

FILOSOFIA E CRIAÇÃO NA ESCOLA: ENTRE ESTRATO E LINHA DE FUGA

PHILOSOPHY AND CREATION AT SCHOOL: BETWEEN STRATA AND LINE OF FLIGHT

Jair Miranda de Paiva

Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica
Universidade Federal do Espírito Santo
Campus São Mateus, ES
jmipaiva@gmail.com

RESUMO: Este texto tem por objetivo pensar a potência da escola como estrato que, apesar de se constituir num dos micropoderes que, pela disciplina, sanção e exame, conforma corpos e subjetividades, pode, todavia, tornar-se condição de outra escola como usina de ideias, como ateliê de experimentações. Buscamos no conceito deleuziano de virtual possibilidades de pensar a criação na escola, contrariamente aos pensamentos catastrofistas sobre seu fim iminente, bem como sobre sua inadequação à época atual, dita do conhecimento ou da informação. O ponto de juntura dessas duas perspectivas é constituído por uma afirmação sobre os estratos em *Mil Platôs*: “não será preciso guardar um mínimo de estratos, um mínimo de formas e de funções, um mínimo de sujeito para dele extrair materiais, afetos, agenciamentos?” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 60).

PALAVRAS-CHAVE: Agenciamento. Escola. Criação.

ABSTRACT: This text aims to deliberate about the power of school as stratum, even though they constitute one of the micropowers that, through discipline, punishment and examination, conforms bodies and subjectivities, can, however, become condition of another school as plant ideas such as studio experimentation. It is deliberated the deleuzian concept of virtual possibilities of thinking about creation in school, unlike the catastrophic thoughts about his impending end, as well as their inadequacy to the present time. The juncture point of these two angles is constituted by a statement about the strata in *A Thousand Plateaus*: “Isn’t it required to save a minimum of layers, a minimum of forms and functions, a minimum of subjects to extract material affects, and assemblages?” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 60).

KEY WORDS: Assemblages. School. Creation.

Introdução

Dentre as várias instituições da modernidade, a escola ocupa um singular papel, em especial no Brasil. Surgida no bojo da colonização como imposição cultural, aliada da Contrarreforma católica, segundo Manacorda (2010), carregou em si a marca (ou a mancha?) de ter servido de justificativa e apanágio da classe senhorial de colonizadores, visando dar-lhe o brilho da cultura europeia dominante num meio inóspito e selvagem, conforme estudos de Romanelli (2013), Saviani (2010), Hansen (2003), Villela (2003) e Paiva (2003), dentre outros.

A obra religiosa e educativa da Companhia de Jesus transportou para as novas terras as concepções pós-tridentinas do catolicismo, gerando um ensino alheio à vida na Colônia e uma cultura cujo centro se torna a verborragia vazia das letras e retórica clássicas, atendendo à nova elite cultural dos filhos dos senhores de engenho, que devia “distinguir-se” dos escravos, índios e mestiços (ROMANELLI, 2013).

Com as reformas pombalinas e expulsão dos jesuítas, o ensino escolar muda de perspectiva, ao assumir os novos valores burgueses iluministas em ascensão, sem, todavia, realizar o objetivo do despotismo esclarecido: a criação de um sistema de ensino estatal e laico (MANACORDA, 2010).

Do período colonial até a República, essa escola carregará um caráter dualista e estranho à vida social e política, servindo como meio de ascensão, a partir da Independência e da primeira República, das novas classes então emergentes: um estrato social surgido das profissões ligadas à burocracia e à política, como jornalismo, direito, pequenos comerciantes, para ficar nas mais significativas (ROMANELLI, 2010).

Do mesmo modo, com a ruptura representada pela Revolução de 1930, na Era Vargas, é esperado que a escola cumpra um relevante papel na formação de mão de obra para a indústria nascente.

Por fim, com a Ditadura Civil-Militar de 1964, a escola é reorganizada para atender ao Brasil do milagre econômico, cujos ideais impostos e derivados do cientificismo são marcados pela racionalidade, organização, objetividade e eficiência da formatação tecnicista do conhecimento, visando tirar o país do *atraso* e acelerar sua industrialização (ARANHA, 2006).

Assim, como herança cultural, à escola não faltam acusações: de ser alheia à vida social e cultural, de contribuir para a perpetuação da socieda-

de desigual, na medida em que sua organização dualista privilegia as classes abastadas; enfim, de não se adequar aos *novos tempos* da dita sociedade da informação e do conhecimento (não adequação que se transformou num mantra repetido por todos os *especialistas* da educação, sobretudo na grande mídia).

Malgrado o papel que ocupou em nossa história, tomamos como hipótese que a escola pode ser pensada também segundo outras potencialidades, pois em que pese ser – com outras instituições de controle, disciplina, normalização e vigilância estudadas por Foucault (1987) – responsável pela docilização dos corpos, que tanto interessou à colonização ou à era industrial, pensamos que a escola aponta para outras virtualidades, no sentido de Deleuze em sua leitura de Bergson, segundo Roberto Machado (2009).

Como lemos em Deleuze (2000, p. 342), “[...] o virtual não se opõe ao real, mas somente ao actual. O virtual possui uma plena realidade enquanto virtual”, como parte do real. Não confundimos o virtual e o possível, que se opõe ao real. Teríamos, assim, dois processos: o possível, cujo processo é *realização* do real; o virtual, cujo processo é a atualização, como insistência do não dado. Virtual, desse modo, significa, segundo Zourabichvilli (2004, p. 62), que “[...] nem tudo é dado, nem passível de ser dado”; ou seja, encontramos a possibilidade de fazer outros possíveis, como virtuais, pois o virtual é a insistência do que não é dado.

Se, como aponta Deleuze (2000, p. 346), “[...] no virtual, a diferença e a repetição fundam o movimento da actualização da diferenciação como criação, substituindo, assim, a identidade e a semelhança do possível, que só inspiram um pseudomovimento [...]”, ousamos sugerir, neste texto misto, agenciamento de referências diversas, a virtualidade da escola como outra escola. Ousamos afirmar possibilidades criadoras que estão, virtualmente, na escola.

Tendo tal resultado em mira, estruturamos nosso texto em duas partes principais: principiaremos por estabelecer a escola como equipamento coletivo estatal, cuja figura consiste em ser uma instituição fortemente territorializada, com a função *formadora* de sujeitos, cidadãos. Num segundo momento do texto, apontamos a possibilidade de, instalado no estrato escola, experimentarmos outras possibilidades de escola, formação, agenciamentos desterritorializantes, criativos, como virtualização do atual.

Agenciamento-escola: formação de sujeitos

Buscamos pensar escola a partir da noção de agenciamento, conceito central e de difícil definição no pensamento de Deleuze e Guattari. Para Guattari e Rolnik (1993, p. 317), trata-se de uma noção mais ampla do que as de estrutura, sistema ou forma, compondo-se de elementos diversos de “[...] ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária”, vindo a substituir as noções de conhecimento e até mesmo crença.

Começamos por indagar pela possibilidade de que, se estamos enredados nos três estratos dominantes – o organismo, a significância e a subjetivação –, como pensar para além da escola como lugar de *formação de sujeitos e cidadãos*. Falar na escola como formação de sujeitos normatizados, binarizados, parece que se reduz a falar de cidadãos submetidos (sujeitos), ou seja, a escola se reduziria a nada mais que um estrato, um dos mais eficientes, diríamos, recuperando o pensamento crítico que viu na escola a continuidade do processo de dominação social característico da modernidade. No entanto, gostaríamos de efetuar um desvio em tal resposta fácil. Sim, a escola é o estrato por excelência. A escola é um equipamento da sociedade pedagogizada (RANCIÈRE, 2004; KOHAN, 2003) que, como tal, interpreta, disciplina, inserindo devires em planos formados (profissão, moral, transcendência). E o que objetivamos perguntar é se não seria possível pensar a escola também como um lugar de experimentação e criação. Se não seria desejável ver o estrato escola como um agenciamento privilegiado para ensaiarmos experiências de pensamento com crianças, adolescentes e jovens, nas mais variadas situações, idades, tempo, espaço, atividades. Tal pensamento poderia, a nosso ver, recuperar o lugar de invenção da escola, poderia nos mover a querer outra escola, planejar, construir, sem os estratos transcendentais da moral e do poder (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Para além da noção de estrato, pensemos na escola como um plano de imanência, um meio feito de intensidades, “[...] qualidades, substâncias, potências e acontecimentos [...]” (DELEUZE, 1997, p. 73). Escola como agenciamento, como o que está no meio, efeito de intensidades, de choques de multiplicidades, encontros de corpos, populações, afetos, trocas, visto que o agenciamento articula diversos níveis: estados de coisas ou mistura de corpos, regime de enunciados (estilo ou tipo de enunciação),

formação de territórios e movimentos de desterritorialização (DELEUZE; PARNET 1994, p. 15). Eixos do *conteúdo* (segmento da mistura de corpos, em que ações e paixões afetam um corpo ou corpos) e segmento dos *regimes de expressão* (agenciamento coletivo de enunciação, transformações incorpóreas).

Em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (1995b, p. 18) se utilizam do exemplo do criminoso: o que se passa antes e depois da condenação são ações e paixões entre os corpos – crime e execução da pena –, “[...] mas a transformação do acusado em condenado é um puro ato instantâneo ou um atributo incorpóreo, que é o expresso da sentença do magistrado”.

O segundo eixo, vertical, articula um polo *território* e um polo de *desterritorialização*, que impele o agenciamento a linhas de fuga, desterritorialização e nova reterritorialização.

Agenciamento se refere, ainda, aos conjuntos sociais, instituições fortemente territorializadas (conjugal-familiar, judiciário ou industrial, entre outros), mas, também, a formações íntimas desterritorializantes – devir molecular, devir animal, devir criança, devir mulher. Enfim, agenciamento descreve o campo da experiência em que se elaboram essas formações – plano de imanência, em que coexistem molar, molecular, território e movimentos de desterritorialização.

O indivíduo só existe agenciado nestes conjuntos molares, oscilando entre um campo de experiência em que formas de comportamento e pensar se projetam a partir das formas sociais, prontas, e um plano de imanência em que o devir promove irregularidades através de suas linhas de fuga traçadas no meio das coisas. Os polos molar e molecular não representam o social/coletivo e o individual como polos dicotômicos, mas são dois modos do coletivo, que nos tomam por todos os lados.

Um projeto pedagógico-estético ativa processos desejanter, agencia enunciados no encontro de corpos que é a escola (estado de coisas/mistura de corpos – regime de signos específico).

O espaço-tempo escola poderia, ainda, ser pensado a partir da multiplicidade como linha de fuga e desterritorialização, ao mesmo tempo arborescente e rizomática (pois não há nenhuma hierarquia, bom ou mau na imanência, antes, existem nós de arborescência nos rizomas, empuxos rizomáticos nas raízes), macro e micromultiplicidades, segundo Deleuze e Guattari (1995a, p. 46): “De um lado, as multiplicidades extensivas, di-

visíveis e molares, unificáveis, totalizáveis, organizáveis [...]. E de outro, as multiplicidades libidinais, inconscientes, moleculares, intensivas [...]”. Nesse meio é que se dão os devires como linha de fuga, fronteira

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 64).

Se, como estrato molar, a escola se endurece em formas e linhas duras, de disciplina e exame, temos que, como agenciamento aberto a movimentos desejantes e afetos desterritorializantes, a escola também é um espaço de outros devires. É essa aposta que descrevemos a seguir, pelo que podemos falar, então, de outro movimento da escola: o vértice de agenciamento como desterritorialização, criação.

Agenciamento-escola: experimentar, officinar, criar

Atualmente, ao menos no contexto brasileiro, somos surpreendidos com propostas de militarização da escola; sistemas escolares adotam regimentos de séculos passados, visando dar conta de *desvios* em sua função disciplinadora, pois, conforme nosso medo do movimento, do devir, da diferença, “[...] quanto mais a segmentaridade for dura, mais ela nos tranquiliza” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 109). No entanto, observamos que a segurança e o equilíbrio nunca são completamente garantidos (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 103), pois a disciplinarização dos corpos revela-se incapaz de lidar com o imprevisto das linhas de fuga, em especial, na escola, de crianças e adolescentes, levando os próprios profissionais diretamente ligados à educação a reconhecer que, na maquinaria de disciplina escolar, muitas vezes *não resolve fazer o que se faz* (anotações de ocorrências, suspensões, entre outras medidas *disciplinares*).

Por outro lado, quando, no discurso das políticas públicas educacionais, explicita-se o compromisso com uma escola pública de qualidade, que depende, para existir, de uma estrutura (a escola propriamente dita, professores, alunos, livros), estaríamos em face de um eixo de agenciamento (construir um território), uma multiplicidade em que se somam a escola como um prédio em (re)construção, mistura de elementos – livros, objetos, pessoas, alunos, professores, funcionários, famílias – agenciando práticas concretas, num único plano de imanência. Nesse sentido, somos (como professores, alunos, funcionários) tomados nesses agenciamentos e, retomando o que já dissemos acerca da multiplicidade do agenciamento, cada um de nós “[...] reproduz o enunciado quando acredita falar em seu nome, ou antes fala em seu nome quando produz o enunciado” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 50). O professor fala em seu nome, mas reproduz o enunciado da escola que, por sua vez, existe como forma ideal, *tradicional*, na fala de profissionais comprometidos e bem intencionados (PAIVA, 2009).

Dessa forma, quer nos parecer que as políticas públicas afirmam a necessidade de, em primeiro lugar, se ter uma escola, fazer um ambiente *funcionar* como escola, ter aulas, horários, biblioteca, professores presentes, o que nos remeteria a uma ideia que debatemos alhures (PAIVA, 2009), no sentido de que *primeiro, precisaríamos de uma escola tradicional*, isto é, uma escola como a delineada, como se tal funcionamento de escola bastasse para que se pudesse buscar um ensino efetivo; *depois* se poderia buscar *outras cores* de práticas, teorias, métodos.

Perguntamos, todavia: seria necessário passar primeiro, por uma *escola tradicional* para, depois, buscar outra forma de escola? Aceitando que o adjetivo *tradicional* queira apenas significar o modelo de *escola* existente, o que também, reconhecemos, não é tão simples, pois escola remete não apenas a uma suposta escola tradicional, mas a múltiplas formas e configurações no tempo e no espaço, afirmamos: no contexto brasileiro, de luta por uma escola pública de qualidade (também conceito semanticamente delicado), parece que os que querem tal escola, a buscam tendo diante de si um *modelo* inobjetivo que podemos chamar *escola tradicional* – no sentido de premidas por índices e *rankings* de avaliações periódicas (Enem, Ideb, entre outros), tidos cada vez mais como naturais e expressando uma realidade (o que é discutível).

Contra isso, pensamos: nada impede que pensar uma escola seja pensar a escola *tradicional*, no sentido da forma histórica conhecida que temos diante de nós, herdada num primeiro momento, exigindo, porém, espaço e tempo para outra escola a ser criada, para além da *tradicional*.

E ainda: pensamos que, numa concepção imanente, o termo *tradicional* é um vetor de agenciamento como outro qualquer, pois, se estamos numa escola, entramos num estrato e plano de organização no qual coexistem o molar e o molecular, em diversos artifícios (professor, alunos, aulas, diário de classe, pedagogos, pais, funcionários). Artifícios que nos conduzem a *ofício* e *arte*, em que *ofício* guarda um aspecto técnico e funcional, mas que se ultrapassa na *arte*, dimensão de um fazer em que se misturam saberes e fazeres diversos, mais afins aos signos da arte pela inventividade, como produção não serializada, singular, criadora de mundos visíveis. Nesse sentido, o *tradicional* da educação, aulas e escola, se abre às criações cotidianas, para além de estratos, funções e sujeitos formados. Novos agenciamentos são possíveis sobre o estrato *tradicional*.

Destarte, podemos arriscar em defesa de uma escola que possa ostentar o adjetivo *tradicional*, pois: como ter uma nova educação, criar o novo, movimentos disruptores sem que haja o estrato escola? Mas, sem deixar de perguntar também: como fazer uma escola, em última instância, estrato escola, sem bloquear espaços para processos criativos, sem fechar canais por onde surjam novas práticas, em que não seja bloqueada a multiplicidade que permeia o ambiente escolar, em seus movimentos de desterritorialização? Pois somos movimento de linhas, árvores e rizomas.

Acerca da necessidade de um estrato – que aqui aproximamos ao conceito de território – para que se experimentem *outras* intensidades para além do estrato, também perguntamos pela necessidade de um estrato-território, com Deleuze e Guattari (1995a, p. 48):

Como é que linhas de desterritorialização seriam assinaláveis fora de circuitos de territorialidade? Como supor que o fluir abrupto do minúsculo riacho de uma intensidade nova se faça fora das grandes extensões e em relação com grandes transformações nestas extensões? Quanto esforço para fazer eclodir um novo som?

E, levando mais questão a outros limites: como fazer para que a escola, espaço social concreto, plano de organização *tradicional*, não se resume aos três estratos delineados, aqueles que, na expressão de Deleuze e Guattari (1996), nos atam diretamente ou nos amarram: o organismo, a significância e a subjetivação? Como não sermos colados a uma forma-corpo, forma-disciplina, identidade vazia ou como nos permitir desfazer “[...] os pontos de subjetivação que nos fixam, que nos pregam numa realidade dominante?” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 22). Como produzir expansão, liberar linhas de fuga criadoras (como na arte, na literatura, na ação política)? Em outras palavras: como construir uma escola em que haja espaço para a imprevisibilidade inventiva? E não a *tradicional* homogeneidade da disciplina e controle?

Uma escola que se (re)constrói passa por múltiplos agenciamentos: construção de espaços físicos, construção e reconstrução de territórios existenciais como espaço de novas experiências. Nesse sentido, podemos pensar uma escola e seus projetos, seus professores e disciplinas (matérias) como um ensaio de práticas para além, por exemplo, das aulas magistocêntricas, do saber fragmentado, em que nas escolas haja uma mistura de ciências, saberes, artes e afazeres escolares, processos que potencializem ser professor, ser aluno, ser escola que se desviam de uma forma universalizante, reinventando-se cotidianamente por agenciamentos coletivos.

Apesar dessa construção da escola *tradicional* como estrato, no plano de organização/desenvolvimento, em que formas, sujeitos, órgãos e funções são linhas molares de sustentação, percebemos, pelos deslocamentos, pelos *problemas* da escola, que esta forma universalizante e redutora já não *cola* nos corpos e não libera energias criativas. Os agenciamentos concretos (forma escola) no plano de organização já coexistem com movimentos de desterritorialização, linhas de fuga e movimentos de desestabilização como lugares de diferença e desvio: pensamos aqui nas várias dificuldades relatadas na educação básica, desde as mais prosaicas até aquelas mais graves. Que outra escola *já existe* enunciada em tais linhas, movimentos?

Caberia, então, em nossas pesquisas acadêmicas, não só mapeá-los, mas abrir-lhes espaços, tomá-los como dádivas de criação, de liberação de vida, diferenciação das formas que se têm, e não vê-los como *problemas*, indisciplina (ainda que, às, vezes, possam sê-lo). Nesse sentido, perguntamos: a única opção seria pela escola *tradicional* ou podemos

divisar a oportunidade (*kairós*) de uma outra escola? Uma escola que fosse aberta a outras temporalidades, outros espaços, outros territórios existenciais e coletivos?

O plano de organização, que constrói formas e funções (na escola), é atravessado ao mesmo tempo pelo plano de desestratificação – processo que não cessa de ocorrer, micropoliticamente, pois “[...] há devires que operam em silêncio, que são quase imperceptíveis” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10), como nos eventos criativos e imprevisíveis que cotidianamente presenciamos, como cintilações de criação no espaço do mesmo da escola. Como fazer com que tais lampejos de diferenciação encontrem eco, com que haja espaços para sua efetuação, para sua multiplicação diferenciante?

Mas não é fácil, repetem Deleuze e Guattari, desfazer nós, liberar acontecimentos e singularidades, agir sobre o plano transcendente e de organização. É preciso muita prudência, pois desfazer um corpo organizado, estratificado – como uma escola – nunca foi destruir ou destruir-se, nem repetir fascismos de grupo. É preciso prudência, como a arte das experimentações, para outras práticas, alianças, invenções.

E nos perguntamos: por que é difícil construir tais experimentações? Escapar dos binarismos, quando o corpo sem órgãos foi estratificado num sistema/organismo que o esquadrinha em funções, formas dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair dele um trabalho útil (juízo de Deus, sistema teológico, moral, econômico-político)?

Mesmo assim, acreditamos, com Kastrup (1999, p. 192), que não estamos encerrados em formas e estratos, “[...] pois o devir é sempre presente, ao passo que as formas que dele podem advir são já estratos, novas territorializações”.

Em outras palavras, oscilamos entre dois pólos: o das superfícies de estratificação (organismo, significação, sujeito) e o plano de consistência como abertura à experimentação (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 19); de um lado, a necessidade de uma “escola tradicional”, como um mínimo (roçando o perigo de absolutizar-se num grande *corpus* de disciplinas, avaliações, vigilância, medidas exteriores de controle e funções); de outro, “cores” com as quais se pintem novas experiências... Com o risco, entretanto, de satisfazer-se com o *mínimo* que se torna, então, o *máximo*: uma escola disciplinada, que atenda apenas aos índices quantitativos exigidos

por *especialistas* internacionais do capital e pouco mais do que isso, com o sacrifício de vida que isso implica.

Na verdade, esses planos coexistem num mesmo plano de imanência, num mesmo corpo-escola, e estão em mistura, fornecendo matérias a diversos agenciamentos no cotidiano, criando e recriando formas de trabalho e de invenção.

Escapar dos três estratos (significância, sujeito, organismo): é preciso a arte da prudência, pois *desfazer o organismo nunca foi matar-se*. Mas também é preciso reconhecer que desfazer um organismo é simples, *nós o fazemos todos os dias*, pois somos tomados em agenciamentos complexos, circulações de intensidades:

Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 22).

Medir o plano como o agrimensor com seus instrumentos; imitar os estratos, isto é, não desestratificar grosseiramente, pois é preciso, como dizem Deleuze e Guattari (1996, p. 23),

[...] guardar o suficiente do organismo para que ele se recomponha a cada aurora; [...] pequenas provisões de significância e de interpretação [...] inclusive para opô-las a seu próprio sistema [...]; [e ainda: um pouco de subjetividade] pequenas rações de subjetividade, é preciso conservar suficientemente para poder responder à realidade dominante.

Aqui um elemento ético, o critério ético de expansão da vida em suas mais variadas formas, com a reserva que cabe à realidade dominante.

Pensamos na escola: vejamos tal espaço como possibilidade de abrir-se a conexões inauditas, a predispor-se a experiências, projetos, criar rizomas, ensaiar novas relações, mais afetivas e significativas. Para isso, operar como um *calculista, planejador* dos territórios existenciais, pedagógicos,

comunitários, singulares e nômades, numa cartografia mutante em que haja espaço para a diferença diferenciar-se.

Falamos, assim, de agenciamentos complexos para construir um plano de consistência de vida na formação social escolar. Por isso a prudência, do contrário o que seria para ser produção de vida torna-se *queda suicida ou demente*, retornando os estratos mais pesados ainda sobre nós (grupelhos, fascismos particulares, verdades iniciáticas particulares, neuroses, maus encontros, além das soluções de *marketing* vendidas como panaceia pedagógica, tão em voga *no mercado*).

Não há receita, mas uma arte da experimentação para passar novas intensidades:

Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 24).

Este trecho poderia ser um programa: *Instalar-se* (o que sugere movimento, um desinstalar-se de seu lugar habitual), *experimentar* (abrir-se à experiência e criar ocasiões de experiência), *buscar um lugar* (construir território existencial de afetos alegres), *conjuguar fluxos* e garantir um pedaço de terra por pequeno que seja de uma nova terra – a que não há, a que deve ser inventada em cada linha de fuga que escape ao molar, fazendo rizoma, multiplicando saídas e desfazendo estratificações asfíxias, por gestos menores que sejam.

Trata-se de, instalados no estrato (pensamos aqui na escola, em qualquer escola, sala, ou em qualquer grupo, por pequeno que seja), experimentar/criar outros agenciamentos, fazê-los oscilar do plano de organização das formas universais, das regras morais de sujeição disciplinar heterônoma, passar ao plano de consistência, de invenção, de novas práticas e novas percepções, em agenciamentos coletivos, cujo critério ético seja a expansão de vida, suas cores, sabores, cheiros, intensidades.

Construir, por analogia com o conceito de literatura menor, uma *educação menor*, conforme Gallo (2003, p. 78): “[...] revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira [...] como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias [...] ato de singularização e militância”. Educação menor que se coloque tarefas como: desterritorializar contra a imensa máquina de controle, gerar outras possibilidades de aprendizagens¹; ramificar-se politicamente; “[...] fazer rizomas com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores, manter os projetos abertos”; enfim, singularizar coletivamente, numa implicação para além do indivíduo, no tempo e espaço coletivo (GALLO, 2003, p. 81, 82, 83).

Considerações (virtuais)

Ensaieiros, no estrato escola, uma *pedagogia rizomática* como um espaço de vida, que escape ao cronológico e organizacional, liberando a invenção, como propugna Lins (2005, p. 1.252): “[...] uma pedagogia da desconstrução e da diferença, do indivíduo como singularidade”, que tome e refaça suas formas em outros processos de subjetividades livres, mas com encontros nômades, desejos, encruzilhadas, bifurcações, não como árvores, molares, territórios fixados a modelos únicos.

Uma escola-rizoma, espaço aberto à experimentação, tornada oficina indisciplinada, criativa, como o *ateliê clássico*, em que mestres, discípulos, artistas, pesquisadores, navegadores experientes ou aprendizes dividiam experiências, sem protocolos rígidos, mas com um rigor intelectual e afetivo (ainda não capturado pela forma universitária fechada em suas hierarquias, disciplinas, carreiras, poderes).

Uma escola assim, que desejamos, fazendo rizomas: é uma escola tradicional? Ou, para lembrar Freire (1996), pode ser uma escola alegre, em que se cultiva a boniteza da docência, porque fundada na esperança? Uma escola o quê, afinal (a nós, que nos cobram definições, programas, projetos)? Uma escola, até concebemos, lugar pedagógico, de formação, considerando que haja espaço para movimentos moleculares, mas também, e por isso, um não lugar de *(in/en)formação* como serialização; que escape ao embrutecimento das relações cotidianas, em que haja espaço

para projetos e iniciativas plurais, que possa realizar o que Guattari e Rolnik (1993, p. 55) chamam “função da autonomia”. A criação de novas subjetividades não modelizadas, expressivas, o que pode se dar tanto em nível de grandes máquinas sociais (partidos, movimentos, associações, grupos diversos) quanto em nível microscópico: “[...] as relações de vida cotidiana *num bairro, numa comunidade, numa escola*, num grupo que faz teatro ou que fabrica uma rádio livre” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 55, grifo nosso).

Desse modo, podemos recuperar, na escola, a dimensão da criação, do virtual, pois, conforme Zourabichvilli (2004, p. 64), “Que haja virtual significa, portanto, [...] que nem tudo é dado, nem passível de ser dado”, que podemos crer no mundo, pois, como disse Deleuze alhures, falta-nos resistir ao presente, acreditar no mundo é o que nos falta, devemos resistir e crer no mundo até como “[...] no impossível, isto é, em suas potencialidades criadoras ou na criação de possíveis” (ZOURABICHVILLI, 2004, p. 63).

Nota

- 1 Como a dos jovens que ocuparam escolas, em São Paulo, no mês de novembro e dezembro de 2015, contrários a uma anunciada e desconhecida “reorganização escolar”, proposta pela Secretaria Estadual de São Paulo, planejada dos gabinetes da burocracia, cuja principal bandeira seria o fechamento de quase uma centena de escolas, interferindo diretamente em suas vidas. Em várias ocupações, a mídia noticiou que os alunos estavam tendo aulas durante o movimento, juntamente com ação política, duramente reprimida pelo Governo de São Paulo, com tropa de choque, bombas de gás, prisões.

Referências

- ARANHA, M. L. de A. A. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- _____. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio D’água, 2000.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *O Abecedário de Gilles Deleuze*. 1994. [Transcrição integral, para fins exclusivamente didáticos. 1988 (Vídeo), 1994 (transcrição). Mimeografado].

_____. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995a.

_____. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. v. 2. São Paulo: Ed. 34, 1995b.

_____. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolíticas*. Cartografias do desejo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

HANSEN, J. A. A civilização pela palavra. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 19-41.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.

KOHAN, W. *Infância: Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LINS, D. Manguê's School ou por uma pedagogia rizomática. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.229-1.256, set./dez. 2005. Dossiê Entre Deleuze e a Educação. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 jan. 2009.

MACHADO, R. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MANACORDA, M. A. *História da educação*. Da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAIVA, Jair Miranda de. *Agenciamentos nômades, pensamento, experiência: fragmentos de um projeto implantação de filosofia e ciências sociais num município de Cariacica (ES)*. 2009. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-60.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 2013.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 95-134.

ZOURABICHVILLI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

Recebido em 5 dez. 2015 / Aprovado em 22 dez. 2015

Para referenciar este texto

PAIVA, J. M. Filosofia e criação na escola: entre estrato e linha de fuga. *EccoS*, São Paulo, n. 39, p. 55-70, jan./abr. 2016.