulacro com viés educativo ou dessemelhança necessária

Neste contexto da discussão das possibilidades aprendentes, podemos pensar que o referencial identitário vai se constituir como elemento cerne na proposta de inteligibilidade do pensar na perspectiva educacional, e o que não se agregar, de alguma forma, a este referencial estaria condenado a ser destituído da estrutura do “verdadeiro”, ou seja, o simulacro será considerado

no processo ascendente do pensamento ao cume da *eidos* – Ideia pura –, no aspecto do aprender, elas fornecem condições de possibilidades dos princípios transcendentais do encontro (numa terminologia não kantiana, mas deleuziana).

desviado das hierarquias estabelecidas. Discutiremos aqui, aproximações e distanciamentos desta noção de simulacro com o campo formacional docente.

Deleuze coloca em questão a imagem clássica do pensamento que não tinha aprofundado o conceito de diferença na sua amplitude, segundo ele, tinha apenas “introduzido a diferença na identidade do conceito” (DELEUZE, 2016, p. 321). Sem com isso, perceber todo um devir constituinte da diferença e seus agenciamentos no processo de construção do pensamento.

E mais,

Para pensar a diferença, temos a tendência a subordiná-la à identidade (do ponto de vista do conceito ou do sujeito: por exemplo, a diferença específica supõe um gênero como conceito idêntico). Temos tendência também a subordiná-la à semelhança (do ponto de vista da percepção), à oposição (do ponto de vista dos predicados), ao análogo (do ponto de vista do juízo). Isso quer dizer que não pensamos a diferença nela mesma. A filosofia pôde fazer-se uma representação orgânica da representação da diferença com Aristóteles, ou mesmo uma representação orgiaca, infinita com Leibniz e Hegel: nem por isso ela alcançou a diferença nela mesma (DELEUZE, 2016, p. 321).

O autor de *Proust e os Signos* mostra assim, que a imagem do pensamento edificada ao longo da história da filosofia não tratou de maneira detalhada a diferença, não aprofundou o conceito de diferença, pois acarretaria um deslocamento forte do idêntico, do semelhante, isto é, no conceito de identidade. Tratou a noção de diferença apenas relacionando-a ao conceito de identidade como se o diferente fosse somente aquilo que não tem correspondência com a identidade; o que está fora da moldura da identidade sem autonomia.

Os agenciamentos efetuados nas cifras do entorno da diferença através dos conjuntos de relações, possibilitariam o reconhecimento do devir que destitui a primazia da identidade. A diferença teria, o que eu chamaria, de “entrelaçamento móvel”, isto é, juntar, atar, elementos de maneira não fixa. Envolver perspectivas distintas num fluxo movente, sem constituir um momento de condensação fixante, uma espécie de acoplamento relacional móvel (molecular).

O método de divisão platônico¹⁷ exclui toda forma que não se assemelha ao princípio do semelhante, ou seja, à identidade, ao modelo puro. Usando o

¹⁷ Para um aprofundamento maior acerca do procedimento da divisão platônica, ver os diálogos *Fedro*, *Político* e *Sofista*, escritos por Platão.

caminho da seletividade, a concepção platônica, para além da distinção entre o “mundo das ideias” e as “aparências sensíveis”, estaria objetivando escolher/separar os pretendentes adequados, isto é, separar os candidatos falsos dos verdadeiros – aqueles que tinham correspondência com a Ideia/modelo – estes seriam considerados como boas cópias, as más cópias seriam os simulacros. “Seu real objetivo [divisão platônica] é selecionar uma linhagem pura a partir de um material impuro, indiferenciado, indefinido, que justamente deve ser excluído para que seja possível o aparecimento da ideia” (MACHADO, 2009, p. 47). Haveria, portanto, uma hierarquia, um conjunto de gradações para se chegar ao pódio, onde encontraria a Ideia “pura”, inversamente, o simulacro é tido não como uma degradação que perdia elementos de identificação com o modelo, não autenticando a Ideia, mas, sobretudo, “[...] uma potência positiva que nega tanto o original como a cópia, tanto o modelo como a reprodução” (DELEUZE, 2015, p. 267). Seria a força do falso pretendente indicando espaços bifurcados, encruzilhadas nômades, “séries divergentes”; uma espécie de simulação com o “semelhante” e com o “mesmo” através de máscaras – disfarce *ad infinitum* – num processo que se aproxima do “eterno retorno” nietzschiano, ocorrendo com isso, enfatiza Deleuze, a reversão do mundo representativo. A potencialidade do simulacro expõe, talvez com o aval de Nietzsche, revelado por Deleuze, não um ordenamento alternativo oposto aos procedimentos para se aderir a Ideia, mas, a afirmação de um certo caos que nega a seletividade, e, ao mesmo tempo exalta a criação intempestiva.

Dessa forma, a imagem (cópia), na concepção platônica, seria a representatividade da essência, sempre buscando a identidade dos objetos. Isso também numa perspectiva axiológica (imagem moral), quando considera o modelo “verdadeiro”, porque é idêntico a si próprio; existindo também a construção da reconhecimento, pois reconhece na centralidade do modelo o princípio de “verdade”; e a identidade entre a matriz e a cópia, preservado a “pureza” do modelo. Vejamos uma passagem destacável:

Partiríamos de uma primeira determinação do motivo platônico: distinguir a essência e a aparência, o inteligível do sensível, a Ideia e a imagem, o original e a cópia, o modelo e o simulacro. Mas já vemos que estas expressões não são equivalentes. A distinção se desloca entre duas espécies de imagens. As *cópias* são possuidoras em segundo lugar, pretendentes bem fundados, garantidos pela semelhança; os *simulacros* são os falsos pretendentes, construídos a partir de uma dissimilitude, implicando uma perversão, um desvio essenciais (sic). É neste sentido que Platão divide em dois o domínio

das imagens-ídolos: de um lado, as *cópias-ícones*, de outro os *simulacros-fantasmas*. Podemos então definir melhor o conjunto da motivação platônica: trata-se de selecionar os pretendentes, distinguindo as boas e as más cópias ou antes as cópias sempre bem fundadas e os simulacros sempre submerso na dessemelhança. Trata-se de assegurar o triunfo das cópias sobre os simulacros, de recalcar os simulacros, de mantê-los encadeados no fundo, de impedi-los de subir à superfície e de se “insinuar” por toda parte. (DELEUZE, 2015, p. 262).

O simulacro seria como uma potencialidade que não é aliada do modelo, o simulacro visa uma autenticidade diante de um processo diferencial, se afastando de qualquer centralidade que o atraia e o absorva no movimento identitário. Deleuze considera em *Diferença e Repetição* (1988) que:

Por simulacro não devemos entender uma simples imitação, mas sobretudo o ato pelo qual a própria ideia de um modelo ou de uma posição privilegiada é contestada, revertida. O simulacro é a instância que compreende uma diferença em si, como duas séries divergentes (pelo menos) sobre as quais ele atua, toda semelhança tendo sido abolida, sem que se possa, por conseguinte, indicar a existência de um original e de uma cópia (DELEUZE, 1988, p. 124).

Na dimensão de “reverter o platonismo” – origem da representação – numa terminologia nietzschiana, Deleuze coloca o simulacro como uma potência positiva, contrário ao ícone, não mais recalçado por forças modulares que regula o movimento das cópias. O simulacro é um estado de subversão. Um contrassenso, nega ao mesmo tempo o modelo original e a cópia. O simulacro exalta as diferenças autônomas, os contornos rizomáticos, e distancia-se de qualquer possibilidade de semelhança. “[...] subverter a filosofia da representação significa afirmar os direitos dos simulacros reconhecendo neles uma potência positiva, dionisíaca, capaz de destruir as categorias de original e cópia” (MACHADO, 2009, p. 48). Portanto, o simulacro desmoraliza, altera, deturpa a perspectiva identitária; mostra outros modos de se pensar, buscando potencializar novas formas de instituir o pensamento.¹⁸

Contudo, Deleuze reconhece que chega até o pensamento moderno certo tipo de paradigma identitário que, ainda é devedor, do itinerário que possui suas origens no modelo grego – entenda-se: no modelo platônico predominante –,

¹⁸ Deleuze não pretende abolir, apenas, via a subversão do platonismo, o simulacro contra o modelo, mas dar aos simulacros validade epistêmica, no sentido, de valorizar às múltiplas diferenças, se afastando assim, da redução da diferença à identidade. “O simulacro é o sistema em que o diferente se refere ao diferente por meio da própria diferença” (DELEUZE, 1988, p. 437).

mas, que, agora, ganha uma adesão de operabilidade no interior do discurso científico.

Nessa razão [moderna], porém, a vertente *operacional*, que Descartes lhe reconheceu na 4ª parte do *Discurso do Método*, acaba assumindo a primazia e torna-se instrumento privilegiado da atividade *poiética* do sujeito, tanto na própria construção da *ciência* quando na produção de *objetos*. A primazia da razão operacional decorre necessariamente do postulado noético fundamental de que a razão conhece a realidade na representação da ideia objetiva (VAZ, 2012, p. 102. Grifo do autor).

Tal discurso penetrará de forma incisiva no campo educativo, conduzindo, controlando, disciplinado um olhar acerca da formação docente, incidindo assim, na arena potencializadora da criatividade deste campo. Ecoando com isso, narrativas educacionais ainda vinculadas a reproduções a partir de modelos engendrados na dimensão da identidade, ou seja, de um modelo irradiador de cópias.

Surgindo desse modo, formas pedagógicas que chamaríamos de “pedagogia cadastral”, que se caracteriza como um tipo de registro educativo, muito mais das descrições dos eventos educacionais do que de uma investigação dos múltiplos aspectos do processo movente de ensino e de aprendizagem, que tenta compreender os fluxos acontecimentos oriundos dos diversos encontros. Tal pedagogia ficaria num registro localizável, identificável, com um foco fixado num ponto com limites demarcáveis, fazendo deste ponto a totalidade da prática educativa. Ou seja, uma reprodutibilidade de ações a partir de um, privilegiado, centro irradiado. Sem problematizar os eventos acontecimentos derivados dos encontros de corpos na ambiência educacional.

Neste panorama, a noção de simulacro tratada por Deleuze descortina um cenário em que a divisão, a filtragem operada pela teoria das ideias através de seleções, separa os conceitos puros e os conceitos impuros, no fundo distingue o falso do verdadeiro. Tal procedimento tem como pretensão central “encurrular o falso pretendente” para apresentar o ser na sua, suposta, pureza. Isto é, validar a ideia “verdadeira”.

Nesta seletividade ocorreria uma espécie de gradação da imitação, ou seja, teríamos uma imagem que corresponderia a um desenho matricial e cópias, boas e más, de diversas intensidades de semelhança. As boas, seriam aquelas que guardassem algum tipo de identidade com o modelo, fundadas de elementos de semelhanças com o modelo original; as más estariam bem distantes da

semelhança com a matriz, mas, ainda assim teriam um elemento indicativo que relacionava com o modelo (um efeito). Na obra *Lógica do Sentido* Deleuze vai afirmar que: “A cópia é uma imagem dotada de semelhança, o simulacro, uma imagem sem semelhança” (DELEUZE, 2015, p. 263). A partir desta proposição o autor vai dizer que:

O catecismo, tão inspirado no platonismo, familiarizou-nos com esta noção: Deus fez o homem à sua imagem e semelhança, mas, pelo pecado, o homem perdeu a semelhança embora conservasse a imagem. Tornamo-nos simulacros, perdemos a existência moral para entrarmos na existência estética. A observação do catecismo tem a vantagem de enfatizar o caráter demoníaco do simulacro. Sem dúvida, ele produz ainda um *efeito* de semelhança; mas é um efeito de conjunto, exterior, e produzido por meios completamente diferentes daqueles que se acham em ação no modelo (DELEUZE, 2015, p. 263).

A dessemelhança forte do simulacro ocorre na sua interioridade, num desvio; o simulacro coloca elementos próprios na imagem modelo, mesmo distante da referência, produz gotas criativas de não reconhecimento da imagem modelo. Seria um não-ser em movimento.¹⁹

O percurso formativo contemporâneo calcado numa imagem de modelo preserva dispositivos representacionais da identidade como forma a ser replicada, sempre tendo como princípio estrutural, a correspondência com o centro irradiador. O futuro docente atravessa o caminho formacional tendo como farol iluminador a referência de cariz identitária, ou seja, estaríamos formando cópias docentes, bem distantes do simulacro educativo que seria, ao nosso ver, abertura para os modos subjetivos desvinculados das perspectivas que buscam o consensual.

Jorge Larrosa (2010) nos ajuda a pensar nesta moldura quando anuncia, a partir de uma perspectiva subversiva da experiência da leitura:

[...] A ideia tradicional de formação tem duas faces. Formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de condições preexistentes. Por outro lado, levar o homem até a “conformidade” em relação a um modelo ideal do que é “ser humano” que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia “prescritiva” de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão nem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu

¹⁹ Deleuze tendo a ideia como “pai” das semelhanças coloca como ilustração, uma passagem de Derrida: “Analisando a relação entre a escritura e o logos, Jacques Derrida reencontra realmente esta figura do platonismo: o pai do logos, o próprio logos, a escritura. A escritura é um simulacro, um falso pretendente, na medida em que pretende se apoderar do logos por violência e por ardis ou mesmo suplantá-lo sem passar pelo pai. Cf. “La pharmacie de Platon”, *Tel Quel*, nº 32, p. 12 e s. e nº 33, p. 38 e s.[...]” (DELEUZE, 2015, p. 263).

itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado [...] (LARROSA, 2010, p. 12).

Ouvimos assim, a sonoridade de Larrosa acerca do controle pedagógico exercido nas condições formativas, sobretudo quando indica dispositivos modulares. O simulacro, neste sentido, seria a condição de possibilidade de outra formação, onde o devir singular, transbordando de intensidades, é capaz de fomentar práticas educativas em acontecimentos experienciais. Trata-se, portanto, de “[...] compreender a formação como uma experiência irreduzível” (MACEDO, 2016, p. 51).

O termo grego *ekmagêion* significa matéria mole, moldável. Se o simulacro é produzido a partir das diferenças interiores que possuem aberturas moventes, então os elos que o constituem são permeáveis por vários outros elementos, apresentando toda a dimensão moldável em que ele se movimenta. Logo, prevalece o devir em detrimento da unidade. Assim, “as distribuições nômades substituem as distribuições sedentárias da representação (DELEUZE, 1988, p. 438).

Esta paisagem moldável e nômade, sem interferência direta da referência central, conduz a um espaço formacional altamente germinativo, pois a emergência da heterogeneidade aumenta a capacidade intensiva de singularidades em formação capazes, em última instância, de edificarem possibilidades de autenticidades no âmbito da autoformação. Se distanciando do docente irradiado, de onde todos os outros derivam, isto é, aquele que é visto pelos demais como uma referência a ser seguida/copiada.

É importante ressaltar o caráter de causalidade que está vinculado às ideias platônicas – ideias causais –, quando todas as outras, do mundo sensível, são réplicas causadas pelas ideias – essências metafísicas –. Este procedimento causal é modelador, e altamente classificatório. O simulacro, dessa forma, não se submete a participar desta estrutura causal, por isso Platão o nomeará de “devir-louco”, pois é responsável pelas quebras do modelo padronizante de inteligibilidade. Ou seja, o simulacro é da “quebrada”. O objeto do pensamento em Platão são as essências metafísicas regidas pelo princípio de identidade, daí o simulacro ser considerado um desagregador de princípios. Um divergente.

A partir do princípio da identidade então, emerge o dispositivo centralizador, modelar, em que todos os modos docentes iriam estar vinculados na atual sociedade:

Pois esse princípio, ao formular o conceito de professor, nos leva a esquecer tudo aquilo que é distintivo como se, no campo da educação, além dos vários professores e de suas ações individualizadas e desiguais, houvesse algo ou alguém que fosse O Professor-Primordial (Uno, Padrão, verdadeiro, Normal), a partir do qual todos os professores fossem formados, embora por mãos inábeis; de modo que nenhum saísse correto e fidedigno à Ideia Pura daquele Professor-Modelo, dotado de uma qualidade essencial, ou *qualitas occulta*, cujo o nome pode ser Professoralidade, e à cada qual um e todos os professores deverão submeter-se ou se esforçarem para dela se aproximarem, como Cópias bem ou mal assemelhadas; ou, em caso contrário, serão consideradas *simulacros*, os quais, por estarem tão distantes e por serem tão dessemelhantes da Professoralidade (que é a causa de O Professor e de todos os professores), serão profundamente desprezados (CORAZZA, 2002, p. 18-19).

Nesse sentido, o docente-cópia é pensado na sua qualidade a partir da proximidade ou afastamento do “Professor-Primordial”, assim, a gradação de fidelidade e de dessemelhança vai legitimar a competência docente, ou melhor, seu fazer docente. Já o simulacro estaria na ilegitimidade do processo, pois possuiria na sua natureza a negação da hierarquia do semelhante. Então, pensar um percurso formativo com um docente/simulacro traria a possibilidade do criativo surgir, já que haveria um desprendimento do modelo fixado; o docente seria afetado por situações dilemáticas/angustiantes sem estabilidade, que o levariam a produzir algo diferente do semelhante/padrão/repetição.

Dessa maneira, a formatividade docente, neste contexto, aproveitaria o processo de maneira mais significativa se desencadeasse devires no percurso das subjetividades envolvidas sem promover interações formais entre identidades. O inacabamento, as incertezas, a permeabilidade criativa fazendo parte efetivamente da processualidade formacional docente, dialogando também com os campos adjacentes. Sempre afrontando os regimes de legitimidades, eis uma das características nucleares do docente-simulacro.

Por outro lado, são saberes tidos como canônicos que não reconhecem outras/novas maneiras de conhecer, desvinculadas do semelhante/modelo, que se reproduzem nas margens das relações pedagógicas estabelecidas. Por isso,

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que

conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa [...] (TARDIF, 2013, p. 37).

Estes discursos são incorporados no percurso formativo dos docentes, dando de alguma forma, legitimidade “científica” no sentido que foram produzidos no interior dos centros reconhecidos como fomentadores de conhecimentos: as universidades. Ratificando a necessidade do padrão, do verdadeiro, do uno. Daí a necessidade de se pensar a discussão de novos fluxos no percurso formativo, que possuam alianças com múltiplos elementos. Na verdade, o que se dá manutenção com essa concepção, é a um regime de autorização discursiva.

Portanto, o discurso que tem como característica a utilização de materiais educacionais flexíveis, onde linhas erráticas situam-se em espaços de movimentos capazes de explorar meios, fazendo trajetos inovadores, pode sim, ser pensado na processualidade formativa, sob a perspectiva de favorecimento de dispositivos que possam ser usados no enfrentamento dos desafios da complexa sociedade contemporânea.

3 PEDAGOGIA DO CONCEITO – TERCEIRO PLATÔ

3.1 Educabilidade do pensamento

“Tudo só é sendo”.

Galeffi

Neste terceiro movimento submeteremos à discussão os elementos constitutivos de uma pedagogia do conceito e suas implicações na arena da formação docente, especialmente, o itinerário aprendente numa dinâmica criativa/inventiva que promova o pensar educativo. Além disso, pensar uma concepção de formação docente a partir das dobradiças da filosofia deleuziana, em que o problema é o germinador cerne dos conceitos.

Pensar o percurso formativo docente no contexto contemporâneo, exige enorme capacidade para compreender a complexidade do fenômeno educativo. Se, por um lado, muitos advogam sobre a relevância do pensamento filosófico difundido entre os docentes e os futuros docentes, considerando-o capaz de oportunizar o desenvolvimento da criticidade diante da realidade e a inserção na dimensão da cidadania efetiva, por outro, existe uma predominância de narrativas pedagógicas nos modelos formativos com traços tradicionais;²⁰ formas pedagógicas que se aproximam de discursos fixados em modelos que se assentam em conformidades institucionais estabelecidas. Evidenciando assim, a existência de uma engenharia conceitual intensa na tentativa de construir ferramentas teóricas capazes de compreender este fenômeno, e pensar na intervenção da experiencialidade do real educativo.

Nos conteúdos acadêmicos enunciados, necessários à formação docente, mesmo que em alguns momentos se perceba uma crítica pontual, predomina o desenvolvimento de propostas de viés assimilacionista, em que o legado cultural se torna o fio condutor curricular. Mas, como poderíamos provocar possibilidades

²⁰ Acerca do termo “tradicional” é bom sinalizar: “A formalização da maneira de ensinar deu origem a um modelo de ‘profissional’ particular e à chamada pedagogia tradicional que traduzia uma maneira artesanal e uniforme de ensinar. Essa tradição pedagógica, esse saber tradicional constituído de regras repetidas, ritualizadas e não questionadas, adquiridas por imitação, vai marcar todo o período educacional que vai do século XVII e se estende até a primeira metade do século XX. Entretanto, convém destacar que essa orientação ainda está presente em muitas escolas brasileiras” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 56).

formativas aos futuros profissionais em educação, se mantivermos narrativas ainda calcadas na representação de modelos? Que risco correríamos se mantivéssemos um processo de formação docente que já se mostrou inviável no contexto moderno? Não estaríamos mantendo, no interior das instituições educativas de formação docente, uma cápsula paradigmática que visa conformidades, consensualidades? E mais, que visa uma referência identitária preponderantemente hierarquizada?

O discurso da formação docente pavimentado por narrativas da semelhança, que obedece a processos formativos que almejam, afirmar a centralidade das competências profissionais no interior de um referencial unificador, em que há predominância do pensar majoritário²¹ dentro do contexto educativo que represa as singularidades, traria para arena da formatividade elementos instrumentais presentes nas organizações dos sistemas produtivos.

Dessa maneira, os discursos estabelecidos não estariam também, quando defendem as competências profissionais, ainda, ligadas a conhecimentos como instrumentais de resoluções de demandas de uma sociedade, permeada de elementos artificialmente construídos? Talvez, o que Deleuze esteja apontando com sua proposta de pensar o pensamento, seja a constituição de um pensar na formação docente, que supere construtos de profissionalização via competências – neste caso, competência como um dispositivo ligado também à identidade. Senão vejamos:

Do ponto de vista hermenêutico pode-se pensar na instauração da defesa da 'competência' na direção da pretensa formulação que atingiu uma verdade da identidade e da profissionalidade do professor. Ser professor, assim, significaria ser competente, buscar competência, mostrar sua competência nas diversas instâncias de avaliação, sendo que, o sentido da competência já está posto como perícia, como técnica [...] (FORNARI, 2009, p. 150).

Considerando que os estabelecimentos educativos não produzem bens materiais, ao contrário, fomentam construções de “bens simbólicos”, a acepção do termo competência que deveria prevalecer na ambiência escolar seria “capacidade manifestada na ação, para fazer com saber, com consciência, responsabilidade, ética, que possibilite resolver com eficácia e eficiência

²¹ Este modelo majoritário, segundo Deleuze, é a filosofia da representação de origem platônica que predomina, ainda na atualidade, em distintos campos de saberes, sobretudo nas humanidades.

situações problemas da profissão [...]” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 70).

O exercício do pensamento, ou melhor, o ato de pensar, sendo constituído pelos arrebatamentos dos signos, pela afetação dos encontros, provocaria no docente condições de possibilidade de reconhecimento de sua potência criadora e singular, sobretudo através das experimentações, sem necessariamente vincular-se a perspectivas de resultados. Com efeito, o pensar não é algo natural, é sim algo provocado pelas nossas experiências, encontros com outros corpos/signos.

O que nos força a pensar é o signo. O signo é objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento (DELEUZE, 2010, p. 91).

O exercício do pensamento surge da provocação, da afetação, de um objeto que retira a estabilidade, coloca em posição de escolhas, de decisões que mobilizam o pensamento na sua originalidade de tradução do signo. A filosofia então, possui uma atitude de insurgência no aspecto de provocar a criação do novo, completamente distinta da reconhecimento.

As instituições de ensino são espaços de aprendizagens, todavia, também de controle e limitadores de devires aprendentes. Nelas predominam atualmente objetivos definidos, muitas vezes fixos e descompromissados com os acontecimentos vividos pelos sujeitos, prevalecendo a observância da rigorosidade de documentos oficiais que se traduzem em comportamentos que afrontam reconhecimentos de devires dos sujeitos em formação, tornando-se assim, território de manutenção dos mecanismos de controle social uniformizado.

Ademais, a compartimentalização dos conteúdos, nessas instituições, é uma prática comum que sugere, segundo argumentos pedagógicos, sua melhor assimilação pelos futuros docentes, obtendo resultados satisfatórios para contemplar pressupostos classificatórios, e meramente ranqueados. Não desvelando com isso, o controle subjacente do acesso ao conhecimento. De certa forma, seriam compartimentos molares, não flexíveis, que introduzem numa cápsula delimitada sujeitos e objetos; diferentemente da dimensão

molecular, composta de devires, mais flexíveis e com predominância das intensidades.

Além disso, essa perspectiva molar – categorias fixas – facilita a concentração do poder, pois não há interlocução efetiva entre áreas no processo formativo. Na aparente desorganização do espaço institucional, existe, implícito, um conjunto de ideias que registram o exercício do poder uniformizado, afetando todos/as envolvidos no processo educativo.

Observa-se que a implementação dos conteúdos curriculares que privilegiam as competências no processo de formação nas instituições acadêmicas na atualidade, não atinge, de modo satisfatório, o acesso dos sujeitos em formação ao pensar emancipatório e criativo dentro de um plano de imanência. Ao invés disso, sinalizam na direção das práticas inclinadas a reproduzirem condições institucionais de submissão dos sujeitos, relacionando inclusive, com a dinâmica do modo de produção econômica hegemônico na atualidade. E mais, essa implementação tem produzido generalizações que vêm servindo para deslegitimar práticas engendradas por docentes – apresentadas numa abordagem singular –, consolidando contextos que não condizem com procedimentos que buscam deslocar o constituído identitário, mas, evidenciando apenas, propostas que engessam o fazer formativo, desaguando na negação de acesso ao pensar sem imagens, um pensar que foge do referencial identitário²²; de uma ação com produção desejante do sujeito em formação.

Desse modo, a generalidade traz consigo certa medida de troca, isto é, como se os singulares fossem equivalentes, numa conduta de correspondência, onde poderia ocorrer a substituição dos múltiplos particulares sem danos. Enfim, a generalidade reúne os “semelhantes”, “os idênticos” sob uma única perspectiva. Todavia, é o que sugere Deleuze, “uma correspondência de relações não faz um devir [...]. Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 18). O devir está bem mais próximo do fluxo da repetição do que o modelo da generalidade, haja vista na

²² Noções tratadas com mais detalhes no primeiro capítulo desta pesquisa.

escrita deleuziana, a repetição não ter semelhante, ser algo singular, não obedecendo a formas.²³

O percurso formativo também apresenta sinais de um fazer pedagógico, em certo sentido, conservador e condutor, pautado por objetivos que, nem sempre, trazem referência de tempo e espaço – descontextualizados – privilegiando, apenas, a dimensão cognitiva, sem atingir os fluxos afetivos e signos de presença que viabilizem uma formação de encontros significativos dentro da ambiência acadêmica. Impossibilitando validades de elementos de contextos linguísticos, históricos nos quais os envolvidos atuam. Reforça comportamentos de adaptação e acomodação que traduzem a preocupação burocrática de fazer cumprir um planejamento fixo, sendo, pedagogicamente irrelevante e uniforme, prevalecendo o prescrito (FARIAS et al., 2011).

Com isso, a organização da produção do conhecimento, nesse campo de formatividade docente, é uma alternativa temporal/linear em que os dispositivos curriculares são aderidos pelo homogêneo em detrimento de uma intempestividade criativa e heterogênea, represando, em determinados aspectos, a participação efetiva dos sujeitos envolvidos no percurso formativo, inibindo potenciais singulares, principalmente no que tange às implicações relacionadas com o ato educativo oriundas das experiências destes formantes.

Logo, as propostas calcadas na identidade de modelos, inviabilizam procedimentos de valorização de múltiplas abordagens do processo formativo. Ao invés disso, demandas pedagógicas que valorizem a possibilidade de pensar a formação sem imagens identitárias a partir de uma concepção da “filosofia da diferença”, estabelecendo policonexões infinitas, (como veremos no desenvolvimento deste trabalho), teriam maiores chances de provocar experimentações educativas, sobretudo que emergissem dos encontros/agenciamentos cotidianos dos envolvidos no processo.

²³ “Se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um relevante contra o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência. Sob todos os aspectos, a repetição é transgressão. Ela põe a lei em questão, denuncia seu caráter nominal ou geral em proveito de uma realidade mais profunda e mais artística” (DELEUZE, 1988, p. 24). Deleuze em parte da obra *Diferença e Repetição* vai fazer um trabalho hercúleo para tratar da noção de repetição e suas implicações na história da filosofia.

Deste ponto de vista, a formação do docente, utilizando olhares diferenciados – sob a ótica teórica dos escritos de Gilles Deleuze e de Félix Guattari acerca da educação – aliados a posturas criativas e autônomas, não contribuiria para gerar a valorização dos encontros de signos trazidas por eles? E, conseqüentemente, não produziria um espaço de aprendizagem propício à provocação da experiência do pensamento? Além disso, o desenvolvimento da “formação continuada” em educação deste profissional, neste contexto, não estaria assentado na dimensão fértil de possibilidades de construções investigativas e críticas acerca do ser, e, do estar professor/a, negando a reprodutibilidade acrítica?

Quando nos referimos à “formação continuada” no contexto de prolongamento de aprendizagens por parte dos docentes, devemos perceber a marcante crítica deleuziana à sociedade de controle atual.

Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário [...]. Num regime de controle nunca se termina nada (DELEUZE, 2013, p. 220).

Mostrando com isso, que, diferente, mais nem tanto, da “sociedade disciplinar” apresentada por Foucault (2014), onde existiam no tecido social espaços disciplinares localizáveis como prisões, hospitais, escolas, entre outros, que negam atravessamentos sensíveis, e por isso mesmo, geram cenários de assujeitamento que impedem fluxos de subjetividades. A “sociedade de controle”, percebida por Deleuze, por outro lado, produz determinados suportes de controle diluídos entre os modos de subjetivações como, por exemplo, a utilização no limite dos meios tecnológicos, originando possibilidades mais espraiadas de controle, embora, mantendo o rigor da sujeição. Daremos tratamento específico a este assunto no capítulo quatro quando colocaremos para discussão os marcos norteadores da sociedade atual e suas implicações/aderências no campo da formação docente.

Se a escola se propõe a transmitir o produto final do conhecimento científico/universal, de maneira generalista, o docente seria um reproduzidor de elementos de uma determinada cultura. Assim, o profissional em educação estaria num cenário, em que ele seria detentor de conhecimentos acumulados e os estudantes, apenas, receptores passivos destes conhecimentos, logo, no

espaço onde a transmissibilidade dos conhecimentos ganha lugar de destaque, sem preocupação significativa pela busca de melhores formas no processo aprendente.²⁴

Mas, ao contrário de uma tutela cujo centro irradiador é a uniformização, o processo educativo poderia ser pensado com propósitos de mostrar responsabilidades partilhadas entre os docentes e os estudantes, capazes de melhor compreender os signos nos ambientes educativos, fomentando mobilizações para pensar desafios contemporâneos coletivamente, e de maneira criativa.

Ademais, é necessário valorizar signos construídos para além dos muros das instituições educativas, sobre os quais o ensino possa se desenvolver de maneira significativa entre os estudantes de forma horizontal/plural, que lhes permita espaços de interlocuções, ou seja, um aprendizado, encarnado na sociedade ou 'mundanidade' a partir de signos trazidos para a escola, e surgidos na ambiência escolar como possibilidade de que ela seja espaço de atravessamentos, de relações, de diversidades, de florescer da criatividade. No dizer de Pimentel, Galeffi e Macedo, "na abertura para o aberto: um encontro com a alteridade aprendente incorporada" (PIMENTEL; GALEFFI; MACEDO, 2012, p. 62). Ao contrário de uma aprendizagem assentada na verticalização hierárquica que tornam invisíveis as singularidades criadoras.

3.2 O problema provocando o exercício do pensar

Nesse panorama, que se mantém ainda hoje, e fugindo de uma lógica assentada na explicação, em que, uma pessoa sabe (docente), detém um conjunto de conhecimentos acumulados e explica, à outra que não sabe (estudante), que não possui quase conhecimento algum, numa dimensão de passividade, na qual o docente teria uma autoridade inflada nesta relação.

²⁴ É bom destacar que não se trata de uma crítica superficial a Psicologia Sociohistórica Cultural iniciada por Vigotski, na qual a mediação – do educador – seria o elemento cerne tanto na maturidade como na aprendizagem do estudante. Para um aprofundamento sobre este ponto ver, DÍAZ-RODRIGUES; Félix. BEGROW; Desirée. A importância da mediação na aprendizagem numa visão vigotskiana. In: TENÓRIO, Robinson; LORDÉLO, José Albertino (Org.). *Educação Básica: contribuições da pós-graduação e da pesquisa*, Salvador, Edufba, 2009, p. 317-346.

Busca-se, aqui, pensar na possibilidade de encontrar pistas epistemológicas que poderíamos propor para enfrentarmos obstáculos assimétricos no exercício da formação docente contemporânea.

Deleuze, quando trata do aprender, ou, quando apresenta os possíveis vínculos entre o campo conceitual produzido por ele e temas educacionais, em obras tais como: *Proust e os Signos* (2010), *Diferença e Repetição* (1988), *Lógica do Sentido* (2015) e *O Que é a Filosofia* (1992) com Guattari, em que o aprender ocupa um espaço de destaque, mostra um aprender ligado aos encontros de signos. Aliás, aprendizagens, para Deleuze (1988), são “atos subjetivos operados diante do problema”, nos encontros.

Identificamos através do pensar deleuziano um deslocamento na perspectiva da formação docente, sobretudo, numa abordagem que tenha significância para os implicados no processo formativo, colocando relevância no aprender, e não no ensinar programado. “Deleuze tira o acento da emissão dos signos (o ensinar) para colocá-lo no encontro com os signos (o aprender), não importa por quem ou pelo que eles tenham sido emitidos” (GALLO, 2013, p. 184). Isso na dimensão do acontecimento, da contingência; abre-se possibilidade para outros acessos, e a intensidade do encontro torna-se mais relevante que o todo.

Contudo, na trajetória do pensamento, nesta perspectiva, vale sublinhar a importância dada por Deleuze à história da filosofia na produção de leituras estruturais dos textos clássicos, que por conseguinte, são capazes de indicar novos horizontes singulares, haja vista ser ela, história da filosofia, também, um manancial de configurações conceituais, entretanto “a história da filosofia deve, não redizer o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente subentendia, o que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz” (DELEUZE, 2013, p.174). Evidenciando dessa forma, a possibilidade de pensar filosoficamente a partir da história da filosofia, mas não como um porto seguro, e sim como um veleiro desgarrado no oceano das possibilidades.²⁵

Isso porque pensar o já pensado não nos coloca numa posição de possibilidades de afetamento, de provocação, para criarmos algo inédito, como pensar o impensável, um pensamento que ainda não foi pensado. Podemos ter

²⁵ Deleuze quando produz obras monográficas sobre Hume, Nietzsche, Kant, Bergson e Spinoza visa oxigenar a história da filosofia de todo o seu caráter, segundo ele, repressor do pensamento. A filosofia, diz ele, não seria uma análise conceitual, mas uma criação de conceitos.

a história da filosofia como uma aliada para fazer nascer algo novo, articulando alianças, todavia, ela não pode inviabilizar que surja o inédito, dando um tratamento de destaque à reconção. A história da filosofia na visão deleuziana não deve desautorizar a experimentação do pensamento dos estudantes, a partir, principalmente, dos próprios problemas percebidos e legitimados por eles.

Deleuze vai pensar a experiência do pensamento na resolução de problemas ²⁶, operando uma mudança na análise do pensamento filosófico tradicional que estaria, ainda, calcado na representação – que coloniza nosso pensamento desde a Antiguidade –, isto é, segundo ele, na “tradução” do pensamento do filósofo, onde predomina uma reprodução de um caminho já trilhado – seria uma leitura estrutural do texto filosófico, que é, na visão de alguns defensores deste modelo, sinônimo de rigor metodológico de matriz aristotélica. O rigor pensado por Deleuze, diferentemente, teria uma validade epistemológica mais fecunda, um outro rigor, onde prevaleça um devir plural e criativo, sem decalque, mas, numa possibilidade de força própria. Virginal. Anti-hierárquico.

Deleuze, por sua vez, utiliza o termo “reconção” que significa pensar o já pensado, onde assenta, ao nosso ver, a maioria das propostas pedagógicas para a formação docente na contemporaneidade, sem espaço para fluxos divergentes na estrutura de territórios instituídos, inclusive sancionados socialmente. Assim, “A reconção se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido [...]” (DELEUZE, 1988, p. 221). Aqui o aprender é adquirir, possuir um saber, e adquirimos com o aprendizado que pode ser mensurado, quantificado pelos processos avaliativos que dizem se o “sujeito” aprendeu ou não, numa palavra: o idêntico. Não levando em consideração esse inacabamento aprendente do “sujeito”. Enfim, “A forma da reconção nunca santificou outra coisa que não o reconhecível e o

²⁶ Nesse ponto Deleuze poderia se aproximar de Rorty quando refuta Habermas – numa discussão neopragmatista – acerca do entendimento da razão. Habermas compreende que razão não deve abrir mão de sinalizar alguma noção de universalidade, que, para Rorty seria uma pretensão descabida, até ruim para a prática. Aqui, Deleuze é mais próximo de Rorty (na introdução de *Diferença e Repetição*, Deleuze dá um longo tratamento aos pares; particular-generalidade e singular-universalidade), principalmente, quando pensa a noção de problema nascido no fluxo das contingências, na realidade empírica singular, sendo dessa maneira, a meu ver, antifundacionista. Aliás, pelo menos depois de Nietzsche – com sotaque grego – a noção de Fundamento ficou sob suspeita. Para um aprofundamento maior na temática, ver SOUZA, José Crisóstomo de (Org.). *Filosofia, Racionalidade, Democracia: os debates Rorty & Habermas*, São Paulo, Unesp, 2005.

reconhecido, a forma nunca inspirou outra coisa que não fossem conformidades” (DELEUZE, 1988, p. 223).

Ora, seria interessante pensar a elaboração dos modos de subjetividades a partir de diferentes encontros vividos com o outro, exercitando uma potência de diferenciação uns dos outros, existindo, assim, várias maneiras de viver esses encontros. Alguns deles passam despercebidos e outros são fortes, marcantes e até mesmo violentos. Dependendo destes efeitos, o “sujeito” é praticamente “forçado” a questionar-se e a produzir sentidos para àquela experiência. Com efeito, podemos inferir que o sujeito não possui uma unidade, ao contrário, numa perspectiva deleuzo-guattariana, ele é um fluxo constante de devires, se constituindo nos atravessamentos experienciais da vida.

Os modos de subjetividades são provisórios, inacabados, em construção, não se aplica previsibilidade, embora se notem pontos de estabilidades momentâneos. A construção de uma compreensão de subjetividade a partir da imbricação entre a rede discursiva do social e o enlaçamento do singular, requer o reconhecimento da processualidade. Dessa maneira, a subjetividade é produção de sentido num quadro relacional de incompletude sempre a construir, não se mantém qualquer tipo de domínio absoluto sobre ela. É processualidade movente, se constitui no caminho das contingências, dos atravessamentos irredutíveis da existência. Enfim, a subjetividade precisa ser criada.²⁷

Trata-se, aqui, de uma distinção relevante

Seria conveniente dissociar radicalmente os conceitos de indivíduo e de subjetividade. Para mim [Guattari], os indivíduos são resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. Freud foi o primeiro a mostrar até que ponto é precária essa noção da totalidade de um ego. A subjetividade não é passível de totalizações ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 31).

²⁷ A propósito, neste contexto, existe uma distinção entre contingência e circunstância: “A contingência não é circunstância. Marx dizia que as circunstâncias produzem o homem; por isso, seria necessário, diz ele, humanizar as circunstâncias, introduzindo nelas a lei histórica da necessidade. A circunstância está para a necessidade assim como a cópia está para o modelo, ou a aparência para a essência, como dizia Platão. Mas, a contingência não tem modelo, não tem paradigma; a contingência é a afirmação de que todo território é relativo, inclusive o território da lei: absoluta é apenas a desterritorialização, que vai do território a *Terra*, e que torna o direito, e não a lei, idêntico à potência, como ‘direito sempre nascente’, como dizia Espinosa” (SOUZA, 2014, p. 88). Terra, aqui, é um clamor nietzschiano, um apelo a fazer filosofia da terra, em vez de fazer filosofia do céu (transcendente). Terra como fluxos liberados, assim, precisamos afirmar a Terra.

Nota-se que, a subjetividade numa dimensão de agenciamentos contínuos formula heterogeneidades, permanecendo em fluxos produtivos nos modos de vida, ao contrário do processo de “individualização” que reduz a padrões universais, esvaziando a processualidade da existência. O processo de “singularização” é uma apropriação dos elementos da subjetividade – arranjos mutáveis – pelos indivíduos em suas vidas particulares.

Diante disso, vale notar que existe uma tendência predominante em filosofia de finalizar o pensamento na estrutura interior, à maneira kantiana, que vislumbrava na dimensão das faculdades os princípios dos seus exercícios, “o país do entendimento puro”. “A noção clássica de inato é substituída pela de *a priori* para fundamentar a objetividade” (VAYSSE, 2012, p. 11). O *a priori* se constitui sem a presença da experiência, ao passo que o *a posteriori* passa necessariamente pela dimensão do empírico. Por exemplo, são *a priori* as formas de sensibilidade tempo e espaço, que seriam as condições sob as quais a faculdade entendimento poderia pensar o objeto.

Diferente desta imagem do pensamento, Deleuze relembra a impossibilidade de uma “autoconstituição” do pensamento filosófico, mostrando a necessidade da relação com o “fora” para a constituição do pensar. O pensamento não fornece um fundamento porque ele próprio precisa de um fundo, de um acontecimento que movimenta o pensar (o pensar não como um fim, mas como uma via para desbravar/criar). A filosofia, sugere Deleuze, zela por uma relação com uma exterioridade. O que ele almeja, talvez, é apagar a imagem do “filósofo-juiz”, recolhido nas suas idiossincrasias de um eu autocentrado. Para ele, as faculdades “jogam livremente entre si ao mesmo tempo que se harmonizam. Esse livre jogo harmônico é, na verdade, a condição de qualquer relação regrada das faculdades” (VAYSSE, 2012, p. 35). Assim, Deleuze, apesar de reconhecer a potência das faculdades, não hierarquiza, não entende que algumas podem legislar e outras não, estaria, em certo sentido, mais a aceitar um “acordo pela discordância”.

Ora, o que a concepção deleuziana propõe através da produção conceitual, de forma legítima, é um percurso formacional que oportunize aos futuros docentes experimentar seus próprios pensamentos – constituídos também como elementos externos – implicando daí um aprendizado criativo, inovador e multifacetado, e não simplesmente reprodutivo. Sempre buscando o

encontro com as singularidades, articulando-se de diversas formas. Seria uma espécie, na arena formativa, de “ontologia do aprender” nas possibilidades múltiplas. Utilizando, no limite, suas faculdades sem delimitações modulares. E a ressonância deste processo formativo, poderia ser verificada na atuação do docente em sala de aula, promovendo o exercício criativo das singularidades nas multiplicidades dos encontros.

Trata-se, portanto, em afirmar que o ato de pensar aprendente entre os envolvidos não é inato, mas sim forçado, resultado dos encontros nas experiências provocadas pelos problemas. O problema na sua dimensão de autenticidade que só tem legitimidade quando padece o efeito de uma violência externa (externa aqui, é fora da estrutura da representação). É construção de algo que nos ofereça possibilidades de enfrentamento da complexidade existencial, complexidade sempre vivida e caótica.

Neste sentido, o movimento do pensamento se manifesta a partir da dimensão do problema a ser considerado, debatido, refletido e na tentativa, não só de solucioná-lo, mas também de provocar o exercício do pensar, numa dimensão que cause um devir no pensamento. “[...] ou o problema é objetivo, isto é, fruto da experiência, ou não é problema. E se não é problema, não é agenciador de experiências de pensamento” (GALLO, 2012, p. 74). Contudo, dá nossa parte, pensamos que este procedimento criado por Deleuze e Guattari não se constitui como um receituário, uma fórmula que direcione atitudes enquadradas na educação, mas apenas como uma possibilidade, em aberto, de se pensar os desafios que o campo educativo nos oferece na contemporaneidade e, ao mesmo tempo, tentar enxergar outras trilhas para enfrentarmos esses desafios. Até porque, a experiencialidade da realidade não para de se modificar, de se transformar, mobilizando novas situações desafiadoras.

Analisado sob este ângulo, as composições criativas almejam um trabalho aberto a possibilidades, que ofereça ao docente em formação um cenário pedagógico propositivo, no qual a singularidade em movimento formativo/existencial esteja inserida num contexto peculiar de experimentações com suas vivências motivadoras/desafiadoras que as levem a enfrentar, e afrontar impasses do seu tempo. Pensar a formação docente exige o exercício

do direito aos próprios problemas, na experimentação sensível dos problemas singulares. Deleuze nos alerta que:

Fazem-nos acreditar, ao mesmo tempo, que os problemas são dados já feitos e que eles desaparecem nas respostas ou na solução; sob este duplo aspecto, eles seriam apenas quimeras. Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso em relação a esta atividade, só começa com a procura de soluções, só concerne às soluções. É provável que esta crença tenha a mesma origem que a de outros postulados da imagem dogmática: exemplos pueris separados de seu contexto, arbitrariamente erigidos em modelos. É um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema, sendo a nossa tarefa resolvê-lo e sendo o resultado desta tarefa qualificada de verdadeiro e falso por uma autoridade poderosa. É um preconceito social, no visível interesse de nos mantermos crianças, que sempre nos convida a resolver problemas vindos de outro lugar e que nos consola, ou nos distrai, dizendo-nos que venceremos se soubermos responder: o problema como obstáculo e o respondente como Hércules (DELEUZE, 1988, p. 259).

Falsos problemas não podem ser considerados nesta perspectiva deleuziana porque eles não afetam a germinação do pensar “virgem”, dos movimentos desviantes do pensar em sua originalidade, do ineditismo. Seriam neste caso, dispositivos condutores de simples soluções. Logo, os problemas não podem ser apresentados como decalque discursivo do mundo vivido, de acordo apenas, com a previsibilidade resolutiva. E mais, existem tendências pedagógicas que mantêm certa problematologia na centralidade da abordagem educativa.

Tentativas pedagógicas procuram obter a participação de alunos, mesmo muito jovens, na confecção de problemas, em sua constituição, em sua composição como problemas. Ainda mais, todo mundo ‘reconhece’ de certa maneira que o mais importante são os problemas. Mas não basta reconhecê-lo de fato, como se o problema fosse tão somente um movimento provisório e contingente, fadado a desaparecer na formação do saber, e que só devesse sua importância às condições empíricas negativas a que se encontra submetido o sujeito cognoscente; é preciso, ao contrário, considerar o problema não como ‘dados’, mas com ‘objetividades’ ideais que têm suas suficiências, que implicam atos constituintes e investimentos em seus campos simbólicos. Em vez de concernir às soluções, o verdadeiro e o falso afetam em primeiro lugar os problemas (DELEUZE, 1988, p. 260).

Deleuze nos faz pensar num deslocamento na noção de “problema”. O problema não seria um construto lançado com o intuito de obter soluções, mas uma condição de possibilidade do próprio pensamento apresentar-se na sua potencialidade, ou seja, em ato. Um acontecimento. E continua, agora pensando

na obra de Antonin Artaud²⁸ que busca produzir um “pensamento sem imagem”. Ele, Artaud

Sabe que o pensar não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento. Sabe que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas **fazer que nasça aquilo que ainda não existe** [...]. Pensar é criar, mas criar é, antes de tudo, engendrar ‘pensar’ no pensamento (DELEUZE, 1988, p. 243, grifo nosso).

Logo, o que leva o “sujeito” a pensar no sentido lato do termo, é algo que o afeta, que o mova, que o provoque na direção do pensamento porque esse algo (relações de signos) se apresenta como problema. Produz aí, condições de possibilidades de uma formação docente ativa e significativa, onde o desenrolar do pensamento virginal teria um movimento na criação de equacionamentos de problemas singulares. Nesse sentido,

Mais importante do que resolver um problema, do que decalcar a solução sobre o problema, é vivê-lo, experimentá-lo sensivelmente, pois as soluções são engendradas pelo próprio problema, no próprio problema, por seus encontros e por suas vizinhanças, que possibilitarão que se invente uma solução que, se já está presente no problema por seus componentes, não está dada, mas precisa ser inventada (GALLO, 2012, p. 77).

Sendo assim, experimentações outras/novas são promotoras de encontros de signos que fomentam os atos de pensar, numa dinâmica movente de agenciamentos que visa, de forma não exclusiva, resoluções de problemas situados. O signo coage o pensamento a traduzi-lo, ele, o signo, exerce certa pressão no pensamento para o colocar em movimento, em exercício. No *Proust e os signos* (2010) Deleuze vai afirmar o seguinte:

O que nos força a pensar é o signo. O signo é objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é; ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas (DELEUZE, 2010, p. 91).

²⁸ Antonin Marie Joseph Artaud (1896-1948) poeta e dramaturgo francês, sua obra possui um horizonte de rupturas e inovações indo de encontro à normatização estética. “O trabalho de Artaud, principalmente o seu teatro, mas também a maneira como lidou com filmes, podem utilmente ser descrito como conceituais no sentido aqui esboçado – isto é, é autoafirmativo e não tem referência (possível). Apesar das muitas orientações práticas que Artaud deu para a encenação daquilo que chamou de teatro da crueldade, essas instruções não podem ser prontamente atualizadas, e tendem a funcionar mais como intensidades virtuais. É certamente por esse viés que sua obra tem sido apreciada pelos chamados teóricos franceses, especialmente por Derrida, Foucault e, naturalmente, por Deleuze e Guattari”. BUCHANAN, Ian. Esquizoanálise e Antonin Artaud. In *Conexos: Deleuze, territórios e fugas e...* Davina Marques; Gisele Girardi; Wenceslao M. de O. Júnior (Orgs.). RJ: DP et alii, 2014, p.63-76).

Evidenciando que, a criação é a força potencializadora do movimento pensante, e ela, a criação, surge a partir dos signos. São como intensidades que interpelam o pensamento a si manifestar. Mostrando com isso, que o ato de se mover do pensamento se daria pela necessidade do encontro de signos na arena da sensibilidade.

Dentro desta linha de pensamento, Deleuze afirmava, por exemplo, que Aristóteles ao definir o homem como “um animal racional”, portador da palavra e que pensa (*logos*), ou seja, detentor de uma racionalidade discursiva e explicativa traz uma imagem representacional, engendrada (de forma “natural”) pelo próprio pensamento para justificar-se – embora o que o estagirita disse esteja datado e corresponda às construções conceituais da época –. Para o autor de *Nietzsche e a filosofia*, pelo contrário da naturalidade do pensar, “Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento” (DELEUZE, 1988, p. 231). E este objeto podemos denominar de signo, inclusive ele, o signo, seria condutor do problema. E este encontro não se daria por força de uma busca universalizante do pensamento, ao invés disso, seria um lento aprendizado, involuntário. O signo, neste aspecto, seria o elemento que coagiria o pensamento a produzir atos de pensamentos.

Dessa forma, Deleuze nos faz pensar o problema como uma dimensão fundante da objetividade:

As questões e os problemas não são atos especulativos, que por esta razão, permaneceriam totalmente provisórios e marcariam a ignorância momentânea de um sujeito empírico. São atos vivos, investindo as objetividades especiais do inconsciente, destinada a sobreviver ao estado provisório e parcial que, ao contrário, afeta as respostas e soluções (DELEUZE, 1988, p.180).

No que tange à nossa discussão aqui, o problema estaria para além de criar momentos de desafios em busca de resoluções – isso se daria pelas questões que são limitadas pelas respostas –, ele impulsionaria o movimento pensante dentro do próprio pensamento – não estaríamos aqui nos referindo ao inconsciente – seria como um dinamizador em estado sempre de abertura, sem

limitações ou pontos de chegada, mesmo quando se descobre soluções provisórias. O problema seria um princípio propulsor do fazer criativo.²⁹

Vale salientar que, não é apenas uma insinuação deleuziana, mas uma marcação precisa no seu pensamento quando sinaliza o problema, percebido como uma possibilidade, não somente, da nossa potência vital em exercitar a superação de obstáculos, mais que isso, e desconfio que principalmente isso: pensar a zona problemática como ativadora dos meus atos no mundo, ou seja, seria um encontro entre a minha vida e as forças do mundo – uma maneira de existir. Aqui, a vida como algo inédito, atingindo a experiencialidade na realidade, talvez, sem filtro condicionante, no sentido fraco da palavra, isto é, sem representações.

Desse ato de problematização, dessa criação problematizante depende não a verdade em sua oposição simples ao erro, mas o *teor da verdade*, em outras palavras, o sentido do que pensamos. As questões não são dadas ao filósofos, mas tampouco provêm de uma lacuna ou de um estado de ignorância: elas são criadas (ZOURABICHVILI, 2016, p. 58).

Dessa perspectiva, os processos formativos poderiam ser pensados a partir das ações significativas e proativas se for desestabilizada a relação de tutela que existe entre o docente e os futuros professores/as. Aproximando-se de um labor com referências a partir de problematizações que sirvam como possibilidades moventes para que se produzam experiências do pensamento, através do problema que, por sua vez, mobilizará o pensar investigativo, germinando a criação conceitual numa dimensão horizontalizada e autônoma, ou seja, espichar o pensamento, mas sem a certeza de sucesso garantido.

Os problemas na visão deleuziana são contínuos e inacabados, além de relacionarem-se com vários outros problemas. As estruturas, inclusive, linguísticas que se propõem a condicionar um pensar criativo, seriam campos germinadores de estorvos porque ao tentar enquadrar o pensamento numa determinada moldura, o pensar que se constitui sem fronteira, engendraria uma tensão problemática.³⁰ Deleuze, apontará para uma dimensão do revigoreamento

²⁹ DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*, tr. Luiz B. L. Orlandi, São Paulo, Editora 34, 2011. Obra necessária para entender a relação dos autores com o pensamento daquele que é considerado a referência da psicanálise: Sigmund Freud. E por extensão, Jacques Lacan.

³⁰ “Para Deleuze estrutura não se define como uma repetição daquilo de que é estrutura, como se a estrutura fosse uma cópia da estrutura de um objeto externo. Ao invés disso, e surpreendentemente, a estrutura é definida como uma condição necessária para a transformação

da vida a partir deste tensionamento no intuito de conectividade dos princípios agregadores – levando em conta a própria vida. Livrando-se assim, de uma perspectiva identitária de resolução de problemas, de encontro de uma proposta de verdade. “Assim, quando Deleuze privilegia problemas, mais que questões, o propósito é mostrar-nos como o pensamento é um modo de descobrir um caminho singular através de uma série de tensões nas quais estamos inseridos” (WILLIAMS, 2013, p.102).

Talvez, estaria neste procedimento aberto, quase no limite, o ponto pedagógico fundante de uma formação docente, pelo menos para uma posição deleuziana, calcado no movimento das potências singulares dos futuros educadores/as. Reterritorializações de conceitos que buscam um devir acontecimental em detrimento de um porvir assentado em tutelas estabelecidas.

Não se encontra aqui nesta investigação, a partir do pensar de Deleuze, propostas salvacionistas, de um futuro melhor, quase utópicas, que buscam um semelhante, um idêntico no fazer docente contemporâneo, que, reconhecidamente, a solução dos problemas têm mais relevância que o movimento problemático germinado nos eventos. Ao contrário, pretende-se promover a possibilidade do exercício do pensamento a partir do ato de pensar via o problema, sem descartar a possibilidade da falibilidade inerente ao processo.

Manter as verticalizações dos conhecimentos, seria uma aceitação dos condicionamentos impostos pelos dispositivos protocolares, e o pensamento não reagiria, seria obstruído e não atribuiria sentidos às vivências dos sujeitos envolvidos no percurso formacional. Neste sentido, o filósofo italiano Luigi Pareyson vai discutir o “pensamento expressivo” como aderência a uma temporalidade histórica, que apenas reage aos acontecimentos de uma época, e o “pensamento revelativo” que compreende o quadro histórico, todavia não se prende a ele, busca sentidos que transcendem fazeres pré-estabelecidos.³¹

da coisa. Para Deleuze a estrutura não é um modelo teórico de uma coisa estruturada. É a razão para a transformação e evolução da coisa. O Pós-Estruturalismo, em sentido deleuziano, é, pois, a visão de que a estrutura pode ser vista como limite do conhecimento de uma coisa, onde tal limite é a condição para a evolução e a intensidade viva de algo. Estrutura é uma parte viva das coisas. É-lhes a intensidade e a fonte do vir a ser e da mudança” (WILLIAMS, 2013, p. 84).

³¹ Para entender melhor este ponto ver FORNARI, Liège Maria Sitja e SOUZA. Elizeu Clementino de. A verdade ontológica de Luigi Pareyson: implicações para a pesquisa em educação. In:

O problema seria como um encontro de signos, ou melhor, os signos oferecem problemas, como algo que sensibilizasse e impulsionasse os formantes, eles seriam afetados por signos que tivessem significâncias em suas vidas, na arena da sensibilidade, produzindo pensamentos fora do espaço pré-estabelecido, ou seja, aprendizagens a partir de experimentações:

Qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo. É apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e, pronto, deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo, que nos parecia perdido (GALLO, 2013a, p. 185).

O filósofo francês ratifica: “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 [...]” (DELEUZE, 2010, p. 21). Evidenciando com isso, a inevitabilidade das múltiplas dinâmicas aprendentes. Essa imprecisão do ato aprendente levou Sílvio Gallo, pensando em Clarice Lispector, a afirmar o seguinte:

O romance *Uma Aprendizagem ou O livro dos prazeres* de Clarice Lispector, escrito no final da década de 1960, narra o envolvimento amoroso de uma professora primária, Lori, com um professor de Filosofia, Ulisses. Já em suas últimas páginas, nos deparamos com a seguinte frase, fala de Lori em relação a Ulisses: “Aprendo contigo mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar” (p.157). A frase beira o enigmático... como alguém pode aprender com o outro, mas não aquilo que foi ensinado? (GALLO, 2013a, p. 181).

Ora, se a ensinabilidade requer uma sensibilidade didática do docente para que os horizontes do aprender sejam aproximados, então a maneira de abordagem do pensar dos sujeitos necessita de um distanciamento da hegemonia do Uno, ou seja, da prevalência de um paradigma estabelecido em detrimento das múltiplas maneiras aprendentes. Na perspectiva de ensinabilidade sensível ainda prevalece a condução do aprendizado através do ensino que desemboca na homogeneização, levando à predominância da reconhecimento. Mas, por outro lado, uma aprendizagem criativa geraria forças suficientes para que o sujeito-aprendiz, não apenas sobreviva no mundo dado, mas que habite o mundo, de maneira inventiva, criando inclusive possibilidades de um outro mundo.

Nesta linha de raciocínio, a formação docente transcende a aquisição de conhecimentos compartimentados de maneira unilateral; pois se caracterizaria por uma complexa atividade do pensar, e pensar, segundo Deleuze, não se reduz a um paradigma solucionático do saber, mas a uma atividade de inserção na dimensão do problema. É no atravessamento deste solo movediço que surgem possibilidades de pensar a partir do próprio pensamento, ou seja, o destaque é a intensidade do encontro com implicações plurais no interior das instituições escolares, estas como *lócus* de construção/reconstrução de formação inventiva. Para isso, indica Deleuze, e nós concordamos, não podemos ficar reféns de uma maneira, hegemônica e hierárquica de aprender.

A emancipação do corpo discente nesta proposta é evidente, pensamos, pois, a apropriação do fluxo e das dobras do pensamento – numa terminologia deleuziana – é resultado de um exercício singular nas suas variadas possibilidades de aprender experiencialmente, engendrando um comportamento em que prevaleça a propositividade, sempre numa perspectiva relacional. “[...] uma educação para emancipação é a uma só vez uma educação para experiência e, ao mesmo tempo, fornece as condições que tornam possível essa experiência” (KOHAN, 2011, p. 173). Pensar é, portanto, a capacidade de colocar o pensamento em experiência. Na verdade, “Pensar é experimentar, é problematizar” (DELEUZE, 2013, p. 124).

3.3 Mapas rizomáticos – conexões de possibilidades formativas ou intercessores educativos no percurso formacional

Embora Deleuze não tenha se dedicado a uma elaboração teórica direcionada exclusivamente à educação, percebe-se, no conjunto da sua obra elementos que evidenciam preocupação com o campo educativo, ou, como chamariam alguns uma “pedagogia deleuziana”. Ele não se dedicou a pensar a educação como problema, todavia, tivesse no seu horizonte – Deleuze foi professor de filosofia no ensino médio e no ensino universitário francês – o acontecimento educacional como algo a ser pensado; o pensamento deleuziano tratou, dessa forma, em alguma medida, acerca do fenômeno educativo.

Esse aporte teórico dá relevância não aos termos em si, mas àquilo que os liga. Descentrando o atributo “é” em favor do conjuntivo “e”, a indagação não é, no pensamento deleuziano, o que a coisa é, mas como ela interage com outras coisas e seus impactos, o que resulta na noção de multiplicidade sem “unidade de ancestral” – acentrado. Adepto da “mobilidade perpétua do real” exercida numa realidade empírica no território do plano educacional de imanência.

O *corpus* textual deleuziano sinaliza, a partir de um plano de imanência, que os processos educacionais estejam dentro de uma dimensão do possível, isto é, constituição de espaços de escoamentos de múltiplas possibilidades relacionais do aprender, mobilizando a capacidade dos envolvidos em tecerem conexões ramificadas e heterogêneas capazes de oportunizar o surgimento do novo, do inédito; da criação do original. Para Deleuze e Guattari:

É precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem [no rizoma] somente linhas (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.24).

Os modelos calcados exclusivamente na semelhança que tentam mostrar a maneira “adequada” da formação docente são exatamente, ao nosso juízo, aquilo que Deleuze tenta se distanciar. Ao contrário, ele propõe uma concepção de pensamento como arranjos de criação, de invenção, de processos agônicos, de fluxos intensivos; muito mais que unidades – aprender, inclusive, é sempre encontrar-se com o outro, no sentido de aproximações de signos. Isto é, um pensar no encontro com alta intensidade, mas não um outro já constituído, um outro em construção, e/ou reconstrução.

Não se trata aqui de um dualismo de modelos, negar um e produzir outro. Mesmo usando a expressão “modelo rizomático”, Deleuze e Guattari buscam atingir o processo de recusa a qualquer tipo de modelo de referência que represe as intensidades relacionais consideradas linhas rizomáticas acentradas. Daí o destaque às bifurcações múltiplas, pois, com ele, o rizoma, não cessa de se entranhar no pensamento devir com uma “conectividade intempestiva”.

Diante disso, o rizoma se caracteriza da seguinte forma, afirmam Deleuze e Guattari:

a) No *Princípio de conexão*, em que não existem pontos fixos no rizoma, qualquer um deles pode ser conectado um ao outro, não havendo ordem

determinada, assim como linha sem um ponto fixo. “Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24). Existe, então, um descentramento dos elementos que ecoam em várias direções, sem predeterminação, sem controle instituído. Quando se intenta um finalismo no percurso formacional, cria-se uma perspectiva de resultados a partir da unilateralidade que não percebe os transbordamentos de eventos inventivos e inusitados capazes de indicar novas orientações para os itinerários. Resultando, com isso, limitações na processualidade;

b) No *Princípio da heterogeneidade*, contrário à homogeneização; já que o rizoma é todo heterogeneidade, qualquer ligação é possível, espalhando-se por ambientes outros. Em se tratando de linguagem, não existiria uma universalidade linguística, pois existem fragmentações no interior de uma língua nacional, por exemplo. Evidenciando a presença da heterogeneidade nos “descentramento”, pois existem forças diversas que se orientam em várias direções capazes no próprio percurso de fomentarem outras/novas direções *ad infinitum*. Contudo, cada parte mantendo sua consistência própria. Assim,

[...] não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. É isso a dupla captura, a vespa E a orquídea: seque algo que estaria em um, ou alguma coisa que estaria no outro, ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14-15).

São caminhos que se dão nas conjunções, nas relações; crescem pelas intercessões, nos entres, nos meios; nem início nem mesmo fim, preservando, todavia, centelhas de natureza original de cada parte;

c) No *Princípio da multiplicidade*, em que o rizoma não pode ser encapsulado numa unidade, não possui um centro irradiador; “as multiplicidades são rizomáticas”. As multiplicidades mudam de “natureza” assim que se movimentam num plano de consistência sem procurar uma dimensão estabilizadora. São processos interacionais em intensidades abertas que buscam novas bifurcações encontrantes, ou seja, possibilidades de alta velocidade que confabulam para o evento do encontro, sem necessidade de unidade. Não existe princípio unificador, mas uma pluralidade, que Deleuze chama de *n-1*. Se pensarmos nos discursos predominantes na formatividade

docente, perceberemos a ausência de cartografias múltiplas, e a presença, forte, de dispositivos padronizantes que visam a uniformização dos procedimentos.

d) No *Princípio de ruptura assiniificante*, em que não existe no rizoma qualquer pressuposto de significância ou hierarquização, nele existem sempre linhas de fuga, bifurcações múltiplas espalhadas, às vezes, territorializadas, mas, também, com linhas de desterritorialização. “Estas linhas não param de se remeter uma às outras” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 26). São entradas plurais com vários e sinuosos caminhos abertos a encontros sem um referencial centralizador, aquele onde tudo deve passar antes de se espriar. A formação docente atual não teria uma concepção próxima de estratificações quando delimita atuações pedagógicas dos envolvidos?

e) No *Princípio de cartografia*, inexistente no rizoma modelo estrutural, o rizoma pode ser penetrado de vários pontos; cartografado em seu território, possuindo regiões de devires. Itinerâncias aprendentes com distintas possibilidades de leituras de mundo. Eis uma dimensão cartografal num ambiente educativo: ao mesmo tempo em que captura situações aprendentes nas contingências, também inventa canais de acesso nos devires educacionais. Experimentações cartográficas fogem de referenciais identitários. Buscam perceber, produzir e experimentar fluxos de paisagens diversas num caminhar construindo, e desconstruindo quando se tenta formar estabilidades. “Achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer e julgar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 16).

f) No *Princípio de decalcomania*, em que a lógica do decalque, da reprodução, pertence ao paradigma arborescente; por outro lado, os rizomas podem ser colocados sobre as árvores abrindo novos caminhos, novas territorialidades, novas desterritorializações, e outras reterritorializações. O decalque apenas reproduz ele próprio. “Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ao ‘mesmo’” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). Os autores aqui fazem uma nítida distinção entre decalque e mapa. Mostram que o decalque tem como horizonte sinalizador o idêntico, uma fonte central geradora de traçados, um centro irradiador; e o mapa, ao contrário, seria um rio com pluralidades de afluentes e velocidade intensa. “Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida ‘competência’” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

O mapa possui uma noção de falível, de impasse, de inacabamento, enquanto que, o decalque preserva a busca pela definição, pelo reconhecimento.

Pensar rizomaticamente no âmbito da formação docente significa proliferar novas imagens do conhecimento, rompendo com hierarquizações arborescentes. O rizoma vincula-se com novas formas de movimentos, novos fluxos do saber, e esta mobilidade tem ligações com a multiplicidade de caracterizações da condição humana, incluindo aí o fenômeno educativo. “[...] O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43). Sem um princípio unificador.

No âmbito dessa dinâmica criativa, o percurso formativo com seus territórios endurecidos, necessita valorizar situações experienciais flexíveis, numa perspectiva polissêmica, que abra espaço para que o futuro docente busque elementos criativos, em um contexto pedagógico aberto e inventivo, onde prevaleça a sensibilidade didática do docente/formador que assegure um ambiente de possibilidades múltiplas.

Ademais, não se corre o risco de reduzir a autonomia do professor/a nos limites das salas de aula, restringindo o seu papel de criador, ou impondo-lhe atribuições pelas instituições educativas de mentalidades engessadas. Ele também, não poderá estar preso a mecanismos exclusivamente externos, que o torne refém dos processos de implantação de medidas à sua revelia.

Ao invés disso, esse docente deve reivindicar participação efetiva nas resoluções dos “problemas” utilizadas nas instituições escolares, de maneira criativa, assumindo responsabilidade social neste ambiente de aprendizagens, numa efetividade dinâmica e transformadora dentro da comunidade onde atua. E essa posição, esse olhar apresentado por Deleuze se torna plausível no horizonte educativo contemporâneo.

Em todo caso, pensar a formação docente a partir desta proposta é assumir o “problema” como mobilizador do pensamento autêntico, num ato criativo (ou ato de pensar) a partir da concepção rizomática/molecular, sem começo nem fim, mas exclusivamente como meio, ou seja, acentrada.

Esta concepção trará para discussão no campo da formação docente um aspecto relevante da autonomia do profissional do magistério seja na educação básica ou nas instituições universitárias, que, acreditamos ser/exercer singularmente a capacidade criativa de lidar com os signos que compõem os ambientes educativos. No sentido do docente se abrir para pensar nas possibilidades de fomentar o exercício do pensamento entre os estudantes; e, ele próprio, também se indagar acerca de como, por exemplo, encaminhar uma situação dilemática em sala de aula, que atinja uma transformação dos esquemas de pensamento estabelecidos. Assim, a formação docente necessita pensar em oportunizar aos sujeitos que convivem nas instituições escolares, um leque de visões inovadoras acerca do percurso formativo, possibilitando um deslocamento de foco, para que o aprender se destaque, diminuindo, mas não apagando, a iluminação do ensinar.

Tal abordagem mostra que, a “filosofia da diferença” no campo de formação docente oferece sinais vinculados a um mundo concreto e efetivo com a presença de um olhar atento acerca dos fluxos moventes da vida, evidenciando uma busca das condições de possibilidades de uma aprendizagem emancipatória, na qual o encontro de signos crie aberturas educacionais com menos artificialismos.

Trata-se, de dar ênfase aos procedimentos didáticos produzidos pelo/a professor/a, que visem aproximar o conhecimento produzido no chão da sala de aula à realidade do futuro docente, que levem em consideração uma leitura problematizante da educação e seus impactos nas vidas dos sujeitos envolvidos, proporcionando agenciamentos de singularidades.

3.4 Criação conceitual e aprendizagem na formação

O conceito, para Deleuze e Guattari, não é “representação universal”, mas sim, algo que possui uma relação bem próxima com o singular, com o acontecimento, um evento que potencializa o exercício do pensar. Uma maneira pensante de tornar inteligível uma problemática, apontando caminhos de resoluções, mas não só isso. Não fala da essência ou do objeto, mas do

acontecimento. Seria um jeito de organizar o pensamento para enfrentar os problemas, mas também, provocar o próprio pensar. “O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições” (GALLO, 2013, p. 43). Portanto, o conceito não define o objeto porque a definição finaliza, encerra as possibilidades, em certa medida, paralisa o movimento de aproximações que dá consistência a uma parte do caos.

Diferente da concepção moderna de conceito, aliás, mais precisamente da postura teórica de matriz kantiana, onde o conceito teria uma abrangência a diversos fluxos, Deleuze e Guattari pensam o conceito numa perspectiva miúda, mais discreta, porém com bastante intensidade. Vejamos o que diz Immanuel Kant na obra *Lógica*:

Todos os conhecimentos, quer dizer, todas as representações relacionadas a um objeto são ou intuições ou conceitos. A intuição é uma representação singular (*repraesentatio singularis*), o conceito é uma representação universal (*repraesentatio per notas communes*), ou refletida (*repraesentatio discursiva*). O conhecimento por conceito chama-se pensamento (*cognitio discursiva*). Observações: 1) O conceito opõe-se à intuição; pois ele é uma representação universal ou uma representação daquilo que é comum a diversos objetos, logo uma representação na medida em que pode estar contida em diferentes objetos. 2) É uma mera tautologia falar em conceitos universais ou comuns; um erro que se baseia numa divisão incorreta dos conceitos em universais, particulares, singulares. Não são conceitos eles próprios, mas tão-somente o seu uso que pode ser assim dividido (KANT, 1992, p. 109).

Percebe-se nitidamente a desvinculação de Deleuze e Guattari em relação à formulação kantiana de conceito. Kant representa o conceito com uma envergadura universal, ao passo que para Deleuze e Guattari, “O primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13). Eles propõem pensar o conceito numa dimensão menor, mínima, mais modesta, contudo bem avizinjado – se constituído nas relações com outros conceitos –, além de potencialmente intensiva. Numa perspectiva singular, em que o pensamento se embrenha em devires para instituir os acontecimentos.

O conhecimento por conceito só teria validade se este conceito tiver sido criado, produzido, no seio de um plano de imanência, de um solo que agrega suas potencialidades, onde o cultivo de devires surge numa determinada territorialidade. Criar conceitos é mobilizar fluxos, agenciar encontros, perceber

linhas de fuga. O pensamento filosófico não se contenta com a contemplação e com a reflexão apenas, tampouco com a comunicação, a filosofia é criação/recriação conceitual. Ela produz conceitos – de maneira singular –, e estes conceitos possuem uma intervenção na realidade como “ferramentas” que possibilitam pensar transformações. Vejamos o que os autores nos dizem:

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperam jamais os filósofos para refletir sobre a matemática [...] E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar “consensos” e não conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 12-13).

Deleuze e Guattari (1992), de forma um tanto radical, porém necessária, diante da envergadura da crítica que estão produzindo no momento de elaboração da obra *O que é a filosofia?*, vão defender que a contemplação é esvaziada de criação, pois visa a “coisa mesma”, tomada como já existente, inclusive, que a contemplação intenta os universais; segundo os autores, a produção conceitual é, ao contrário, um exercício da singularidade. Também não é reflexão porque qualquer um pode refletir acerca de algo. Tampouco é comunicação, pois ela busca um certo “consenso” numa esfera democrática, mas o conceito emerge, em boa parte, de “dissensos”. Todavia:

[...] Por outro lado, é próprio da filosofia criar conceitos que permitam a contemplação, a reflexão e a comunicação, sem os quais elas não poderiam existir, uma vez que contemplamos conceitos, refletimos sobre conceitos e comunicamos conceitos (GALLO, 2013, p. 37).

Diante do exposto, o processo de formação docente enquanto campo de conhecimento, poderia pensar na criação dos próprios intercessores capazes de fomentar a produção conceitual que tenha alcance na vida dos envolvidos. Por conseguinte, sair das zonas de busca das “origens”; se afastar do pensamento que investiga o nascedouro, ou a essencialidade, ou mesmo o horizonte porvir que almeja, sem com isso desconsiderá-los, mas, acima de tudo, pensar o que se passa agora no momento acontecimental. Os intelectuais inseridos na formatividade docente não são “guardiões de valores eternos”, devem pensar o movimento da presentificação numa intensidade criativa ao invés de “refletirem”

sobre as “metodologias” mais adequadas num determinado contexto social, de forma absolutizadas. Por isso, pensamos que a busca por essencialidades compromete os caminhos sinuosos da qualidade da formação do profissional do magistério, haja vista a potencialidade existente na superfície dos processos interacionais.

A superfície com multiplicidades rizomáticas já fornece um conjunto de elementos suficientemente capazes de produzir insumos educativos para que cresça a produção conceitual dotada de potências, às vezes discordantes, mas que forjem novas possibilidades de leituras de experiências plurais do real,

O sujeito não é evidente; não basta pensar para ser, como proclamava Descartes, já que inúmeras outras maneiras se instauram fora da consciência, ao passo que o sujeito advém no momento em que o pensamento se obstina em apreender a si mesmo e se põe a girar como um pião enlouquecido sem engancha em nada dos Territórios reais da existência, os quais por sua vez derivam uns em relação aos outros, como placas tectônicas sob a superfície dos continentes (GUATTARI, 2012, p. 17).

Pensar a perspectiva da formação docente nesses termos, significa reexaminar a noção de indivíduo enquanto elemento de realidades que se localiza em conjuntos socioeconômicos como bloco, em outra medida, conceber os “componentes de subjetivação” numa dobra de fluxos. Assim, tendo a encruzilhada como lastro, a interioridade singularizante e divergente se instauraria na trama da superfície.

A noção de que o conceito estaria em algum lugar esperando ser desvelado, pronto para ser descoberto, não ganha relevância na análise deleuziana porque, para ele, juntamente com Guattari, os conceitos devem ser criados, inventados, produzidos, inclusive datados e com a marca do autor. “Platão dizia que é necessário contemplar as Ideias, mas tinha sido necessário, antes, que ele criasse o conceito de Ideia” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 12). Percebemos, então, que existe um “construtivismo” na filosofia da diferença deleuziana, pois uma criação conceitual exige uma construção intelectual sobre determinado plano. Um processo. Ora, o processo de formatividade docente não estaria necessitando de variações criativas capazes de evidenciar linhas relacionais entre singularidades envolvidas?

Poderíamos supor, talvez, que o alicerce seria a condição de possibilidade, ou mesmo, o chão, que Deleuze chamou de “plano de Imanência”,

com suas várias possibilidades de deslizamentos, de variações, de combinações sobre o caos, onde nem sempre tudo se compõe, haja vista, também, ser o movimento do plano oposto à verticalidade: o plano teria um movimento de “profundidade-superfície-altura” numa composição de corpos. Ou seja, não existe conceito, nesta perspectiva, sem plano de imanência.

O conceito na perspectiva deleuzo-guattariana possui aspectos básicos e é importante apresentá-los aqui: em primeiro lugar, todo conceito possui uma assinatura, um batismo, um pensador que o criou, por exemplo, na Grécia Antiga, Platão inventou o conceito de “Ideia”; na França moderna René Descartes produziu o conceito de “Cogito”; Henry Bergson, na contemporaneidade engendrou o conceito de “Duração”. Platão, Descartes e Bergson implementaram na língua uma maneira de utilizar este termo. Os filósofos criadores imprimem um estilo ao assinar um conceito. Todavia, os conceitos não param de mudar, de se transformar, talvez, como uma maneira de não morrer. Vale sublinhar que outras potências do pensamento produzem “ideias criadoras” que não são conceitos.

A exclusividade da criação de conceitos assegura à filosofia uma função, mas não lhe dá nenhuma proeminência, nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e criar, outros modos de ideação que não têm de passar por conceitos, como o pensamento científico [e o artístico] (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 15).

O conceito não é uma proposição que busca um fim de validade ou falsidade, pois a proposição possui uma referência, busca uma explicação; tenta agregar um conjunto de enunciados para definir um “estado de coisas”, numa perspectiva de referencialidade, indicando um enquadramento de dados no intuito de produzir um resultado limitado, ou seja, a relação sujeito objeto fica bem explícita nesta dimensão: o pensamento científico. Ele cria funções. A noção científica é forjada por funções.

Deleuze e Guattari vão chamar de *functivos* os elementos das funções que se apresentam como semelhantes às proposições, são elas, as funções, que permitem a comunicação e a reflexão, não tendo necessidade da filosofia; a ciência cria funções no “plano de referência”; a filosofia, ao contrário, cria conceitos no “plano de imanência”; por sua vez, a arte configura o “plano de composição”, engendrando assim os *perceptos* e *affectos*. Existindo, com isso, possibilidades de relações com o caos entre essas três potências do

pensamento; diferente da opinião (doxa), que almeja uma certa segurança, uma fuga do caos.

Os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas sem sínteses nem identificação. A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções. Um rico tecido de correspondência pode estabelecer-se entre os planos. [...] Cada elemento criado sobre um plano apela a outros elementos heterogêneos, que restam por criar sobre outros planos. O pensamento como heterogêneses. É verdade que estes pontos culminam comportar dois perigos extremos: ou reconduzir-nos à opinião da qual queríamos sair, ou nos precipitar no caos que queríamos enfrentar (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 234-235).

O fluxo relacional entre os planos evidencia que as potências do pensamento necessitam dialogar com o seu “fora”, o que é exterior ao seu plano (imanência, referência e composição), ou seja, se relacionar com outros planos. No caso da filosofia, a relação com a não-filosofia é constitutiva da própria filosofia (GALLO, 2012).

O plano de imanência é fundante para o deslizamento da produção conceitual, haja vista se caracterizar como a noção que possui o solo no qual será criado/inventado o conceito filosófico. “O plano [de imanência] envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos finitos, que percorrem cada vez somente seus próprios componentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 45). O plano de imanência seria como uma estrada de alta velocidade, o pensamento, incorporal, seria a própria velocidade, e o veículo que condensaria esta velocidade seria o conceito. Plano de imanência e conceito, “[...] é necessário os dois para compor ‘os seres lentos’ que nós somos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 46).

É importante destacar que, a diferenciação que existe entre ciência e filosofia, na discussão desta investigação, nos leva a compreender melhor a formatividade docente, senão vejamos: o caos é conceituado por Deleuze e Guattari como um vazio, que não é um nada, mas uma velocidade infinita esfacelando qualquer tentativa de forma, qualquer tentativa de captura via segmento. Este vazio é chamado por eles de “virtual”, “[...] é uma velocidade infinita de nascimento e de esvanecimento” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 140). A filosofia com plano de imanência atrai parte do caos, dando consistência sem perder a perspectiva do infinito, isso através do conceito. Ou seja, o conceito é a expressão da consistência e do infinito no caos. Enquanto que a ciência “[...]”

tem uma maneira inteiramente diferente de abordar o caos, quase inversa: ela renuncia ao infinito, à velocidade infinita, para ganhar uma referência capaz de atualizar o virtual” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 140). A ciência constrói uma referência no virtual que atualiza via funções, por isso ela usa um plano de referência, ao contrário da filosofia, que utiliza um plano de imanência. A ciência, ao fim e ao cabo, coloca “limites” no caos para encontrar/produzir referências explicativas no real. A ciência é seduzida pelos dados, enquanto que, para o virtual, nem tudo é dado, mas possibilidade criadora dos possíveis.

Deleuze e Guattari evidenciam noutra passagem esclarecedora a distinção marcante entre o pensamento científico e a filosofia. Vejamos:

Dir-se-ia que a ciência e a filosofia seguem duas vias opostas, porque os conceitos filosóficos têm por consistência acontecimentos, ao passo que as funções científicas têm por referência estados de coisas ou misturas: a filosofia não para de extrair, por conceitos, do estado de coisas, um acontecimento consistente, de algum modo um sorriso sem gato, ao passo que a ciência não cessa de atualizar, por funções, o acontecimento num estado de coisas, uma coisa ou um corpo referíveis (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 150).

São duas potencialidades do pensamento: uma trabalha por conceitos: a filosofia, a outra, por funções: a ciência. Porém, ambas não cessam de penetrar nos mais variados campos da vida contemporânea, dentre eles, na discussão específica desta investigação, o campo da formatividade docente.

Subentende-se, que Deleuze e Guattari apresentam os conceitos como processos de preservação de fluxos constantes, mas também, de combinações que se remetem aos acontecimentos numa perspectiva “extemporânea” e criativa. Nesse sentido, a aprendizagem durante o percurso formativo que engendre uma temporalidade fora, ou melhor, produza intercessores que fujam de um tempo já traçado, já delineado, sem nenhum tipo de vácuo, se aproxima, talvez, de uma consistência formativa destituída de fixações modelares (molar). Nesta linha de raciocínio, Deleuze nos põe em estado de alerta, senão vejamos:

Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre o não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que o aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento *a priori* ou mesmo Idéia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais (DELEUZE, 1988, p. 271).

Aprendizagem nesta perspectiva situa-se fora de qualquer tipo de controle/condução, numa dimensão aberta ao encontro, às alianças, exaltando os intercessores pedagógicos – os possíveis –, as linhas sinuosas e irregulares que cruzam os territórios lineares que constituem o estabelecido. Aprendemos com alguém, e não como “deve ser”. O conceito também, foge do controle da definição, ele carrega consigo agenciamentos com seus componentes, isto é, multiplicidade gerando novas intensidades conceituais. “Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem portanto uma cifra” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 23). O conceito possui vários componentes que relacionam entre si, eles se articulam.

Não se pode pensar na produção conceitual deslocada de problemas, ela nunca surge do nada. Cada filósofo possui um conjunto de problemas que irá fomentar a invenção conceitual. “[...] mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 24). Dessa maneira, o conceito possui também uma história de atravessamentos, história que se nutre de outros campos do saber. Existem conexões fortes entre as elaborações conceituais. Fragmentos de outros conceitos, ou mesmo, de problemas não resolvidos anteriormente podem fazer parte de um novo conceito. O devir, neste aspecto, é intrínseco ao conceito,

Um conceito possui um devir que concerne, desta vez, a sua relação com conceitos situados no mesmo plano. Aqui, os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem a mesma filosofia, mesmo se têm histórias diferentes (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 26).

São problemas que se interagem e geram relações entre conceitos, numa perspectiva de criação do novo em dimensões da heterogeneidade; “zonas de vizinhança” se conectando para conceber certa consistência conceitual. São “variações ordenadas” nas relações dos componentes da produção conceitual que viabilizam olhares incompletos sobre os objetos.

A incorporeidade faz parte do conceito, ou melhor, o conceito é incorporeal, possui somente intensidades, ele diz o “acontecimento” passa distante da “essência”, embora seja capturado nos corpos. Ele possui um grau de absoluto na sua consistência diante das diversas encruzilhadas que o problema apresenta, e um grau de relatividade na relação com os contornos de seus

componentes. “O conceito é bem ato de pensamento neste sentido, o pensamento operando em velocidade infinita (embora maior ou menor)” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 29).

Um recurso que serviu aos filósofos ao longo da história da filosofia e que possui um laço forte na utilização da produção conceitual, na visão de Deleuze e Guattari, foi o personagem conceitual. Considerados como intercessores, os personagens conceituais não são “símbolos”, “alegorias”, ou mesmo “personificação abstrata” que o escritor/filósofo faz uso; eles “[...] operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos. [...] são verdadeiros agentes de enunciação [...] (o Sócrates de Platão, o Dionísio de Nietzsche, o Idiota de Cusa)” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 78-79). Os filósofos criam “personagens conceituais” como se fossem heterônimos, que seriam os atores da criação conceitual, na medida em que empunham um ato de fala. Os autores franceses também vão salientar que, existem “personagens conceituais” que são os próprios filósofos, por exemplo: René Descartes é um personagem criado pelo pensador René Descartes para construir seus conceitos, principalmente, para desenvolver a auto-evidência do sujeito pensante – *O cogito* –.

Os “personagens conceituais” interferem nas linhas entrelaçadas que compõem o conceito, nas quais estariam parte do pensar do autor encarnada no movimento múltiplo dos personagens, os

[...] personagens conceituais efetuando seus movimentos constitutivos. Esses personagens não se confundem nem com o autor nem com os interlocutores fictícios que pode lhe ocorrer fazer dialogar, embora estes às vezes os encarnem: eles próprios extraídos do caos (Juiz, Inquiridor, Idiota, Gago etc.), são as diversas posturas que o pensador assume enquanto pensa, e que se tornam através dele puras determinações de pensamento (ZOURABICHVILI, 2009, p.79).

Portanto, a conceituação do conceito elaborada por Deleuze e Guattari (uma entidade exclusiva da filosofia) segue dobras, apresenta “contornos irregulares” na arena processual, principalmente, no processo singularizante, na medida em que a criação se afasta do evento universal, preservando toda possibilidade de originalidade, ineditismo. Percebemos que os conceitos não são “[...] por demais regulares, petrificados, reduzidos a uma ossatura?” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 100). Os filósofos antigos “[...] criavam seus conceitos e não se contentavam em limpar, em raspar os ossos, como os críticos ou o

historiador de nossa época” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 101). Notamos assim, o quanto necessário o campo da formação docente se apropriar da inventividade conceitual a partir da sua própria ambiência relacional e, acima de tudo, efetuar a originalidade apropriada.

4 A PLASTICIDADE DO PENSAMENTO DELEUZIANO NA FORMAÇÃO DOCENTE – QUARTO PLATÔ

4.1 Singularidades represadas ou deformando formas

“Ponerse em contacto com la experiencia no es tarea fácil em um mundo dominado por el sueño del control sobre la propia existencia”.

Asunción Carretero

Neste terceiro movimento da pesquisa pretendemos discutir o alcance das categorias teóricas, construídas a partir do pensamento deleuziano para o campo da formação docente, mais especificamente, sob a inspiração da obra *Kafka: por uma literatura menor* (2014), onde os códigos estabelecidos da literatura oficial são atravessados por uma específica produção literária miúda, embora numa envergadura experimental capaz de provocar intensidades originais.

Faremos aqui, uma apropriação dos argumentos desta obra criada por Deleuze e Guattari para subsidiar a discussão daquilo que chamaremos de “formatividade docente menor” e que apresenta elementos distintos da formação docente estabelecida na atualidade, onde predominam sistemas hierárquicos/racionalizados e classificatórios, tendo, no seu centro, o modelo identitário/instrumental. Herdeiro, portanto, do espólio iluminista que subsiste.

Esta perspectiva não pode deixar de ser analisada sob a moldura daquilo que Foucault denominou de “sociedades disciplinares”, onde as instituições serviram de enclausuramento: família, escola, caserna, hospital, fábrica, prisões. Ordenava-se o tempo, delimitava-se espaços, criava-se uma disciplina para que os sujeitos não tivessem modos de vidas distantes do padrão almejado. “Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam” (DELEUZE, 2013, p. 224).

Nas “sociedades disciplinares” o confinamento e controle sobre o corpo, em que a manipulação é precisa e calculada, visa um poder sobre o mesmo. Giovana Carmo Temple analisando este tema no pensamento de Foucault, indica que:

São espaços rigorosamente arquitetados para que seja contínuo o exercício do poder disciplinar [...] nas escolas, cuja a estrutura física permite a vigilância dos estudantes para que, entre outras coisas, seja possível controlar as conversas, a troca de olhares, o empenho nos estudos, para então remanejar alunos na sala de aula, definir horários etc. (TEMPLE, 2013, p. 50).

A autora nos sugere que o confinamento dos corpos como analisado por Foucault, possibilita a energia condensada para “produzir” em alta escala econômica, principalmente, nas fábricas, e, ao mesmo tempo, minimizar a potência de resistência política. O represamento das possibilidades criativas e das insurgências é mínimo, em virtude de um rigoroso poder exercido sobre os corpos, esvaziando, no caso das instituições escolares, o componente de formação política. Dessa forma, contempla a sujeição dos envolvidos a um centro referencial.³²

Foucault, no capítulo III de *Vigiar e Punir (Surveiller et Punir)*, dedicado ao “Panoptismo”,³³ irá mostra o exercício do poder disciplinar a partir do combate à peste que assolou parte da Europa no final do século XVII, ao dizer:

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos – isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar (FOUCAULT, 2014, p. 192).

Interessa observar aqui como o poder disciplinar, que se instituiu nesta sociedade, prescreve a cada indivíduo seu espaço nos “esquemas disciplinares”. Evidenciando a vigilância dos movimentos singulares dos “confinados”.

O assujeitamento imposto neste tipo de agrupamento social é típico do acomodamento num discurso – instrumental – de vários elementos: códigos prescritivos, dispositivos institucionais absolutizados, negação de atravessamentos de devires, mecanismos de controle psicológicos entre outros, capazes de gerar danos irreparáveis. Pensando no educador em formação,

³² Nas sociedades atuais ganha destaque o “controle” dos sujeitos através de tecnologias de regulação da vida. Em áreas como saúde, educação entre outras, o discurso de normalização ganha validade com o pensamento de especialistas.

³³ “O panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição [...] Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. [...] o Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser-visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto” (FOUCAULT, 2014, p. 194-195).

esses eventos favorecem a não construção de um discurso próprio, singular, blindando a possibilidade de encontros significantes, importantes numa formação menor. Foucault faz uma marcação precisa:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2012, p. 41).

Percebe-se que, a educação enquanto instrumento de poder como sinalizado por Foucault, é o espaço privilegiado de construção de discursos qualificados que possam criar fendas no bloco hegemônico de uma discursividade estabelecida que nega a potência afirmativa da singularidade. Embora este mesmo espaço possa se sustentar como dispositivo de manutenção de um *status quo* via discurso que indica, por assim dizer, o que se pode pensar e o que se pode dizer, numa certa “ordem do discurso”.

Por conseguinte, Deleuze vai caracterizar o período posterior a este – “sociedades disciplinares” – de maneira incisiva no diluimento do controle. Agora o poder se dilui em mecanismos de “moldagem”, isto é, o monitoramento ganha requintes de fluidificação, inclusive com dispositivos tecnológicos. “[...] a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa” (DELEUZE, 2013, p. 225, grifo do autor).

Nas “sociedades disciplinares” o poder é exercido ao mesmo tempo sobre a “massa” na sua coletivização e, sobre o ser individualizado. Age sobre a “massa”, sobre o corpo, e também produz moldagem em cada membro deste corpo. Os discursos reguladores aqui tinham como mecanismo basilar as “palavras de ordem” (tanto contra quanto a favor). Já nas “sociedades de controle”, diferentemente, a “linguagem numérica” ganha relevância nestes agrupamentos humanos, pois com a “cifra” que é uma senha, se opera a fluidez das relações. Os indivíduos se tornam “dividuais”, e as “massas” se tornam “dados”, “amostras”. Assim, o exercício do controle se dá de forma pulverizada, difusa. (DELEUZE, 2013).

Poder-se-ia dizer que Deleuze vai apresentar de maneira contundente que o “indivíduo” foi cindido, “esquartejado”, fragmentado, no sentido em que não possui uma integralidade, uma esfera compacta. Os equipamentos sociais de controle são “figuras cifradas, deformáveis e transformáveis [...]” (DELEUZE, 2013, p. 228), tratam com partes, ou seja, controlam partículas, que Deleuze vai chamar, não mais como indivíduos, mas agora como “dividuais”. Estes “dividuais” (divisíveis) quase que estão incorporados às máquinas sociais, isto é, diferente de serem sujeitados à determinados centros controladores; os “dividuais” foram aderidos, foram acoplados pelo “poder maquínico” – poder tecnológico. Uma espécie de “servidão maquínica”.

Toda máquina está, em primeiro lugar, em relação com o fluxo material contínuo (*hylê*) que ela corta. Funciona como uma máquina de cortar presunto: os cortes operam extrações sobre o fluxo associativo. Como o ânus e o fluxo de merda que ele corta; a boca e o fluxo de leite, mas também o fluxo de ar e o fluxo sonoro; o pênis e o fluxo de urina, mas também o fluxo de esperma. Cada fluxo associativo deve ser considerado como ideal, fluxo infinito de um imenso pernil de porco (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 54).

Vê-se com isso, um impedimento nas alianças entre fluxos, porque nas “sociedades de controle”, mas não só nelas, as alianças guardam uma dimensão de perigo, são contagiosas, provocam desestabilizações, daí a necessidade do corte. Corte que aqui possui a dimensão de paralisar, de barrar fluxos.

Entretanto, Deleuze também vai sinalizar outra face do poder das máquinas, quando estas são criadas combinadas para produzir eventos que maximizam a potência dos seres, por exemplo, os artistas contemporâneos que utilizam imagens criadas a partir de construtos tecnológicos para provocar os espectadores acerca de outras possibilidades de enxergar o mesmo evento.

Tudo indica, é o que pensamos, que Deleuze constrói uma cartografia, captando imagens e paisagens que se ramificam, que ecoam, que se entrecruzam para apresentar um antropocentrismo, mesmo que as máquinas tenham sido utilizadas de forma quase institucionalizada, em que a unidade ainda permanece nos sistemas discursivos. E o devir, que apresenta uma perigosidade em relação ao instituído, embaralha os códigos construídos e distribuídos. O devir tenta desfazer as unidades, ele mesmo nunca se transformando em unidade.

Esses mecanismos das “sociedades de controle” passam por uma transformação dos suportes tecnológicos que traz no seu bojo o deslocamento do sistema econômico de produção, que agora direciona energias para os serviços, que, por sua vez, são altamente dispersivos com existência difusa na arena social. Por exemplo, o telefone celular, ao mesmo tempo que em eleva a capacidade de comunicação, cria uma dimensão de vigilância sobre o usuário. Existindo assim, neste aspecto, um acoplamento à máquina pelos “sujeitos”, isto é, formas assujeitadas de pensar, de sentir e de agir predominam no interior da sociedade. Deleuze e Guattari vão chamar de “servidão maquínica” a subserviência dos “dividuais” aos processos tecnológicos, neste contexto.

Os modos de subjetivações na perspectiva da modernidade, enfrentam dispositivos regulatórios sedimentados através de discursos de viés absolutizável, no âmbito da formatividade docente, que são capazes de represar singularidades e com isso, inviabilizar o aparecimento das diferenças.³⁴

Ora, a partir do mundo grego, passando pelo medieval e mesmo o moderno, há, inserida no centro dos discursos, a predominância da unidade natural, divina e racional. Embora, Immanuel Kant tenha iniciado o processo que desamarra o “sujeito cognoscente” do vínculo direto com o objeto, oferecendo uma maneira de pensar na autonomia do “sujeito”. Kant propõe um salto epistemológico quando coloca o “sujeito” desvencilhado do objeto, com autonomia sobre o objeto, ganhando assim, importância considerável no processo de construção de conhecimentos. Todavia, na mesma medida, a representação se eleva numa dimensão aprimorada na consciência. A “filosofia da subjetividade” torna-se hegemônica nas discussões epistemológicas modernas. Na formação docente, o “sujeito cognoscente” também é um ideário almejado.

Esta centralização subjetiva traz consigo um sujeito epistêmico que parece dar conta de toda gama de situações, pois sendo detentor de uma “consciência” a realidade é reduzida à dimensão capturada pela “consciência”,

³⁴ Galeffi (2017) nos indica que, ampliando o olhar sob vários outros ângulos da aprendizagem, notaremos: “a uniformidade permite a aprendizagem de mecanismos cognitivos que disparam a aprendizagem em cada caso, o que não se deve deixar de lado. Entretanto, é preciso que tais mecanismos didáticos e operatórios não reprimam a singularidade radical de cada ser humano aprendente – que precisa aprender para ser, para conhecer, para viver-junto, para fazer, que precisa ‘aprender a aprender’ a ser, a pensar, a conviver e a fazer ciência, arte, ética, política, filosofia e ecologia como economia solidária etc.” (GALEFFI, 2017, p. 63).

logo, tudo vai depender da subjetividade do “sujeito”, inclusive as teorias e práticas educacionais.

Diante disso, os modos de subjetividades envolvidos na formação docente ficam a reboque de um modelo epistemológico calcado na centralização instrumental/mecânica fruto de uma racionalidade representativa e instrumental de um “sujeito” autocentrado capaz apenas de oferecer respostas pontuais. Assim, como já sinalizamos desde o início, dentro da complexidade do campo formativo, pensamos um docente que não seja mero replicador de propostas curriculares, mas, sobretudo, que se perceba como pessoa em transformação, aberta para criação de possibilidades. Haja vista, ser a subjetividade a fusão de multiplicidades e não de uma suposta unidade. Vejamos Nietzsche no *Schopenhauer educador*:

[...] Teus verdadeiros educadores, aqueles que vão te formar, vão te revelar aquilo que realmente é o sentido original e a substância fundamental de teu ser, aquilo que resiste a toda educação como a toda formação e, em todo caso, uma realidade dificilmente acessível, um feixe amarrado e rígido; teus educadores nada podem fazer por ti, a não ser tornar-se teus libertadores. E esse é o segredo de toda formação; ela não consiste em nos dar membros artificiais, narizes de cera, olhos com antolhos; muito pelo contrário, se ela pudesse nos dar semelhantes presentes, não passaria de um simulacro de educação; mas ela é libertação, extirpação das ervas daninhas, dos escombros, da praga que quer se alimentar das tenras vergôntes das plantas [...] (NIETZSCHE, 2008, p. 19).

Nietzsche deixa transparecer a importância de Artur Schopenhauer como educador no seu próprio percurso existencial, principalmente, quando este se fez perceber, que somente o sujeito, e ninguém mais, pode transpor as inumeráveis pontes que levam a outros lugares.

A formação docente se apresenta na atualidade, pelo que oferece ao “sujeito” (inclusive permeada de negação da “liberdade” singularizante), num discurso formacional predominantemente ligado a um modelo a ser, posteriormente, replicado sob coação, ao passo que, a consideração/valorização dos atravessamentos inacabados dos modos subjetivos onde é possível perceber a potência singular dos sujeitos, que, invoca seu afastamento da matriz referencial, é minimizada.

A potencialidade singular escapa, escorre a qualquer modo de unidade. Entretanto, para que isso ocorra, seria razoável o docente conhecer os saberes específicos de sua área, como também aguçar a visão ampliada da

formatividade docente no sentido de criar e tomar decisões relevantes – e isso não é fácil como falara Nietzsche (2008) – nos ambientes educativos.³⁵

Concordando com Foucault (2012), sabemos que as divisões disciplinares limitam a discursividade; ser parte dela mostra fronteiras, apresenta esquemas de pensamentos particulares, que são, de certa forma, “solidificados” por instituições educativas através de classificações hierárquicas. “Se paramos de nos expressarmos dentro do discurso da disciplina, não seremos mais considerados parte da mesma” (GIROUX, 1997, p. 182). Deleuze e Guattari defendem que os agenciamentos sejam condições de possibilidades para que o inusitado criador se apresente/surja, onde a “transformatividade criadora” predomine, não como estabelecida, ou em vias de estabelecimento, mas, como um movimento que cria e destrói no percurso territorial e desterritorial da vida (sem moralidade de caráter transcendente), produzindo zona de indeterminação. Dessa maneira, pensar a formatividade docente com criatividade inventiva e ativa contra forças reativas do semelhante torna-se um desafio fundante na sociedade contemporânea.

Com suas formas de aparecer, os modos de subjetividades, deslizam com uma variedade múltipla sem espaço para sínteses, ou seja, fogem do binarismo tensionado. “O sujeito inventa, ele é artificioso. É esta a dupla potência da subjetividade: criar e inventar” (DELEUZE, 2012, p. 100). Por outro lado, as subjetividades nas representações modulares, normalizadoras, tornam-se decalques; exaltam a memória em detrimento da imaginação, pois a memória preserva o modelo que deve ser representado. Uma espécie de mimeógrafo que mantém um modelo fixo e reproduz várias cópias que preservam a imagem da matriz. Enfim, o sujeito moderno é reduzido aos princípios da identidade.

Daí decorre necessidade de se pensar a criação singular no percurso formativo porque, para Deleuze, não existe sujeito substantivado, preconcebido, ao contrário, nos damos conta apenas de um “feixe de percepções” atravessadas por fluxos contingentes como um campo de possibilidades. Um movimento de

³⁵ Não defendemos aqui, que o docente se torne, apenas, um especialista sobre determinado recorte da realidade, com uma lupa de bordas unilaterais. Ao contrário, defendemos que um educador saiba acerca do que se propõe e, por isso mesmo, tenha uma visão de que o que conhece está inserido numa realidade ampliada. Ou seja, um conhecimento da área como condição necessária, mas não suficiente para construir conhecimentos significativos no magistério.

deixar de ser o que é, para ser o que ainda não se é. O educador tem um compromisso com o aberto, como assinala Jorge Larrosa:

[...] Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gesto, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA, 2016, p. 6).

Isso implica pensar o percurso formativo na arena da “transformatividade criadora”, pensar uma formação docente que se customiza diariamente nos encontros com as instabilidades inerentes às dinâmicas dos espaços formativos, que revelam novos desafios para que os envolvidos repensem procedimentos que já não dão conta destas novas aparições desafiantes na ambiência educativa. Dessa forma, a formação docente pode ser pensada a partir dos inacabamentos.

Sob pena da formação docente se transformar em etapa de apenas uma ação profissional,

A formação dos professores perde, simultaneamente, sua característica de formação geral para se transformar em formação profissional especializada. Esses fenômenos se manifestam, em seu conjunto, através de uma “racionalização” da formação e da prática docente, racionalização essa baseada, por um lado, na monopolização dos saberes pedagógicos pelos corpos de formadores de professores, que estão sujeitos às exigências da produção universitária e formam, efetivamente, um grupo desligado do universo dos professores e da prática docente, e, por outro lado, na associação da prática docente a modelos de intervenção técnica, metodológica e profissional (TARDIF, 2013, p. 44).

Pelo exposto, a universidade contemporânea é o espaço onde se reproduz discursos calcados na legitimidade que, de certa forma, gera insumos pedagógicos para que se prevaleça o referencial modelar no campo da formação docente. Discursos esses que têm no seu âmago, o viés da representação, onde o reconhecimento dos saberes produzidos na universidade, de forma hegemônico, sinaliza para uma identidade dos objetos/fenômenos. Ou, dito de outra maneira, busca-se a essencialidade substantivada dos objetos/fenômenos.

Forjando assim, um ambiente propício para adequação de referencialidades do estabelecido capaz de engendrar princípios que têm como núcleo acomodações das subjetividades. Silenciando potencialidades inventivas no processo formativo docente, mais do que isso, inviabilizando outras/diferentes formas de vida dos sujeitos envolvidos neste itinerário.

4.2 Formação docente menor: devir-professor (a)

Verifica-se a partir do olhar deleuziano, as diluições das regularidades que têm como centro a representação concebida através da atividade da reconhecimento. Tais diluições, na modernidade, geram o apagamento de fronteiras, antes constituídas como fixas e referenciadas. Outra perspectiva de sentido da diferença se amplia:

A tarefa da filosofia moderna foi definida: reversão do platonismo. Que esta reversão conserve muitas características platônicas, isto não é só inevitável, como desejável. É verdade que o platonismo já representa a subordinação da diferença às potências do Uno, do Análogo, do Semelhante e mesmo do Negativo (DELEUZE, 1988, p. 110-111).

Isto implica na circularidade do conhecimento, não mais contínuo, linear, mas descontínuo, embora ainda vinculado a um telos da identidade. Haveria, nessa perspectiva, uma reflexividade em intenso movimento, fazendo surgir, no mundo atual, ângulos distintos de reflexão e de ação. Territórios movediços passam a existir, há diluição de “fundamentos”, sem espaços seguros. “O grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo, relato de emancipação” (LYOTARD, 2015, p. 69). O autor aponta que não existem mais possibilidades das grandes narrativas explicativas ocuparem espaços na arena social, o recurso das referências desmoronou. O modelo referencial escorre em ladeiras que possuem encruzilhadas de simulacros – dissimilitudes intensivas.

A partir do mirante teórico elaborado por Deleuze e Guattari, a literatura menor ³⁶ se enquadraria nas variantes que escapem do estabelecido, criando fissuras na lógica do instituído. Assim:

Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. Mas a primeira característica, de toda maneira, é que, nela, a língua é afetada de um forte coeficiente de desterritorialização. Kafka define nesse sentido o impasse que barra aos judeus de Praga o acesso à escrita, e faz de sua literatura algo de impossível: impossibilidade de não escrever, impossibilidade de

³⁶ Já disse um pouco no primeiro parágrafo deste capítulo. Segundo Deleuze e Guattari (2014) a literatura menor é a produção literária feita por Kafka na antiga Tchecoslováquia, capital Praga, que foi dissolvida em 1993, dando origem a dois países: República Tcheca e Eslováquia. Esta produção kafkiana, grosso modo, confrontava, e afrontava a língua estabelecida a alemã. Kafka escrevia em tcheco numa comunidade judia criando conectores linguísticos para além do estabelecido.

escrever em alemão, impossibilidade de escrever de outro modo³⁷ (DELEUZE; GUTTARI, 2014, p. 35).

Diante disso, nota-se que a literatura menor pode ser percebida como linha de fuga a partir da qual se constroem novas possibilidades minoritárias, novos modos de escrita, não só com os elos linguísticos territorializados, mas, sobretudo, com perspectivas de saberes situados, que favorecem a ocorrência de dribles na língua estabelecida.

As pessoas pensam sempre em um futuro majoritário (quando eu for grande, quando tiver poder...). Quando o problema é o de um devir-minoritário: não fingir, não fazer como ou imitar a criança, o louco, a mulher, o animal, o gago ou o estrangeiro, mas tornar-se tudo isso, para inventar novas forças ou novas armas (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 13).

Desde o pensamento moderno, o percurso formacional tem se caracterizado, em seus aspectos gerais, pela busca de atribuir identidades aos elementos que o constitui num determinado território, fixando procedimentos que visam uma teleologia. Como se faltasse algo, como se houvesse certa vacância explícita. Ao contrário desta perspectiva:

O devir não designa um estado de insuficiência. Não é falta de ser. Ele não carece vir-a-ser outro para tornar-se real. Nem por imitação (copiar outro), nem por identificação (ser outro), tampouco por transposição de relação (fazer com o outro). Devir é tornar-se diferente de si. É potência de acontecer, diferindo de si sem jamais confundir-se com o estado resultante dessa mudança (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2015, p. 75).

Por este panorama, poderíamos pensar que o cenário da formação docente atual está envolvido com certa “dependência” do discurso homogeneizante, em que modos de singularidade se mantêm sendo nutridos com alimentos pedagógicos, que por um lado sacia, momentaneamente, uma necessidade localizada, altamente instrumentalizada para aquele fim e, por outro, produz medidas necessárias para conservar, quase na sua totalidade, a dependência deste discurso.

Em vista disso, a formatividade docente menor exposta aqui, tem como característica nuclear ser uma espécie de “reduzora de danos” no desafio de se pensar um percurso formativo menos obediente a uma lógica que assujeita modos de singularidades a dispositivos violentos. Violentos porque silenciam vozes. Este “reduzidor de danos” não teria a intenção de resolver, de trazer

³⁷ Cf. Carta de Kafka a Brod, junho de 1921, *Correspondance*, p. 394, e os comentários de Wagenbach, p. 84. Apud Deleuze; Guattari, 2014, p. 35.

soluções, mas sim, de possibilitar sinalização da potencialidade dos modos subjetivos diante da força discursiva estabelecida, construída na exterioridade do raio de manifestação destes modos subjetivos. E, talvez, acionasse ou anunciasse a liberdade criativa via um reconhecimento da subjetividade como direito, direito, inclusive à manifestação de sua liberdade mais saudável na processualidade formativa. Portanto, o devir na sua inquietude transformadora está presente na literatura menor e, por conseguinte, acreditamos, na formatividade criadora do devir-docente.

Se pensarmos a formação de docentes numa perspectiva do estabelecido sob a égide da estrutura que visa o consensual, estaríamos trilhando caminhos de linha reta, ausente de heterogeneidades vividas pelos sujeitos, ou seja, o menor, nesse sentido, seria a possibilidade do dado ser produzido pelos vários interesses que atravessam essa formação, inclusos aí, e principalmente, os interesses dos “sujeitos” envolvidos no processo. Não em uma esfera macro, mas, em situações nanicas, menores, miúdas, todavia, encharcadas de intensidades. Então, a formação (*Bildung*)³⁸ que parte de discursos vinculados à demanda de que existem condições prévias de um sujeito educador não é capaz de promover a transformação que sinaliza o devir-docente, do sujeito educador inacabado e, num processo de reconhecimento das próprias singularidades moventes instáveis. Deve ser colocada na discussão a perspectiva de que

[...] desloca-se o entendimento de ‘formação’ de ‘vazio a ser preenchido’ para ‘ordenamento do que já existe’, ao mesmo tempo em que há, também, o deslocamento do formante como o ‘receptor da formação’ para ‘dono/sujeito da formação’ (CARVALHO, 2015, p.300).

Pensar essas perspectivas, e outras que podem emergir no processo, traria, um leque de possibilidades aprendentes e relevantes na formatividade docente na atualidade. Assim, busca-se nas dobras e nas redobras do campo educativo na contemporaneidade, brechas singularizantes em que “uma minoria nunca existe pronta, ela só se constitui sobre linhas de fuga que são tanto maneiras de avançar quanto de atacar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 56).

³⁸ É importante destacar que “O conceito de *Bildung* não é de tradução fácil, dada a sua complexidade histórica, semântica e cultural [...] importa perceber que a ideia de *Bildung* carece de um contexto filosófico, estético e político para melhor ser compreendida, não esquecendo, contudo, que a harmonia, a totalidade e a perfeição são as suas principais características. Assim sendo, Kant liga a questão da formação à educação onde o sujeito tem como dever cultivar os seus próprios talentos” (ARAUJO; RIBEIRO, 2011, p. 73-75).

Significa dizer que, a formação docente pode ser pensada a partir, não de imitação, mas, de conjugação. Conjugação dos vários elementos presentes, que penetram, no percurso do formante, principalmente, na experiencialidade da realidade, nos encontros, nos desencontros, em tudo aquilo que tenha a intempestividade do viver, e que não tenha momentos de estabilidade absoluta.

Outro aspecto relevante para se pensar uma formatividade docente menor, seria a experiência da pessoa no processo educativo de formação para o magistério. A experiência como aquilo que nos toca, que nos tira da chamada zona de conforto da existência, que nos provoca, que nos marca, que nos interpela. A experiência da pessoa envolvida num plano docente seria preponderante, principalmente, porque na dimensão da prática docente haveria um reconhecimento próprio e “apropriado” dos elementos que constituem os modos de subjetivação docente em ato, isto é, atuando no fazer educativo com experiência que contribuísse para validar singularidades docentes, fazendo assim, surgirem conectividades entre acontecimentos tendo a inventividade como lastro

O futuro docente envolvido com o processo formativo traz consigo, ou é mediado por, conhecimentos que desenvolveu e socializou, afetos que desenvolverá, encontros sociais realizados em outros espaços intencionais ou não, variações de conhecimentos construídos, reconstruídos e desconstruídos ao longo de suas experiências. E, em certo sentido, é também permeado por *ekmagêion* (termo grego que significa: toda matéria mole e moldável), numa perspectiva de dimensão plástica/elástica na processualidade. Este aspecto de permeabilidade daria uma nova possibilidade de emergirem caminhos divergentes no território do estabelecido.

Validado tal elasticidade/abertura entre outras possibilidades, traria novos caminhos também, talvez, o esvaziamento do aspecto “consumista” dos conteúdos hegemônicos na formação docente, haja vista a sociedade contemporânea ser ávida pela produção de informações que se tornaram verdadeiras “mercadorias”, “[...] a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (LARROSA, 2016, p. 22). A temporalidade da singularidade necessita ser pensada na sua irradiação de incertezas no interior da processualidade do tempo formativo

docente.³⁹ Esta noção de experiência é distinta da concepção guiada e disciplinada pelo intelecto via uma regularidade, onde a subjetividade não se apresenta na sua inteireza. Tal noção é o que denominamos de “experimento”, e que busca somente confirmar determinadas hipóteses que são lançadas repetidas vezes.⁴⁰

É importante observar que, se pensamos as experiências educativas centradas apenas na cognição, onde as dimensões afetivas, emocionais são pouco valorizadas nos processos formativos, teremos docentes fragmentados na dimensão de profissionalidade (compreendida como um conjunto de elementos – saberes, competências, valores e atitudes que caracterizam a profissão docente), comprometendo dessa forma, o desenvolvimento da autonomia docente. Por outro lado, se considerarmos os processos formativos a partir, também, de experiências educativas forjadas pelos futuros profissionais do magistério, envolvidos em situações dilemáticas, onde singularidades são desafiadas nas ambiências educativas, talvez aí, surjam dimensões para construção de espaços significativos na formatividade docente menor.

No entanto, é bom que se diga, nem toda experiência é educativa, ou significativa – que mobilize esforços dos envolvidos e estimule conexões com experiências subsequentes no mesmo processo, e que tenha uma relação próxima com a vida –. Experiência que não tenha uma progressividade, um *continuum* experiencial no processo formativo diminui sua potência enquanto possibilidade criadora. A experiência, neste aspecto, é um elemento (força) relevante em situações de aprendizagens.

Tudo depende da qualidade da experiência que se tem. A qualidade da experiência tem dois aspectos: um aspecto imediato de ser agradável ou desagradável e o segundo aspecto que diz respeito a sua influência sobre experiências posteriores (DEWEY, 2011, p. 28).

³⁹ Vale esclarecer ao leitor que a abertura para se pensar outras maneiras de experienciar a formação docente, no caso, o agenciamento com a filosofia de Deleuze, não é garantia de solução do problema do sistema educacional. Uma formação docente de qualidade contribui para enfrentar desafios educativos contemporâneos, contudo, se não pensarmos acerca da precariedade física das instituições escolares; dos baixos salários dos docentes; do número excessivo de estudantes em sala de aula, não conseguiremos enfrentar os problemas nas suas estruturas. São vários os elementos que compõem o conjunto de condições necessárias para o exercício do magistério com dignidade.

⁴⁰ Na obra *Diferença e Repetição* (1988), Deleuze aprofunda o estudo sobre repetição evidenciando que a “repetição não é generalidade” e possui relações conceituais com a noção de diferença.

A questão que se coloca vai na direção de como as instituições educativas encaminham e aproveitam este processo experiencial, no intuito de provocar experimentações capazes de produzir algo novo, de inventar algo inédito que auxilie na processualidade formativa.

De modo geral, o aproveitamento das experiências que possuem elementos constituintes da aprendizagem não são aderidas, em certa medida, pelos regimes de autorização discursiva, isso porque, a mentalidade racionalista predominante na modernidade, ainda, é herdeira da distinção dicotômica platônica.

A experiência é, para Platão, o que acontece no mundo que muda, no mundo sensível, no mundo das aparências. Por isso, o saber da experiência está mais perto da opinião que da verdadeira ciência, porque a ciência é sempre daquilo que é, do inteligível, do imutável, do eterno (LARROSA, 2016, p. 39).

Busca-se através dos discursos lineares a construção de conhecimentos seguros que sejam validados independentemente das experiências singulares num processo de verticalidade hierárquica, onde as experiências singularizantes que enriquecem o processo formativo com seus fluxos rizomáticos são tidas como empecilhos categoriais, pois são expressões da fugacidade do “mundo sensível”, não sendo possível pensá-las numa moldura abstracionista/racionalista que é preservada nestes discursos. Assim, na modernidade, almeja-se a objetividade através da exaltação dos elementos da cientificidade, que intenta, por sua vez, uma referência identitária em detrimento, bem marcante, da exclusão dos aspectos singulares dos sujeitos envolvidos com o percurso formativo.

Esse tempo singularizado na experiência é desprovido de arranjos que possam ser generalizados, porque a experiência que nega a generalidade é fundante no processo formativo. “A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida [...]” (LARROSA, 2016, p. 40). A dimensão da afetabilidade é algo inédito, acontece nas entranhas da intersubjetividade, somente o sujeito pode apresentar para o outro o que lhe afetou. Os sujeitos envolvidos na formatividade docente alcançariam maiores êxitos se pensassem numa certa disposição para experiências, colocando-se abertos no sentido mais amplo do termo, sem receios de estranhamentos e de eventos que fugissem ao

traçado anterior da travessia, pois possibilitariam edificação de elementos na produção de saberes situados e implicados.

Formar-se, então, nestes termos, significaria ser afetado pelos acontecimentos nas suas relações, nos seus encontros. Significaria, também, conviver com o inusitado, com o dilemático, enfim com os inacabamentos dos processos experienciais da existência, com os devires que não se deixam enquadrar em regimes de autorização discursiva. Exaltando, com isso, o desejo. Mas, desejo como fluxos produtivos.

O desejo (*orexis*) para Deleuze e Guattari não visa preencher exclusivamente uma falta. Não existe um objeto exterior a ser preenchido que movimento de prazer. O desejo para os autores, é gerador de “infinitas possibilidades” intensivas, uma força – não espontânea –, mas infinitamente produtora de agenciamentos, um processo de criação de realidades, de acontecimentos. Haja vista, que não temos uma Realidade – com letra maiúscula – e sim, um mundo a ser experienciado, no qual necessitamos lidar com os desafios que nos apresenta. “O desejo não para de efetuar o acoplamento de fluxos contínuos e de objetos essencialmente fragmentários e fragmentados. O desejo faz correr, fluir e corta [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 16). O sujeito, nessa perspectiva, não necessita interpretar a partir de representações engendradas pelos esquemas mentais, mas, ao invés disso, acionar a trava de abertura dos processos de liberação das forças, para que surja um devir ativo. Assim, experimentar aqui é diferente de interpretar. Portanto, “O desejo é máquina, sínteses de máquinas, agenciamento maquínico – máquinas desejantes. O desejo é da ordem da produção; toda produção é ao mesmo tempo desejante e social [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 390). E os modelos discursivos predominantes na formação docente, hoje, nos impõem a interpretação como chave do êxito.⁴¹ Dessa forma,

[...] a concepção deleuzo-guattariana e a significação corrente da palavra desejo: na verdade, a distância está na própria palavra, entre

⁴¹ Deleuze e Guattari aprofundam a investigação do conceito de desejo na proposta clínica chamada por eles de “Esquizoanálise”, principalmente, no último capítulo do *O Anti-Édipo – Introdução à Esquizoanálise*, onde, entre outras medidas, tecem ferrenhas críticas à psicanálise “[...] censuramos a psicanálise por ter esmagado esta ordem de produção, por tê-la revertido à ordem da *representação*. Longe de ser a audácia da psicanálise, a ideia de representação inconsciente marca, desde o início, sua falência ou sua renúncia. Um inconsciente que não mais produz, mas que se limita a *acreditar*” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 390). Vale a pena também olhar o capítulo “Psicanálise morta análise” na obra *Diálogos* (1998), escrita por Deleuze e Claire Parnet, onde predomina a crítica à psicanálise.

a experiência por ela designada e que se trata de elevar ao conceito, e a interpretação que ela transmite disso, em conformidade com as exigências das representações conscientes de um sujeito constituído. Opõe-se comumente o desejo à sua realização, de modo que ele é rejeitado do sonho, da fantasia, da representação. Mas eis que o desejo é reconduzido para o lado da produção, que seu modelo não é mais o teatro – a eterna representação da história de Édipo –, mas a fábrica, e que, ‘se o desejo produz real... o ser objetivo do desejo é o próprio real’. O desejo não é representação de um objeto ausente ou faltante, mas uma atividade de produção, uma experimentação incessante, uma montagem experimental. A célebre proposição, ‘o desejo é uma máquina’, reveste-se assim de um duplo alcance polêmico: 1) recusa a ideia psicanalítica segundo a qual o sonho seria a ‘via régia’ para o inconsciente; 2) concorre, mais do que se alia, com o marxismo [não ortodoxo], colocando por sua vez o problema da *produção da existência* e formulando que ‘o desejo faz parte da infraestrutura’ – o modelo do inconsciente fábrica substitui o do inconsciente-teatro (ZOURABICHVILI, 2009, p. 68-69).

O desejo nesta acepção, quebra a lógica do desejo como representação de um ímpeto que busca preencher a falta, onde o sujeito, supostamente, já constituído, já substantivado, busca um caminho em direção a um objeto que estaria, em tese, ausente na dinâmica psíquica deste sujeito que traria um prazer momentâneo. O desejo, reivindicado por Deleuze e Guattari, é um processo produtivo.

Diante disso, o processo de aprendizagens utilizando experimentações inventivas, traria novas possibilidades no itinerário formacional, numa perspectiva que, remete a elementos da formação de “máquinas desejantes”, que se sobrepõe à relação sujeito-objeto já predeterminado. Assim, “O processo do desejo é chamado de ‘alegria’, e não falta ou procura. Tudo é permitido, com exceção do que vier interromper o processo completo do desejo, o agenciamento” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 116).

Entretanto, na visão de Deleuze e Guattari, se o desejo é como uma “máquina desejante”, pode também apresentar paralisias na sua engrenagem, “ele corre o risco de entrar em processo de implosão, de autodestruição, que no campo social poderão se manifestar através de fenômenos que eu e Deleuze chamamos de ‘microfascismos” (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 240). O desejo por si mesmo não edificará um “universo coordenado”, ele não é uma fórmula, ele é produção. “O desejo é sempre o modo de produção de algo, o desejo é sempre o modo de construção de algo” (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 216), dessa forma, o desejo poderia ser concebido no percurso formativo como uma chave de produção criativa que conduzisse ao processo inventivo.

Percebe-se, atualmente, no campo da formação docente, segundo Larrosa (2016), que as instituições educativas fomentam, predominantemente, discursos de rigidez que abafam qualquer tipo de possibilidade para que acontecimentos experienciais se efetuem de maneira significativa, como também, que ocorram combinações singularizantes nas margens do estabelecido. Pois, além de uma aceleração intensa na execução dos currículos, exercem uma temporalidade marcada pela quase nulidade das experimentações singularizadas, onde as pessoas passam pelos espaços aprendentes sem deixar marcas e sem serem marcadas por fluxos experienciais, numa espécie de trânsito pedagógico cujo fim é o estacionamento do criativo/singular em alguma instituição educativa.

Por isso, nos questionamos: qual o dever da formação docente na complexidade da sociedade atual? Estaríamos fixados, ainda, em modelos de docente que se replicariam em cópias? Se a resposta for positiva e é o que nos parece, o dever apresentado por Deleuze e Guattari seria uma maneira razoável para experimentarmos outros modos na formatividade docente menor.⁴²

Assim, a indagação central para a discussão que aqui propomos seria: qual o dever-docente na complexa sociedade contemporânea? Se pensarmos na possibilidade de fluxos e refluxos incessantes de modos de vida atrelados aos fazeres singulares, dispostos em traçados plurais, o percurso formacional deixaria de fluir numa perspectiva salvacionista, e teria o docente, com seus saberes singulares/situados, como elo basilar, contribuindo para pensarmos/realizarmos outros caminhos experimentacionais possíveis no universo da aprendizagem.

Nesta perspectiva, as experimentações nas instituições escolares necessitam provocar modos ativos (*afecções*), corpos afetantes para que se comprometam com a dimensão potencializadora do sujeito, no sentido de irradiar para outros corpos interlocutores a possibilidade de vivenciar esferas afetantes, cada um com suas idiosincrasias. Prevalendo experimentações ativamente alegres, que tenham duração “eterna” no contexto do percurso momentâneo, como se fosse um modo da eternidade, numa associação de potências. Seria

⁴² Essa discussão foi problematizada na última seção do primeiro capítulo.

isso que Benedictus de Spinoza (1632-1677), grosso modo, chamou de *Beatitude*.

Os encontros alegres devem prevalecer em detrimento dos encontros tristes, pois assim eleva-se a potencialidade do educador “[...] tudo ocorre como se a potência desse corpo se opusesse à nossa potência, operando uma subtração, uma fixação: dizemos neste caso que a nossa potência de agir é diminuída ou impedida, e que as paixões correspondentes são de tristeza” (DELEUZE, 2002, p. 33). A afirmação da alegria nos encontros formativos que causem registros significativos nos envolvidos, mostra a possibilidade do agir potencializador do sujeito/inventivo. Talvez assim, pudéssemos aproveitar melhor o tempo formativo, na perspectiva da vitalidade dos acontecimentos em suas variadas possibilidades.

Porém, Deleuze nos adverte que, devemos ficar à espreita, atenciosos na busca dos encontros alegres, pois não sabemos de antemão se serão alegres ou tristes, ou se surgirá algo imprevisível. Pois, a experiência foge da dimensão do reconhecimento, devemos experimentar para ter noção. A travessia experiencial pertence ao universo do indeterminado, não existe previsibilidade absoluta. Devemos sim, forjar, nos encontros, forças vitais que nos possibilitem experimentações sem representações. São demarcações singularizantes frente à totalidade de uma identidade que se apresenta via modelos, nos discursos de fundo normativos.

O campo formacional traria mais possibilidades para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo se pensasse, o futuro educador como um narrador: somos afetados na/pela experiência, legitimamos um tecido engendrado na própria “vida vivente”. “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (BENJAMIN, 1994, p. 201). Uma narratividade de si enquanto abertura na construção de demandas educativas, desvencilhadas, na medida do possível, de discursos constituídos na modelagem institucionalizada. Além de conservar suas características próprias, o educador quando narra fomenta, entre os interlocutores nos ambientes educativos, conectividades férteis para o aparecimento de encaminhamentos de propostas educativas moleculares, ou seja, mais próximas do contexto dos envolvidos, sempre permeável por múltiplos encontros.

Ela [a experiência] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja uma sugestão prática, seja um provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos (BENJAMIN, 1994, p. 200).

Este educador narrador (contador de histórias), numa atitude de busca, teria muito a contribuir nas relações intersubjetivas, pois traria elementos singularizantes para a construção de conhecimentos objetivos no campo da formatividade docente, principalmente, como sujeito que vivencia um mundo e apresenta suas marcas no intuito de aperfeiçoar novas ações experienciais nas instituições escolares.

A narratividade, neste aspecto, tem na oralidade o seu núcleo. O que o narrador conta a partir da apropriação dos eventos concretos experienciados, significa que a oralidade traz experiências atravessadas no percurso da vida, ou através de um movimento nômade, que engloba espaços geográficos e temporais de diversas modalidades existenciais, ou ainda, através de um sedentarismo localizado na permanência territorial. As narrações tornam-se perceptíveis via dois grandes grupos: quem se fixou numa determinada terra e conhece muito dela ou quem viajou bastante pelo mundo, e entrou em contato com variadas perspectivas existenciais (BENJAMIN, 1994). Esse “viajante” que vivenciou experiências pelo mundo, poderia ser caracterizado de duas maneiras: um “peregrino”, que vai se adaptando ao local visitado, que valoriza o processo, os itinerários, que experimenta sabores novos; enquanto que o outro, caracterizado como o “turista”, leva uma representação que é sua para os locais que vai conhecer, na tentativa de adaptar o local novo ao seu modo de vida.

Contudo, este processo narrativo estaria desaparecendo com o surgimento do romance moderno. O indivíduo escritor do romance produz a partir de um recolhimento, de um afastamento da esfera pública, talvez até, sofrendo influência de um “individualismo” burguês em ascensão. Mesmo os grandes clássicos romanescos são refratários aos ensinamentos das narrativas. Sobre o afastamento do romance da construção narrativa, Walter Benjamin assevera que:

o primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno. O que separa o romance da narrativa (e da epopéia no sentido estrito) é que ele está essencialmente vinculado ao livro. A difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa. A tradição oral, patrimônio da poesia épica, tem uma natureza fundamentalmente distinta da que

caracteriza o romance [...] O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Benjamin nos fornece pistas, numa esfera micro de formação docente, para pensarmos que a escuta qualificada dos sujeitos envolvidos, é um vetor relevante na aproximação das experiências singulares com os processos institucionalizados nos ambientes formativos.⁴³

Com o advento do pensamento moderno e suas complexidades, surge um conjunto de transformações que ocorreram na Europa, e que tinham como ponto central um processo de racionalização da estrutura social – um projeto civilizatório – com impactos sociais e individuais, incluindo-se aí os processos educativos com seus espaços epistemológicos.

Ora, os critérios para conceituar o que é o homem passam das concepções predominantemente teológicas para as antropológicas. Houve, com a expansão do pensamento racional/esclarecido, um recuo da autoridade institucional da Igreja e, conhecimentos que estavam sob a tutela da configuração religiosa ganham autonomia – o direito, a moral, a educação, a filosofia entre outros. O pensador brasileiro Henrique C. de Lima Vaz afirma que:

[...] entendemos aqui por *modernidade* o universo simbólico formado por razões elaboradas e codificadas na produção intelectual do Ocidente nesses últimos quatro séculos e que se apresentam como racionalmente legítimas. Elas constituem o domínio das referências normativas do pensar e do agir para imensa maioria dos chamados *intelectuais* do nosso tempo (VAZ, 2012, p. 7, grifo do autor).

Em conformidade com esse pensamento a modernidade se constitui como uma configuração de referência. Assim, quando a “razão” emerge como dimensão prescritiva e normalizadora dos agrupamentos humanos tem-se uma nova possibilidade explicativa do social, em que se coloca em atividade atos de uma racionalidade com horizontes distintos de outrora, embora a “razão”, como reguladora de atitudes sociais no ocidente, tenha suas gêneses no mundo grego. Percebe-se aqui, uma diminuição da potência do devir e suas heterogeneidades em detrimento de uma explicação maior. Logo, intuimos que os dispositivos pedagógicos relacionados ao percurso formacional docente de matriz moderna,

⁴³ Benjamin (1994) nos indica que, na modernidade, o romance com a afirmação da burguesia via capitalismo global e ascendente sofre uma crise, pois surgiu um novo personagem: a informação que chega com explicação e aceleração. A vinculação imediata das informações forja o declínio do romance.

ainda devedora de uma ideia de identidade, se mantém nos dias atuais de maneira hegemônica.

Neste contexto, o pensamento grego antigo predominante na educação, teria o paradigma essencialista em destaque, onde o foco central seria a busca pela “formação verdade” através do desenvolvimento das virtudes (corporais e espirituais), existindo assim, a crença no desvelamento da “verdade”.⁴⁴ O fenômeno educativo no período moderno tem como lastro estruturante a figura do “sujeito cognoscente”, enquanto unidade da inteligibilidade como vetor central na produção dos conhecimentos. Descartes, inclusive, vai traçar um “discurso do método” para mostrar, como nos apropriamos das ideias claras e distintas, ou seja, de que forma o caminho/procedimento é fundamental para termos conhecimentos validados, segundo uma razão solipsista.⁴⁵ Todavia, “a razão operacional [moderna] pode representar, explicar, transformar, modificar, organizar, projetar. Mas, não pode *criar*” (VAZ, 2012, p. 102-103, grifo do autor.). Para criar, nos indica Deleuze, teríamos que deslocar a análise do pensamento de linhagem representacional para o fluxo do ato de pensar na arena do imanente.

A pretensão de ruptura do modelo que predomina na modernidade seria o que Mário Osório Marques (2000) chama de “o paradigma da interlocução/reconstrução dos saberes”, que seria, na realidade, uma apropriação das ideias do filósofo alemão Jürgen Habermas⁴⁶ para defender premissas de uma “racionalidade intersubjetiva”, na qual a linguagem ganha papel de destaque no processo de construção de conhecimentos. Busca-se aqui saberes/conhecimentos construídos em configurações mais consensuais que

⁴⁴ Diferentemente de uma terminologia moderna, a formação do homem grego (*Paideia*) tinha aspectos bem amplos. “ A ideia de educação representava para ele [o homem grego] o sentido de todo esforço humano. Era a justificação última da comunidade e individualidade humanas. O conhecimento próprio, a inteligência clara do Grego encontravam-se no topo do seu desenvolvimento” (JAEGGER, 2001, p.7).

⁴⁵ A noção de “sujeito” em Deleuze não encontra correspondência com unidade, não existe uma concepção substantivada do sujeito, ao contrário, tem mais ligação com fluxos incompletos, com modos de existir, com inacabamentos, com processualidade.

⁴⁶ Habermas propõe uma noção de racionalidade procedimental, isto é, construída a partir de uma configuração intersubjetiva, onde o procedimento argumentativo tenha alcance de entendimento e pretensões universalistas. Neste aspecto, Habermas, como alemão e iluminista, protege a universalidade dos ataques das contingencialidades do mundo vivido e da própria razão. Diferentemente de Deleuze, sobretudo no campo educativo, que tem como lastro filosófico o imanente, o acontecimento, as dobras do contingente, a realidade empírica levada à radicalização. Para uma aproximação introdutória ao pensamento de Habermas: PINZANI Alessandro. *Habermas – introdução*, Porto Alegre, Artemed, 2009.

individuais. O “sujeito” perde, neste sentido, o acesso privilegiado à “verdade”; a linguagem como espaço da racionalidade sobressai.

Ainda refletindo sobre o modelo predominante na modernidade⁴⁷, merece destaque o pensamento iluminista. O iluminismo causou impactos na maneira de pensar, de sentir e de agir dos sujeitos. Dentre eles, três aspectos foram predominantes para refletir sobre o projeto societário. No primeiro, a universalidade, o pensamento iluminista acreditava numa “natureza humana”, mesmo com os vários relatos de culturas distintas ao redor do mundo com seus modos idiossincráticos. A razão, nesta linha, consegue compreender a condição humana em suas várias aparições, aproximando-se assim, como herdeira, em certos aspectos, do pensar de matriz platônica, onde tudo, ou quase tudo, se condensava na razão. A aparição do indivíduo seria o segundo aspecto, com a valorização do indivíduo, na sua capacidade de pensar e na sua presença na arena social. A racionalidade estaria enraizada na dinâmica individual (centrada no eu) distanciada da chamada “metafísica celestial” predominante na Idade Medieval, isto é, onde o poder sacral perde espaço na constituição das diretrizes do pensamento predominante para o poder laico, este com pretensões universalizantes. Com efeito, emerge a emancipação – o terceiro aspecto –, o homem iluminista não tinha tutelas externas, ele poderia pensar a partir de sua própria razão. O lema de Protágoras “o homem é a medida de todas as coisas” foi ressignificado no projeto moderno/iluminista, nas suas várias vertentes: política, econômica, cultural, moral entre outras (ROUANET, 1987).

Dessa maneira, pode-se perceber que a modernidade inaugura uma nova ordem mundial, talvez até, um modelo civilizatório para os indivíduos, no sentido de produção de novas maneiras de pensar, sentir e agir utilizando instituições sociais com o objetivo “maquínico” através das “máquinas sociais” de preservar um *status quo* que desestratifica territórios singulares, inibindo com isso experimentações,⁴⁸ inclusive docentes.

⁴⁷ É bom que se diga, que o ensaísta Sérgio Paulo Rouanet (1987) define a Modernidade em três aspectos: a cronológica, iniciada no século XVII com o advento do capitalismo mercantil e o início da visão científica do mundo; a filosófica com René Descartes e Bacon, onde o pensamento cartesiano se torna hegemônico; e a estrutural, onde um conjunto de processos de racionalização que ocorre no Ocidente, aumentando a eficácia da estrutura social, ganha destaque. O sociólogo Max Weber, segundo Rouanet, seria o teórico principal deste aspecto estrutural.

⁴⁸ “O conceito de ‘maquínico’ [...] foi criado por Félix Guattari (1992) e está ligado ao funcionamento que se dá através de comunicações expostas e sutis. Um jogo de dentro e fora do contexto-sensitivo em que a mensagem é emitida. Receptores corpóreos conectados em

Todavia, acreditamos que, ocorrem insustentabilidades nas proposições basilares da modernidade, pois foram surgindo contradições, evidenciando a não centralidade da razão iluminista, ou melhor, os limites da razão iluminista colocavam em risco sua própria credibilidade. Até porque, talvez, “[...] a filosofia moderna não cessará de seguir Platão neste aspecto: reencontrar uma transcendência no seio do imanente como tal [...]” (DELEUZE, 2011, p. 176).

Ora, esse momento de descontinuidade, não significa o surgimento de uma nova ordem social plena, sinalizaria sim, um “desencaixe” de alguns aspectos da modernidade. A temporalidade humana ganha prescrições, nas quais a reordenação com a dinâmica da produção econômica vigente conquista importância, impactando com isso, toda a qualidade das relações sociais, inclusive o espaço da formação docente.

A razão perde a centralidade irradiadora dos discursos, mas não abdica, mesmo assim, dos direcionamentos delegados por instrumentais racionais de viés discursivo no interior das instituições educativas. Na organização social são acrescentados elementos de radicalização, onde as grandes narrativas são espalhadas. Agora, a polissemia pensante tenta com passos pequenos se mostrar. Deleuze, talvez, sinalize a necessidade de embaralhar os códigos sem nos apegarmos ao que “precisa” ser dito como forma de marcação referenciada no seio de uma “sociedade de controle”, incluindo-se aí os estabelecimentos de ensino que vivenciam a formatividade docente.

Contudo, essa perspectiva não significa uma valorização do devir no seu sentido amplo, pois na fragmentação do pensar moderno, nas suas premissas centrais, encontram-se fixações em identidades situadas, como é o caso, da formação docente com modelos ainda vinculados às referências identitárias fixas e estabelecidas, substantivadas. E se pensamos o ambiente formativo docente como um espaço de aprendizagens moventes, numa docência menor,

mensagens emitidas pela máquina. As máquinas sociais funcionam como Equipamentos Coletivos operando no núcleo das subjetividades, conscientes e inconscientemente. Assim, há um processo de concordância entre componentes heterogêneos para produção de subjetividades e de corporeidades. São os componentes vinculados às instituições tais como família, religião, arte, educação, saúde; os componentes fabricados pelas mídias e os componentes sutis de informatizações a-significantes, que nos atravessam em comunicações inconscientes da articulação entre componentes” (GUARIENTI, 2016, p. 259).

principalmente através de signos, compreenderemos então, o que nos indica o autor de *Foucault*.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objetos de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitisse signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação ao signo. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos [...] (DELEUZE, 2010, p. 4).

Decifrar signos constitui-se no fio central do tecido formacional docente, pois a construção de aprendizagens através das multiplicidades de mundos interpretados, mobiliza um pensamento outro diferente daquela da reconhecimento. O signo coage o pensamento, fomenta mobilidade, que por sua vez, busca sentido nos signos. O devir-docente, também, em suas distintas manifestações, em seus balbucios, contribui na formação da cena do percurso formacional.

4.3 Forquilha: possibilidade vegetal de rizoma ou “modelo” arborescente no campo das possibilidades formativas

Considerando que a educação contemporânea prima pela manutenção de um fazer, na terminologia deleuziana, “arbóreo”, o autor de *Lógica do sentido* utiliza uma metáfora: a estrutura do conhecimento é tomada como uma árvore, cujas raízes estão fincadas em solos firmes – firme aqui, esclarece Deleuze, seria um “fundamento verdadeiro” – com tronco resistente ramificando em galhos, representando várias áreas do conhecimento hierarquizado. Não se pode negar a vinculação com o projeto cartesiano de um conhecimento claro e distinto. Aliás, é o próprio René Descartes que vai afirmar a imagem da “árvore da sabedoria”, onde a diversidade dos galhos não exclui a unidade do conhecimento verdadeiro: o racional. Deleuze e Guattari como críticos ferozes do racionalismo mecânico e modelar de viés cartesiano, vão de encontro a este paradigma, afirmando o seguinte:

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas. Acontece que os modelos correspondentes são tais que um elemento só recebe suas informações de uma unidade

superior e uma atribuição subjetiva de ligações preestabelecidas. Vê-se bem isso nos problemas atuais de informação e de máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais arcaico pensamento, dados que eles conferem o poder a uma memória ou a um órgão central (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 36).

As instituições escolares de formação docente se apresentam, em sua maioria, com uma proposta do que chamaríamos de “ensinabilidade assignificante”⁴⁹, centralizada e hierarquizada, negando a bifurcação laboral de multiplicidades, numa configuração caótica capaz de fazer emergir criações rizomáticas dos envolvidos. Os dispositivos discursivos no interior das instituições centralizam decisões, engessam formulações pedagógicas, e reduzem o exercício da criatividade docente, negligenciando com isso o surgimento de conceitos potencializadores. Criam, sobretudo, um solo fértil para o desenvolvimento do modelo arborescente. Assim, o que Deleuze e Guattari intentam é promover a insubmissão da diferença frente à identidade, criando uma espécie de “nomadismo”⁵⁰ como dispositivo que leva a sair dos limites da formação docente contemporânea, como uma infidelidade à concepção de identidade. Ser infiel significa não seguir um caminho já trilhado, mas, desbravar novos atalhos sem com isso permanecer no movimento destes mesmos atalhos.

Sílvio Gallo, analisando a obra de Deleuze e Guattari na dimensão educacional, vê a noção de rizoma da seguinte forma:

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos (GALLO, 2013, p. 76).

⁴⁹ Conjunto de procedimentos pedagógicos que visa promover um tipo de ensino que não é capaz de fomentar significados/sentidos na vida dos estudantes.

⁵⁰ Pensamento nômade concebido por Deleuze e Guattari apresenta a mobilidade dos acontecimentos diante de algo que aprisiona, que tenta enquadrar em determinada moldura de identidade. O deslocamento oferece possibilidades de construções novas, abre caminhos. O nômade tenta escapar dos limites impostos por uma estrutura padronizante. Pensemos no pastor com suas ovelhas, sempre em busca de alimentos para o rebanho, não se fixa em lugar algum; busca novos encontros, novos horizontes num deserto que exige a possibilidade nutricional do novo se afirmando.

Esta imagem rizomática aponta para uma sabotagem dos processos narrativos que têm o *habitus* pedagógico no centro dos procedimentos metodológicos que visam, em última instância, resultados já traçados, esperados, intencionados. Sob o protecionismo do modelo referencial capaz de capitanear elementos difusos de inovações, este paradigma tem se consolidado, em linhas gerais, nos dispositivos formativos contemporâneos.

A perspectiva de se pensar a formatividade docente seria considerar as ponderações possíveis na contemporaneidade a partir, também, de uma dimensão extemporânea, isto é, de um certo jeito de relacionamento com o presente. De uma interação/envolvimento, no tempo e no espaço, com o contexto contingencial, com um percurso formativo que vincule, e que seja aderido criticamente pela época presente, numa radicalidade de matriz nietzschiana que fomente alterar leituras de mundo. Dito de outro modo: que promova interface entre o contexto atual e o devir no ato de pensar o fenômeno educativo, trazendo a visibilidade social como mais um elemento da presentificação no processo formativo.

Assim, a realidade social passa a fazer parte do itinerário formacional. Afinal, o futuro docente é um membro da sociedade, um/a cidadão/a. Podemos inferir, neste sentido, que os educadores produzem e mobilizam conhecimentos que são fundamentais nas relações sociais no interior das sociedades complexas na atualidade, pois viabilizam recursos educacionais capazes de gerar uma compreensão melhor do nosso tempo. Todavia,

[...] hierarquizações e nivelamentos operam a valorização, a negação ou o encobrimento dos conhecimentos eleitos como subalternos. A criação da universalidade, da generalidade, bem como as sistemáticas tentativas de homogeneização dos processos ligados à produção e à distribuição dos conhecimentos [...] possuem grande influência na criação dos currículos e dos saberes que serão eleitos como formativos nos mais variados estabelecimentos de ensino (REIS, 2014, p. 50).

Na perspectiva da narrativa arborescente, em que o conhecimento estaria hierarquizado, e tinha como foco um aprofundamento em busca de algo como a essência do objeto estudado. Suas raízes penetrariam o território de maneira verticalizada, adentrando a superfície e tentando encontrar uma certa essencialidade que legitimaria conhecimento eleitos. É o pensamento cartesiano, neste aspecto, que edifica esta imagem metafórica da árvore: as raízes seriam a metafísica que funda os princípios filosóficos dos

conhecimentos; o tronco estaria representado pela física em que os conhecimentos ganhariam aplicabilidade; e, os galhos seriam as outras ciências notadamente a medicina, a mecânica e a moral. Formando assim, um conjunto hierárquico, estruturante e unitário. Um modelo. Uma perspectiva racionalizadora acerca da evidência da produção do conhecimento. O que está em jogo aqui é um horizonte que mostra uma possibilidade universalizante, uma possibilidade de construção de conhecimentos “verdadeiros”, numa dinâmica de progresso, e de avanço, já que se utilizam procedimentos calcados nos princípios racionais. Dessa forma, “[...] a Árvore ou Raiz como imagem, não para desenvolver a lei do Uno que devém dois, depois dois que devém quatro... A lógica binária é a realidade espiritual da árvore-raiz” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 20).

Desta imagem surge uma pedagogia condutora que se caracteriza como transmissível, programática e previsível, esquivando-se das heterogeneidades advinhas do processo, principalmente, quando se trabalha com subjetividades. Nesta pedagogia não há espaço para o imponderável, para o que não estaria no traçado inicial. Nela o espaço pedagógico é gerador de confinamentos; não se pode pensar fora da caixa. A sombra desta árvore dá manutenção a uma educação de enunciados determinantes sem o calor provocado pelos raios solares entre os sujeitos. “A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore [...] Diferente é o rizoma, mapa e não decalque” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). No rizoma, não há condições para à neutralização das multiplicidades. Só há fluxos sem estabilidades.

Ao invés desta imagem arborescente, Deleuze e Guattari, criam algo diferente para se pensar: o rizoma como um tipo de raiz acentrada, horizontalizada, encharcada de relações e interligações. O rizoma nega o desmoronamento dos possíveis, persevera para que às alianças efetuem-se em devires, no entre tempo intempestivo na estepe. Sem procura das profundidades, nem mesmo das alturas dos galhos na perspectiva arbórea.

Nesta biosfera, os elementos intercambiáveis presentes na concepção rizomática podem oferecer múltiplos indicativos capazes, no seu conjunto, de produzir acontecimentos educativos que venham a favorecer o engendramento de saberes situados no percurso da formatividade docente. Trata-se, pois, de negar os dispositivos preestabelecidos que predominam na formação, em favor

de uma processualidade acentrada, onde o futuro profissional em educação – o educador – percorra os itinerários dos simulacros se comunicando, também, com os elementos adjacentes.

O sistema de educação arborescente acredita que existe um “tronco” que se expande a partir de uma fonte nutriente de saberes, e desse tronco derivam-se as especializações. A árvore como representação do conhecimento expressa um ideal conservador, linear e evolutivo, que planifica o ensino por meio de hierarquias e que é sustentado por uma única raiz – da jaqueira nunca se espera colher cerejas (SIMON, 2017, p. 20).

Ora, em se tratando da ambiência onde se exerce a formatividade docente, o discurso predominante é um tipo de modelização dos futuros docentes capaz de inibir forças potencializadoras, conduzindo-os para lugares que têm a “igualdade” como centro, ou seja, mantendo-os em dimensões da reconhecimento.

Vale ressaltar, que não se trata aqui de encontrar um procedimento mais adequado para ser aplicado no percurso formativo, de forma dicotomizada, em busca de um dispositivo solucionático. Não. O que se intenta, é abrir discussões acerca do campo formativo, que, como já dito, está permeado de concepções representacionais que restringem expressividades vindas de singularidades, nas quais a experiência é fator potencializador das diferenças no âmbito educativo.

Os códigos simbólicos que possuem no seu núcleo a identidade – um acordo (correspondente) entre pensamento e coisas –, o mundo, representado, se apresenta na dimensão do consensual de uma certa estabilidade tranquilizante, uma ordem que acalma, que diminui as intensidades dos atos de pensar. Mas, como reduzir o fluxo e o refluxo do devir? Não estaríamos diminuindo forças intempestivas, nascedouro da criatividade, em proveito de uma razoabilidade do idêntico (modelo) que insiste em se manter? Pensamos que deter as possíveis sonoridades dos futuros docentes, é como sufocar um grito.

Nesses termos, pensar a concepção rizomática no percurso formativo viabilizaria elementos para compreender a heterogeneidade nos seus caminhos plurais e antidogmáticos. Existe na sociedade atual certa necessidade de saber olhar o acontecimento como acontecimental. Mas,

O que é um acontecimento? É uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos, e que estabelece ligações, relações entre eles, através das épocas, dos sexos, dos reinos – naturezas diferentes. Por isso a única unidade do agenciamento é de co-funcionamento: é uma simbiose, uma “simpatia”. O que é importante não são nunca as filiações, mas as alianças e as ligas; não são os hereditários, os descendentes, mas os contágios, as epidemias, o vento (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 83).

O acontecimento não cabe na estrutura sujeito-objeto, sobretudo quando intenta a descoberta/desvelamento da “essência”, ou da “substância primeira” nos eventos do mundo, incluso aí a própria condição humana (temática de muitas discussões ao longo da história da filosofia). O acontecimento, nessa acepção, tem sua origem na filosofia estóica que Deleuze acolhe, principalmente, na obra *Lógica do sentido* (2015). Os estóicos vão apresentar o acontecimento sob duas perspectivas. Por um lado, a mistura, ou encontro de corpos, ou mesmo, estado de coisas, o fato em si; uma atualização do acontecimento. A superfície ganha status de causalidade, caracteres de “substância” em detrimento da ideia de matriz platônica, que seriam para os estóicos efeitos, do movimento da superfície. Deleuze aponta para o deslocamento feito pelos estóicos; retira-se o destaque da profundidade e coloca o na superfície, “[...] o devir-louco, o devir-ilimitado não é mais um fundo que murmura, mas sobe à superfície das coisas e se torna impassível” (DELEUZE, 2015, p. 8). A realidade, portanto, para os estóicos, é física. Embora existam entidades que fisicamente não sejam constituídas de matéria, por exemplo, a alma, ela é corpo porque age no corpo material quando a pele fica vermelha no momento de medo. Por outro lado, a linguagem recolhe a distinção dos estados de coisas que se encontraram. “O acontecimento está portanto dos dois lados ao mesmo tempo, como aquilo que, na linguagem, distingue-se da proposição, e aquilo que, no mundo, distingue-se dos estados de coisas [...]” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 17).

O acontecimento se aproxima da lógica que valoriza o sentido em detrimento da proposição. Melhor dizendo, não tem como separar o acontecimento do sentido, “o acontecimento é inseparavelmente o sentido das frases e o devir do mundo; é o que, do mundo, deixa-se envolver na linguagem e permite que funcione” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 17). O acontecimento é aquilo que acontece no acontecimento e é compreendido. O acontecimento é um evento significativo. Portanto, teríamos, grosso modo, os corpos como potências, os encontros, as misturas, e o acontecimento não como causa, mas como

resultado do encontro dos corpos (com ou sem matéria), por isso os estóicos dizem que os acontecimentos são entidades incorporais. Neste sentido,

[...] o acontecimento é modo de individuação, ligado a um clima, a um clarão, a um silêncio e a outros acontecimentos. Ele não designa coisas, fatos, ações, paixões dos corpos, estados de ser, pessoas, sujeitos, porque os toma como individuados por linha acontecimentais, como individuações assubjetivas, impessoais, subpessoais, cada qual com duração própria e variável, embora intensiva, feita de afetos e de sensações (CORAZZA, 2016, p. 127).

O acontecimento, nestes termos, pode ser considerado como “potencialidade inexistente” sem atualização, e com alta intensidade promotora de irrupções diante das tentativas de substancializações corporais. O acontecimento fomenta o aparecimento do novo em potência, “uma filosofia do acontecimento é incompatível com a negatividade” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 50).

Outro aspecto do acontecimento a partir da concepção estóica refere-se ao tempo. Os corpos sempre estão no presente, os corpos só podem sair do presente via acontecimento, “Mas há de outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva todo o presente, porque ele é livre das limitações de um estado de coisas, sendo impessoal e pré-individual, neutro, nem geral, nem particular [...]” (DELEUZE, 2015, p. 154). Diante disso, o acontecimento possui uma parte que se realiza, e outra, irrealizável. “Só o presente existe no tempo e reúne, absorve o passado e o futuro, mas só o passado e o futuro insistem no tempo e dividem ao infinito cada presente” (DELEUZE, 2015, p. 6). Os estóicos apontam, diz Deleuze, e nós concordamos, que a mudança de direção se daria da seguinte maneira: vamos investigar agora não as propriedades do ser, mas a natureza da maneira do ser. E essa maneira do ser se apresentaria na superfície, e não na profundidade, nem mesmo nas alturas da Ideia. Portanto, a relação causal foi abalada; os corpos agora fazem parte da “substância”, e até então eram considerados “menores”. Só há acontecimento quando há encontro. Acontecimento, então, é efeito dos encontros dos corpos. O acontecimento é algo inédito.

4.4 O princípio da cartografia na formação docente

Se temos um pensamento condutor na educação contemporânea, que se organiza a partir da homogeneidade, então haveria a necessidade de pensarmos em identificar os procedimentos utilizados para esta legitimação, levando-se em consideração os impactos na formatividade docente. Guattari e Rolnik (2000) constroem um termo que marca bem este pensamento na educação, o “antropo-falo-ego-logocêntrico”, ocidental, identitário, colonizador, capitalístico entre outras significações, em que, segundo ela, orienta o pensamento hegemônico, e se contrapõe ao pensamento relacional, heterogêneo, imanente etc., que se orienta de maneira distinta.

Desarticular uma narrativa predominante requer esforço redobrado, eis o esforço de um pensamento rizomático que tem na cartografia uma maneira de lidar com as intempéries do mundo, sem com isso buscar estabilidades. Mas, desarticular não significa destruir, intenta imprimir velocidades do devir. Significa articular multiplicidades, potencializá-las.

A processualidade formativa exige desapego do centro irradiador – coerência das formas – que generaliza, porque as experiências singulares e autônomas na arena da heterogeneidade resultam num volume de qualidade relacional imprescindível ao percurso formativo. Contudo, o atual campo formacional está constituído para extrair a potência do formante para submetê-lo ao sistema instituído, e forma para que o futuro docente sinta-se fazendo parte de um campo social. Este dispositivo sabota toda a força deste corpo/sujeito que pretende exercer a docência.

As cartografias formacionais são notadas bem próximas de uma territorialidade experiencial – com várias aberturas de saídas – dispostas a costuras de composições educativas entre os modos de subjetividades. São Itinerâncias moventes que alteram decalques forjados em modelos ideais. Essa proximidade visa traçar linhas durante o fazer, são atitudes no decorrer do percurso que implicam estar ao lado da dimensão experiencial, nas suas dobras e redobras. “O traço do barroco é a dobra que vai ao infinito” (DELEUZE, 2012, p. 13). O cartógrafo encharcado de “possíveis” possibilita acompanhar os atos

singulares na realidade experienciada, criando frestas de incertezas nas práticas de uma pedagogia condutora, que permita a heterogeneidade educativa.

Esse agenciamento irregular entre os sujeitos e o mundo fornece um manancial de possibilidades para efetuar experimentações de altas intensidades, pois estaria afastado, não por completo, da execução técnica como lastro indicativo das experiências. Dito de outro modo, o formante sendo protagonista, proativo do percurso formacional sem se fixar em categorias enraizadas, prescritas de um currículo estanque, rompe fronteiras geográficas num devir apredente.

A cartografia se espraia, escorre como um líquido sobre o território, significa dizer que ela opera uma desterritorialização. Levando sempre, nessas penetrações em novos espaços geográficos, o critério de abertura para a vida, para modificar-se os modos de vida em percursos cartográficos, permitindo a expansão do viver. Descodificando assim, discursos formais permeados de indicativos procedimentais estéreis.

Nesses termos, a cartografia opera por transgressões nos espaços fixantes, penetra em territórios de “métodos” previsíveis para embaralhar seus elementos e criar possibilidades criativas. Altera hábitos, desestabiliza estruturas, põe em funcionamento um outro tipo de movimento, cria o inusitado. A cartografia desdobra a verticalidade hierárquica que busca, em grande medida, uma “eficiência do real” em proveito da horizontalidade extensiva e criativa.

Suspeitamos, que a cartografia, diferentemente de métodos previamente delineados, seja um sinuoso procedimento ou um fluxo indisciplinado que favorece a produção de sentidos no percurso formacional, um tipo de desmedida calcada nas multiplicidades dos eventos viventes, conforme a sensibilidade dos envolvidos.

A potencialidade cartográfica estaria na aproximação, de maneira vital, com o acontecimento. Se sua abertura molecular, sem filtros morais, permite a desmontagem de territórios uniformes com “serializações subjetivas”, então, contrária à reivindicação de um espaço no bloco identitário, a cartografia intenta maximizar desejos *ad nauseam*, numa produção afirmativa do acontecimento enquanto evento no horizonte da imanência. Ora, nada mais apropriado, quando

se pensa numa formação docente que quer rever o protagonismo das experiências no processo.

Talvez, na atualidade, este fluxo indisciplinado, a cartografia, queira mostrar que as “subjetividades dissidentes” são possibilidades, dobras, redobras, rizomas, devires, com os quais, e sem eles, a processualidade formativa pode criar composições para além do instituído.

Se desejamos nos afastar de uma pedagogia condutora, na qual a divergência deflagra negatividades, necessitamos pensar em construir passagem, brechas, fissuras no discurso homogêneo que insiste em se manter sem arranhões da crítica das heterogeneidades, onde a polissensorialidade experienciada no percurso formativo promova, rizomaticamente, modos de expressividades inventivos, que, no espaço profissional futuro, promovam, não a continuação áspera da pedagogia do controle, mas, um (des) controle da ordem estabelecida através da introdução da criatividade como princípio aprendente.

A língua da pesquisa em educação na contemporaneidade complexa zela pelo irreduzível caminho do predeterminado, busca finalidades em territórios demarcados. A cartografia, ao contrário, é um modo de pensar, imagem sinuosa que corta os territórios de forma a potencializar a singularidade, por isso, horroriza-se com as tentativas de universalizações através de dispositivos empacotados anunciadores de uniformidades. A cartografia embaralha as cartas para que emerja uma disposição múltipla, favorecendo o aparecimento de outros/novos olhares sobre o jogo. A cartografia, neste sentido, pretende instaurar a velocidade, pois seus registros acontecem com objetos da superfície sem representações. Objetos que se aproximam de modos de expressividade, que sonegam visões bipolares, reducionistas.

Significa compreender que a cartografia tem um traço de virtual, “o virtual é a insistência do que não é dado” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 117). Ela busca o novo, que se cria e recria no campo dos possíveis – espaço imanente, (des)territorialização através de processos em fluxos heterogêneos com resultados parciais e movimentos que deixam rastros, marcas, linhas. Um mapa inacabado. A dimensão cartográfica apresenta linhas que elaboram

conectividades privilegiadas numa tipologia irregular, na medida em que liga os pontos sem distinção, sinuosamente, deslizando sobre a superfície.

Nos territórios educacionais a cartografia, *prima face*, convoca as linhas de fuga como maneira de produzir vazamentos que encharcam o espaço educativo de possibilidades fecundas, brotando assim, criatividade. E suas ressonâncias escorrem para além do ambiente educativo, possibilitando ao pensamento na formação se desvincular de princípios normalizadores. Flui então, a possibilidade de inventividades rizomáticas.

Portanto, notamos através deste sinuoso procedimento, a cartografia, expressões que recusam a profundidade, seja em busca de um fundamento ou não, como é no caso, em certa medida, desta investigação. Profundidade, inclusive, condutora de uma formatividade docente identitária que se apresenta como dispositivos universalizantes. A expressividade cartográfica, segundo Deleuze e Guattari, intenta confeccionar linhas que cruzam dimensões territorializadas, favorecendo a produção de intercessores capazes de ligações de altas intensidades criativas no campo da formação docente; seria um modo expressivo/cartográfico de existir e, resistir ao regime de autorização discursiva.

A cartografia esquia-se do território homogêneo fruto da confluência, muitas vezes, de vários discursos que se dizem “plurais”. O fluxo cartográfico não almeja estabilidades, não se filia a modelos, pelo contrário, intenta centralmente, diluir a imobilidade do pensamento na sua morada identitária. Desenrolar-se pelo meio, *intermezzo*, sem raízes arborescentes e com bifurcações. Neste contexto, a formatividade docente seria uma dimensão que engendraria multiplicidades. Afinal, composições novas/outras no campo educacional são elementos relevantes nas discussões (tramas) da complexa sociedade contemporânea, pois trazem contribuições na maneira de pensar o fenômeno educativo, capazes de promover avanços. Trata-se, pois, de compreender, no pensamento deleuziano, possibilidades de se pensar a formatividade docente. Dito de outro modo, conceber aliança entre categorias da filosofia da diferença e o campo da formatividade docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – PLATÔ INCONCLUSIVO

Ao cruzar uma parte significativa da obra de Gilles Deleuze – produzida individualmente ou em parceria com Félix Guattari – identificamos que esses autores têm uma preocupação relevante com a constituição do pensar. Compreender o que é o pensamento tornou-se uma questão central na trajetória de ambos, principalmente de Deleuze. E ele, Deleuze, se posiciona em relação a esta questão: o pensamento não é algo natural, e o pensador não tem uma inclinação natural em direção ao pensar, entretanto, existe uma imagem clássica do pensamento colocada na moldura de naturalidade, inclusive com pressupostos que determinam os meios a partir dos quais o pensamento se exerce. Enquanto não for construída uma crítica contundente desta imagem do pensamento que identifica no semelhante seu núcleo, será difícil, reconhecer a potencialidade dos encontros na dimensão da diferença (DELEUZE, 2016).

Essa preocupação de Deleuze o direcionou a produzir um solo filosófico – solo arenoso, aberto a fluxos, sensível e permeável a diferentes tipos de signos para os quais formula distintas aberturas e resistências – em que o conceito de diferença aparece no conjunto de sua obra dialogando com multiplicidades de contextos, às vezes, melhorados, outras, abandonados. Mas aqui, o que interessa é que, Deleuze, intenciona mostrar a sinuosidade conceitual, a variabilidade do emprego dos termos num determinado plano de imanência diante da experimentação nos encontros. A diferença é exaltada nas suas mais diversas aparições, desvinculando-se da identidade representacional que aprisiona o múltiplo. O conceito diz o acontecimento, não busca essências.

Nesse sentido, perguntamos: qual seria o alcance da filosofia da diferença perpetrada por Deleuze no campo da formação docente na contemporaneidade? Acreditamos que o processo de formatividade docente na sociedade atual tem muito a enriquecer se utilizar a perspectiva educacional deleuziana, por alguns motivos. O primeiro é que as linhas rizomáticas são traçadas sem centros unificadores, são direcionadas para diversas partes, fazendo com que paisagens novas sejam inventadas, e nelas dobras e redobras sejam exploradas com todas as suas potencialidades provocando uma desestabilidade nos modos de subjetivações envolvidos no tenso processo formativo, capazes de pensar

outras/novas experencialidades, significando aberturas para novos encontros de signos no itinerário formativo. Um segundo motivo é pensarmos que seja possível produzir um discurso formativo vinculado a horizontes cartográficos que abrigam uma narratividade acerca do empírico inventivo/criativo, onde novos caminhos são engendrados no próprio processo caminhante. Desse modo, construir possibilidades moventes num perímetro alargado nas vitalidades dos formandos, indicando emancipações. O “contágio” com este pensamento dissidente nos possibilitou, pensar também, alianças com outros conhecimentos situados fora do raio formativo docente, construindo intercessores que facilitam o deslizamento nos territórios instituídos sob a égide das experimentações.

As questões aqui tratadas emergiram, sobretudo, de categorias conceituais deleuzianas confrontadas com discursos que predominam nas instituições formativas na sociedade atual, que têm no seu labor pedagógico os mecanismos identitários, ou seja, dispositivos territorializados que servem de modelos e que possam ser replicados. Como vimos ao longo do trabalho, Deleuze, valoriza o simulacro como possibilidade de um devir produtivo em detrimento da cópia fiel guardadora de uma imagem uniforme, pois o simulacro carrega o signo da irrupção, da insurgência ao estabelecido, da essencialidade da identidade que nega a inventividade singular. Que nega o acontecimento como potencializador de velocidades.

A tentativa de aliança criativa entre a filosofia deleuziana e a formação docente, nos leva aqui, a denomina-la de “gambiarra educacional”, designada como uma emenda inventiva, uma improvisação criativa e singular, uma conectividade não convencional que afronta a racionalidade monológica. A gambiarra é um drible irregular e rizomático no estabelecido, intensificado com maior velocidade. Ela emerge de contextos precários, possibilidades menores, almeja êxitos miúdos, singularizados na experencialidade formativa. Enfim, é uma subversão na formatividade maior, institucionalizada pelos regimes discursivos de autorização e, evidentemente, por práticas empíricas através de dispositivos pedagógicos nos cursos formativos. É uma dobra, desdobra e redobra educativa. Uma acrobacia conceitual que não deixa escapulir um outro rigor, necessário nesta discussão.

Entretanto, seria uma aliança distinta de filiações de natureza predeterminada, que não teria início nem fim, ganhando consistência, sem ser

unificadora, no meio, *intermezzo*. Acentrada, onde zonas de aproximações se entrecruzam, surgindo daí acontecimentos intensivos, vetores, inclusive, de engendramentos subjetivos potencializados. A “gambiarra educacional” põe em desequilíbrio a própria noção de instituído, porém, não almeja uma outra maneira de instituir. Pensa sim, em fabular outras possibilidades de perceber, novas maneiras de experienciar uma formatividade, em que a emancipação singular tenha espaço no percurso formacional. “[...] um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessam de ponta a ponta, às intensidades que o percorrem” (DELEUZE, 2013, p. 15).

Pensar a formação docente a partir da perspectiva da diferença não significa uma simples troca de discurso da ordem, hierarquizado, modelar, onde prevalece a reconhecimento por uma postura sinuosa, que respeita a pluralidade. Seria algo para além desta leitura bipolar. Os sinuosos caminhos deleuzianos nos proporcionam pensar o pensamento em movimento com variações diversas, uma força em exercício que transborda de intensidades; um modo de vida. Tais caminhos teriam certa obsessão pela criação do novo, do impensável, do inédito. Seria como sair de uma caixa prescrita na uniformidade bipolarizante. Algo que pudesse se libertar destas imagens de ordem, num fluxo de contínua intensidade. Um caminho transgressor. Um devir-docente.

Nosso diagnóstico se afasta do falso problema que tenta localizar nas deficiências da formação docente o obstáculo fundante do precário funcionamento do sistema educativo nacional. Essa incapacidade em fazer uma avaliação coerente do fenômeno da realidade “[...] advém de uma impotência para avaliar” (ZOURABICHVILI, 2016, p.78). Gerando com isso, espaços para que ações homogeneizantes penetram no sistema educativo fincando perspectivas arborescentes.

Nesta perspectiva, o pensamento da diferença é convocado a romper fronteiras. Deleuze compreende, na literatura, um fazer filosófico que deságua em problematizações sem demarcações limítrofes. Ele não se limita a reproduzir autores, pelo contrário, sua originalidade é vista de maneira clara, o que ele faz: produção de agenciamentos com Proust, Kafka, Samuel Beckett entre outros, recriando-os, com propósitos singulares. Daí, a nossa pesquisa, de alguma forma, também utilizar procedimentos parecidos para tentar criar intercessores

entre a filosofia da diferença e a formação docente. Desterritorializando conceitos, mobilizando linhas sem centros, enfim, destituindo o instituído através de velocidades rizomáticas, e reterritorializando conceitos, já alterados, em outros espaços.

A discussão desenvolvida nesta investigação evidencia que, a potencialidade do pensamento rizomático é passível de provocar irregularidades positivas nos discursos instituídos linearmente. Irregularidades construídas através de brechas capitaneadas pelo fazer inacabado das subjetividades nos seus itinerários formativos, ou seja, os sujeitos envolvidos na processualidade de formação dinamizam dobras experienciais que produzem fissuras sinuosas, causando inclinações no pensar formativo, e a partir dessas inclinações, os olhares sobre o modo, não só formativo, mas, também, existencial, ganham novos horizontes, sinalizando assim, necessidade de alterações.

São conectividades e desconectividades que ocorrem no movimento educativo conceitual sobre um plano de imanência traçado num caos, que, em certa medida, buscamos capturar, de forma provisória; uma consistência oblíqua caracterizada por criação inventiva para subsidiar alianças. Tais alianças são pensadas como dobras que vão ao infinito. Para Deleuze, as relações, os encontros efetivos, são mais importantes que os termos, assim, verificamos que a exterioridade ganha destaque, e por isso o rizoma o conceito central na trama filosófica deleuziana.

Rizomatizar-se, eis uma expressão necessária na formação docente. Se uma educação maior, instituída com dispositivos de condução que represa liberdades criativas e singulares, insiste em permanecer em territórios inférteis, então, a proposição de um fazer docente menor, produzindo e distribuindo conhecimentos situados, em devires minoritários, fragmentados, singularizados, relacionando-os com modos de vida de pessoas, seria de razoável aceitação no complexo campo educacional contemporâneo.

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nos perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos (DELEUZE, 2013, p. 222).

Resistir no enfrentamento aos regimes de controle que se elaboram e reelaboram na atual conjuntura social mundial, torna-se uma maneira possível, mesmo que reduzida, de criar possibilidades inventivas para que germine o novo, destituído do alcance absoluto da reprodução advinda de um modelo unificador.

Neste sentido, como educador da rede pública que ao longo dos anos experienciou o peso do instituído sobre o nosso fazer filosófico, devo dizer que, o alcance dos propósitos deleuzianos articulados com a educação, nos possibilitou, via também, a experiência no curso de mestrado, compreender a potencialidade do solo rizomático no desenvolvimento de novas paisagens subjetivas. Significa dizer que, ao fim e ao cabo deste ciclo, estamos bem mais atentos ao entorno miúdo da nossa, sinuosa, existência, nas suas várias aparições/manifestações.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

AMARAL, Aracy Abreu. **Artes Plásticas na Semana de 22**. São Paulo: Editora 34, 1998.

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Abecedário: educação da diferença**. Campinas: Papyrus, 2009.

ARAUJO, Alberto Felipe; RIBEIRO, José Augusto Lopes. Educação e Formação do Humano: Bildung e romance de formação. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; LORIERI, Marcos Antônio (Org.). **Perspectivas da filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 72-98.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Vincenzo Cocco. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Livro I e II. (Coleção Os Pensadores).

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

BRITO, Maria dos Remédios de; GALLO, Silvio (Org.). **Filosofia da diferença e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

BUCHANAN, Ian. Esquizoanálise; ARTAUD, Antonin. In: MARQUES Davina; GIRARDI Gisele; JUNIOR, Wenceslao M. de O. (Org.). Tradução Davina Marques. **Conexos: Deleuze, territórios e fugas e... DP et Alii**: Petrópolis, RJ, 2014. p.63-76.

CARVALHO, Maria Inez. A formação docente para além do dicionário: experiência, narrativa, política. In: RIOS, Jane Adriana V. P. (Org.). **Políticas, Práticas e Formação na Educação Básica**. Salvador: Edufba, 2015. p. 287-303.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. as artes de fazer**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHÂTELER, Gilles. Para Gilles Deleuze, pensador do gatilho. In: Cadernos de Subjetividade/Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. **Gilles Deleuze**, v.1, nº. 1 (1993) São Paulo: O Núcleo, 2ª edição, 2015, p. 41-44.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia: as escolas helenísticas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **Contra a servidão voluntária.** Homero Santiago (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. O que Deleuze quer da Educação. In: **Revista Educação.** Especial Deleuze pensa a Educação. São Paulo: Editora Segmento, ano II, maio/junho, nº. 6, 2002, p. 16-27.

_____. O lance de dados: pesquisa-docência do acontecimento. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). **Caderno de nota 8: ética e filosofia política em meio à diferença e ao escrituras,** Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016, p.121-129. (Coleção Escrituras).

DELEUZE, Gilles. **A Filosofia Crítica de Kant.** Trad. Germiniano Franco. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2012.

_____. **Conversações.** Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Crítica e Clínica.** Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995),** preparação: David Lapoujade. Trad. Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Diferença e Repetição.** Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Espinosa: filosofia prática.** Trad. Daniel Lins; Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. **Foucault.** Trad. Cláudio Santana Martins. São Paulo: Brasiliense, 2013.

_____. **Lógica do Sentido.** Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. **Nietzsche.** Trad. Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 2014.

_____. **Nietzsche e a Filosofia.** Trad. Edmundo Fernandes Dias; Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

_____. **Proust e os Signos.** Trad. Antonio Piquet; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr e Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Kafka: por uma literatura menor.** Trad. Cíntia Vieira da Silva, Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Mil Platôs.** Trad. Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011. Vol 1.

_____. **Mil Platôs.** Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012. Vol. 4

_____. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011a.

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

DEWEY John. **Educação e Experiência.** Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DÍAZ-RODRIGUES, Félix; BEGROW, Desirée. A importância da mediação na aprendizagem numa visão vigotskiana. In: TENÓRIO, Robinson; LORDÉLO, José Albertino (Org.). **Educação Básica: contribuições da pós-graduação e da pesquisa.** Salvador: Edufba, 2009. p. 317-346.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. In: **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade.** Salvador, 2003. v. 22 nº. 40, jul/dez. p. 146-147.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et. al. **Didática e docência.** Brasília: Liber, 2011.

FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. (Org.) **Pesquisar na Diferença: um abecedário.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

FORNARI, Liége Maria Sitja. **Uma maneira singular de estar no mundo: ser professor.** 2009. 325 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador. 2009.

FORNARI, Liége Maria Sitja; SOUZA, Elizeu Clementino de. A verdade ontológica de Luigi Pareyson: implicações para a pesquisa em educação. In: **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade.** Salvador, 2013, v. 22 nº. 40, jul/dez. p. 31-40.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2012.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GALEFFI, Dante Augusto. **O ser-sendo da filosofia: uma compreensão poemática-pedagógica para fazer-aprender filosofia.** Salvador: Edufba, 2001.

_____. **Didática filosófica mínima: ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar.** Salvador: Quarteto, 2017.

GALLO, Sílvio. Educação, criação e pluralidade de mundos: as múltiplas dimensões do aprender. In: TREVISAN, Luiz; ROSSATTO, Noeli Dutra (Org.). **Filosofia e Educação.** Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 181-196.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia:** uma didática para o ensino médio. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUARIENTI, Laisa Blancy de Oliveira. A ética do “cuidado de si” e o pensar liberto no cotidiano escolar. In: BRITO, Maria dos Remédios de; GALLO, Sílvio (Org.) **Filosofias da diferença e educação.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p. 243-266.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego.** Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KANT, Immanuel. **Lógica.** Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

KOHAN, Walter Omar. Paradoxo da emancipação. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; LORIERI, Marcos Antônio (Org.). **Perspectiva da filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 169-180.

LACROIX, Alain. **A razão:** análise da noção, estudo de texto: Platão, Aristóteles, Kant, Heidegger. Trad. Márcio Alexandre Cruz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascarados. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

_____. **Tremores:** escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna.** Trad. Ricardo Correia Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Pesquisa e o Acontecimento:** compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia.** Rio de Janeiro, Zahar, 2009.

MARQUES, Mário Osório. A Educação no Limiar do Terceiro Milênio, Exigente de Outro Paradigma. In: **Revista Contexto e Educação.** Unijuí, RS, 2000, ano 15, nº. 59, jul/set. p. 113-128.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A filosofia na idade trágica dos gregos**. Trad. Maria Inês Madeira de Andrade. Rio de Janeiro: Edições 70, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Schopenhauer Educador**. Trad. Antonio Carlos Braga; Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, 2008.

ORLANDI, Luiz B. L. Por uma ontologia trassedentária. In: **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP – Gilles Deleuze. São Paulo, 2015, v.1, nº. 1, 2ª edição, p. 171-174.

PLATÃO. **A República**. Trad. Elza Moreira Marcelina. Brasília: Editora UNB, 1989.

PIMENTEL, Álamo; GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei. **Po (éticas) da formação**: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional. Salvador: Edufba, 2012.

PINZANI, Alessandro. **Habermas**. Porto Alegre: Artemed, 2009.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor, profissionalizar o Ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REIS, Leonardo Rangel dos. Re-aprender a cuidar dos saberes situados: por uma reabilitação das práticas implicadas no mundo cotidiano do espaço escolar. In: SIDNEI, Roberto et al. (Org.). **Saberes implicados, saberes que formam**: a diferença em perspectiva. Salvador, EDUFBA, 2014. p. 47-57.

ROUANET. Sérgio Paulo. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SIMON, José Cavalheiro Junior. **Cartografias para uma educação inventiva**. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2017.

SOUZA, José Crisóstomo de. **Filosofia, racionalidade, democracia**: debates Rorty & Habermas, São Paulo, UNESP, 2005.

SOUZA, Elton Luiz Leite de. O agenciamento Deleuze-Claudio. In: MARQUES, Davina Marques; GIRARDI, Gisele; JUNIOR, Wenceslao Machado de Oliveira.

(Org.). **Conexões: Deleuze e territórios e Fugas e...** Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2014. p. 77-94.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEMPLE, Giovana Carmo. **Acontecimento, poder e resistência em Michel Foucault**. Cruz das Almas, BA: Editora UFRB, 2013.

VAYSSE, Jean-Marie. **Vocabulário de Immanuel Kant**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

VAZ, Henrique C. Lima. **Raízes da Modernidade: escritos de filosofia VII**. São Paulo: Loyola, 2012.

WILLIAMS, James. **Pós-Estruturalismo**. Trad. Caio Liudvik. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

_____. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.