

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

José Ricardo Kreutz

**RESISTIR, PROBLEMATIZAR E EXPERIMENTAR
COMO DESDOBRAMENTOS DO APRENDER**

Porto Alegre
2009

José Ricardo Kreutz

**RESISTIR, PROBLEMATIZAR E EXPERIMENTAR
COMO DESDOBRAMENTOS DO APRENDER**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Margarete Axt

Linha de Pesquisa: Educação: Arte,
Linguagem e Tecnologia

Porto Alegre

2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

KJ96r Kreutz, José Ricardo

Resisitir, problematizar e experimentar como desdobramentos do aprender / Jose Ricardo Kreutz; orientadora: Margarete Axt . – Porto Alegre, 2009.
172 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor. 2. Formação. 3. Aprendizagem. 4. Resistência. 5. Experimentação. 6. Ética. 7. Estética. 8. Projeto Civitas. I. Axt, Margarete. II. Título.

CDU – 371.13

José Ricardo Kreutz

**RESISTIR, PROBLEMATIZAR E EXPERIMENTAR
COMO DESDOBRAMENTOS DO APRENDER**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 30 set. 2009.

Profa. Dra. Margarete Axt – Orientadora

Profa. Dra. Regina Maria Varini Mutti – UFRGS

Profa. Dra. Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto – UFRGS

Profa. Dra. Andrea Vieira Zanella – UFSC

Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Junior – UNEB

Esta tese é dedicada ao meu pai Roque Amadeu Kreutz e a minha filha Marina Scherer Kreutz. Puras presenças de aprender na experimentação em família.

AGRADECIMENTOS

Meu passado inteiro se condensa no presente ao demonstrar gratidão para tantas pessoas queridas. Falo especialmente, e em primeiro lugar, de minha orientadora Margarete Axt e do meu colega e amigo Márcio André Rodrigues Martins. Além de me fazerem sentir muita gratidão, me fazem sentir um amor muito grande em todos os aspectos da vida pessoal. Agradeço, sobretudo, por terem sido adjuvantes de uma transformação radical na minha vida profissional no que diz respeito ao comprometimento com os professores e com a escola. Agradeço também a todos os colegas do LELIC, Gislei, Joelma, Evandro, Carime, Paloma, Daniel, Otto, Fábio, Elenice, Magali e Magale por inúmeros debates que enriqueceram indiretamente esta produção.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desportos (SMECD) do município de Sobradinho, através de sua secretária Anunciata Hermes Colombelli, por todo o apoio e disponibilidade para discutir e construir, em cooperação mútua, uma prática diferenciada de formação de professores naquele município. Sobradinho é uma cidade ótima, tem um ótimo Café (obrigado ao pessoal do Café Mistura Fina!) e professores maravilhosos que compuseram um grupo muito vigoroso no trabalho com alunos (obrigado aos professores que deram condições para que o Civitas acontecesse em Sobradinho!). Agradeço a oportunidade que esse grupo me deu para o estudo e uma convivência intensa e muito acelerada no que se refere a idéias e inquietações. Também aproveito para falar de um “anjo” que tem me ajudado tanto nos pensares da intervenção no grupo de estudos e, especialmente, na última fase de produção da tese, tem me dado um apoio fundamental. Obrigado Maribel Suzane Selli.

Agradeço ainda à FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) que, além de ter financiado o projeto Civitas nos últimos dois anos e meio, proporcionou-me uma bolsa de auxílio para as despesas com o projeto. Da mesma forma, agradeço ao PPGEdu por oportunizar formação pública, gratuita e de muita qualidade para todas as pessoas que se sentem convocadas para pensar a educação contemporânea.

Finalmente, quero agradecer profundamente a todos os meus familiares: a meu pai Roque Amadeu, minha grande inspiração na Educação; a minha doce, suave querida e acolhedora mãe, Valesca Kreutz, que tem sempre a incrível habilidade de acalmar minha alma; a minha esposa Aline Scherer, pelo amor e paciência nas horas difíceis; a minha filha Marina, minha pequenina, outra grande inspiração para pensar Educação e, especialmente, o aprender; a meu sogro, Hélio Scherer e a minha sogra Laura Moraes Scherer que sempre têm dado um apoio importante para o bom andamento da nossa família e, por conseqüência, para a minha produção intelectual.

Também quero mencionar meus irmãos Adelaide, Olyr e Romeu, pelo interesse e motivação para eu seguir em frente, apesar das dificuldades; a meu cunhado Odalci, doutor em Educação pelo PPGEdu, que, junto com minha irmã, foram grandes incentivadores na minha vida profissional.

A todos, meu sincero reconhecimento: Muito Obrigado!

RESUMO

Esta tese é um estudo sobre três possíveis signos desdobrados pelos díspares do aprender, que são: (1) Resistência; (2) Ideias-Problema; (3) Experimentações. A investigação teórica e empírica, gerada pelos registros do diário de anotações, é narrada pelo personagem conceitual intitulado filósofo, que busca perscrutar os processos de individuação de tais signos no aprender que acontece no grupo de estudos de professores inserido no Projeto CIVITAS (Cidades Virtuais: Tecnologias de Aprendizagem e Simulação – LELIC/PPGEdu/UFRGS). O desdobramento dos signos do aprender se disparatam nos contextos (1) Político de referência; (2) Ético de imanência e (3) Estético de composição. Como metodologia, o estudo lança mão de uma perspectiva cartográfica do grupo de estudos de professores, o qual tem, como consigna, o uso do diário de anotações, a partir do qual é feita uma análise dos desdobramentos do aprender no processo de formação de professores em serviço. O estudo em questão também procura fazer uma discussão da articulação entre os signos no programa de experimentação promovido pelas regras do CIVITAS. O texto está estruturado a partir de uma apresentação do problema e da metodologia de investigação, situando o contexto do município de Sobradinho/RS/Brasil, cidade onde a experimentação com os professores foi realizada. Estabelece, também, uma relação entre essa experimentação e as políticas públicas de formação de professores. O plano político apresenta o signo *resistência* no contexto da experimentação, fazendo tensão aos modos de referência da ordem do mundo que influenciam a formação de professores e reforçando o modo indivíduo na educação. O plano da ética propõe que o signo *idéia-problema* exige uma nova forma de pensar, designada de *eclusamento*, pelo qual as faculdades do pensamento não concordam para o mesmo objeto, sugerindo que essa violência do pensamento gera problematizações no exercício cotidiano do aprender. Finalmente, o plano da estética ocupa-se com o contexto das composições, no qual o filósofo apresenta o signo da experimentação e algumas histórias de cidades inventadas em sala de aula junto com as crianças do projeto CIVITAS. Nesse contexto, onde o aprender se desdobra no signo da experimentação, evidencia-se a necessidade de aprender na saturação da composição.

Palavras-chave: **Professor. Formação. Aprendizagem. Resistência. Experimentação. Ética. Estética. Projeto Civitas.**

ABSTRACT

This thesis is a study of three possible signs deployed by disparate learning, which are: (1) Endurance, (2) Problem-Ideas, (3) Experiments. Both theoretical and empirical records generated by daily notes, are narrated by the conceptual character named *philosopher* who seeks to scrutinize the process of individuation of such signs in learning that happens in the study group of teachers in the CIVITAS Project (Virtual Cities: Learning and Simulation Technologies - LELIC / PPGEDU / UFRGS). The development of learning signs makes little sense in the following contexts (1) Reference policy (2) Ethics of immanence and (3) Composition aesthetic. As a methodology, the study makes use of a cartographic perspective of the study group of teachers, which has, as noted, the use of daily notes, from which it examines the developments of the learning process in teacher education in service. This study also seeks to make a discussion of the relationship between the signs in the experimental program sponsored by the rules of CIVITAS. The text is structured around a problem statement and research methodology, setting the context of the town of Sobradinho / RS / Brazil, where the experiment with the teachers was held. In addition, it establishes a relationship between this experiment and the public policies of teacher education. The policy plan shows the sign of *Endurance* in the context of the experiment, causing tension on the reference modes of the world order that influence teacher education and improving the individual way in education. The ethical plan proposes the idea that the *sign-problem* requires a new way of thinking, so called *locks*, by which the faculties of thought do not agree over the same object, suggesting that the violence of thought generates problematizations on daily learning exercises. Finally, the aesthetics plane is concerned with the context of compositions in which the *philosopher* presents the sign of the experiment and some invented town stories in the classroom with children of the CIVITAS project. In this context, where learning unfolds in the sign of the experiment, the need to learn the saturation of the composition is highlighted.

Keywords: **Teacher. Learning. Experimentation. Locks. Ethics. Aesthetics. Projeto Civitas.**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Imagem da capa do Folder de divulgação do V Seminário Intermunicipal do Projeto Civitas "Aprendizagens Invenções e Produção de Sentido na Escola" acontecido em 07 de novembro de 2008.....	101
Figura 2 – Imagem digital da "cidade da alegria" produção dos alunos do quarto ano da EMEF Seomar Mainardi - 2008.....	107
Figura 3 – "Fissura Anarquista e Fissura Socialista". Imagem de um mapa de fissuras para prática do alpinismo no Morro dos Cabritos localizado no Rio de Janeiro. Fonte: www.carioca.org.br	115
Figura 4 – "Fissura Instabilidadae Emocional" imagem de um mapa de fissuras para prática do alpinismo no Pico da Tijuca localizado no Rio de Janeiro. Fonte: www.carioca.org.br	116
Figura 5 – Imagem digital da "cidade cigana" produção dos alunos do quarto ano da EMEF Espírito Santo - 2008.....	158
Figura 6 – Imagem digital da "cidade pedacinho do céu" produção dos alunos do quarto ano da EMEF Espírito Santo – 2008.....	159
Figura 7 – Imagem digital da "cidade reino do sol" produção dos alunos do quarto ano da EMEF Borges de Medeiros – 2007.....	161
Figura 8 – Imagem digital da placa de entrada do Café "Mistura Fina" localizado no Município de Sobradinho/RS.....	164

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	12
1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA.....	21
1.1.1 Grupo de Estudos de Professores.....	22
1.1.2 Argumento Filosófico que Sustenta o Pronome <i>Quem</i> no Problema.....	36
1.1.3 Uma Síntese de como se Produz o Signo no Grupo a Partir dos Dísparos.....	38
1.1.4 O Aprender e seus Desdobramentos Políticos de Referência, Éticos de Imanência e Estéticos de Composição	42
2 MÉTODO PARA CAPTURAR AS VARIEDADES DOS SIGNOS DO APRENDER A PARTIR DAS PRODUÇÕES DE GRUPO	47
2.1 FILOSOFEIRO E CALVINO CARTOGRAFAM O GRUPO A SER ESTUDADO.....	48
2.2 O DIÁRIO DE ANOTAÇÕES.....	62
2.3 INDAGAÇÕES DO FILOSOFEIRO EM RELAÇÃO AOS ENCAMINHAMENTOS DO PROBLEMA.....	64
POLÍTICA	66
3 AS TRANSVERSALIZAÇÕES POLÍTICAS NO GRUPO DE ESTUDOS DE PROFESSORES	67
3.1 SEGMENTARIDADE DAS REGRAS: O FILOSOFEIRO APRESENTA AS REGRAS DO PROJETO CIVITAS.....	69
3.1.1 Construção de Convênio com o Município a ser Pesquisado.....	71
3.1.2 Uso das tecnologias.....	72
3.1.3 Construção de Cidades: Invenção de Mundos.....	75
3.2 SEGMENTARIDADE DAS PROPOSIÇÕES: O FILOSOFEIRO ENUNCIA A EMERGÊNCIA DO MODO INDIVÍDUO E A FORMAÇÃO DO SOCIUS CONSUMISTA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	79
3.2.1. Proposição 1: monolito da formação no grupo	81
3.2.2. Proposição 2: reação mecânica.....	90
3.3 COMUNICAÇÃO ENTRE AS REGRAS DO CIVITAS E AS PROPOSIÇÕES MONOLÍTICAS: um espaço para disparidade.....	91
3.4 O SIGNO DA RESISTÊNCIA COMO FLUXO MOLECULAR.....	94

3.5 EXEMPLOS DE PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIA NO GRUPO DE ESTUDOS.	96
3.5.1. Resistência 1: uma makete na sala dos professores.....	96
3.5.2 Resistência 2: os 37 minutos da resistência.....	100
3.5.3 Resistência 3: o ofício.....	106
ÉTICA.....	109
4 A ARQUITETURA ÉTICA DA RESISTÊNCIA.....	110
4.1 Alpinistas.....	115
4.2 Vírus.....	120
4.3 ECLUSAMENTO: uma subversão da imagem do pensamento.....	122
5 DO ECLUSAMENTO AO SIGNO IDÉIA-PROBLEMA.....	125
5.1 UM DESDOBRAMENTO DA COGITATIO NATURA UNIVERSALIS E CONCORDIA FACULDATUM: a queixa.....	132
5.2 EXEMPLOS DE PRODUÇÃO DE IDÉIA-PROBLEMA NO GRUPO DE ESTUDOS DE PROFESSORES.....	134
5.2.1 Idéia-Problema 1: uma mãe imaginária.....	135
5.2.2 Idéia-Problema 2: integração do civitas no currículo.....	138
5.2.3 Idéia-Problema 3: a catástrofe.....	141
5.3 ESTÉTICA.....	144
6 EXPERIMENTAÇÕES ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE MAKETES: o nascimento da cidade do civitas	145
6.1 A SATURAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE ESCUTAR AS CRIANÇAS.....	152
6.2 EXEMPLOS DE PRODUÇÃO DE EXPERIMENTAÇÕES NO GRUPO DE ESTUDOS DE PROFESSORES	157
6.2.1 Experimentação 2: A cidade Cigana.....	158
6.2.2 Experimentação 3: Cidade Pedacinho do Céu.....	159
6.2.3 Experimentação 4: Cidade Reino do Sol.....	161
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FILOSOFEIRO ENCONTRA CALVINO NO “CAFÉ MISTURA FINA”	164
8 REFERÊNCIAS	169

1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Quando minha filha Marina nasceu, eu já estava cursando o doutorado há um ano. Hoje ela está com quatro anos e meio de puro espírito investigativo e, de forma freqüente e provocativa, me diz que também está escrevendo uma tese. Certo dia, enquanto eu lia *Diferença e Repetição*, de Gilles Deleuze (2006), me perguntou o que eu estava estudando. Disse que estudava filosofia. Não contente com a resposta, me perguntou: “O que é Filosofia, papai? (sic.)”. Por julgar ser prematuro para sua idade indicar-lhe a obra *O que é a filosofia?*, de Deleuze e Guattari (1992), tentei dizer-lhe algo a respeito. De forma simplista, sem a mínima chance de produzir sentido, para livrar-me da pergunta arrebatadora de minha filha, disse que filosofia seria “um monte de palavras que formam idéias e pensamentos os quais nos ajudam a *entender*¹ o mundo (sic.)”.

Para arrematar o desastre provocado por esta simplificação (filosofia-causa e mundo-efeito), li um trecho da obra de Deleuze em voz alta. Ela atentamente escutou um parágrafo inteiro. Depois de lido o trecho, perguntei se tinha *entendido*. Obviamente, balançou a cabeça negativamente. Eu apenas lhe oferecera palavras, e não os mundos fantásticos que ela esperava encontrar naquele espesso livro amarelo! Nesse momento, tive que me render à minha incapacidade de fazer a filosofia do meu mundo operar com a filosofia da minha filha. Definitivamente, os meus conceitos não eram *amigos* dos conceitos dela.

A partir das indagações geradas por essa cena, que podem ser traduzidas por (1) “por que filosofar se não se pode fazê-lo no mundo das crianças?”, (2) “será que a concretude da linguagem das crianças pode oferecer pistas para uma filosofia diferente, que construa uma outra natureza de filosofar?”, e (3) “se ser filósofo é ser amigo dos conceitos, como estender essa amizade para os conceitos das crianças?”, fui vivendo minha vida até que, aparentemente, a angústia da cena se

¹ Deleuze (2002, p.26), ao discutir a tripla ilusão da consciência na filosofia de Espinosa, enuncia que o entendimento é fruto de uma artimanha da consciência que pretende atribuir causas onde há apenas efeitos resultantes de encontros entre corpos. No glossário (p.72), Deleuze estuda, nas idéias do filósofo, uma possibilidade de reduzir o “entendimento infinito”, divino, a apenas um “modo do atributo pensamento”, ou seja, ao invés de nossa consciência, no intuito de acalmar a nossa angústia de não compreender as coisas, insistir em atribuir o pensamento “causa” lá onde apenas existem “efeitos”, sugere que tome isso apenas como um modo de pensar, nada mais que isso. Ora, um modo de pensar sobre as coisas está longe de um entendimento infinito.

dissipasse com o tempo. Mas, alguns meses depois, Marina e eu estávamos discutindo assuntos do mundo doméstico, com os quais ela interagira e se expressava com o entusiasmo habitual, somado à insistente mania de falar o tempo todo, quando, no meio do ruído de sua tagarelice, me disse: “Meu pai é um *filosofeiro* mesmo! (sic.)”. Esse enunciado, que apareceu no meio de um bombardeio de ações e expressões de práticas do cotidiano doméstico, me produziu uma nova indagação: “Por que será que ela situa o filósofo no grupo dos ‘fazedores’ de alguma coisa como, por exemplo, o carpinteiro, o bonequeiro (fazedor de bonecos), o marceneiro, etc?”. Nesse momento, percebo que Marina é amiga dos conceitos e, ao inventar *filosofeiro*, me mostra que, de fato, está construindo sua tese sobre viver, brincar, desejar...

O *filosofeiro* dura em mim. Esse passado, influenciado por Marina, produziu um sulco na minha autoria. Bergson (1971, p.44) diz que “A duração é o progresso contínuo do passado que róí o futuro e que incha avançando.” Essa pulsação do passado inventando vida e fazendo um amontoado sem registros, ou seja, essa duração do *filosofeiro* é o *personagem conceitual*² que animará as problematizações que vêm a seguir. Através dos olhos de minha filha, Marina Scherer Kreutz, finalmente me vejo. Por essa vivência com Marina e por perceber, no ato desse encontro, a materialidade do pensamento infantil, afirmo que à filosofia enunciada como um “entender o mundo” deve se somar o enunciado “construir/inventar/fazer o mundo”. Parece que minha tese propõe isso, pois o *filosofeiro* encarna, em mim, essa fusão entre o engenheiro e o filósofo; ou seja, há, em mim, em uma linha, a concepção e a execução das *pontes* que são feitas para comunicar as distintas disciplinas e, em outra linha, o filósofo que conceitua e pensa para gerar uma espécie de amálgama das pontes. Pontes nos mais diferentes estilos arquitetônicos para que ilhas e continentes encarnados pelas disciplinas possam coexistir e que, a partir de forças de passagem, inventem mundos possíveis no campo de forças da *formação de professores na educação básica*.

² Esse personagem é mesmo o que me torno no texto (a minha duração), pois o jeito que eu consigo filosofar parece ser dessa forma pragmática; assim como Marina não entendia o mundo pela lógica do entendimento, eu também passo a não mais entendê-lo. Ao invés de entendê-lo, filósofo com o mundo (através dos intercessores engenheiro e filósofo) ao modo do *filosofeiro*. Esse “personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual [nesse caso o *filosofeiro*] e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os ‘heterônimos’ do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens.” (Deleuze & Guattari, 1992, p.86).

Dito isso, apresento a geografia disciplinar da qual estou falando: psicologia e educação, pois sou psicólogo que trabalha com *grupos de formação de professores*, cujos trajetos de trabalho e pesquisa têm se desenhado pelo pensar de novos modos de fazer coexistir, junto à fixidez das estruturas curriculares e os modos convencionais de formação de professores, algumas perspectivas não ortodoxas de *aprender*. Como *filosofeiro*, isto é, recorrendo à filosofia, faço perceber que, através da experimentação³ que emerge dos *grupos* (de alunos, professores, gestores, pesquisadores...), há um plano de imanência⁴ grávido de conceitos, pois o grupo é um campo de indeterminação que, por sua potência de expressão, quer ser conceituado. Já o devir-engenheiro, que compõe o filosofeiro, quer construir algumas pontes que podem amalgamar os signos resultantes da discussão sobre o aprender na prática da educação básica.

Eis aí um campo propício para pensar. Filosofeiro aqui, se torna uma “desculpa” para pensar sobre o “caldo” de acontecimentos do grupo de estudos de professores. No substrato desse caldo, onde encontraremos os desdobramentos do *aprender*, pretendo traduzir o *que* pode se tornar referência para a prática docente;

³ *Experimentação*, como iremos ver no contexto estético do texto, tem uma importância estruturante no processo de investigação desta tese, principalmente no que diz respeito aos seus resultados. A necessidade de insistirmos em tal construção conceitual remonta um histórico do nosso grupo de pesquisa, principalmente em função de a experimentação operar como ferramenta nas pesquisas em educação. Foi amplamente discutida por Axt (2008, p. 96), em primeiro lugar para distingui-la de *experimento*, pois este prescinde do estudo do contexto, o que torna desastrosa a investigação em ciências humanas. Mais adiante a autora afirma que

Num plano como o em que queremos operar em pesquisa-formação, a partir da experimentação, a própria analítica se dá também em processo, nos fluxos e movimentos que atravessam o próprio plano da experimentação, configurando um operar cartográfico, um movimento de ‘leitura flutuante’ em meio aos enunciados registrados, mapeando os pontos de intensidade bifurcativa e suas derivações. (AXT, 2008, p.102).

Também foi tomado o seguinte princípio metodológico “Experimentar [na sua pesquisa] deu um sentido de buscar a experiência em sua fonte, para que fosse possível fazer um movimento de abandono do “estado” de experiência e realizar uma apropriação das “condições” em que ela se gera”. (Kreutz, 2003, p. 42)

⁴ Deleuze e Guattari (1992, p.56-57), ao falarem sobre o traçado do plano, atentam para o cuidado que devemos ter para não confundir o plano de imanência com os conceitos filosóficos em si. O plano é como que um pré-filosófico, um “deserto movente” (op. cit.) que os conceitos vêm povoar. Em outra passagem importante, que pode ajudar a pensar a função do grupo de professores como plano de imanência, os mesmos autores dizem: “O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga visão.” (p. 262). E é esse processo de corte do plano que irá conferir consistência aos conceitos erigidos de tal corte. A idéia é, então, que o grupo seja a própria linha de corte, a qual poderá ou não dar a consistência aos conceitos daí erigidos.

como essa prática pode ser povoada por conceitos e, por fim, o *que* pode conferir o estilo na composição desta prática.

Muitas vezes minha busca, ao escrever esta tese com a ajuda do Filósofeiro, irá ser arriscada, pois ele (Filósofeiro) tentará concretar, com uma massa de idéias às vezes de cunho parcial e opinativo, a complexidade dos conceitos filosóficos. Nem sempre a leitura que ele faz sobre o que acontece no grupo atinge tal complexidade, porque ele precisa fazer pontes. Em nome dessas pontes, ele concreta os conceitos com a sua massa ideológica devidamente misturada. Nesses momentos, a tese naturalmente assume um caráter de ensaio e especulação.

Assim sendo, peço ao leitor que olhe para este estudo com o filtro sugerido, buscando tolerar tais concretagens em nome do caráter contaminado em que se encontra o pesquisador. Contaminado demais por sua geografia! Geografia que é resultante de alguns arranjos que constituem a sua história acadêmica e profissional, sendo que algumas direções dessa história são importantes de aqui serem mencionadas.

Um dos muitos começos do meu devir-filósofeiro se dá ao me tornar estudante do doutorado do PPGEdu/UFRGS na linha de pesquisa “Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia” e, por conseqüência, vir a me integrar no LELIC (Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição). Nesse laboratório, as discussões sobre tecnologias e linguagens convocam a “investigar” com grupos de professores, grupos de alunos e a comunidade escolar do ensino básico, pelo fato de este laboratório ter, no seu histórico, produções envolvendo softwares pedagógicos, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas comunicacionais para serem utilizadas em sala de aula e nas escolas.

Outro direcionamento da minha história se deu no momento em que me tornei pesquisador integrante do projeto CIVITAS (Cidades Virtuais: Tecnologias de Aprendizagem e Simulação), que está movimentando as produções do LELIC há seis anos, desde a aprovação dos editais pelo CNPq⁵, e PROEXT/UFRGS⁶. No ano de 2009, deverá ser concluída mais uma etapa iniciada a partir do edital FINEP/2007⁷ através da chamada para jogos eletrônicos. Foi em função do

⁵ Edital CNPq 09/2001 - ProTeM/Socinfo 01/2001 - Tecnologias para Desenvolvimento e Pesquisa em Conteúdos Digitais. Também pelo Edital Universal – 2004.

⁶ Edital PROEXT 2003 e 2005/SESu-MEC Programa de Apoio à Extensão Universitária Voltado às Políticas Públicas.

⁷ FINEP/2007. Projeto N°6137.

financiamento desse projeto, e a partir da justificativa de formar professores para usar os jogos dentro do contexto de problematizações do currículo, que me vinculei formalmente ao Civitas⁸. A partir desse enunciado, já é possível inferir que o ideário do Civitas é um misto de invenção-investigação no contexto de formação-extensionista e formação-pesquisa. Também pressupõe trabalho com grupos de estudos de professores, dos quais resultam produções coletivas geradas pelos problemas dos contextos de aprendizagem, encontrados inicialmente no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental, o qual tem o estudo do município por conteúdo programático, ao longo do ano letivo.

Atualmente, o projeto Civitas está acontecendo em quatro cidades do RS, entre as quais Venâncio Aires é a pioneira, seguida de Mato Leitão, Sobradinho e, mais recentemente, Cruzeiro do Sul. É no grupo de estudos de professores que foi formado em Sobradinho que a pesquisa da minha tese se inicia. O fato de ter residido lá, de 2005 a 2007, e prestado serviço como assessor pedagógico institucional na rede escolar durante o ano de 2006, criou condições para que, a partir do ano de 2007, o projeto Civitas pudesse se construir em Sobradinho.

Foi também em dezembro de 2007 que aconteceu a comemoração dos 80 anos de emancipação do município, quando o censo apontou uma população de 14.162 habitantes. Sobradinho, apesar de ser considerada a capital do feijão, é uma cidade de vocação comercial, alimentada pela produção de tabaco dos municípios rurais adjacentes, vários dos quais se emanciparam do próprio município de Sobradinho. Situa-se na região centro-serra, a 236 km da capital do estado do RS e possui uma área de 130,39 Km.

A adesão desse município ao projeto Civitas e a conseqüente organização do grupo de estudos dos professores dos 4ºs anos do ensino fundamental se constituiu num contexto de reformas físicas na rede escolar: prédios escolares, espaços externos, bibliotecas, cozinhas, mobiliário, livros didáticos e laboratórios foram atualizados e renovados em todos os sentidos. As sete escolas que compõem a estrutura física do Ensino Fundamental estão equipadas com laboratórios de informática, sendo cinco conectadas a internet.

⁸ Faço a opção, desde já, de abandonar o CIVITAS como sigla, para dar ao leitor a oportunidade de pensá-lo como substantivo *Civitas*, pois, como veremos, o seu sentido é muito mais do que cidades virtuais como tecnologias de aprendizagem e simulação, mas sim uma idéia-problema que pode explodir para uma proposta metodológica mais abrangente.

A conjunção de direcionamentos históricos que experimentei ao longo dos cinco anos de doutorado, especialmente minha inserção na pesquisa, no município de Sobradinho, e no LELIC, precipitaram meu interesse especial pela discussão da *formação continuada e/ou formação em serviço* e os efeitos diversos de ações de políticas públicas orientadas aos professores. Via de regra, as políticas públicas governamentais que têm como objeto a formação dos professores em serviço, se apresentam naturalizadas entre os gestores municipais da educação e têm sido administradas de forma burocrática com o objetivo de aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁹. Muitas vezes são tomados como mais uma atividade a ser incluída no calendário anual das secretarias de educação e que deve ser executada pelas escolas.

Em relação às políticas públicas para formação em serviço, desde que, em 1996 – quando a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases tornou obrigatória a formação superior para o ensino fundamental e médio, e o ensino normal, para a educação infantil – o governo federal tem feito intervenções emergenciais importantes em grande escala para os professores que se encontram atuando no magistério. A SEED (Secretaria de Educação à Distância), por exemplo, desde 1997 implantou, no interior do país, o Programa de Formação de Professores em Exercício, intitulado PROFORMAÇÃO. Esse programa visa, inicialmente, a reduzir o alto índice de professores leigos atuando na formação básica, tendo a educação à distância como estrutura, e a participação dos governos federal, estadual e municipal como parceiros na implementação.

Brzezinski (2008, p.1146-47), apesar de pôr em dúvida a qualidade de tal política emergencial, reconhece que, na região norte, por exemplo, o índice de professores leigos que atuavam em 1995 era de 37%, sendo reduzido para 2,4% em 2005 após o programa. A mesma autora traz informações relevantes acerca do expressivo aumento do número de professores formados por outros programas governamentais, tais como a LPPP (Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia), mas sempre questionando que há falta de indicadores qualitativos sobre os resultados desses programas e de seu impacto no IDEB.

⁹ A sigla para este índice é uma “velha” conhecida das escolas: IDEB que atualmente (dados de 2005) é considerado muito ruim no país, pois está na casa dos 3,8 e deverá chegar a 6,0 em 2022 que é o ano do bicentenário da independência.

Para a contextualização das políticas públicas de formação de professores, também se encontram informações no site do MEC. No portal de abertura se vê uma opção de cadastramento para quem quiser se inserir no Plano Nacional de Formação, cujo objetivo é a inscrição para formação de “professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, com a oferta cobrindo os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias.”¹⁰.

Quero ressaltar que, mesmo sendo de caráter emergencial, aligeirado e coagido pelo IDEB, tais políticas públicas tornaram a formação de professores em serviço uma demanda real nos municípios brasileiros. Entretanto, temos dois pólos: de um lado o ideal planejador do IDEB e, de outro, a péssima formação de professores e os altos índices de reprovação nas séries iniciais.

O que esta pesquisa pretende traduzir é o *meio*, não no sentido de uma proposta intermediária, mas variações possíveis entre esses limites. Além das possíveis estratégias de resistência sutil aos modelos planejadores do estado avaliador apresentado pelas políticas locais dos municípios, pretendo investigar, a partir do processo de experimentação do grupo de estudos gerado para o projeto Civitas, como se dão alguns dos desdobramentos do aprender na tensão desses limites. Ou seja, o que acontece *entre* os processos de formação investigativa e inventiva, propostos pelo Civitas, e os blocos de formação planejadores gerados pela demanda do IDEB.

Com isso, o filósofo afirma a necessidade da coexistência entre as políticas globais e as locais, nas quais está situada a proposta do Civitas. Tal afirmação se ancora na sua incapacidade de pensar outra natureza de política global de formação que não a que começa pela LDB e continua nas respectivas consequências. Além disso, o filósofo se considera incompetente em propor “ou” a proposta X “ou” a proposta “Y” para substituir a que já existe.

No campo da Educação, há muitos teóricos que pensam nos diferentes desdobramentos das macropolíticas de formação, sobre as quais têm legitimidade de propor outras orientações que enveredam pelo campo das políticas públicas em

¹⁰ <http://portal.mec.gov.br/mec/index.php>

Educação; mesmo assim, o filósofo crê que esses teóricos não conseguem substituir o que já está durando e reverberando no modo de subjetivar a Educação. No estudo que o filósofo está propondo, o grupo de estudos poderá mostrar alguns desdobramentos do aprender na perspectiva política, ética e estética nos seus aspectos molares e moleculares. As expressões geradas nesse “caldo” do grupo servirão para traduzir esses modos coexistentes.

Neste momento, para avançar nas afirmações acima, pode ser importante uma argumentação de Deleuze e Guattari (1996, p. 90), situada no texto “Micropolítica e Segmentariedade”. Esses autores, ao conceituarem a multiplicidade de segmentariedades lineares (como nas planificações estatais), circulares (com seus centros de poder) e binárias (com sua oposição de classes), questionam justamente como tais segmentariedades se misturam e passam de uma para outra em todos os fenômenos sociais que envolvem poder; e, no nosso caso, acreditamos que tais segmentariedades se misturam no grupo de estudos de professores. Dizem eles:

Toda sociedade, mas também todo o indivíduo, são, pois atravessados pelas duas segmentariedades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular. Se elas se distinguem, é porque não têm os mesmos termos nem as mesmas correlações, nem a mesma natureza, nem o mesmo tipo de multiplicidade. Mas, se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós – mas sempre pressupondo a outra. Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica.” (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p.90)

Ora, a correlação de forças que é externada no grupo de estudos de professores, em certa medida se replica na sala de aula com o grupo de alunos. Portanto, considerando que um ponto nevrálgico desta pesquisa é justamente a prática pedagógica dos professores nos *primeiros anos do ensino fundamental* (mas não só, pois há desdobramentos do projeto Civitas que nos permitem pensar, dentre outras coisas, na gestão da educação e na pesquisa dentro da escola como um todo); considerando, também, que isso parece estar visceralmente ligado a seu modo de aprender, este estudo cria condições de possibilidade para uma possível tradução (em signos filosóficos) de tais modos de aprender em função de uma dupla articulação presente no grupo de estudos: (1) os signos do aprender do professor no grupo de estudos; e (2) a tradução desses signos em prática pedagógica e modos de viver ético-estético. Temos, assim, uma zona de indiscernibilidade que é o aprender-ensinar.

Justificando: Esta proposta tem, como princípio, trabalhar com um grupo de estudos por considerá-lo um lugar privilegiado para pensar signos do aprender, ainda mais pelo fato de ser um campo de indeterminação onde aprender e ensinar estão articulados. Portanto, este estudo pode atender à convocação de focalizar estritamente alguns desdobramentos do aprender do professor, embutidos no problema da pesquisa, tal como se individualizam em seu plano imanente, enquanto nós problemáticos (portanto sem pretensão de esgotá-los).

Esses desdobramentos serão examinados, nesta tese, ao longo do seguinte percurso: 1.1) apresentação do problema; 1.2) contextualização do mesmo, dando condições de visibilidade às idéias que o envolvem, no sentido de constituir um plano de imanência da experiência e das experimentações, traduzidas pelos modos de atuar e intervir neste plano, resultando em 1.3) a metodologia da pesquisa, para daí extrair os principais eixos de discussão que se “deram a ver” no plano de imanência da experiência.

Considerando que os signos desdobrados do aprender se apresentam no plano imanente da experimentação do grupo de estudos, e que o grupo, na sua indeterminação, é atravessado pela política, pela ética e pela estética, infere-se (1) que o *contexto político e plano de referência* implica numa compreensão de como o grupo se expressa no contexto das forças planificadoras das políticas públicas e do *socius consumista* (Baumann, 2008), na coexistência com a metodologia civitas e suas políticas de formação em serviço a partir do grupo de estudos; (2) que o *contexto ético e plano de imanência* implica na forma como se compõe idéias no grupo de estudos a partir dos encontros de pensamento e corpo; e (3) que o *contexto estético e plano de composição* implica nos modos de ser do grupo e as composições resultantes da experimentação em sua prática docente e no próprio grupo.

Com base nessas inferências, esta tese pretende problematizar o *aprender* no acontecimento do grupo, abordando os contextos *político, ético e estético*. Trata-se de compreender cada um desses contextos e seus singulares maquinismos de produção de *aprender*, sendo que o locus privilegiado, para tal compreensão, serão as produções do *grupo de estudos de professores*.

O material de análise para tal compreensão é constituído: (1) de anotações/digitações do diário de anotações do filsofeiro, além de imagens, vídeos e memórias de dois anos e meio de projeto Civitas no município de Sobradinho/RS;

(2) de leituras teóricas, notícias, artigos e pensamentos produzidos individualmente, bem como produzidos no grupo de professores e gestores que fazem parte do convênio celebrado entre Sobradinho e UFRGS; (3) do grupo de formação do LELIC, onde as práticas são inventadas e coletivizadas.

Cabe agora criar a caixa de ressonância que ajudará o leitor da tese a acolher as inquietações e problematizações para, quiçá, perseguir modos de entender a complexa questão do aprender em alguns de seus, provavelmente, inúmeros desdobramentos, especialmente o do aprender nos processos de formação em serviço.

1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

Quem são os possíveis signos resultantes dos díspares desdobrados do aprender no contexto político-referente, ético-imanente e estético-de-composição no grupo de estudos de professores do projeto Civitas-Sobradinho?

O problema, pela forma como está colocado e pelas condições que lhe são dadas, instiga a buscar encaminhamentos para cada um dos três contextos em questão. Ao serem melhor visibilizados, podem me dar pistas para investigar alguns desdobramentos de sentido do aprender que, como veremos, são alguns dos signos do aprender.

O filósofo crê que tais contextos (da política, ética e estética) são as próprias condições do problema que

não são gerais nem abstratas; não são mais amplas que o condicionado; são as condições da experiência real. Bergson fala em 'buscar a experiência em sua fonte, ou melhor, acima dessa viravolta decisiva, na qual inflectindo-se o sentido de nossa utilidade ela se torna propriamente experiência humana' (DELEUZE, 1999, p.18).

Dar condições ao problema é falar das referências, dos conceitos e das sensações que são vividas nos mais distintos contextos de experiência humana; portanto é necessário que registremos esses contextos em palavras.

Ao descrevermos as condições, é inevitável que nos dobremos sobre nós mesmos e reflitamos *para quem* e *para que* servimos em tais contextos. Servir, nesse caso, pode ser tomado em sua dupla acepção: de utilidade (relação pragmática) e de servidão (relação de submissão).

Essa é a experiência humana que nos permite um mergulho no processo de *pesquisa-formação* – não esquecendo que esse vigoroso termo foi cunhado por Axt (2008). Os resultados desse processo darão condições para que a tese se construa em três blocos de variação contínua: a política, a ética e a estética, que são as próprias condições do problema. Por isso, em cada bloco, será desdobrado um entre uma multiplicidade de signos do aprender.

Todavia, há outros termos do problema que, num primeiro momento, podem causar estranhamento ao leitor. Tais termos remetem a novos problemas dentro do problema geral e, por certo, convocariam para novos casos de solução problemáticos (de forma fractal); entretanto, não podem ser exauridos neste estudo para não ofuscarem muito o recorte proposto anteriormente: o Aprender. Os termos que enunciam o problema são, portanto: 1) Grupo de estudos de professores; 2) Quem; 3) Signos; 4) Dísparos; 5) Aprender.

Nos itens de investigação que seguem, o filósofo fará uma discussão de cada um desses termos.

1.1.1 Grupo de Estudos de professores

“Caos”, “caldo”, “indiferenciado”, “indeterminado”, “arena de forças” e “plano de imanência” são algumas idéias iniciais que foram sendo mencionadas na introdução deste estudo, as quais comporão as condições preliminares para designar o termo *grupo de estudos de professores*. Mas, em primeiro lugar, pode se definir o termo nos indagando em que sentido o grupo se torna um campo de indeterminação e, portanto, um *locus* legítimo para a investigação desta tese.

Esse campo de indeterminação foi percebido, num primeiro momento, pelo próprio objetivo de formação de professores, associado ao grupo de estudos que é o objetivo pelo qual o grupo se constituiu como tal. Acontece que formar professores, se tomado como objetivo, causa um desassossego, gerando dois *implexos*¹¹ no

¹¹ Na parte dois da tese, iremos discutir os efeitos deste conceito no pensamento e nas problematizações do contexto do aprender. Por enquanto, importa saber que Deleuze (2006) chama de *implexos* as intensidades implicadas no *complexo* problemático. Para a idéia que estamos desenvolvendo aqui, o complexo problemático são os objetivos da formação de professores, e os *implexos* são os nossos desassossegos em relação a esse complexo. Também veremos que a resultante desses *implexos*, perscrutados no *complexo*, serão justamente os *perplexos*. Enfim, precisaremos perscrutar as intensidades implicadas no fenômeno da formação (*implexos* do complexo), para dar expressão para a perplexidade (o *perplexo* do problema). Esse argumento

filosofeiro, que se evidenciam, já no início desta reflexão, sobre a indeterminação do grupo. São eles: (1) é indeterminado o lugar do formador, pois o filosofeiro não sabe se dará um *formato* ou uma *experimentação* ao aprender do professor; e (2) é indeterminada a situação do professor no grupo, pois ele não tem clareza se está lá para aprender *como se aprende* (aprender sobre o aprender das crianças e sobre o seu próprio aprender) ou para aprender *como se ensina*.

Especialmente a partir da compreensão do *implexo* (2) pode-se garantir ao conceito de grupo o vigor necessário de que a sua fundação parte mesmo de uma indeterminação. O filosofeiro afirma isso, pois mesmo tendo clareza que os objetivos do projeto Civitas tenham seu foco no aprender, percebeu-se, ao longo das histórias de grupo nos diferentes municípios, que foi gerado uma expectativa “invisibilizada” submetida a uma *ordem explicadora*¹². Tal ordem, como foi proposta por Rancière (2005), parece ser inevitável na subjetivação dominante, tanto do professor do grupo quanto do formador de professores. Portanto, a idéia de que o grupo de estudos de professores é um campo de indeterminação caótico, onde os signos não são discerníveis num primeiro momento, tornam legítima a necessidade de investigação nesse *locus* de pesquisa que é o grupo.

A partir de uma interpretação das idéias de Deleuze & Guattari (1997b, p. 76), o filosofeiro afirma que a potência de se ter um espaço de investigação que seja uma indeterminação é o fato de que será a própria “máquina social ou coletiva [no nosso caso, o grupo] o agenciamento maquínico, que vai determinar o que é elemento técnico em determinado momento, quais os seus usos, extensões, compreensão..., etc.”. Ainda, segundo os argumentos dos autores, “o elemento técnico continua sempre abstrato, inteiramente indeterminado enquanto não for reportado a um *agenciamento* que a máquina supõe” (op. cit.). Portanto, ao que parece, a indeterminação no grupo reforça a aposta do LELIC e, especialmente para este estudo, a aposta do filosofeiro numa prática de *formação-pesquisa*.

filosófico foi interpretado pelo filosofeiro a partir da interpretação do capítulo 5 da obra “Diferença e repetição” de Gilles Deleuze. Tal capítulo trata da “síntese assimétrica do sensível” e tem um subtítulo que versa sobre os conceitos de “perplicação, implicação e explicação”.

¹² Rancière (2005, p. 21), numa obra muito perspicaz sobre a função do mestre, intitulada “O mestre Ignorante”, faz uma distinção entre *ordem explicadora* e o *mestre emancipador*. A descrição dessa ordem, que parece estar presente na subjetivação do professor contemporâneo, expressa uma imposição da lógica da explicação no processo de aprender:

O explicador é o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada. Ele é o único juiz dessa questão, em si mesma vertiginosa: teria o aluno compreendido os raciocínios que lhe ensinaram a compreender os raciocínios?

O termo *grupo de estudos de professores* é, assim, parte do complexo problemático proposto, além de ser uma das principais ações que compõem a metodologia do projeto Civitas. Como pressuposto do projeto, temos que, se não se constituir um grupo de professores, as cidades não se inventam, e o projeto não acontece. Assim, de saída, posso dizer que o grupo tem uma função operativa no estudo desta tese, com a finalidade de apresentar as rugosidades do território onde os signos do aprender habitam. As individualizações resultantes de tais rugosidades serão o foco principal de atenção aos casos de solução do problema proposto.

Esse território, repito, é o grupo de estudos que, em Sobradinho, é constituído pelos professores dos quartos anos do ensino fundamental. Decorre daí a seguinte provocação: Mas o que tem esse grupo, pelo qual fazemos uma aposta tão alta no sentido de que irá nos dizer algo sobre o *aprender*? Antes de responder a essa provocação, vou fazer um percurso por algumas compreensões, teorias e ideologias de *grupo* que têm movido as práticas ao longo da história recente.

Essa empreitada tem o objetivo de verificar em que medida nos afastamos ou nos distanciamos de tais teorias – e também como elas se misturam com o nosso pensamento – para que, a partir da nossa própria construção de grupo – que é usina de signos do aprender – possamos reafirmar *grupo de estudos* como constitutivo e motor do projeto Civitas como um todo. Enfim, julgo ser ilustrativa trazer uma revisão bibliográfica para vermos o quanto o conceito de grupo que temos é “auto-sustentável” em termos das teorias já existentes.

Para começar essa revisão, informo que os grupos começaram a ser teorizados na psicologia por uma proveniência histórica e epistemológica múltipla. Baremlitt (1982, pp. 13-36), apesar de sua justificada “tentativa incompleta” de sistematização, consegue apresentar muito bem um ponto de vista histórico-epistemológico, principalmente em função do contexto que ele descreve como palco onde as ações e gerações de grupo impuseram o seu aparecimento no sentido de cumprir com uma demanda prática. Em linhas gerais, o citado autor propõe o seguinte: Existem três grandes campos em que há gerações e ações com grupos: (1) a medicina emprega grupos com finalidades profiláticas e psicoterapêuticas; (2) a pedagogia lança mão dos procedimentos grupais de ensino; e (3) a sociologia, com sua compreensão psicossociológica dos pequenos grupos, atua na indústria e no comércio, na comunidade vicinal e étnica, etc.

O mesmo autor propõe ainda que, nesse contexto empírico, existem cinco intrincadas fontes epistemológicas que sustentam a noção de grupo: (1) de base psicanalítica; (2) de base fenomenológica-existencial; (3) de base psicodramática; (4) de base empirista, pragmatista; e (5) de base gestaltista. Afora essas bases, o autor ainda nos situa no que chama de escola contemporânea da dinâmica de grupo, a qual conta com teóricos em vários países: (1) a linha inglesa, tendo em Bion um dos principais teóricos; (2) a linha norte-americana, com Taylor; (3) a linha francesa, com Lapassade, Lourau e Guattari (dentre outros); e (4) a linha argentina, com Pichón-Rivière, Bleger e Baremlitt. A síntese, apresentada pelo autor em questão, situa-se no texto introdutório intitulado “Notas estratégicas a respeito da orientação dinâmica de grupos na América Latina”, sendo este o primeiro texto de um livro organizado por ele intitulado “Grupos, Teoria e Técnica”.

Mais do que adentrar nas particularidades de cada uma dessas escolas, linhas epistemológicas, proveniências empíricas que cada autor experienciou para produzir suas hipóteses; ou ainda, mais do que pesquisar a multiplicidade de idéias presentes nas teorias de cada um dos autores citados, a intenção aqui é trazer um dado relevante que perpassa vários outros textos do livro referido e que, de certa forma, é uma questão de fundo presente em nossa própria concepção de *grupo de estudos de professores*. O dado em questão se desdobra no acontecimento da obra, no fato de que muitos dos autores do livro organizado por Baremlitt tomaram uma provocação em forma de texto, de J. B. Pontalis, intitulada “A psicanálise depois de Freud” (Editado pela Ed. Vozes em 1972), a qual versa sobre grupos. Tal provocação fez com que os autores em questão se arriscassem nos terrenos tortuosos da sistematização teórica sobre grupos de uma forma mais sedimentada, especialmente em relação aos movimentos latino-americanos. Cabe lembrar que tal sistematização tem influência das escolas européias, influência esta que fica evidente no texto. Enfim, a demanda de sistematização sugere que não foi gratuita a escolha do título “Grupos: Teoria e Técnica”, pois, responder a uma provocação provinda dos avatares da metodologia científica parecia ser uma questão que incomodava os movimentos institucionalistas e grupelistas da década de 80, representados aqui pela citada organização de Baremlitt.

Por que necessitavam dar essa resposta? Pontalis denunciava, na época, a falta de uma *representação de grupo*. Numa das citações, encontrada num dos textos em questão, há a seguinte afirmação: “Toda pesquisa de grupos, se for

realmente uma pesquisa, (...) implicaria, necessariamente, uma idéia de seu funcionamento como conceito regulador, a respeito da sociedade global e de suas molas fundamentais.” (PONTALIS *apud* CARVALHO *in* BAREMBLIT, 1982, p.91). Seguindo a crítica, chega a afirmar que é preciso ter cuidado quando “pressupostos normativos” estão disfarçados de “hipóteses” e, uma vez sendo “pressupostos normativos”, podem simplesmente ser tratados como ideologia.

Mais interessante do que a provocação de Pontalis foi a questão como tais pressupostos científicos de neutralidade seriam cuidadosamente rebatidos, de forma amena e cautelosa. Vejamos a resposta de Carvalho (um dos autores da coletânea de Barembritt): “existe uma contrapartida da neutralidade, que se expressa na tendência simplificadora de fazer, dessa condição necessária, a condição suficiente de toda investigação. (...)” (CARVALHO *in* BAREMBLIT, 1982, p. 91). E continua dizendo que, mesmo o problema da ideologia levantado por Pontalis não sendo falso, “sofre dos mesmos males que o território que o suscita: tangencia uma outra questão, que não pode ser formulada com clareza, e que, esta sim poderia receber um tratamento sistemático e respostas adequadas.” (op. cit.). Finalizando a argumentação, diz que, se tal questão, que não está formulada com clareza, seja feita *dentro do grupo e com cautela*.

Ao invocar questionamentos que surgem de dentro do grupo, mesmo sem falar explicitamente no conceito de *análise das implicações e análise dos sentimentos morais*, parece que essas conceituações estão no entorno de uma possível resposta a essas críticas. Na seqüência do texto, vou apresentar tais conceitos como nodais, não só na sua operatividade gerada a partir dos movimentos e forças do grupo de estudos de professores, mas também na sua operatividade dentro do próprio grupo de pesquisadores do LELIC.

Continuando o percurso sobre grupos, trago outro estudo, desta vez feito por Rosane Neves da Silva (2005, p. 84), em seu livro “A invenção da psicologia Social”. A partir de uma complexificação do conceito “social” e de uma opção por escrever uma história da psicologia social a partir do que não consta nos livros oficiais, a autora apresenta uma informação muito interessante sobre o assim chamado fundador da psicologia experimental, Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920). Cabe aqui um questionamento: “Mas por que trazer a psicologia experimental para falar de grupos?”. A resposta de Silva (op. cit.) é que Wundt transcendeu a sua psicologia experimental ao pensar a questão da ação recíproca de vários indivíduos (os

coletivos), a partir de uma *metodologia diferente* do que se vinha estudando no seu laboratório de Leipzig em relação ao comportamento individual. Wundt escreveu, pelo que parece ao final de sua vida, dez tomos sobre a psicologia dos povos (*Völkerpsychologie*) onde defende “a idéia segundo a qual o coletivo não poderia ser explicado a partir do individual” (op. cit.).

Considero muito interessante a maneira como Silva (2005) segue a sua argumentação, contextualizando como a função social das teorias de grupo (especialmente pela influência americana) serviu de reforço ao que ela chama de “modo indivíduo” disseminado pelo capitalismo. Mesmo assim, é preciso lembrar que, desde o início da história da psicologia e, especialmente, dos estudos dos coletivos, Wundt destaca a necessidade de se pensar o grupo a partir de outra metodologia, distinta do método científico. Parece que esse fato reforçaria a resposta sutil de Carvalho em relação à provocação de Pontalis, descrita na síntese acima, visto que Wundt é lembrado pelo rigor com que aplicou o método científico no laboratório de Leipzig para o estudo das *sensações*. Ora, se o pai da psicologia experimental afirma que os coletivos precisam de outra metodologia de análise, não seria estéril a discussão de uma *representação de grupo*?

Mas é na escola francesa – na qual importa destacar os nomes de Lourau e Guattari (sem cometer injustiças com Lapassade, Tosquelles, Oury e outros nomes importantes na história institucionalista) – que, através das experiências de transformações radicais no campo da clínica e da psiquiatria, vai ser expandida a discussão de *grupo* para *instituição*. Este último conceito passa ser a marca registrada de um movimento mais amplo do que a própria escola francesa: o institucionalismo. Na década de 40, em função da pobreza pós-guerra, surge uma discussão nos hospitais psiquiátricos franceses em relação às práticas terapêuticas, colocando em pauta alternativas às formas de intervenção vigentes. “A passagem do alienismo (cuidar desses estrangeiros, os loucos) para o desalienismo prático (cuidar também da “instituição”) equivale a uma reviravolta nos campos de coerência” (ADOINO & LOURAU, 2003, p.4-5) do paradigma médico; ou seja, era necessário apontar as contradições no modelo psiquiátrico para buscar novas coerências. Na verdade, para “os dois principais fundadores, Bonnafé e Tosquelles, o termo ‘institucional’ não era dos melhores” (op.cit.) para definir uma alternativa às contradições, pois respondia a dois movimentos distintos: a corrente do “desalienismo” e da “pesquisa-ação centrada sobre o estabelecimento”. Por isso

havia certa tendência teórica de tornar “estabelecimento” sinônimo de “instituição”, o que Lapassade (1977) levaria pelo menos uma década para desdobrar: o ponto culminante de tal desdobramento está na sua obra intitulada “Grupos, Organizações e Instituições”.

Tosquelles e Bonnafé fazem do Hospital de Saint-Alban “um centro de pesquisa e experimentação, um ‘colégio invisível’ do desalienismo militante.” (ADOINO & LOURAU, 2003, p.6-7). Essa experiência, segundo os autores citados, conquistou, em nível local, uma mudança radical no estabelecimento e, na perspectiva da instituição psiquiátrica *latu sensu* e na “efervescência saintalnesa”, fez que começasse a ser aceita a prática da desalienação social do louco. “Num segundo período, a partir de 1950, as experiências institucionais vão se estender dos hospitais públicos, onde nasceram, para o setor privado. Após algumas experiências da clínica La Source, J. Oury fundará, com ajuda de F. Guattari e, mais tarde, de G. Michaud, a clínica de La Borde, em Cour-Cheverny.”(op.cit.).

Finalmente o meu percurso chega ao nome de Félix Guattari que, junto com Deleuze, irá povoar praticamente a totalidade do referencial filosófico desta tese e uma boa parte dos estudos dos pesquisadores do LELIC. Ou, mais especificamente, será a experimentação em La Borde que servirá de manjedoura para muitos dos conceitos referentes à filosofia ético-estético-política discutidos nesta tese, na perspectiva dos signos do aprender. Entretanto, neste momento, não estou invocando Guattari para falar de sua filosofia com Deleuze, mas estou perseguindo o objetivo de me apropriar de alguns dos elementos de sua teorização acerca de *grupos*, pois pretendo chegar a cabo deste percurso com condições de definir “grupo de estudos de professores”.

Guattari produz uma longa experiência em La Borde e, em 1974, escreve um livro contendo uma coletânea de textos que datam de 1955 até 1970, intitulado “Psicanálise e Transversalidade”. Esse livro contém germens sob a forma de conferências e textos pontuais daquilo que, mais tarde, se tornariam suas idéias mais vigorosas, especialmente em relação a sua releitura da psicanálise. É nesse livro, também, que surgem os conceitos de *grupo-sujeito* e *grupo-sujeitado*, *transversalidade* e *analizador*. A importância desses conceitos é tamanha que

derrubou os muros de La Borde e o próprio campo das psicoterapias institucionais, pois viria influenciar as correntes da socioanálise e das pedagogias institucionais¹³.

É possível ver, já nessa obra, uma perspectiva sobre o que é, talvez, um dos principais operadores conceituais da filosofia que Guattari e Deleuze vêm a desenvolver a partir do “Anti-Édipo”: a questão da *coexistência das dualidades*, como a dualidade *molar-molecular*, citada anteriormente. Isso fica bastante evidente no texto de Guattari (2004b, p.101-117) intitulado “A transversalidade” (escrito em 1964), cujas linhas gerais apresentarei seguir.

A forma como se percebe a perspectiva da coexistência se dá justamente naquilo que aqui é relevante: *a conceituação de grupo*. Guattari faz uma primeira distinção entre *grupo-sujeito* e *grupo-sujeitado*, pela qual ele afirma, em linhas gerais, que o grupo-sujeito, aquele que

se esforça por ter controle do seu comportamento, tenta elucidar seu objeto e nesse momento, secreta os meios dessa elucidação. (...) grupo que é ouvido e que é ouvinte, e que, por isso, faz aflorar uma hierarquização de estruturas que lhe vai permitir abrir-se a um ‘para-além’ dos interesses do grupo. O grupo-sujeitado não se presta à ação de uma tal perspectiva: ele passa por uma hierarquização quando de seu ajustamento aos outros grupos. Poderíamos dizer do grupo-sujeito que ele enuncia alguma coisa, ao passo que, do grupo-sujeitado, diríamos ‘sua causa é ouvida. E não se sabe onde é ouvida, nem por quem, numa cadeia serial indefinida. (GUATTARI, 2004b, p. 105-6).

A última consideração se aplica muito bem ao movimento queixoso do grupo (a ser estudado mais demoradamente no bloco sobre ética, quando irei aproximar a queixa à imagem do pensamento natural universal). Entretanto, como sugeri anteriormente, mais do que instigar a compreensão dos dois tipos de grupo descritos por Guattari, é importante destacar a coexistência desses dois tipos num mesmo plano de experimentação. Poderíamos dizer que eles, dentre uma multiplicidade de devires, seriam movimentos mais explícitos das posições de grupo, posições estas que oscilam de uma para outra indefinidamente. Nesse sentido o autor esclarece que nossa prática

funciona à maneira de dois pólos de referência: todo grupo – porém de modo mais especial os grupos-sujeitos – tendem a oscilar entre estas duas posições: a de uma subjetividade que tem vocação de tomar a palavra e a de uma subjetividade alienada a perder de vista na alteridade social.(op. cit.).

¹³ As pedagogias institucionais serão abordadas logo em seguida, pois, as linhas gerais desse movimento também ajudarão a me situar (naquele sentido de afastamento, aproximação e misturas das teorias, colocado no início deste item) em relação a minha prática e concepção de grupo para este estudo e para além dele, pois fornecerão novos elementos para complexificar a metodologia civitas.

O que chama atenção é a precisão desses conceitos, que assumem, de fato, um status de estratificação, na medida em que se desenha uma dinâmica que dá conta de um funcionamento interno relativo à produção de autoria, assim como na composição das relações no coletivo. Lembrando que Deleuze e Guattari (1997b, p. 216-217) vão definir o *estrato* como, a um só tempo, possuidor de um *Tipo* de organização formal e *Modos* de desenvolvimento substancial, Grupo-sujeito e Grupo-sujeitado, seriam, portanto, os *tipos*, e a transversalidade seria o *modo*.

De acordo com outra especulação conceitual possível, seguindo ainda a idéia de estratificação de Deleuze e Guattari (op. cit.), o grupo poderia ser aqui considerado uma estratificação antropomórfica, onde o jogo de forças humanas iria sempre produzir sobreposição de novas linhas, movimento este próprio da natureza do estrato antropomórfico; e, por fim, num esgotamento de sobreposições, poderiam ser geradas linhas inumanas, isto é, devires não humanos dentro do próprio grupo. Retomando a relação de estratos com as idéias de Guattari (2004b, p.114), poderíamos dizer que tais sobreposições de linhas são o próprio “delírio” da experiência de grupo evocada pelo autor:

A consolidação de um nível de transversalidade numa instituição permite que se institua no grupo um novo gênero de diálogo: o delírio e todas as outras manifestações inconscientes no seio das quais o doente permaneceria, até então, cercado por muros e solitário, podendo chegar a um modo de expressão coletiva.

Ainda que essa ousadia de consideração seja tecida em relação à experiência de Guattari em *La Borde*, é importante lembrar o que é *delírio* para a psiquiatria: trata-se de uma *construção discursiva acerca da alucinação*. Para que o nosso percurso possa continuar, demoremo-nos alguns instantes nesse detalhe sutil que, mesmo sendo do campo da saúde mental, instiga-nos a pensarmos em grupos de estudos de professores, pois dá pistas sobre a questão autoral no grupo.

Ora, pela definição psiquiátrica, a *alucinação* não pode ser compartilhada, pois é uma produção senso-perceptiva particular do paciente psicótico (em especial o esquizofrênico), o qual ouve (vozes, sons, ruídos, sussurros...), vê (imagens, paisagens, personagens, monstros...), tem estímulos táteis (formigamento, desmantelamento, despedaçamento, evaporação...), que são reais apenas para ele. Já o *delírio* é a produção discursiva que o esquizofrênico faz acerca dessas produções alucinatórias. E aí que está a sutileza, pois, no momento que se transformou em discurso, o *delírio pode ser compartilhado*.

Nesse caso, poderíamos gerar um problema universal nos indagando se *todos os tipos* delírio seriam coletivos no momento em que houvesse um ou mais interlocutores/ouvintes de uma produção discursiva delirante. Caso a resposta seja afirmativa, que é o que o filósofo crê, pode-se afirmar que o delírio não é apenas propriedade do louco, e sim de todos nós. Isso se confirma a partir de uma nova indagação: Se, na guerra fria, algum general maluco não tivesse alucinado que os comunistas eram devoradores de criancinhas, será que teria sido criado um delírio coletivo sobre essa alucinação tão bizarra quanto autoral? Não seria a transversalidade justamente a possibilidade de um modo *grupo-sujeito* deixar alucinar-se, à sua maneira (rompendo assim o princípio psiquiátrico), por algum estímulo institucional (muitas vezes invisível aos órgãos dos sentidos) que se atravessa precipitando o devir? Nesse movimento, o grupo vai aprendendo a interpretar um conjunto de alucinações, que aqui pode ser considerado uma produção de outra percepção, em direção a um *delírio coletivo*. Sobre esse conjunto infere-se que também a interpretação de tais produções alucinatório-delirantes não é mais efetuada de forma unidirecional e hierárquica:

A análise de grupo [...] vai realizar as condições favoráveis a um modo particular de interpretação, que [...] é idêntica à transferência. Transferência e interpretação constituem um modo de intervenção simbólica, mas – insistamos neste ponto – **não poderia ser o fato de uma pessoa ou de um grupo** que, para a ocasião, fosse batizado como ‘analizador’.
 Pode ser que a interpretação venha do idiota do serviço se ele vier a ter condições de reclamar, num momento dado, justo o momento em que um dado significativo se tornar operatório no conjunto da estrutura, por exemplo, organizar um jogo de amarelinha. (GUATTARI, 2004b, p.109)

Se focarmos a conceituação de Guattari ao estratificar *grupo* em dois tipos e um modo de operar, concluiremos que há um potencial de produção autoral embutido nessa original tipologia de *grupo-sujeito* e *grupo-sujeitado* permeado pelas transversalizações e seus efeitos analisadores. As idéias de Guattari permitem que postulamos o ultrapassamento das questões interpretativas no grupo-sujeito, pois os analisadores saltam, “pululam”, e é preciso, numa alucinação tátil, agarrá-los, permeabilizando-nos, da mesma forma, às visões e audições que eles provocam.

O filósofo evoca, para reforçar a linha argumentativa em questão, a obra de Deleuze (1997, p. 9). Mesmo com o seu foco voltado para os escritores e a produção escrita, parece oportuno lembrar o prólogo redigido na coletânea “Crítica e Clínica”, o qual versa sobre a linguagem e, também, sobre o “caos” perceptivo e

produtivo que ora construímos. A observação deleuziana caberia muito bem, nesse sentido, para qualquer tipo de produção de grupo:

O limite não está fora da linguagem, ele é o seu fora: é feito de visões e audições não-linguageiras, mas que só a linguagem torna possíveis. [...] Essas visões e audições não são um assunto privado, mas formam figuras de uma história e de uma geografia incessantemente reinventadas. É o delírio que as inventa, como processo que arrasta as palavras de um extremo a outro do universo. São acontecimentos na fronteira da linguagem.

Enfatizo que os conceitos oriundos da escola de pensadores, da qual participava Guattari, também se expandiram para outros contextos. No mesmo eixo de pensamento institucionalista, bebendo muito na fonte conceitual da *psicoterapia institucional*, no mesmo período do pós-guerra, proveniente da escola francesa, surge a *pedagogia institucional*, cuja “osmose se efetua, portanto, de um campo a outro, por intermédio de pequenos grupos que se tornam os promotores e os propagadores de uma ótica voltada a ultrapassar os perímetros da escola ou das instituições educativas especializadas, como os estabelecimentos de cuidados, para penetrar de forma mais difusa nos meios do trabalho social, na **formação permanente** (grifo meu), da educação de adultos, da animação sociocutural, etc.” (ADOINO & LOURAU, 2003, p.9).

Dessas experiências comuns, surge uma bifurcação, cuja primeira linha é influenciada por Freinet e Tosquelles. Suas concepções de grupo, em linhas gerais, se orientam para as relações dentro do estabelecimento educativo e da própria sala de aula. Freinet, dizem os autores, inventa os “conselhos” que “permitem a aprendizagem pela rotação das responsabilidades no seio do coletivo” (ADOINO & LOURAU, 2003, p.10), onde “cada criança deve ter uma função no grupo-classe para que ali se encontre implicada e reconhecida pelos outros”. (ADOINO & LOURAU, 2003, p.11).

Mas há também outra linha da pedagogia institucional de inspiração sociológica, que tem, como “horizonte político”, a ideologia da autogestão na escola: é a socioanálise. Essa linha, impulsionada especialmente por Lapassade e Lourau, sem deixar de beber da fonte teórica de toda escola francesa, assume um status de movimento. Além de nortear-se pela ideologia da autogestão, tem a pretensão sociológica de análise dos sistemas burocráticos e, por conseqüência, das instituições que permeiam a escola, pressupondo, com isso, que a transformação das pessoas é efeito da transformação das instituições.

Ao período histórico que se situa entre 1967 e 1975, segue-se um *boom* socioanalítico, e o movimento vê uma proliferação de sub-movimentos sem formação adequada que, e em função disso, põem o ideário autogestionário em questão. Nesse período, há um profundo movimento de revisão e crítica; no entanto, conclui-se que tal ideário se mostraria inócuo no campo da educação: “A autogestão pedagógica teve de reconhecer finalmente seu caráter de simulação, senão de engodo. A partir dessa constatação, o movimento se orienta preferencialmente em direção a Análise Institucional” (ADOINO & LOURAU, 2003, p.37).

O aspecto mais importante, nessa revisão sobre a *pedagogia institucional*, é justamente o quanto esse movimento, representado pelo ativismo político e seu ideal de autogestão, bem como os fracassos que daí se produziram, servirá de laboratório para o avanço nas compreensões grupais próprias da *Análise Institucional* na escola francesa. Pelo que me parece, tais experiências provocaram um profundo estudo do conceito de *instituição, implicação e analisador*, bem como uma metamorfose *na militância para a pesquisa*, principalmente se, nas mazelas dessa história, for considerada a diversidade de pensadores que, por muitas vezes, percorriam trilhas teóricas opostas. Enfim,

a corrente institucionalista foi uma das vias de penetração mais eficazes para sensibilizar globalmente os meios educativos a um conjunto um tanto disparatado de contribuições das ciências humanas, acumuladas no decorrer dos decênios precedentes. (...) Estamos no caminho de uma análise plural, multirreferencial, das situações, dos fatos, dos comportamentos e dos sistemas educativos. (ADOINO & LOURAU, 2003, p.39-40).

Este percurso, que situa historicamente alguns dos protagonistas que teorizaram sobre grupos, com ênfase nos pensadores da escola francesa, traz, em certa medida, uma aproximação com as minhas idéias iniciais sobre o *grupo de estudos de professores*. Isso porque *grupo*, enquanto conceito, parece apenas conseguir manter-se de pé numa zona limítrofe entre a ciência e a ideologia, entre a representação e o devir, de modo que o caminho da metodologia científica parece ter sido deixado em suspensão. Por sua vez, essa suspensão, própria da complexidade do objeto, nos convoca para que os grupos sejam estudados a partir do contexto em que se produzem, com base numa multirreferencialidade de teorias e conceitos, isso por eu entender que, quando se fala de ciências humanas, não se fala de uma ciência passível de ser reproduzida. Quando muito, conseguiremos

*replicar*¹⁴ algumas experiências. E, para concluir, considero infértil a busca por uma representação de grupo.

Ao nos constituirmos enquanto grupo e, no mesmo fluxo, ao inventarmos a metodologia *civitas*¹⁵, consideramos que o LELIC ilustra bem o argumento em questão, pois somos um grupo de pesquisadores da heterogeneidade da educação, a qual enfoca os processos de comportamento, aprendizagem e produtos pedagógicos que se constituem na relação com os alunos, pais, professores, gestores e os próprios pesquisadores da educação e a escola como um todo. A complexidade da dinâmica desse coletivo heterogêneo impõe que o saber se construa na imanência do coletivo, ou seja, na disparidade e, portanto, transdisciplinariedade. Axt (2004, p. 77) nos lembra que

não é mais possível trabalhar apenas nos limites estreitos da disciplinaridade, que o conhecimento é regido por princípios de complexidade não contemplados pelas disciplinas isoladamente: estão aí novos campos disciplinares, como a físico-química, a biofísica etc., exemplos vivos do aproveitamento (e já da cristalização) de um possível anterior conhecimento transdisciplinar (para além das disciplinas).

Historicamente, o LELIC recebeu, desde a sua instalação em 1996, estudantes, bolsistas, pesquisadores e profissionais já formados, que se enquadram numa lista de especialidades que vão desde pedagogia e letras, passando por psicologia, arquitetura, matemática, informática, física, direito, administração,

¹⁴ Experimentemos dar espaço ao afeto de nos surpreendermos com as réplicas. Às vezes a réplica, em função da mutação que sofre e pela diferença que impõe, acaba se tornando mais vigorosa que a experimentação original.

¹⁵ Ao longo deste estudo, o projeto *Civitas* será tomado como uma invenção coletiva, da qual faço parte junto com os demais integrantes do LELIC, os quais têm algum tipo de participação ou mais recente ou mais ancestral. Consideramos que a diversidade de mãos que inventam o *Civitas* é, também, multirreferencial e sempre aberta para alteridades próprias da inserção de cada pesquisador. Mas esta nota tem o objetivo de destacar e referenciar três nomes que merecem o título de autores das primeiras linhas de produção do projeto: Dra. Margarete Axt (orientadora deste estudo), Ms. Márcio André Rodrigues Martins e Ms. Leandro Marino Vieira Andrade. Estes, por assim dizer, misturaram os primeiros ingredientes para a receita explosiva que iria se tornar o *CIVITAS*. Portanto, são os autores que, num lampejo alucinatório inicial, cada um nas suas visões e audições, tiveram um delírio que viria a se tornar um projeto de pesquisa que mistura formação em serviço, jogo eletrônico digital colaborativo e arquitetura de cidades. Quero lembrar também que o prof. Leandro vinha desenvolvendo um trabalho com seus alunos da Arquitetura, sobre a cidade literária de Santa Fé, de Érico Veríssimo. O projeto consistia em planejar essa cidade imaginária e depois postar os resultados, tanto escritos como desenhados, num ambiente telemático. Dessa experiência surgiu um texto de Axt e Andrade (1999) intitulado “Explorando *Santa Fé*: da simulação presencial ao *ambiente telemático*”. Essa mistura de literatura com arquitetura é que fez com que Márcio e Margarete alucinassem e delirassem num projeto que envolvesse, em outras dimensões e intensidades, as crianças do ensino fundamental. Ainda que toda a argumentação fosse construída para uma demanda de software educativo para construção de cidade (convocada pelo Edital CNPq 09/2001 – ProTeM/Socinfo 01/2001 – Tecnologias para Desenvolvimento e Pesquisa em Conteúdos Digitais, que foi aprovado e durou 2002 e 2003), no decorrer do processo, pela complexidade de produção do software, precipitou-se ainda mais a necessidade de formação de professores em serviço assim como o envolvimento de professores e alunos com tecnologias.

jornalismo, história, geografia. Estamos povoados por disciplinas estrangeiras, o tempo todo tendo que lidar com as verdades de cada um. E é a partir desse estranhamento às verdades de cada disciplina, assim como a partir da necessidade de nos comunicarmos a partir dessas diferentes línguas, que nos organizamos e que o grupo faz frente, ganhando fôlego para invenção e realização de vários projetos, dentre eles o Civitas.

Penso que a proveniência do grupo do LELIC oferece as primeiras condições de possibilidade para construir um conceito de *grupo de estudos de professores* para este estudo, pois algumas linhas de composição heterogênea se replicam nos grupos de estudos de professores. Não se repetem, pois são da ordem da duração, portanto trazem junto o devir. Afirmando, pois, que o grupo de estudos de professores se conceitua a partir de uma tensão num campo de indeterminação

em que nada está dado, onde tudo é possível, um tudo que provoca insegurança: O que fazer? Como fazer? Com que objetivo? (...) Um vazio e um liso que precisam ser povoados, enrugados, estriados com sulcos, demarcações, objetos, percursos, os quais precisam ser inventados. Se o currículo da escola, o programa a ser dado, as práticas pedagógicas usadas para fazer isso, podem ser entendidos como um espaço demarcado a priori, quando tudo isso for considerado passível de ser mudado, fica esse vazio, esse liso a percorrer, marcar, povoar. (AXT, 2004, p.225)

A partir das considerações anteriores, o filósofo conceitua *grupo de estudos de professores* como o vazio não vácuo gerado por essas indagações e, ainda, pelo caos que precisa ser cortado para apreender pelo corte alguma partícula: caos que deve ser crivado por um plano; caos onde as vozes, as expressões e as visões variam indefinidamente em tonalidades, dissonâncias e fulgurações, que são a matéria prima para a alucinação e o delírio coletivo, sendo os delírios efeitos da produção de signos. Segundo Benevides (2007, p.321), o grupo é uma das possíveis “matérias de expressão através das quais se possa efetuar uma singularização”.

Para tais *individuações de signos e singularizações de grupo*, o estudo desta tese necessita dar uma série de três angulações, buscando um corte no vazio de forma que faça uma intersecção na política, na ética e na estética, para que, a partir dessa intersecção, os signos do aprender se individuem nas produções do estudo dos professores e respondam à expectativa desta investigação.

O filósofo, ao estudar grupos, usando argumentos que sustentam sua produção delirante e alucinante, a qual gera a possibilidade de compreensão de sua dimensão, ouvido e ouvinte, fica intrigado com a *ordem do mundo* que transversaliza

produzindo um *modo indivíduo*¹⁶ no grupo capturando-o e, muitas vezes, paralisando-o na queixa. Ele sabe que, no plano de imanência, na indeterminação onde existem apenas forças se digladiando e buscando uma precipitação para expressão, acontecem individuações de signos. Ora, “individuações” e “modo indivíduo”, pela designação, poderiam nos induzir a uma possível sinonímia entre as duas. Mas isso é falso, pois, ao estudarmos o processo de individuação no campo de forças intensivas implicadas, que será esclarecido na seqüência do estudo teórico, veremos que a individuação é o próprio resultado da fulguração dos signos.

1.1.2 Argumento filosófico que sustenta o pronome *Quem* no problema

O filósofo, depois de conceituar o termo problemático *grupo de formação de professores*, considerando-o como zona de indeterminação e, por isso, prenhe de signos e de possibilidades delirantes, vai propor agora uma reflexão sobre o porquê de o problema começar com uma transgressão da linguagem ao valer-se do pronome interrogativo *Quem*. Num primeiro momento, isso parece uma *obscenidade da linguagem*, pois o pronome *Quem* reflete um corpo individuado na linguagem, ou seja, é um “acto de linguagem que fabrica um corpo para o espírito” (DELEUZE, 1996, p.11) que “não somente dá conta da transgressão, mas é ela própria uma transgressão da linguagem pela linguagem.” (op. cit.) Começar a designação de um problema pelo pronome *Quem* e não *Quais* é, pois, renunciar a uma tendência de, ao nos depararmos com o grupo em questão, quereremos adjetivar fluxos do caos que nos instigam; ou, ainda, separar por espécies e categorizar os diferentes tipos do aprender que podem se transformar em significados. *Quais* pressupõe algo já

¹⁶ Benevides (2007) e Silva (2005) reproduzem um argumento que, na verdade, Guattari (2004b) sustenta ao dissertar sobre a questão do *modo indivíduo*. Tal eixo argumentativo nos esclarece que esse *modo* não é, de forma alguma, um modo que se opõe a um possível “modo coletivo” ou “modo grupo”. Ao contrário, pode ser um modo que se objetiva no grupo, um “modo indivíduo” do grupo que é animado por um processo de subjetivação capturado pelo capitalismo. Vejamos como Guattari (2004b, p.47) esclarece essa problematização:

Quando falo de ‘processo de subjetivação’ de ‘singularização’, isso não tem nada a ver com indivíduo. A meu ver, não existe unidade evidente da pessoa: o indivíduo, o ego ou a política do ego, a política da individuação da subjetividade, são correlativos de sistemas de identificação os quais são modelizantes.

Portanto, ao compreender grupos, devemos levar em consideração os processos “delirantes”, próprios, onde o grupo se faz ouvido e ouvinte, ou seja, onde os processos de singularização são exceção, pois a regra é o movimento ser assujeitado ao “modo indivíduo” da educação, efeito de um *socius* consumista, que abordarei no bloco político da tese.

individuado. Pela tendência de qualificar, separar, categorizar os signos já existentes, o melhor pronome a ser utilizado na questão deveria mesmo ser *Quais*.

No entanto, se consultarmos o verbete “pronome” na Wikipédia¹⁷, na subcategoria “Pronomes Interrogativos”, encontraremos a seguinte definição: “**Quem**: Em linhas gerais faz referência a *indivíduos*, e é um pronome substantivo”. Já “**Qual**: Em linhas gerais busca fazer uma diferenciação, selecionar, e é pronome *adjetivo*”. Portanto, ao fazer a escolha do pronome interrogativo “*Quem*”, o filósofo, numa espécie de provocação ao pensamento, ao que lhe parece, aponta para uma arena de forças de sentido que lutam para produzir *signos individuados pelo Quem*. Essas forças de sentido precisam fazer um esforço de atualização dos signos, sendo que o grupo de estudos é a própria arena onde essas forças de sentido vão deixando vestígios das lutas. Tais vestígios resultam em processos de individuação (tema do próximo tópico problemático), os quais fazem o signo nascer.

O filósofo tem consciência de que essa provocação lingüística pode estar um tanto impalpável no complexo problemático, mas, como contraponto, propõe que se faça o exercício de colocar o outro pronome interrogativo na pergunta, de modo que assim se possa constatar que seria qualificado algo que já teria sido individuado. Portanto, considero verdadeira a afirmação de que, conforme Deleuze (2006, p.346), “é a individuação que responde a questão *Quem?*”. O fato de os signos só responderem a *Quem*, e esse movimento do virtual ao atual ser nosso real interesse neste estudo, se justifica também em função de o pronome interrogativo *Quais* induzir-nos a perder o processo da humanidade própria da implicação do pesquisador no processo investigado; trabalharíamos, assim, com atualizações já feitas e com os limites daquilo que já está dado no campo da formação dos professores. Como diz Deleuze (*in Alliez*, 1996, p.56), os “atuais implicam em indivíduos já constituídos e determinações por pontos ordinários; ao passo que a relação entre o atual e o virtual forma uma individuação em ato ou uma singularização por pontos relevantes a serem determinados em cada caso”. Enfim, o pronome *Quem* obriga a pensarmos os desdobramentos do fenômeno do aprender como processos de individuação produzidas nos sistemas *senal-signo*¹⁸ que é o elemento constitutivo do fenômeno.

¹⁷ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pronome>

¹⁸ Essa é a dupla articulação que servirá de estrutura para a individuação dos signos do aprender. Conforme Deleuze (2006), todo fenômeno é constituído por um sistema *senal*

Após essa justificativa, o filósofo pergunta: Será que a interrogação *Quem são os signos....?* não responderia melhor a individuação em seu processo do que a interrogação *Quais são os signos...?* Se fosse adotada a segunda opção, não acabaríamos por escolher signos já atualizados e, como catadores de feijão, adjetivando os bons, os ruins, os grossos, os finos? Resta ainda questionar como ficaria uma terceira opção, “*O que*”. Suponhamos que a pergunta fosse *O que são os signos....?* Nesse caso, assim como *Quem*, usaríamos um pronome interrogativo substantivo que remete a indivíduos e coisas. Penso que esse uso ofereceria uma possibilidade de problematizar, sim, as individuações e as coisas, mas, desta vez, *de dentro do signo*, para além do processo que o gerou. Se o filósofo avançasse nessa linha de interrogação, esta tese certamente iria tomar outro rumo. Talvez então se imporia a necessidade de uma tese para cada signo...

Diante da argumentação apresentada, o filósofo opta pelo pronome *Quem*, graças à sua função gramatical e ao desdobramento que esse pronome tem no campo da indeterminação: além de ser considerado um pronome interrogativo, é também considerado “como pronome relativo indefinido de uso absoluto”, conforme consta na Wikipédia. Dessa forma, se nosso problema se resumisse ao pronome, já seria um problema: Quem?

1.1.3. Uma síntese de como se produz o signo no grupo a partir dos díspares

Neste item, o filósofo procura fazer uma leitura do capítulo intitulado “Síntese assimétrica do sensível”, da obra “Diferença e Repetição” de Deleuze (2006). Embora existam muitas formas de ler esse capítulo, penso que uma entrada possível, no sentido de transformar os conceitos em tijolos para construir pontes (fazendo o possível para precaver-se dos acidentes de trabalho, afinal não queremos que ninguém seja vítima de um “tijolaço”) se dá pela decifração da seguinte afirmação: “Todo fenômeno remete a uma desigualdade que o condiciona. Toda diversidade e toda mudança remetem a uma diferença que é sua razão

(fulguração/afeto/arrebatamento) e o signo (individuação resultante desse encontro com o afeto). Para este estudo, o que está em questão é o fenômeno do aprender, e esta estrutura acompanhará toda a argumentação que segue.

suficiente. (...) Todo fenômeno fulgura num sistema sinal-signo” (DELEUZE, 2006, p.313).

Este estudo pretende afirmar uma tendência de expressão de vida num grupo-sujeito que é ouvido e ouvinte, o que, ao olhar do filósofo, é coerente com os *processos de fulguração* que resultarão em signos do aprender. Os processos de fulguração do aprender resultam dos afetos de estranhamento, de indagação, de alucinação produzidos no grupo. Quando o filósofo conceituava *grupo de estudo de professores*, afirmava que as sensações de questionamento intenso sobre “como começar”, “o que fazer com o currículo”, além de outras perplexidades que se produzem no coletivo, traduzem um espaço de indeterminação de sentidos propícia para produção de delírio coletivo. Esse espaço de indeterminação e de tensões entre as faculdades do pensamento e as qualidades pré-determinadas pela representação são a razão suficiente para a fulguração. Fulguração aqui é a própria metáfora do afeto, do atravessamento, da transversalização quase que alucinatória para disparar a expressão de um signo que supere a tendência ao senso comum e ao bom senso.

Considerando que “toda diferença é aquilo pelo qual o dado é dado” (Deleuze, 2006, p.313), e que *aquilo* pelo qual se constitui o processo de produção do dado é justamente a fulguração, afirma-se que, para haver fenômeno, é necessário que existam ordens de diferenças heterogêneas capazes de entrar em comunicação, o que chamamos de *disparate*. O fenômeno disparatado, por sua vez, possui uma arquitetura que se constitui sempre por, pelo menos, duas ordens heterogêneas: a *intensidade* e a *extensidade* que compõem o extenso do dado. Deleuze (2006, p. 315) afirma que

na experiência, a intensio (intensidade) é inseparável de uma extensio (extensidade) que refere ao extensum (extenso). Nestas condições, a própria intensidade aparece subordinada às qualidades que preenchem o extenso (qualidade física de primeira ordem ou *qualitas*, qualidade sensível de segunda ordem ou *quale*). Em suma, só conhecemos a intensidade já desenvolvida num extenso e recoberta por qualidades.

Conferir uma razão da qualidade (*quale*) sensível às qualidades (*qualitas*) que já estão pré-determinadas pelas significações; fazer a comunicação entre os *dísparos*, levando em consideração os diferentes jeitos de uma ordem díspar se comportar em relação à outra, qual seja, se comportando como eclusas, cascadeando, ou represando uma em direção à outra; enfim, assumir a arquitetura

dessa razão do sensível no grupo de estudos de professores é que irá determinar a produção dos signos do aprender próprias deste estudo.

O filósofo traz aqui o termo *díspar* também para repensar a sua significação na língua portuguesa, quando o define como “plano irrealizável” ou “absurdo”, pois, como vimos, o conceito de *disparidade* é um forte operador que nos força a envolver a percepção de quem pensa sobre o fenômeno. Ora, normalmente aquilo que nos soa como besteira, absurdo, disparate é que dispara o pensamento para a *quale* do fenômeno, o qual se pretende que tenha potencial para se transformar em signo.

A produção de disparidades, no grupo de estudos com professores, é uma tendência, porém uma tendência tênue, pois as forças que agem hegemonicamente são do tipo “bom senso”, que tem por finalidade anular as diferenças a partir de uma ordem *qualitas* instituída. Sentimos a vertigem da fulguração e não conseguimos desdobrar nada em pensamento, pois sucumbimos às significações habituais. Essa vertigem se deve ao fato de que, quando estamos no meio, nossa “unidade de medida” da percepção do fenômeno parece que não está orientada para uma razão do sensível e para um desdobramento dos signos efeitos de tais dispartes.

Na seqüência das terminologias em questão, o filósofo entra em outra maquinaria conceitual de Deleuze (2006, p.355) para avançar na compreensão dos díspares comunicadores de signos. Deleuze usa um interessante exemplo para nos fazer compreender o conceito de *implicação* e *individuação*, em sua dupla articulação necessária nos fenômenos/signos que compõem a experimentação, a qual, para este estudo, é o *aprender* no grupo de estudos de professores, mas que, para Deleuze, será o *barulho do mar*. Considerando que o barulho é composto por intensidades díspares no campo individuante, nossa percepção só exprime claramente certas relações, certos *pontos notáveis*, enquanto que o todo só é compreendido confusamente. Portanto, a individuação vai sempre expressar certo gênero de como os díspares se comunicam apresentando seus pontos notáveis pela percepção, cujo resultado é o signo. O *expressante (que percebe, imagina ou pensa)* é, por natureza, claro e confuso (DELEUZE, 2006, p. 354), e as intensidades implicadas (nesse caso o barulho do mar) têm sempre duas funções: *envolvente* e *envolvida*. Destas, algumas relações envolventes são claras, mas o restante envolvido é confuso para quem expressa, pois a razão do sensível, a *intensio* é sempre precária em função da parcialidade da percepção. Já a *Idéia* (barulho do

mar) envolvida é *distinta-obscura*, e os pontos notáveis exprimidos pelo pensador *claro-confuso* são as individuações possíveis dessa experiência.

A individuação, para o filósofo, *expressante-pensador-claro-confuso*, pode ser, por exemplo, a solapada de um tubo de onda que se quebra no trapiche, barulho este que havia se constituído como um problema a partir do *como e das circunstâncias* (DELEUZE, 2006, p. 234) que inquietavam minha confusão. Ora, com isso podemos dizer que as intensidades díspares são atualizadas pelas individuações que já geraram o problema no plano intensivo, pois a finalidade da individuação não é suprimir o problema, mas sim “integrar os elementos da disparação num estado de acoplamento que lhe assegura ressonância interna” (DELEUZE, 2006, p. 346). Produz, dessa forma, a comunicação nas suas mais diferentes formas, as quais desencadearão a produção do signo. A potência do problema da produção de signos pela individuação resultante da disparação será justamente quando, nesse campo heterogêneo de intensidades, for possível a “repartição dos pontos notáveis e singulares, constituindo estes a determinação das condições do problema” (DELEUZE, 2006, p. 234) da produção de signos.

Essa razão do sensível (que é a própria intensidade) vai nos permitir produzir uma infinidade de signos e sub-signos através de problematizações como, por exemplo, em relação ao barulho do mar: (1) O que distingue o som do “tubo da onda” do restante do barulho do mar? (2) O que distingue o “som do mar batendo no trapiche” do restante do barulho do mar? (3) O que distingue o “som do tubo da onda no trapiche” do mar batendo no trapiche? Enfim, esses problemas têm naturezas distintas geradas pelos diferentes movimentos das suas individuações.

Por este percurso de pensamento, os signos que procuramos, os quais são efeitos de individuações e que vêm a constituir as próprias Idéias-Problema – que estudaremos no bloco ético da tese – no processo da disparação, ao que parece, ainda estão se movimentando muito pelo campo da percepção de quem expressa, e pouco, no campo subjetivo que irá produzir o signo. Sabemos que a percepção é, segundo Deleuze (1999, p.16-17), sempre *menos algo*, ou seja, *menos* aquilo que não nos interessa, pois normalmente o interesse está voltado para as lembranças, afetos e memórias próprias da subjetividade que, segundo o autor, tem natureza diferente da percepção. Ora, o aprender coletivo e seus desdobramentos sugerem que pensemos também na perspectiva da subjetividade, fazendo “alucinar e delirar” a percepção da matéria fulgurada, tarefa do filósofo na seqüência deste estudo,

pois o grupo está atravessado por questões políticas, éticas e estéticas que terão uma interferência direta na arquitetura da produção desses signos.

1.1.4 O aprender e seus desdobramentos políticos de referência, éticos de imanência e estéticos de composição.

“Nunca se sabe de antemão como alguém vai *aprender* – que *amores* tornam alguém bom em latim, por meio de que *encontros* se é filósofo, em que dicionários se aprende a *pensar*. [grifos meus]” (DELEUZE, 2006, p. 237). Tais amores, encontros e pensares irão influenciar diretamente na constelação de sentido que envolve o aprender.

É certo que para Deleuze, conforme a citação acima, o aprender se faz presente em sua filosofia, especialmente, no capítulo “A imagem do Pensamento” na obra “Diferença e Repetição”. A exemplo do item anterior, o filósofo quer novamente produzir algumas ilações inspiradas especialmente no citado capítulo, todavia sem ignorar “O que é a Filosofia?”, obra que Deleuze escreve junto com Guattari, (1992). A partir de uma síntese do comportamento de aprender e ensinar no grupo de estudos de professores, será possível, finalmente, pensar num método para este estudo, o qual permitirá extrair os desdobramentos almejados nesta tese.

Já de saída, apresenta-se a indeterminação no grupo de estudos de professores: aprender, ensinar e saber são temas que circulam, dada a complexidade da proposta do Civitas. Os professores aderem ao grupo para aprender algo sobre ensinar seus alunos. O *saber* em questão gira em torno do *ensinar*, o que, em tese, move o delírio de *aprender* do grupo. Deleuze (2006, p.238-239) constrói um argumento que evidencia a importância do aprender, postulando que o aprender seria o processo legítimo de educação dos sentidos, pois se localiza no meio, ou seja, entre o saber e o não-saber; assim, não há garantia de que o seu exercício atinja esse ideal. Por ser intermediário, por precisar da percepção, da memória e da intensidade, aprender é uma violência, um adestramento constante dos sentidos que forçam o pensamento a pensar, muitas vezes de forma discordante à tendência imposta pelo *saber representado*, que funciona como uma espécie de *Idéia reguladora* do que já foi aprendido.

Percebe-se uma ironia fina e contundente na crítica que Deleuze faz justamente à filosofia, pela qual reconhece a importância do aprender apenas como uma “homenagem às condições empíricas do Saber” (DELEUZE, 2006, p.238), e não pelo uso insistente das faculdades do pensamento. Ele dirá que “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” (op. cit.).

Parece que, ao escolher os desdobramentos dos signos disparatados pelo aprender, ou ainda, ao escolher o que espremer do aprender, o filósofo está, de certa forma, agregando a ele a importância de um pensar diferente, pois é o pensar que nos modifica, mesmo que não tenhamos garantido o Saber. Com isso, o filósofo afirma que o próprio motor do aprender do grupo de estudos é a garantia de que ele nunca alcança o ideal do saber sobre *ensinar* os alunos, porque nunca sabemos como encontrar os tesouros. É, por exemplo, pela individuação de um albino que temos acesso ao ato de *sentir na sensibilidade*, e é no ser afásico que temos acesso à *fala na linguagem*. “Não há métodos para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo indivíduo” (DELEUZE, 2006, p.237). Nesse sentido, é preciso uma radicalidade no pensamento para deixar em suspensão a busca do ideal do Saber para treinar os sentidos do aprender.

Para tal treinamento, o filósofo continua se interrogando: Que amores e que encontros tornam um professor bom na tarefa de ensinar? Como se esquivar do ideal de Saber e buscar outras individuações do aprender? Sabendo que não existe uma forma pré-determinada de encontrar um *ser da ignorância* para ter acesso ao ato de *aprender na aprendizagem*, o pensamento do filósofo então se lança para o princípio de que tais treinamentos são impostos por determinados contextos no grupo de estudos de professores. Tais contextos é que conferem as angulações do aprender, ou seja, eles são as transversalizações que irão conferir a forma e a profundidade das incisões no aprender para dele fazer sangrar alguns novos signos. Tais transversalizações, por sua vez, estão presentes, não apenas no grupo de estudos de professores, mas em todos os coletivos.

Quero propor um aprender desdobrado do contexto político, ético e estético no grupo. As posições de expressão subjetiva do grupo, a partir do corte específico escolhido pelo filósofo em cada um desses contextos, é que irão desenhar,

nesses três contextos indeterminados, os possíveis signos. Portanto, não se falará aqui de “um” contexto político, “um” contexto ético e “um” contexto estético, pois todos são multiplicidades; conseqüentemente, não será possível encontrar uma origem para cada contexto, mas antes uma proveniência de linhas que tramam cada um dos contextos, como num rizoma. “Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas” (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.22). O que o filósofo faz aqui é procurar a entrada que lhe parece mais evidente para cada um desses contextos, pois serão tais entradas que refinarão os elementos do caos para uma possibilidade de dar consistência.

Contexto político de referência: Como entrada do estudo do contexto político, abordarei as formas externas de organização do *socius* e sua relação com a ciência – especificamente na formação de professores – e o modo como irão transversalizar ao grupo de estudos dos professores. É precisamente esse encontro o foco do estudo inicial, pois as afecções produzidas nesse tipo de política da ciência será o que move a convicção do filósofo no que diz respeito à disparatação de signos possíveis do aprender. No eixo das políticas públicas articuladas a uma política da ciência que determina a formação de professores, apresentarei duas forças instituídas coexistentes: (1) as forças instituídas na formação do professor em sua articulação com o capitalismo mundial integrado e o estado avaliador, e a concepção de sujeito subjacente a essas forças; (2) as forças instituídas pela metodologia civitas. Essas duas linhas de *referência* são linhas de transversalização importantes no processo delirante do grupo. Também serão analisadoras das funções da ciência aquilo que diz respeito, segundo Deleuze e Guattari (1992, p.201), à desaceleração do caos para domesticá-lo, buscando verdades no processo de aprender sobre como ensinar da maneira esperada.

Tal caos poderia ser aqui, por exemplo, o bombardeio de informações que compõem uma área de conhecimento. Ainda que o filósofo tenha localizado o capitalismo mundial integrado como uma referência política que anima a força (1), devemos encontrá-la em (2), pois essa questão, especialmente pelo corte que nos compõe enquanto *socius consumista*, está “contaminando” em todas as formações coletivas. Guattari (2004a, p.43), numa interessante coletânea de textos em espanhol, intitulada “Plan sobre El Planeta: Capitalismo Mundial Integrado y revoluciones moleculares”, editada por um grupo que se auto-refere como “traficantes de sueños”, irá nos dizer que o problema é justamente estudar

la existencia de una especie de entropía semiótica favorable a las significaciones dominantes y cuyo aumento sería inevitable, conforme los flujos retornan sobre objetos definidos, territorios cerrados, agujeros negros, asegurando esta completitud, este cierre, anudando la jerarquización de las formaciones sociales

Os desdobramentos do aprender, no contexto político de referência, passam a ser, portanto, a porta de entrada deste estudo, o qual, na sua natureza problemática e conceitual, traz o termo amplo da política. Esse termo, porém, é um termo rígido pelo fato de se constituir a partir de um campo de forças hegemônicas e de linhas molares, as quais, muitas vezes, deixam invisibilizadas as fissuras moleculares que coexistem. Por isso, encontrar um possível signo desdobrado do aprender nesse terreno amplamente segmentado será o desafio inicial deste estudo.

Contexto Ético de Imanência: Se há algum signo do aprender a ser disparatado no contexto ético é o modo como os corpos se encontram na aceleração do caos da indeterminação do grupo. Tais encontros compreendem as variações contínuas dos delírios do grupo no seu devir grupo-filosofoiro com as transversalizações políticas. O resultado é um encontro de pensamento e corpo provocando múltiplas variações éticas. O signo desdobrado do aprender na ética é efeito de um exercício filosófico do pensamento. Os encontros que compõem ou decompõem vida e o conceito de imagem do pensamento serão os principais conceitos da linha teórica que o filosofoiro irá desenvolver na parte dois deste estudo.

O que importa saber agora é que, através da angulação da ética no traçado do plano de imanência, o desdobramento do signo assume um caráter diferente do político, pois, como sugerem Deleuze e Guattari (1992, p.153-154), ao invés de *variáveis* capazes de atualizar o virtual em referências políticas, irá se buscar uma consistência infinita própria do virtual, capaz de fazer *variações* nos conceitos aí engendrados. Esse é precisamente o enigma da ética, a qual irá apresentar uma relação direta com o aprender, que decifrarei na parte dois do estudo. Mas antes, uma última reflexão prudente sobre ética, para não a confundirmos com uma moral. Guattari (2004a, p. 119) irá nos evidenciar esse freqüente descuido através da seguinte afirmação:

Los valores éticos y estéticos no remiten a imperativos y códigos transcendentales. Exigen una participación existencial a partir de una imanencia que hay que reconquistar sin descanso. ¿Cómo forjar y dar expansión a tales universos de valores? Dando lecciones de moral, seguro que no.

Sejamos, pois, vigilantes para não transformarmos os desdobramentos do duro e persistente exercício de aprender a partir do contexto ético numa apologia ao ideal do Saber.

Contexto Estético de Composição: Deleuze e Guattari (1992, p.227) irão dizer que

o artista acrescenta sempre novas variedades ao mundo. Os seres da sensação são variedades, como os seres do conceito são variações e os seres de função são variáveis.

Para a finalidade deste estudo, o professor, com suas visões e audições, será um artista quando o grupo se encontra numa posição de “grupo-sujeito”; e, a partir das variedades de suas composições – isto é, seus diários, textos, vídeos, assim como o preparo e apresentação dos percursos em seminários, e também das composições de cidades imaginadas por ele junto com seus alunos – o filósofeiro afirma ser possível desdobrar novos signos possíveis disparatados pelo aprender. As composições artísticas, apesar de terem uma duração variável, são consideradas importantes pelo filósofeiro para o estudo do aprender, pelo fato de que

o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com eles, ele nos apanha no composto. (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 227).

Ora, ao delirarem coletivamente através de suas composições estéticas, os professores nos dão a possibilidade de o filósofeiro alucinar e delirar idéias que poderão ser compartilhadas na comunidade científica interessada em desdobrar o aprender.

Com a conceituação dos termos que acabamos de fazer, o problema desta pesquisa está localizado no seu complexo político ético e estético. O desafio que se segue é apresentar um método que ofereça condições de possibilidade para facilitar os casos de solução do problema.

2 MÉTODO PARA CAPTURAR AS VARIEDADES DOS SIGNOS DO APRENDER A PARTIR DAS PRODUÇÕES DE GRUPO

Para propor uma orientação metodológica para esta tese, o filósofeiro se vale de um texto ficcional, criando uma conversa imaginária com Ítalo Calvino. É,

portanto, dessa conversa que deverá emergir, de forma indireta, o *método para capturar as variedades dos signos do aprender a partir das produções de grupo*.

A minha imaginação, para o conto apresentado a seguir, traça um cenário impregnado de uma duração que funde dois contextos históricos. Tais contextos, embora imaginários, torno a enfatizar, tem a finalidade bem concreta de apresentar o método de captura inventado para o estudo de alguns signos do aprender. Cenograficamente falando, o conto é uma viagem de Porto Alegre a Sobradinho, finalizando numa reunião do grupo de estudos de professores do projeto Civitas.

O contexto histórico é expresso por duas linhas: (1) o ano de 1986, que seria (caso ele não tivesse falecido) o período após as conferências de Ítalo Calvino em Harvard (Cambridge, EUA), onde ele teria proferido suas “Seis propostas para o próximo milênio”; (2) o início do ano de 2007, quando a orientadora deste estudo, Prof^a. Dr^a. Margarete Axt, ministrava aos pesquisadores do LELIC, doutorandos e alunos dos dois cursos de pós-graduação em Educação da UFRGS – PPGIE e PPGEduc – um Seminário Avançado intitulado “Formação Docente Frente ao currículo das Séries Iniciais I”, que também foi o ano em que o grupo de professores de Sobradinho estava iniciando sua estruturação para o projeto Civitas.

2.1 FILOSOFEIRO E CALVINO CARTOGRAFAM O GRUPO A SER ESTUDADO

Chego à cidade de Porto Alegre, e a aula, num só golpe, voa tão alto quanto as imagens que construímos para compreender os conceitos de Espinosa em Deleuze e, depois, tão baixo que nos faz capaz de conseguir trilhar as lavouras de fumo e erva-mate de Venâncio Aires, bem como escalar os morros de Sobradinho. Paixões alegres, leveza: ambiente perfeito para me encher de coragem para ir logo ao aeroporto. Ninguém, além de Margarete, sabe que Calvino irá comigo até Sobradinho. Esta é a pequena surpresa reservada ao texto metodológico do meu estudo sobre os signos do aprender.

No aeroporto, Calvino chega ao saguão de desembarque apenas com uma pequena mala vermelha. Logo reconheço o seu sorriso. É igual ao sorriso que ele tinha enquanto escrevia “As cidades Invisíveis”. Parece um “clown” saído daquela festa do início do primeiro filme da trilogia do Poderoso Chefão de Coppola. Toda expressividade física contrasta com seu hábito de falar pouco. Seu português tem

aquele típico sotaque dos nossos descendentes italianos do Brasil. Mesmo falando pouco, ele fala alto e gesticula muito.

Encontrei-me nos gestos dele, pois também falo com as mãos. Tanto falo que, se um dia alguém resolver amarrar minhas mãos enquanto estiver falando, sou capaz de explodir, pois das mãos é que saem as minhas palavras. Se me observarem bem, perceberão que a boca é um mero acessório na minha fala. Em função dessa forma de falar com as mãos, o problema agora será dirigir com apenas uma mão ao volante, pois a vontade que tenho de falar com o visitante é imensa!

Pego sua mala, e vamos até o estacionamento. Durante a viagem, fixamos na geografia. No início, chama atenção a beleza da Bacia do Guaíba. Um lago? Um delta? Importa a designação? Não importa, mas é necessário um extremo cuidado com a *linguagem* ao falar do Guaíba. Falamos do *vago*, do indeterminado. O senso comum designa essa junção de águas como sendo Rio Guaíba. Apresenta-se aí uma questão de linguagem. Sobre isso Calvino me diz:

–“A linguagem me parece sempre usada de modo aproximativo, casual, descuidado, e isso me causa intolerável repúdio. Que não vejam nessa reação minha um sinal de intolerância para com o próximo: sinto um repúdio ainda maior quando me ouço a mim mesmo”. (CALVINO, 2003, p.73)

No momento em que Calvino me disse isso, parei de “falar” com a mão e a recoloquei no volante do carro. Nessa cena, percebi que, com nossa conversa, estávamos construindo uma pauta para dialogar sobre os desdobramentos do aprender no grupo de professores de Sobradinho, com ênfase para a fonte em que, do ponto de vista metodológico, iríamos buscar as tão almejadas “respostas” ao problema do aprender. Ao mesmo tempo, fico pensando que as múltiplas estratégias de expressão de linguagem que se usa para falar do *vago* é o início de uma filosofia possível para a compreensão dos contextos de intervenção e invenção de todas as ordens, o que, no caso específico, pode ser profícuo para pensar o grupo de estudos dos professores. Falamos do que não é consenso, mas que precisa de exatidão: começa a ser pensado um método. Nesse eixo de conversa, respondi a ele o seguinte:

– Quando dizes da dificuldade imposta pela linguagem, entendo isso no sentido de uma imposição dos fenômenos que, enquanto pesquisadores, tensionamos ao “dar a ver e falar” nos nossos diferentes contextos de pesquisa. Parece-me que, na literatura, o campo da imaginação é menos duro do que no

campo científico, ainda que, em ambas as áreas, necessitemos da linguagem com igual exatidão. De certa forma, literatos e cientistas precisam falar de processos em transformação, embora com estratégias diferentes: na pesquisa, faz-se necessária toda uma tecnologia para *dar a ver e falar*; e, na literatura, há o problema de escrever que “é inseparável do problema de *ver e ouvir*” (DELEUZE, 1997, p.9).

Calvino responde:

– Mas é preciso que, também na ciência, trabalhes com o ato de ver imagens e ouvir enunciados, ou seja, de imaginar e ouvir. Para escrever uma tese, tornam-se imperativo o imaginar e o ouvir. Quanto à pesquisa, de fato não é uma questão de imaginação pura e simples, mas é importante procurar visibilidades de um modo geral: percebo uma aproximação da minha idéia de visibilidade (CALVINO, 2003, p. 105) com a idéia que tu trazes sobre “dar a ver e falar”! O que se coloca está situado no campo da percepção, abordando quais imagens e enunciados nos serão dados a perceber no devir da pesquisa pela imaginação. Na minha palestra sobre visibilidade, eu defendo uma organização de um misto de estímulos, ordenado na percepção de duas formas: em determinadas situações de produção escrita, o que vem primeiro são os enunciados, e não as imagens; e, em outras situações, o que vem primeiro são as imagens. Isso é muito claro nas minhas obras! Pelo que tu me disseste, o grupo de professores do projeto Civitas delira sobre o currículo dos quartos anos e propõe a invenção de cidades. Ora, essa invenção pressupõe a produção tanto de imagens quanto de enunciados. Penso que há aí elementos de sobra para pensar o aprender, tanto do professor quanto do aluno. Quanto a tua tese... Bom, dê um jeito de construir um corpo que lhe possibilite *ver e ouvir* o “mato sem cachorro” em que você se meteu.

Fiquei pensando onde Calvino teria escutado essa expressão genuinamente do Brasil. De certa forma, ele deve ter pesquisado. Também para escrever literatura, é necessário pesquisar. Ele assumiu um devir Brasil para dizer isso. E outra: para fazer arte, literatura, cinema, música, etc. é necessário pesquisar. Como é possível a gente ser estrangeiro para a gente mesmo! Deixa pra lá... Melhor continuar o raciocínio:

– Calvino! Preciso ir devagar, pois a tendência é que meu raciocínio seja germânico, concreto, linear e lento. Sei que a gente se encontra numa demanda de rapidez no que tange ao necessário refinamento de sentido, na escolha da frase e das velozes palavras. Tenho certeza de que isso se torna imperativo na literatura,

mas, em ciências humanas, só consigo atingir a rapidez, desacelerando. Preciso de um plano de referência. Estamos falando de vários conceitos que merecem ser mais extensos. Temos três horas de viagem até Sobradinho, e gostaria que desacelerássemos nossos gestos, nosso ímpeto para, com essa atitude prudente, deixarmos que o nosso pensamento pouse sobre o que acabamos de dizer. Gostaria de retomar a linha do pensamento através da seguinte síntese: O “lago do Guaíba” nos levou a pensarmos na arquitetura das múltiplas linguagens: a linguagem dos enunciados, das imagens, a linguagem falada, a linguagem escrita, uma linguagem nascente, criativa e caótica do devir. E aí a questão já se abre para outro eixo, que é o devir em si. Ou será que estamos divagando sobre o mesmo ponto em que iniciamos?

– Aceito de imediato a tua interpolação nas velocidades de nosso diálogo; portanto me proponho a explorar mais esse seu primeiro eixo e falarei da linguagem de forma mais extensa. Já que você falou em rapidez e exatidão, me lembro de ter citado, na última palestra, algo sobre o uso da palavra “ser”. Para algumas pessoas, é uma “incessante perseguição das coisas, uma aproximação, não de sua substância, mas de sua infinita variedade, um roçar de sua superfície multiforme e inexaurível. Como dizia Hofmannsthal: ‘A profundidade está escondida. Onde? Na superfície’. E Wittgenstein foi ainda além de Hofmannsthal quando afirmava: ‘O que está oculto não nos interessa’.” (CALVINO, 2003, p.90). Mesmo discordando, em parte, de Wittgenstein, pois creio que estamos, de alguma forma, no encalço de alguma coisa oculta, acredito que “seguimos os traços que afloram à superfície do solo” (op. cit.). Ou seja, o quesito criativo que dá o sentido às coisas pela linguagem tem seu desfecho na superfície. Penso que é nessas superficialidades da produção do sentido que podemos pensar algo com relação ao teu trabalho com o grupo de estudos de professores. Mas, para eu pensar melhor a questão da linguagem no Civitas de Sobradinho, você poderia me dizer o que exatamente está pesquisando?

– Que erro grave o meu, ao ter começado uma conversa sem te dar os detalhes do projeto, não? O que leste no e-mail que te enviei foram apenas os aspectos formais e legais do convênio celebrado entre o município de Sobradinho e a UFRGS. O que importa fixar desse convênio é que dele resulta um trabalho de pesquisa-formação com um grupo de professores do ensino fundamental.

Esse trabalho está propondo, junto às crianças, a construção imaginária de cidades através de reflexões sobre o currículo dos quartos anos, investigação e uso

de tecnologias. Isso tem um desfecho na forma de textos, desenhos e registros documentais das cidades criadas pelas crianças através de um “questionar-se” constante do professor e de um diário digital onde faço notas dos acontecimentos no grupo. Normalmente, a interrogação sobre “como começar a cidade?” junto à turma de alunos, lança as crianças de imediato para o mundo da imaginação e da criação; e os professores, para o mundo das problematizações, pois ambos se sentem desafiados. Por outro lado, toda essa velocidade de produção é desacelerada em uma construção concreta, na forma de maquetes não ortodoxas.

As experiências do projeto Civitas em Sobradino são antes “instalações de arte infantil” do que propriamente maquetes. Nesse processo, produzido numa relação estreita entre pesquisador, professor e aluno, cria-se um caldo que pode servir como dispositivo sobre como se dá a ver e falar na sala de aula, que é o maior interesse de saber do professor. Acontece que esse Saber é inatingível por estar no campo da idealização, e o que conta para o pensamento é o exercício de um constante aprender.

Quero investigar que signos são produzidos pelos díspares do aprender no campo da indeterminação que é o grupo de estudos de professores. Dito de outra forma, como os professores ouvem e vêem a produção das crianças, e que exercícios de pensamento são efeitos desse olhar. Certamente esses efeitos podem fornecer à pesquisa elementos interessantes para pensar o aprender do professor. Deleuze, no início de seu postulado sobre lingüística, diz categoricamente que “o professor não se questiona quando interroga o aluno assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo” (DELEUZE, 1995b, p.11). Ora, ao colocar, lado a lado, a palavra de ordem¹⁹ do professor e o “questionar-se” e o “surpreender-se”, imperativos do projeto, penso que se pode criar um espaço para construir um novo conceito de aprender, ou seja, um perceber-se do professor pela produção oral, textual, concreta e imaginativa das crianças, bem como pela sua própria produção intelectual e pelas notas que vai produzindo em seu diário. Nesse

¹⁹ Esse é um conceito instigante na obra de Deleuze. Assim como existe uma compreensão mais amena sobre a palavra enquanto potência de produção de múltiplos sentidos, também existe um entendimento de que o enunciado é um demarcador de poder. A isso ele chama de palavra de ordem: “A linguagem não é mesmo feita, para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer” [...] “As palavras não são ferramentas, mas damos às crianças linguagem, canetas e cadernos, assim como damos pás e picaretas aos operários. Uma regra de gramática é um demarcador de poder, antes de ser um marcador sintático”. (DELEUZE, 1995, p.12)

sentido, crianças e professores fazem parte do mesmo processo de aprender, foco de maior interesse neste estudo.

– Filósofeiro! Percebes como mudou a paisagem! Pelo que percebo, saímos da região metropolitana e estamos rumando para o interior do estado. Não vejo mais rios, mas campos, plantações de arroz e muitas plantações de árvores para produção de celulose. Logo no início, fizemos alguns retornos e inversões de rota nos viadutos metropolitanos e, enquanto conversávamos, ficava observando que estamos numa estrada geral por mais de uma hora. Nessa hora, passamos ao lado de algumas cidades; e agora percebo que estamos mergulhados em uma geografia rural.

– Pois é, Calvino. Num lapso natural de sua percepção, você não viu que nós já bifurcamos. A bifurcação, às vezes, é imperceptível. Ela só é plenamente perceptível se entrarmos numa linha de natureza radicalmente diferente. Como a estrada bifurcante mantém muitas características da geral, parece, em muitos momentos, que continuamos na geral; mas, com certeza não estamos mais na geral. No momento em que você começou a perceber a geografia mais rural e as últimas plantações de árvores para celulose, já tínhamos bifurcado. Veja que a marca da bifurcação está mais na paisagem do que na forma da estrada. Em pouco tempo, iremos observar – o que é sazonal no mês de setembro – muitos canteiros com mudas de tabaco. Veremos lindas propriedades rurais com casas e jardins, tendo ao lado pequenas áreas para o cultivo do fumo. Mas, para aproveitar o ensejo, lembrando Bergson, quero destacar um aspecto da tua percepção: eu defenderei aqui – a partir da observação que tu fizeste – que a percepção é sempre “menos algo”. Essa é a aposta que faço também ao trabalhar com os professores, pois creio que, ao interrogarem-se “como começar?”, “o que fazer?”, “com que objetivo?”, há espaço para uma espécie de “crise da percepção” dos professores. Existem esquecimentos, hiatos na memória, pontos cegos em todos os órgãos dos sentidos que percebem. A isso Bergson chama de intervalo cerebral. “Com efeito, em virtude do intervalo cerebral, um ser pode reter, das ações que dele emanam, tão-somente aquilo o que lhe interessa. Desse modo, a percepção não é o objeto mais algo, mas o objeto menos algo, menos tudo o que não nos interessa”. (DELEUZE, 1999. p. 16). Nesse aspecto, no momento em que a sua percepção estava focalizada na paisagem, nem percebeu a bifurcação, pois estava mais concentrado na paisagem do que na monótona estrada que sempre parecia a mesma depois que saímos da

região metropolitana. Diferente seria se as linhas (da estrada) fizessem inversões de sentido por outras linhas, ou mudassem de natureza. De maneira semelhante, a variação constante da percepção, as variedades de produções textuais e plásticas e as variáveis de referência das políticas de formação produzem uma complexidade no aprender. Esse é o foco do estudo.

Nesse momento, Calvino, um tanto eufórico, faz uma interpolação:

– Quero dizer uma coisa antes que me esqueça. Estamos falando de multiplicidades!

– Também quero dizer uma coisa. Isso tudo é muito coerente com a idéia de rizoma de Deleuze e Guattari. Mas diga como você compreende as multiplicidades! Quem sabe, construiremos uma ponte aí!

– Sim. Eu penso as multiplicidades como virtude para ser experimentada em sua máxima intensidade neste milênio. Penso que as produções são sempre múltiplas e inconclusas pela percepção. Por isso deveríamos inventar máquinas que capturassem tudo aquilo que não interessa a nossa percepção. Certamente sairiam daí “cobras e lagartos”. Por outro lado, penso que as relações que construímos em qualquer coletivo já são essa máquina. Mas agora vou me deter na sua profícua observação sobre a minha percepção nesta viagem. De fato, minha combinatória de experiências se orientou pela pauta da paisagem, e não pela estrada. Tento fazer dos meus romances exatamente isso: uma rede sem um *unicum* do meu self. “quem nos dera fosse possível uma obra concebida fora do self, uma obra que nos permitisse sair da perspectiva limitada do eu individual, não só para entrar em outros eus semelhantes aos nossos, mas para fazer falar o que não tem palavra, o pássaro que pousa no beiral, a árvore na primavera e a árvore no outono, a pedra, o cimento, o plástico...” (CALVINO, 2003 p.138). No caso dos professores do grupo de estudos do projeto Civitas, imagino acrescentar outros modos de expressão de linguagem da ordem do indiscernível, como a linguagem do gesto, do olhar, do tom de voz, do silêncio, do vacilo sobre escrever ou não no diário de anotações.

– Eis o dilema do pesquisador. Guattari iria chamar isso de analisadores. Dar a ver e falar os outros eus do rizoma. Tu vêes que já estou chamando a tua obra de rizoma, Calvino. Percebes que vamos iniciar uma teorização da qual a nossa percepção não dá conta? Vamos falar dos elementos dos rizomas, das multiplicidades. Vamos falar que vivemos de forma rizomática, mas que percebemos apenas tênues linhas nessa multidão. Essa pequenez é maravilhosa, pois nos

damos conta de quão potente é a vida! Quantas opções de resolução de problemas, de invenção de novas coisas se alocam nas infinitas linhas que não percebemos!

– É verdade, meu amigo Filósofeiro! Sem saber, você está tornando público o meu segredinho de criação: o descentramento, o deslocamento para outros devires que, na verdade, são outras linhas de vida, em relação às quais, na maioria das vezes, precisamos de outros olhares para ativar nossa percepção. Esses movimentos dão vazão à multiplicidade. O segredo é ter em mente que a multiplicidade existe em todos os fenômenos, portanto, que outras linhas de vida existem, não apenas a linha que nossa percepção captura. A invenção se torna acionar outro olhar para dar voz a essas outras linhas. Isso é demorado, trabalhoso e exige uma conexão com o pensamento, e não só com a percepção. O papel de *outramento*, efeitos de percepções mais demoradas e encharcadas de pensamento, pode se apresentar na própria concretude das maquetes das crianças do projeto de vocês. Muitas vezes, o professor, na sua percepção, fica cego para as linhas de vida presentes na sua sala de aula. Aí as crianças inventam uma cidade, e os elementos dessa cidade “concretados” nas maquetes podem instigar o professor. Esses elementos acabam sussurrando outras linhas de vida e de sentido. É como se tivessem voz! Aí o professor se surpreende com sua própria percepção que, assim como a minha, era menos algo. Só que, ao invés de um “menos” sem potência, pode se transformar num “menos” com potência: a potência da multiplicidade e do pensamento.

– A esse respeito, gostaria de trazer, para este cenário de viagem, o conceito de rizoma cunhado por Deleuze e Guattari. O rizoma, para esses autores, é apenas um princípio de realização das multiplicidades. No prefácio do primeiro volume da coleção *Mil Platôs* há um resumo destes princípios: “Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; às suas relações, que são *devires*; a seus acontecimentos, que são *hecceidades* (quer dizer, individualizações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços-tempos *livres*; a seu modelo de realização, que é o *rizoma* (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constituem *platôs* (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização*.” (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.8). Pelo que percebi, tu falas de hecceidades, pois, quando convocas o sussurro de vozes sem sujeito, estás falando de um acontecimento de criação de sua autoria.

– Isso mesmo, tais sussurros se apresentam quase que sozinhos. Cria-se um cenário, onde é o próprio cenário que produz e oferece essas audições e visões; enfim, é o próprio cenário que produz e oferece o sussurro que orienta a minha pesquisa. De certa forma, me vejo também em sua pesquisa com os professores, pois também sou um estudioso. Não dos signos disparados pelo aprender no grupo de estudos, mas da literatura universal. O meu percorrer por esses mundos fez com que eles falassem comigo, como hecceidades. Por que você acha que eu utilizei a expressão “mato sem cachorro” anteriormente? É isso: o mundo fala as coisas para mim. “Diversos elementos concorrem para formar a parte visual da imaginação literária: a observação direta do mundo real, a transfiguração fantasmática e onírica, o mundo figurativo transmitido pela cultura em seus vários níveis, um processo de abstração, condensação e interiorização da experiência sensível, de importância decisiva tanto na visualização quanto na verbalização do pensamento”. (CALVINO, 2003, p. 110)

– Percebo agora, no pleno habitar das multiplicidades, você Calvino, pela literatura universal, e eu, pela formação de professores, que estamos novamente falando como, no lugar de autores, tratamos da percepção e do pensamento, enfocando sua possibilidade de produção no grupo. Essa questão é muito pertinente não só para pensarmos os movimentos do grupo, mas também para identificar o quanto as percepções capturam sensações, sussurros quase que alucinatórios para produzir uma matéria de expressão própria do coletivo. É ótimo que esse assunto utilize uma grande área de extensão no nosso pensar, pois ele é parte essencial do método de análise das produções das professoras para este estudo.

Aliás, quando chegarmos a Sobradinho, vais conhecer o grupo do qual tanto lhe falo. Provavelmente, a essas horas, as professoras já devem estar preparando um gostoso café, um bom chimarrão e saborosas cucas para nos esperar.

Mas, Calvino, continuando o raciocínio: Quero afirmar que, de certa forma, suas manobras de abstração, condensação e interiorização da experiência sensível podem nos reportar ao que conversávamos sobre a percepção e o pensamento, bem como ao rizoma, presente no contexto de análise. O que será que está em questão? Que, neste caso, faz-se necessária uma conexão da regra de análise com o contexto.

A *conexão* é o primeiro princípio do rizoma. A linguagem, por exemplo, necessita de “conexão com os conteúdos semânticos e pragmáticos de enunciados,

com agenciamentos coletivos de enunciação, com toda uma micropolítica do campo social.” (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.15). O segundo princípio tem a ver com o primeiro: *heterogeneidade*. Na verdade, Deleuze e Guattari falam em conexão e heterogeneidade num único bloco argumentativo. Nesse eixo, permanecendo no exemplo da linguagem, é possível pensar que “não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais” (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.16), dentro da multiplicidade da língua. “Não existe uma comunidade lingüística homogênea” (op. cit.), pois a linguagem é essencialmente heterogênea.

Para ilustrar essa conceituação, trago um exemplo sobre o uso da linguagem na região centro-serra: em Sobradinho e arredores, chamamos “cabo de reio” uma mistura requentada, no fogão à lenha, de feijão, farofa, arroz, ovos e outras sobras de comida. É uma mistura própria do lugar. O sentido que se dá ao “cabo de reio” é especificamente o desse agenciamento. Isso você não pesquisou, não é Calvino? Seria demais estar na Itália e dar voz ao “cabo de reio”! “Mato sem cachorro”... tudo bem, mas “cabo de reio”... Já é demais, não é?!

Calvino e eu rimos demoradamente. Depois de nos recompormos, silenciámos por um bom tempo, apenas contemplando a paisagem. Foi o momento em que, das dobraduras da geografia começaram a se enunciar novos conceitos. Quando eu começava a buscar termos para lançar reflexões acerca de cartografia, Calvino me fez uma pergunta:

– Ainda estamos na estrada principal, ou já chegamos à vicinal?

Meus pensamentos, enquanto dirigia, viajavam por outros caminhos, e minha percepção do espaço cedeu lugar a outras faculdades do pensamento que não apenas as da percepção. Com isso, parei de me concentrar na paisagem do meu pensamento e me ative a responder à pergunta:

– Há pouco tempo atrás, entramos num trevo e estamos na estrada vicinal. Olha a quantidade de buracos no asfalto. Daqui a pouco, vamos começar a subir uma sinuosa serra. Sobradinho fica a aproximadamente 450 metros de altitude em relação ao nível do mar; antes, encontra-se uma cidade próxima, a 6 km de Sobradinho – pela qual iremos passar também – cuja altitude é de aproximadamente 600 metros. Isso quer dizer que vamos subir até essa altitude, permanecendo uns 20 km sobre as altas montanhas; depois descenderemos até o vale em que se situa Sobradinho.

Após essa explicação, meu pensamento se voltou novamente para a cartografia. Mas não queria pensar apenas na cartografia relativa à concretude dos acidentes geográficos. Queria ir além dessa mera descrição. Meu pensamento se violentava para subverter a idéia de cartografia, quando, de súbito, me surgiu a seguinte interpelação:

– Calvino, se você olhasse o mapa rodoviário, teria como saber sobre as características geográficas das quais estou lhe falando?

Ele prontamente me respondeu:

– Claro que não, meu amigo Filósofeiro! Acho que as informações desta estrada, mesmo estudando bem um mapa rodoviário, nunca serão fidedignas ao nosso percorrer.

Nesse momento, o meu pensamento, cujas faculdades não concordavam entre si, na violência de sua discordância em relação ao conceito de cartografia, encontrou-se nas seguintes idéias:

– Pois, é justamente na reentrância das dobras, dos acidentes e também dos espaços monótonos e lisos, que o ofício do cartógrafo se desfaz, fazendo dessa experiência um trajeto singular. É por esse motivo que a cartografia se torna um princípio último do rizoma. Entendendo a nossa viagem como um rizoma, podemos afirmar, talvez, que nossa viagem não pode ser explicada pela leitura planificada de um decalque de mapa, pois “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo” (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.21).

A cartografia, longe de ser aqui a especialidade da geografia, é tomada como conceito para pensar o trabalho do cartógrafo, sendo que seu trabalho se distingue do ofício, pelo fato de sempre envolver o pensamento e a potência. O respectivo rizoma nunca será completamente mapeado, pois sempre haverá nuances da percepção e do pensamento do cartógrafo. Por isso, nunca uma cartografia é igual à outra. Nem que o mesmo cartógrafo quisesse conseguiria se repetir, tampouco se outro cartógrafo fizesse a cartografia primeiro. Sempre serão outras cartografias, pois as medidas de um terreno mudam de acordo com a passagem do tempo e a ação das intempéries. Se pegarmos o morro que estamos subindo, por exemplo, se fizermos levantamento topográfico e cartográfico e, ao concluirmos esse minucioso trabalho, resolvermos começá-lo novamente, certamente perceberíamos novas medidas, novas nuances da geografia, ou até reentrâncias e dobras que se formaram nesse período, que alteraram as medidas,

sem contar os aspectos que nossa percepção omitiu. Ora, o morro é o rizoma. Cada vez que utilizarmos um aparato perceptivo e tecnológico para registrar o andar de um processo, o registro resultante da respectiva produção estará instaurado numa tripla precariedade: (1) a do registro em símbolos, porque, para registrar, será necessário algum tipo de código lingüístico, situado no contexto singular de onde provém essa linguagem; (2) a da tecnologia; mesmo com as tecnologias digitais e os recursos de imagem, é importante lembrar que a tecnologia em si é burra, pois depende do modo que operador a usa; (3) a da precariedade do território, transformado pelos efeitos da geografia e do clima que estão constantemente modificando o objeto da nossa experimentação: o tempo demarcando o espaço e o espaço demarcando o tempo.

E é justamente para aproveitar o vigor dessa precariedade que optaremos em afirmar a cartografia. “Toda lógica da árvore [enquanto metáfora] é uma lógica do decalque e da reprodução”. (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.21). Decalcar aqui tem o sentido de atribuir um poder de planificar e universalizar algo que é da multiplicidade. Seria dizer que esse morro é explicado por um decalque. Assim, todas às vezes que se falar em “morro” de acordo com esse decalque, estar-se-ia falando a verdade. “Ela consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta” (op. cit.). “Diferente é o rizoma, *mapa e não decalque*. Fazer mapa e não o decalque. (...) Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real.” (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.22)

O decalque seria a repetição da interpretação de um mapa. É necessário sempre olhar, com desconfiança, para um mapa, não o colocando no lugar da verdade. Um mapa só tem sentido se pensarmos na sua história e geografia; caso contrário, se transforma em decalque. É preciso pensar conexão, ou seja, *mapas* e não o mapa individualizado. “Os mapas (...) se superpõem de tal maneira que cada um encontra no seguinte um remanejamento, em vez de encontrar nos precedentes uma origem: de um mapa a outro, não se trata da busca de uma origem, mas de uma avaliação dos *deslocamentos*.” (DELEUZE, 1997, p.75)

Em relação ao rizoma, que aqui chamarei de “estrada para Sobradinho”, por exemplo, você construiu o seu mapa, e eu, o meu. Ao sobrepormos esses mapas, iremos perceber pontos de deslocamentos entre o seu registro e o meu. Será que essa comunicação entre os dois não produziria um novo signo? Não seria essa a

aproximação possível com o real? Não seria esse um caminho possível para pensar os díspares do fenômeno, uma vez que existem duas ordens heterogêneas buscando comunicar-se?

Calvino, por um momento, põe em prática seu método, e dá voz ao sussurro gerado pelas divagações sobre cartografia. Diz o seguinte:

– Fico pensando como seria o traçado de um mapa de história e geografia. Será que isso seria possível? Certamente, o traço aqui deveria ser de outra ordem, com fotografias, descrições, impressões de sensação, desenhos descritivos, desenhos imaginativos, invenção de paisagens. Um mapa repleto de esquecimentos e lapsos de percepção, como naquela bifurcação que fizemos lá atrás, a qual eu não percebi. Cartografia de paisagem, e não de estrada. Até aquela bifurcação, posso construir imagens de rios, lavouras, casas, cidades. Tudo, menos estrada. Diferente é agora. Ao invés de paisagens, tenho uma cartografia de forças centrípetas produzidas nas curvas, desde que entramos na estrada vicinal. Iria certamente registrar, na minha cartografia, a memória itinerante do calor no meu rosto. Calor que fez marca em várias porções distintas, porque as curvas serpenteiam os morros de tal forma que o sol ora incide de um lado, ora de outro, ora diretamente nos olhos...

– Eis o mapa resultante da sua cartografia. Veja: O que deu sentido pleno a seu mapa foi sua precariedade perceptiva, aliada a um pensamento discordante entre as faculdades. O pensamento, aliás, terá uma dedicação especial para o estudo do aprender – e de alguns signos que dele se desdobram – pelo fato de nosso espírito estar condicionado para que todas as faculdades do pensamento concordem em direção à identidade do objeto no qual se está pensando. Mas, quando explicitamos a precariedade da percepção (que é uma das principais faculdades do pensamento), já estamos denunciando o pensamento da *concordia facultatum*. Também o jeito que você usa sua memória é distinto, pois não é uma memória-lembrança, mas uma memória capaz de contrair a matéria e transformar nosso corpo. Será que essa dimensão menor, “-1” da percepção no pensamento, não seria justamente o motor da invenção no aprender?

Nesse momento, estávamos no ponto mais alto das montanhas da região centro-serra. Logo depois, passamos pelo município de Passa Sete e começamos a descer. Alguns quilômetros de descida nos colocaram na entrada da cidade de Sobradinho. Três horas haviam se passado desde que saíramos do aeroporto.

Enquanto vencíamos as curvas do último trecho de viagem, pensava no que havia dito a Calvino e sobre como as idéias da última parte do diálogo se aproximam das idéias de “A Evolução Criadora” de Henri Bergson, especificamente quando esse autor disserta sobre duração e memória. Numa passagem dessa obra, há uma afirmação radical de Bergson (1971, p. 44), na qual declara que a memória não é sequer uma faculdade do pensamento, pois a faculdade seria uma imitação artificial da vida interior. Já Deleuze (2006) aceita a memória como faculdade, ainda que ele vá desconstruir, além da memória, todas as outras faculdades, uma a uma, no processo do pensar. Nesse sentido, as idéias de ambos os autores são coerentes entre si, pois Deleuze, em vez de excluir as faculdades da perspectiva do pensar, vai apenas submetê-las a um *stress*, para extrair delas mais do que apenas a concordância em relação ao objeto de seu interesse.

A última conversa com Calvino também me fez pensar especificamente na questão do conceito de memória para Bergson, quando este afirma que a “memória conforme tentamos provar, não é a faculdade de classificar recordações em uma gaveta ou de as inscrever num registro. Não há registro, não há gaveta, não há sequer, aqui, propriamente uma faculdade, porque uma faculdade age por intermitências, quando quer ou quando pode, ao passo que o amontoar-se do passado sobre o passado prossegue sem tréguas.” Penso que essa insistente pressão do presente no ato de pensar e produzir são justamente efeitos de memória e percepção a partir de um passado, passando com toda a sua velocidade.

Ao mesmo tempo, os pensamentos gerados pela conversa com Calvino estão me fazendo ver uma forma de conceber a produção de memória e percepção no grupo de estudos de professores, o que, do ponto de vista de um método, é fundamental, especialmente pelo fato de – considerando a idéia de Bergson – ser possível afirmar que os registros dão conta de uma memória do grupo. Nesse caso, as notas registradas no meu diário de anotações serão uma das possibilidades de registros parciais de lembranças e idéias que podem ajudar a pensar a proveniência das produções delirantes dos professores. Deixemos, por enquanto, o diário em suspensão, pois ele virá, com mais força, após a conversa com Calvino. Agora estamos na avenida central de Sobradinho.

– Chegamos, Calvino!

Sem perder tempo, fomos até a Casa de Cultura, onde as professoras nos esperavam com café e chimarrão²⁰. Todas estavam apreensivas com a chegada de nosso convidado. Sabiam, porém, que sua visita duraria apenas algumas horas e que, após a visita, o corpo de Calvino se desintegraria, apenas deixando, como memória, a cor vermelha de sua mala na tinta das canetas utilizadas para sublinhar. É deveras interessante esse segredo que o pensamento de Calvino havia me sussurrado. Confiou-me ele o seguinte pensamento: “filosofeiro, depois da minha desintegração, fique atento ao que sublinham na produção de grupo.” Realmente, se atentarmos para o jeito como cada um sublinha os textos, livros e anotações, evidenciam-se aí traços de um personagem expressivo que se cria.

– Olá “gurias”! Tudo bem? Como havia falado para vocês, Calvino veio para escutar e compor com nossas idéias por alguns momentos de convivência. Em nossa viagem para Sobradinho, construímos uma série de idéias interessantes que podem nos dar subsídios metodológicos para o trabalho com as crianças e com a escola. Nesse sentido, enquanto tomamos chimarrão, café e comemos alguma coisa, acho interessante que cada uma possa conversar, a seu modo, com Calvino e com o grupo, tendo em vista que, logo após, ele irá se desintegrar, sobrando apenas a cor encarnada nas nossas canetas de sublinhar.

Para festejar o encontro, fizemos um grande banquete de bolo, café e chimarrão. Oportunamente, cada uma das professoras, por um lado, pôde contar das cidades que as crianças estavam construindo em cada uma das turmas; por outro, ao seu modo, digeriam e assimilavam o que Calvino tinha a lhes dizer sobre suas propostas para o novo milênio. Logo após o banquete, Calvino senta na janela, acena para todos e se desintegra! Não sobra mais nada, apenas o grupo e a cor vermelha das canetas.

Após tal acontecimento, o filosofeiro encerra o encontro com as professoras, sugerindo que todas escrevam a experimentação desse encontro em seus diários de anotação, com o objetivo de que a produção de tais pensamentos possa ser ferramenta de invenção e pesquisa em sala de aula.

O *filosofeiro* (narrador deste conto) assume o texto doravante e se põe a pensar que, de certa forma, a ficção que envolveu o encontro com Calvino, serviu

²⁰ Na hipótese de esta tese ser lida por alguém que não conheça o termo, vai aqui um conceito: chimarrão é uma bebida típica do estado do Rio Grande do Sul – Brasil. Prepara-se numa cuia (artefato feito de porongo) com erva-mate e água quente.

para construir as primeiras diretrizes metodológicas do estudo em questão. Ele conclui que, para oferecer alguns encaminhamentos ao problema, há que se cartografar o grupo de estudos e suas possibilidades de produção de linguagem através do uso da percepção, do pensamento e das transversalizações que acontecem no grupo, não só nas questões políticas mencionadas anteriormente, mas também nos afetos da sala de aula onde esses professores ensinam.

Os afetos produzidos no grupo de estudos são muito próximos aos afetos que os professores realmente produzem na sala de aula ao relatarem suas experimentações, assim como as entradas que estão buscando para construir o projeto Civitas com seus alunos. Isso, de certa forma, responde ao problema metodológico que poderia surgir ao se estudar o aprender, na hipótese de sermos questionados do porquê não trabalhar diretamente com os alunos. Ora, com esse argumento das afecções, ao trabalhar com os professores, o possível distanciamento que o pesquisador teria do universo discente se desconstrói, pois se considera que existe uma *replicação* das relações “professor-aluno” na relação “filosofeiro-professor”. Tais relações passam a ser o “produto” para a construção de um processo de grupo e de *formação de professores* e, por fim, o produto que dará os subsídios para a cartografia dos signos do aprender.

Mas toda cartografia precisa de registros de produção, justamente pela incapacidade que ela apresenta de se reproduzir enquanto método. Mais do que buscar uma reprodução do método, precisamos de certa máquina de produção de registros, os quais têm o objetivo de abrir portas para zonas do sensível. Certamente essas notas funcionam como portas de entrada para buscar os disparates que produzem os signos do aprender. Essa máquina para fins metodológicos, será o Diário de Anotações. A seguir, o filósofo apresenta algumas idéias sobre essa máquina.

2.2 O DIÁRIO DE ANOTAÇÕES

Segundo artigo de Silveira e Axt (2008, p.6), a *potência de expressão* presente nos diálogos dos professores e alunos se perde pela pouca duração da expressão oral, pois

diante de tantas experiências, muitas delas são esquecidas com o passar do tempo, e nós professores [e pesquisadores], somente nos recordamos de algumas que foram mais significativas, marcantes. As narrativas orais,

linguagem a partir da qual normalmente nos expressamos, não produzem um tipo de registro mais duradouro, que possa ser consultado, após um período, para releitura da experiência.

Para evitar esse esquecimento no grupo de estudos com professores, além da conversa sobre fatos, relatos e pensamentos, é usado um caderno de anotações que assume vários desdobramentos na duração do grupo e, doravante, nesta pesquisa. A seguir, elenco algumas formas que o Diário de Anotações foi assumindo ao longo da história do projeto Civitas e que virou um pressuposto para este estudo. (1) diário, (2) livreto, (3) bloqueto, (4) arquivos resultantes do editor de textos do computador, (5) arquivos resultantes do editor de *slides* do computador, (6) fotografias digitais, (7) filmagens digitais, (8) anotações, rabiscos e sublinhagens em artigos estudados no grupo; enfim, toda a tecnologia que ajuda a produzir notas sobre blocos de sensações, impressões, desenhos e grafismos sobre o que se vê, se sente, se pensa e se inventa na escola, especialmente o que se refere aos professores na sala de aula.

A consigna que o filósofo se auto-atribuiu e que também partilhou com os professores do grupo é a de que, para a elaboração desse *diário*, eles deixassem de lado a idéia de registro de conteúdos programáticos (como se costuma fazer cotidianamente nos cadernos de chamada) e se concentrassem nas percepções inusitadas que lhes causam estranhamento na sala de aula. A mesma consigna é também rigorosamente seguida pelos pesquisadores/formadores do Civitas, transformando-se, talvez, em principal registro empírico para posteriores análises e interpretações em teses e pesquisas.

Se é que se pode chamar essa matéria de expressão de objeto, pode-se dizer que é um objeto de composição estética que consegue “congelar” um pouco do caos infinito e indiferenciado do grupo numa moldura que é o diário, que pode ser considerado como obra de arte da qual cada um dá conta. Deleuze e Guattari (1992, p.227) dirão que, diferente de buscar variações do conceito, variáveis científicas, “o artista sempre acrescenta novas variedades ao mundo”. Ora, para o nosso estudo, ao que parece, as composições, as variedades geradas pelos blocos de sensações registrados no diário de anotações serão justamente a porta de entrada para a análise dos signos desdobrados pelo aprender. A estética aqui irá abrir as portas para a análise da política e da ética. Aliás, a estética parece ser uma boa solução para resolver a questão do movimento.

Antes, o filósofo remetia a uma possibilidade de “congelamento” do caos, mas poderia ser – a partir de uma livre interpretação da obra de Deleuze e Guattari (1992) “O que é a Filosofia? – um “confinamento” do caos na moldura do diário, sendo que, dentro desta moldura, resta o caos expressivo preservado na sua aceleração, nas suas sensações e toda sua potência de movimento. Movimento este que o conceito filosófico vai fazer variar e que o conceito científico vai tornar variável. Portanto, o desafio metodológico, para estudos que envolvem o pensamento, parece que sempre acaba impondo que se investigue a questão do movimento.

Dias e Axt (2008) analisam o conceito de *experiência* em Larrosa (2003), evidenciando o seu caráter dinâmico pelo fato de remeter a algo que nos passa, nos acontece, e nos deixa marcas. Essas marcas o diário, de fato, pode resguardar ao trazer o movimento da experiência, sem a obrigação de inteligibilidade, mas dando, à disparidade do fenômeno, uma possibilidade de articulação; é exatamente aí que o seu operar no grupo de estudos passa a ser uma proposta fundamental de trabalho com os professores e com o Civitas.

2.3 INDAGAÇÕES DO FILOSÓFO EM RELAÇÃO AOS ENCAMINHAMENTOS DO PROBLEMA

Quando um problema é bem colocado, os meios e termos que se usam para colocá-lo como problema já trazem, no próprio ato de colocação, as suas soluções, não como sombras, mas como uma arquitetura de fazer pensar o que move o problema. Mesmo sabendo disso, o filósofo sente a necessidade de responder agora, de forma mais específica, ao problema da pesquisa.

Relembrando a sua designação, temos: *Quem são os possíveis signos resultantes dos díspares desdobrados pelo Aprender no contexto político-referente, ético-imanente e estético-de-composição no grupo de estudos de professores do projeto Civitas-Sobradinho?* Até agora apontamos (1) que o grupo é um campo de indeterminação, produtor de delírios coletivos e, por isso, lugar legítimo para se fazer uma investigação sobre o aprender; (2) que não se sabe as paixões e encontros que tornam alguém bom num aspecto *x* ou *y* da sua formação; portanto, o aprender compreende muito mais do que uma ordem explicadora das coisas, mas atinge os afetos com o mundo; (3) que, nos contextos de formação, se desdobram signos disparatados do aprender, os quais podem nos ajudar a compreender melhor esse

fenômeno; (4) que os contextos onde os signos do aprender se desdobram podem ser designados por três planos: o plano político de referência, ético de imanência e estético de composição; e (5) que a pesquisa é uma cartografia das produções do grupo, cartografia esta que lança mão de um procedimento metodológico de diário de anotações.

Feitas essas anotações, cabe agora apresentar a tática para perscrutar os signos do aprender. Os casos de solução problemáticos, doravante, irão encaminhar o texto para uma análise em três blocos dos planos apontados em (4). Ao final de cada bloco de discussões teóricas que compõem o plano, o filósofo apresenta uma sequência de exemplos, construídos a partir das notas do seu diário digital e imagens digitais produzidas no processo junto ao grupo de estudos, para ilustrar cada um dos signos do aprender investigados nestas partes.

Feita a apresentação da tática, o filósofo convida o leitor para apreciar o bloco sobre o plano da política.

Política

3 AS TRANSVERSALIZAÇÕES POLÍTICAS NO GRUPO DE ESTUDOS DE PROFESSORES

Entre viagens, descrições, pensamentos e sínteses, o filósofo apresentou ao leitor, num primeiro eixo de composição da tese, o grupo de estudos de professores cuja melhor qualificação poderia ser a de uma peça caótica da máquina de intervenção do projeto Civitas nas políticas de formação de professores. Após apresentar a contextualização da pesquisa, o problema e um método possível para perscrutar possibilidades de encaminhamento para tal problema, o filósofo quer, ao final desta parte sobre política, individuar o primeiro signo disparatado do aprender como sendo o primeiro encaminhamento do problema. Para isso, ele escolhe, como porta de entrada, as duas transversalizações políticas mais evidentes que ocorrem no grupo através de dois tipos de multiplicidades: 1) a política de formação de professores proposta pelo projeto Civitas; 2) as políticas públicas de formação de professores e sua estreita relação com o *socius consumista* (como veremos, este termo é apresentado por Baumann (2008) sendo coerente com o conceito de *modo indivíduo* apresentado por Barros (2007) e Silva (2005), e também por Deleuze e Guattari (1976)).

Em enunciado anterior afirmei que a permeabilidade existente no grupo de estudos de professores não é uma característica exclusiva desse grupo, mas de todas as formações coletivas do social. O meu pressuposto é que tal permeabilidade política do grupo desdobra signos do aprender através da tensão micropolítica, cujo sentido se dá no plano de referência científico de formação de professores, constituindo-se no próprio plano macropolítico. E é dessa tensão, entre o plano macropolítico de referência e as forças que o habitam, que o primeiro encaminhamento do problema deverá emergir, apresentando o signo da **resistência**.

O estudo da permeabilidade dos coletivos é, talvez, a apropriação mais vigorosa de estudos e discussões que a Análise Institucional tem feito ao longo de sua história, começando com a idéia de transversalização nos coletivos, proposta por Guattari (2004b, p.111), a qual lança um olhar oblíquo à verticalidade da *hierarquia* e à horizontalidade passiva e conformada pela assim chamada *igualdade entre os sujeitos* do coletivo. A transversalidade é justamente a possibilidade de

comunicação dos dois planos díspares, aqui representados pelo *horizontal-hierárquico* e o *vertical-identitário*:

a transversalidade tende a se realizar quando ocorre uma comunicação máxima entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos. Isso constitui o próprio objeto de pesquisa de um grupo-sujeito (op. cit.)

É possível que Guattari, assim como fez na sua ponderação acerca dos grupos-sujeitos e grupos-sujeitados, ao explicar o conceito de transversalização, também tenha imaginado o caráter dinâmico de tal processo, possibilitando, com isso, que façamos uma leitura semelhante à que ele fez acerca da coexistência, no mesmo grupo, das diversas linhas molares de hierarquia, de identidade. Será que a transversalização como uma linha molecular, efeito da comunicação entre essas linhas molares que, por uma inflexão de forças em sua dinâmica de transversalização, geraria uma potência micropolítica no grupo que, por instantes, se libertaria dos aprisionamentos determinados pelas linhas molares?

Penso que é pertinente aproximarmos o conceito de transversalização ao de fluxos moleculares que compõem a micropolítica. Uma curiosidade instigante na investigação (e que parece ser uma marca registrada na filosofia de Deleuze e Guattari (1996, p. 95)) é a questão da coexistência, no grupo de estudos, de processos macropolíticos e micropolíticos numa espécie de “circuito de coexistência”, gerando tensões, cujos efeitos produzem um remanejamento dos movimentos e organizações molares. Os autores citados observam: “os movimentos moleculares não seriam nada se não repassassem pelas organizações molares e não remanejassem seus movimentos”. Parece que, não só nessa passagem, mas em passagens em que se manifestam dualismos conceituais de toda obra, a idéia de coexistência prevalece sobre as de ruptura, contradição e oposição, por exemplo.

Ainda sobre o dualismo em questão, a partir de uma série de exemplos, os autores enunciam a proposição de que “em todos os casos, vê-se que a linha de segmentos (macropolítica) mergulha e se prolonga num fluxo de *quanta* (micropolítica) que não para de remanejar seus segmentos, de agitá-los”. (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 97). Esse detalhe sutil será um importante analisador para os desdobramentos dos signos do aprender, pois essas tensões são o motor de produção no grupo de estudos de professores.

Num primeiro momento do corte político desta investigação, o filósofeiro se vê defrontado com a necessidade de segmentar. Ele está com sua trolha²¹, seu concreto, sua planta baixa, e já vislumbra sua ponte pronta, bem como onde ela deve atravessar. Ele precisa fazer sua ponte ligando a *ilha* “grupo de estudos de professores” ao *continente*²² “política como plano de referência”. É da permeabilidade²³ micropolítica no grupo que ele quer falar. Mas antes, necessita falar extensamente sobre os dois grandes segmentos que, tanto quanto o transversalizam, arrebatam o grupo: 1) as regras do Projeto Civitas e (2) a emergência do modo indivíduo pela formação do *socius consumista* no campo das políticas públicas de formação de professores.

3.1 SEGMENTARIDADE DAS REGRAS: O FILOSOFEIRO APRESENTA AS REGRAS DO PROJETO CIVITAS

Quando se fala em política, fala-se de artifícios, de regras inventadas, que não correspondem ao conjunto de regras da natureza, mas que fazem a regulação social:

Um sistema de meios orientados, um conjunto determinado chama-se regra, norma. Hume diz: uma regra geral. Uma regra tem dois pólos: forma e conteúdo, conversação e propriedade, sistema dos bons costumes e posse”. (DELEUZE, 2001, p.36).

Hume (*apud* Deleuze, 2001) propõe que nem sempre a natureza tem bons costumes, pois envolve egoísmos, além de simpatias, desaprovação e aprovação nas relações. Em conseqüência, a vida em sociedade traz, como exigência, o artifício das regras, que nada mais são do que as determinações da moral: “O

²¹ Trolha é a ferramenta símbolo do pedreiro. Popularmente é chamada de “colher de pedreiro” e é usada para colocar o cimento entre os tijolos ou pedras para erguer muros, paredes, estruturas.

²² A dualidade *ilha x continente* tem por objetivo fazer aqui uma alegoria a dois modos de territorialidade subjetiva, sendo a *ilha* efeito de uma política “menor”, mas não “minoritária”. Uma política menor é uma micropolítica. Deleuze e Guattari (1997, p.88) dizem: “é preciso não confundir ‘minoritário’ enquanto devir ou processo, e ‘minoría’ enquanto conjunto ou estado”. O *continente* é, portanto, o conjunto ou estado.

²³ Permeabilidade parece ser um termo bem apropriado para pensar o que Guattari (2004b, p.110) conceitua como “coeficiente de transversalidade”. Optei pelo termo permeabilidade, pela sua definição física. Na física, a permeabilidade dos sólidos aos líquidos, por exemplo, tem relação ao diâmetro de seus poros. Uma esponja retém, desse modo, muito mais líquido do que a madeira, por exemplo, mas ambas são permeáveis. Na perspectiva do grupo, a analogia poderia ser feita da mesma forma dos líquidos aos poros dos sólidos e aponta para a questão sobre o modo como o grupo está poroso ao plano de referência político.

mundo moral é a totalidade artificial na qual se integram e se adicionam os fins particulares.” (op. cit.).

Segundo uma interpretação particular do filósofo, a totalidade artificial de regras para implementação do projeto Civitas nos municípios conveniados tem uma diferença muito sensível se comparada ao conjunto de regras existentes nas políticas públicas, por exemplo. Que diferenças seriam essas? Quando inventamos as regras do projeto Civitas, pensamos os seus efeitos sobre as relações que elas atingem como similares aos produzidos por ondas, *ondas doloríferas*²⁴, assim designadas por sua capacidade de criar desassossego e deixar circular no corpo um fluxo de alterações capazes de produzir um corpo sem órgãos (CsO).

Invoco aqui o conceito de Deleuze e Guattari (1996, p. 12) como uma provocação que ajuda a pensar, numa relação de tensão, o caráter hermético dos organismos, o corpo pleno da política pública de formação, com cada órgão tendo rigorosamente a sua função. Nesse sentido, a instauração do projeto Civitas no seio da política pública de formação de professores, linha molar traçada sobre um plano macropolítico, passaria a operar como *corpo sem órgãos*, constituindo-se como um programa de experimentação micropolítico. É nesse contexto que o código de regras, oriundo do traçado da macropolítica (que esquadrinha, planifica, calcula e produz estatísticas...), acaba por ceder espaço a um programa de experimentação, cuja atenção se volta para os fluxos moleculares no âmbito de uma economia de natureza micropolítica. Nesta, o que importa são as afecções geradas pelos delírios expressivos vividos no espaço de produção do grupo de estudos.

O código de regras cede espaço a um programa de experimentação. É nesse escopo que se apresentam as regras do Civitas no plano de referência político desta investigação: como um programa que precisa ser vivido, até para que seja possível transgredir o corpo pleno das políticas públicas nos aspectos monolíticos e descontextualizados próprios de um código geral. O Civitas é um conjunto de regras inventadas para integrar as simpatias, para que os coletivos

²⁴ É possível que o conceito de *onda dolorífera*, o qual é o objetivo de um programa de experimentação sadomasoquista, seja um dos exemplos mais polêmicos que Deleuze e Guattari (1996, p.12) apresentam para falar sobre a construção de um CsO. Para compreender essa provocação obscena, pode ser esclarecedor pensarmos que essa onda é um tipo de intensidade, e que

é falso dizer que o masoquista busca a dor, mas não é menos falso dizer que o masoquista busca o prazer de uma forma particularmente suspensiva ou desviada. Ele busca um CsO, mas de tal tipo que ele só poderá ser preenchido, percorrido pela dor, em virtude das próprias condições em que foi constituído.

envolvidos se sintam possuindo tais regras. É no limiar dessas regras que nasce o CsO capaz de produzir as intensidades díspares que desdobrarão o signo da resistência no contexto político do aprender. Com tais idéias em mente, o filósofo dispõe-se a explorar o programa de experimentação do projeto Civitas como primeira porta de entrada ao contexto político em que se pretende desdobrar o signo do aprender.

3.1.1 Construção de convênio com o município a ser pesquisado

Uma primeira regra que se mostra, à saída, é que a formação de professores não pode ser imposta aos municípios, e sim que os municípios se envolvam na construção de uma proposta diferenciada com a universidade. Temos observado que, via de regra, no plano molar da macropolítica, existem várias imposições explícitas ou implícitas que operam no modo de subjetivação “formação de professores”, a saber: (i) a imposição das 40h/ano obrigatórias de formação, para os professores obterem progressão no plano de carreira no regime estatutário dos municípios, isto é, uma imposição de que se deva suprir essa demanda; (ii) a universidade entra nesta lógica de “suprir uma falta” e empacota horas de formação, e esse comportamento de compra e venda acaba reforçando certo modelo de formação consumista deixando os professores, muitas vezes, sem outras opções.

A regra operada pelo projeto Civitas é, pois, estabelecer um diálogo com o município de modo que rompa com essa lógica impositiva e consumista. Nesse sentido, as cláusulas do convênio que se estabelecem com os municípios são: a) que a prefeitura convide os professores a participarem da formação, permitindo que eles possam aceitar ou não o convite; b) que a formação se dê através da constituição de um grupo de estudos, acontecendo numa freqüência semanal ou quinzenal ao longo do ano letivo, em horário de trabalho do professor.

A partir dessas cláusulas do convênio, é possível obter-se uma tripla implicação, que assim se justifica: a) implicação do professor e diretor, pois eles, enquanto escola, aderem a um compromisso sistemático de formação, sendo que a mesma, com isso, precisa se organizar para não deixar os alunos do respectivo professor sozinhos no momento em que ele está no grupo de estudos; b) implicação do gestor de educação do município, que precisa inventar um jeito de, a partir da adesão, fazer com que os professores se envolvam, sem correr risco de ter um

investimento de um lado e um esvaziamento de outro por parte das escolas e professores; c) implicação do formador/pesquisador, que precisa constituir um vínculo com o grupo de professores que aderiram e construir, junto com eles e a partir dos problemas deles, um percurso de formação em serviço.

Como se vê, já na primeira regra, há uma tensão entre a macropolítica do plano de carreira e a proposta micropolítica do projeto Civitas. Ao propor a *livre adesão*, tensiona os processos de formação homogêneos de curta duração que têm, muitas vezes, sido impostos nas escolas do município para cumprir uma formalidade obrigatória.

A tensão gerada pelo processo da livre adesão é já uma intervenção na função do órgão 'secretaria da educação', podendo gerar problemas para o gestor. Nesse sentido, a regra da adesão geraria, na função do gestor, uma *onda dolorífera*, levando, por via das tensões transversas, à criação de um CsO. Uma vez consolidada a realização dessa regra, há uma série de regras coexistentes a essa primeira, que, juntas, supõe-se que darão conta da política do projeto Civitas. A constituição do grupo de estudos de professores e do diário de anotações, já descritos no método deste estudo, são regras que operam, lado a lado, à proposta de adesão.

O instigante, no plano político onde se tensionam as forças das macro e micropolíticas, é que a produção de adesão, a constituição de grupo e o uso de diário de notas acabam por se instituir como condições para uma política de grupo, de organização de grupo, em que a sustentação se faz pelo teor do compromisso que se estabelece entre as partes implicadas.

3.1.2 Uso das tecnologias

Uma segunda regra do projeto a ser explorada pelo filósofo é a regra do uso das tecnologias, a qual deve se dar no contexto do projeto Civitas, abrangendo o currículo das séries iniciais. Convencionalmente, quando se fala em uso de tecnologias, a tendência que existe na escola é a de associar às tecnologias digitais a uma aula de informática. No caso de vários programas de informatização de escolas, é costume os alunos se deslocarem até o laboratório para fazerem pesquisas em sites oficiais que trazem dados demográficos, geográficos e históricos do município. Esses laboratórios, caso o professor demonstre dificuldades em

orientar as pesquisas, contam, muitas vezes, com o auxílio de um monitor de informática, de modo que, com devido apoio, todos os alunos consigam realizar sua “pesquisa” de forma satisfatória.

O filósofo, porém, animado pelas discussões do projeto Civitas no LELIC, sugere uma regra de uso das tecnologias a partir de um pensamento que transcenda o conceito de tecnologia no seu significado convencional, o qual, na maioria das vezes, representa o encontro das ciências exatas com a engenharia, ou agora, na contemporaneidade, da microeletrônica com as tecnologias digitais. O filósofo transforma “tecnologia” em conceito-ferramenta, cuja finalidade é investigativa. Na experiência do projeto Civitas, o laboratório perde sua função e cede espaço às ilhas tecnológicas²⁵.

O filósofo considera, doravante, que alunos e professores também fazem parte do conceito de tecnologia pelo viés investigativo a que ele remete, constituindo um acoplamento às práticas pedagógicas convencionais em relação ao uso das tecnologias. É importante salientar que a tecnologia pode ser utilizada segundo modos antigos e velhos de ensinar, sem que haja indícios de transformação. É claro que, se pensarmos na noção de acoplamento, essa idéia se modifica, podendo se pensar que todo acoplamento traz em si uma mudança na própria metodologia de sala de aula. Nesse caso, a própria metodologia é uma tecnologia, mas com mecanismos distintos. Alves (2006), ao estudar Deleuze, chega a uma definição muito inquietante sobre tecnologia, dizendo o seguinte:

Em suma, a matéria, por si só, não constitui máquinas, somente mecanismos (livro, lápis, computador, mouse, teclado, salas de aula, laboratório de informática, etc.). As máquinas se constituem no encontro entre esses mecanismos e organismos que os agenciam, maquinando-os e constituindo-os enquanto tecnologias. (ALVES, 2006, p.28).

Existe uma tendência de se fazer uso da tecnologia digital de forma passiva, sem compreendê-la no contexto dos organismos que a agenciam. Muitas vezes, esses agenciamentos se constituem para a intensificação do consumo do *socius*, tendo em vista a velocidade com que as tecnologias digitais se tornam obsoletas hoje em dia. Nesse sentido, na mesma medida em que se inventam novidades

²⁵ Após uma história já consolidada de inserção do projeto Civitas nos municípios conveniados, chegou-se à conclusão de que os computadores deveriam entrar na sala de aula e coexistirem junto com o quadro negro, as classes e cadeiras e o caderno. Foi adotado, então, o conceito de “ilha tecnológica” na sala de aula do projeto Civitas. Trata-se de quatro computadores conectados à internet, além de impressora, que as crianças utilizam assim como utilizam todos os recursos pedagógicos existentes na sala de aula.

digitais a serem consumidas, a nossa regra sobre o uso de tecnologias, já de arrancada, se desvia da imposição veloz do uso do computador, por exemplo, que é normalmente por onde se começa na escola. Trabalhamos com uma grande gama de tecnologias que têm, como limites, tudo o que fica entre as *tecnologias ancestrais* e as *tecnologias digitais*.

Considerando a fórmula elaborada por Alves (2006) que $AG(MEC+ORG)=TEC$ (agenciamento dos mecanismos e dos organismos é igual a tecnologias), definem-se, num extremo, tecnologias ancestrais como sendo aquelas amplamente utilizadas na escola: giz, quadro negro, livro didático, caderno, lápis, caneta, etc, onde o agenciamento tem uma semiótica extremamente engessada pelo agenciamento da palavra de ordem. Por exemplo, tomando a complexidade da caneta: sempre o agenciamento é (caneta + ORG) = escrita à tinta. Assim, parece absurdo o agenciamento (caneta + ORG) = zarabatana, por exemplo²⁶. Deleuze (1995b, pp. 20-21) diz que “os agenciamentos não cessam de variar, de ser eles mesmos submetidos a transformações. Em primeiro lugar é preciso fazer intervir as circunstâncias”.

No caso do projeto Civitas, a regra do uso das tecnologias só adquire sentido se consegue provocar a invenção e a investigação no currículo dos quartos anos. Aí novamente a regra produz uma *onda dolorífera* que pode deslocar a tecnologia da sua posição convencional de corpo pleno. Nesse caso, a tecnologia digital está a serviço da invenção das cidades tensionadas pelo currículo dos quartos anos do ensino fundamental. Na esteira das tecnologias digitais, está previsto também o uso de um software de edição de cidades nas ilhas tecnológicas instaladas na sala de aula. Tal software, intitulado CITTÀ, tem, na sua arquitetura, o desenho de um jogo de construção colaborativa, onde as crianças podem colocar edificações das mais variadas, bem como construir rios, pontes, ruas, assim como fazer modificações na geografia.

Esta tese não tem o objetivo de explorar a potencialidade investigativa na qual a própria concepção do software está sustentada, pois tal empreitada produziria sozinha estofos para outro longo estudo, mas pretende trazer o CITTÀ como um

²⁶ Para os aficionados em blogs, sugiro que dêem uma percorrida no blog http://radamanto.wunderblogs.com/archives/2004_06.html onde o blogueiro descreve as maravilhas da caneta BIC com os mais diversos agenciamentos: mágicas, ilusões de ótica, zarabatana... onde o menos importante é escrever à tinta.

reforço do argumento da regra que propõe o uso das tecnologias no projeto Civitas, desta vez no campo das tecnologias digitais:

o objetivo é que as professoras possam cooperativamente propor e amparar mudanças e inovações na dinâmica das práticas pedagógicas, de modo que, em sala de aula, invistam na disponibilização de múltiplas tecnologias e de sua exploração inventiva por parte das crianças, colocando a grade curricular a serviço da metodologia ativa com eixo sobre a aprendizagem. Neste escopo, as tecnologias do virtual e o próprio editor de simulação serão apenas parte do conjunto de opções a serem colocadas à disposição de uma metodologia ativa e criativa de aprendizagem na sala de aula. (AXT, 2003, p.72)

Feitas essas considerações, os limites do programa de experimentação estão começando a tomar forma. Uma síntese parcial para o filósofo poderia ser:

- (1) Regra → Convênio (onda dolorífera alvo → adesão);
- (2) Regra → Uso das Tecnologias (onda dolorífera alvo → investigação e invenção no currículo);
- (3) Regra → Grupo de estudos de professores (onda dolorífera alvo → produção de delírios expressivos);
- (4) Regra → Diário de anotações (onda dolorífera alvo → registro dos delírios).

3.1.3 Construção de Cidades: Invenção de mundos

O que tudo pode o objeto (x)? Sendo que no lugar de “x” pode ser uma tampinha de garrafa, um rolo de papel higiênico, papéis, caixas, pedaços de pau, isopor, caneta, caderno. Também, o que tudo pode uma imagem digital, um gravador digital, os softwares e jogos, e todas as outras possibilidades virtualizadas²⁷.

Essas problematizações pretendem atingir a *onda dolorífera* que dá passagem ao fluxo da invenção da vida *no aprender* na medida em que o acontecimento da sala de aula vai encontrando respostas para as inquietações geradas por tais problematizações. A regra (2) do item anterior (sobre o uso de tecnologias) explica o caráter vital do aprender na medida em que considera que os mecanismos (isopor, caneta, caderno, rolo de papel higiênico, etc.) não se sustentam ausentes de um organismo no agenciamento. A invenção de vida no aprender é a regra que propõe a experimentação política, ética e estética na sala de aula e permeia todas as outras regras do projeto. A idéia é que, ao se inventar uma cidade, possa-se viver o aprender de outro jeito.

²⁷ Este tem sido o eixo de problematizações que compõem a dinâmica da sala de aula, junto às crianças, enquanto extensão dos grupos de estudos do Civitas.

As cidades virtuais - estando propostas no âmbito das tecnologias digitais (mas não excluindo cidades com materiais e suportes convencionais concretos) - supõem uma construção cooperativa, em tempo real, tanto síncrono quanto assíncrono, pelos vários grupos de crianças. É, portanto, de se esperar que precisem discutir regras de construção, desde a definição do terreno, a aprovação de um plano diretor em função do próprio terreno, a distribuição de lotes para a construção de casas e prédios, até a definição de uma legislação de preservação ambiental, envolvendo a organização social, política e jurídica da cidade, a memória cultural-histórica, a posição econômico-geográfica relativa (na região, no país e no plano mundial) e o estabelecimento de contratos sociais coordenando as relações de sociabilidade entre os cidadãos, ou seja, entre elas as crianças. (AXT, 2003, p. 76)

O aspecto mais interessante dessa regra é, talvez, a sub-regra que coexiste à da invenção da cidade: fazer a cidade *demorar*. Essa demora corresponde aos movimentos da vida em sala de aula, pois nem sempre a vida obedece à racionalidade do conteúdo programático curricular. A vida pode nascer no conteúdo, mas também pode morrer nele e pode, por fim, passar longe dele.

Demorar é fruto de uma intuição da professora Margarete Axt para trazer o conceito bergsoniano de duração ao contexto das regras que pretende que sejam replicadas na sala de aula. Trata-se da potência de fazer demorar o imperceptível na invenção da cidade de forma que o processo de invenção transcorra no percurso do ano letivo. Pretende-se evitar, com isso, de estudar apenas o ponto a ponto do currículo, ignorando o que há no intervalo entre tais pontos. O ponto a ponto poderia ser reproduzido nessa regra de forma sistemática, mas a duração não funciona assim, pois envolve a vida e o conhecimento que da vida se faz. Enfim, é o conhecimento que está entre os pontos e incide sobre um sistema natural do próprio corpo:

o conhecimento dum ser vivo ou sistema natural é um conhecimento que incide sobre o próprio intervalo da duração, ao passo que o conhecimento dum sistema artificial ou matemático incide apenas sobre a extremidade. Continuidade de mudança, conservação do passado no presente, duração verdadeira estes atributos com a consciência. Poder-se-á ir mais longe, e dizer que a vida seja invenção, tal com a atividade consciente, e como ela criação incessante? (BERGSON, 1971, p.79).

A invenção de cidades é, portanto, uma regra que tensiona a educação, propondo focá-la no aprender e não no ensinar. Mais do que isso: aprender sobre a vida. Uma vida que dura e se produz no arrebatamento do aprender enquanto um exercício constante de experimentação do devir de objeto, tecnologia, aluno, professor.

Não nos restringimos a pensar a vida apenas no contexto da invenção concreta da cidade. A cidade podem ser os próprios alunos da sala de aula que se transformam em comerciantes, gestores, engenheiros, filósofos e escritores. O importante é que o ano seja “pouco” para as múltiplas demoras que cada entrada de invenção provoca na sala de aula. Nesse processo de invenção de mundos, toma parte a invenção de si na assunção de processos autorais.

Para que isso aconteça, as produções, dessas múltiplas durações das cidades inventadas, são apresentadas em um evento de avaliação ao final do ano, reunindo professores e gestores dos quatro municípios envolvidos no projeto Civitas, além de convidados e outros interessados. As avaliações comportam também registro de idéias e publicações de artigos teóricos e ensaísticos. Faz parte do processo de formação de professores do projeto Civitas a produção textual e visual para o evento de avaliação, bem como o seminário intermunicipal que acontece, a cada ano, num município diferente. Também se sugere que as crianças possam apresentar suas produções em seminários municipais das turmas do projeto Civitas. Tais produções autorais exigem que os professores e alunos exercitem sua capacidade de registro dos pensamentos, delírios e conhecimentos que foram se construindo ao longo do ano letivo, assim como o recorte dos aspectos mais relevantes do seu percurso de aprender no contexto do projeto Civitas.

Temos, assim, o circuito completo de uma regra de invenção que contemple a política, ética e estética com a perspectiva de um *intensio* de vivências em sala de aula a partir das demoras potentes de devir, assim como de um *extensio*²⁸, capaz de criar conhecimentos dentro dos mais diferentes desdobramentos: sínteses, categorias, relações entre conteúdos, etc. Dimensão política, em função da possibilidade de assunção de posições de autoria; ética, em função de apresentar a experiência no coletivo e manter o cuidado com as vozes e os sentidos produzidos na sala de aula; estética, em função da composição de si e de mundos possíveis.

Essas são as regras que compõem o programa de experimentação civitas. Por que um programa e não um código? Não foi gratuitamente que contextualizei a política do projeto Civitas através da articulação teórica entre as regras e o programa. As regras gerais, conforme Deleuze (2001), têm uma natureza política por

²⁸ Vale novamente lembrar que *intensio* e *extensio*, conceituadas mais demoradamente na apresentação do problema deste estudo, são as duas dimensões que, segundo Deleuze (2006, p.315) constituem as duas ordens díspares que entram em comunicação para individuação dos signos desdobrados do aprender.

integrarem as simpatias (elementos da moralidade) através de artifícios inventados (leis, por exemplo), capazes de sobrepujar as simpatias individuais, de forma que, através da justiça, as paixões naturais se satisfaçam obliquamente. Para que as regras gerais sejam socialmente contratadas, é necessário que antes sejam institucionalizadas e consideradas úteis para o coletivo em questão, pois

a sociedade é um conjunto de convenções fundadas na utilidade, não um conjunto de obrigações fundadas em um contrato. Socialmente, portanto, a lei não é primeira; supõe uma instituição que ela limita. (DELEUZE, 2001, p.43)

Portanto, nesse momento se desenham as condições para o filósofo afirmar, em relação ao contexto político de referência (e assim avançar na investigação sobre os signos do aprender), a percepção de uma sutileza na apresentação das regras, pois parece ser possível que existam tipos de regras gerais que satisfaçam a integração das simpatias do coletivo de uma forma diferente do que outras. Quero afirmar aqui que as regras do Civitas operam no desejo de aprender com uma intensidade distinta do que aquelas, por exemplo, dos códigos das políticas públicas de formação. Nas regras do Civitas, me parece, há uma possibilidade de estrangular os seus próprios limites, semelhante ao que Deleuze e Guattari (1996, p.16) propõem como sendo um programa de experimentação para criar um CsO a partir dos fluxos de passagem que os efeitos das regras produzem. Por isso declarei, anteriormente, que as regras de um programa atingem *ondas doloríferas* capazes de subverter a própria função do órgão à qual é destinada.

O filósofo coloca, por fim, a seguinte questão: Será que o fluxo intensivo gerado no contexto das regras do Civitas poderia, talvez, ter a pretensão de um programa de experimentação onde o aprender se satisfaz em ondas semelhantes às *ondas doloríferas* do corpo masoquista? Mais uma vez quero lembrar que a idéia de delimitar o efeito da regra como *zona intensiva* de transmutação do *corpo pleno* da regra para um CsO do aprender a vida provém do exemplo de Deleuze e Guattari (1996) que versa sobre as *ondas doloríferas* de um programa de experimentação sadomasoquista. Mas isso é apenas uma forma ilustrativa para buscar conceitualmente uma intensidade análoga no plano micropolítico do aprender. O programa, diferente do código, funciona no imperativo. Por exemplo: como regra, a águia joga seu filhote no abismo quando chega a hora certa, para que, na queda, seja acionada uma intensidade que transforme em asa de voar aquele pedaço de

corpo que, no ninho, tinha apenas função de apoio ou equilíbrio. Ela joga o filhote no abismo e, no imperativo diz: Voe! Essa é a regra.

Encerro este item com a questão das regras do Civitas e suas possibilidades de constituição de um CsO que subverta a sua função de limitação para expansão da vida, compondo assim, o primeiro circuito político que pode gerar disparates (o *extensio* da regra e o *intensio* do Cso que ela gera) na busca por signos do aprender.

3.2 SEGMENTARIDADE DAS PROPOSIÇÕES: O FILOSOFEIRO ENUNCIA A EMERGÊNCIA DO MODO INDIVÍDUO E A FORMAÇÃO DO SOCIUS CONSUMISTA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ainda que as *regras* e as *proposições* estejam situadas pelo filósofo no contexto político de referência, para que, com o auxílio desse plano, consiga buscar elementos de análise que o auxiliem a desdobrar um signo disparado do aprender no plano de forças da ciência régia, da política, dos sistemas inventados, ele quer distinguir duas ordens de segmentaridade para a finalidade desta tese. As primeiras (regras), parece, são construídas com uma racionalidade aberta de experimentação para o CsO. Já as segundas (proposições) respondem aos desígnios das funções científicas e de codificações sistemáticas sobre as regras e, especialmente, sobre as linhas moleculares dos coletivos, considerando que “a ciência não tem por objeto os conceitos, mas funções que se apresentam como proposições nos sistemas discursivos.” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 153).

A chave, o limite, a marca de referência de onde tudo pode ser lido serão, doravante, as proposições. Lançaremos mão desse referencial científico para compreendermos a Formação de Professores *em função* da emergência do modo indivíduo e do *socius consumista*. Todas as proposições partirão desse marco referencial. É justamente pela “renúncia do infinito” (DELEUZE, 1992, p.161)²⁹, própria do plano de referência macropolítico³⁰, que corremos o risco de perder, em

²⁹ Deleuze e Guattari (1997, p. 154), insistem na idéia de que “A ciência tem uma maneira inteiramente diferente de abordar o caos [...]: ela renuncia ao infinito, à velocidade infinita, para ganhar uma referência capaz de atualizar o virtual”. No plano científico de referência, essa desaceleração se dá pela concentração da atenção do observador em um só ponto na forma de um marco referencial, etc.

³⁰ Sobre o plano de referência macropolítico, numa leitura voltada à formação de professores, Axt e Martins (2008, p.133-134) afirmam o seguinte:

parte, por exemplo, a velocidade micropolítica das *ondas doloríferas* possíveis no enunciado de tais proposições. Ondas estas que, repito, se produzem a partir das regras do Civitas.

A necessidade de buscar uma leitura possível do *socius*, por considerá-la um atravessamento avassalador no grupo de estudos de professores, pode nos forçar, a partir da seqüência de proposições científicas, a mudar as referências a cada momento, tomando-as como provisórias. É possível que, ora falemos desde o lugar da educação, ora desde a antropologia, ora desde a filosofia, ora desde o lugar da psicologia. Novamente, com esse procedimento, o filósofo pode correr o risco de concretar possibilidades de variações conceituais que irão circular pelo plano de referência, bem como variedades de composição que as proposições permitiriam, caso fosse possível dar um salto no infinito de cada uma delas como o filhote de águia reinventando seu órgão de vôo. Por um momento, parece que os marcos referenciais das regras do projeto Civitas são mais alargados e mutantes do que a axiomática do *socius* que apresentarei doravante.

Para que o pensamento do filósofo tenha condições argumentativas de individuar o primeiro signo desdobrado do exercício de aprender no grupo de estudos de professores, escolheu o caminho, para continuar a problematização dos *aprenderes*, de ir ao encaço dos modelos mercadológicos de formação, por entender que tais modelos permeiam o grupo de estudos de professores. Esses modelos são, em grande parte, reproduzidos nas escolas, fazendo parte das políticas de formação que têm operado nos municípios do estado do RS e que se apresentam, em função de sua captura macropolítica, como uma espécie de *Meca* da formação continuada dos professores.

Essa afirmação genérica – que, a seguir, será desdobrada em duas proposições – constrói-se, ela mesma, a partir de experiências próprias vividas na coexistência com os pesquisadores do LELIC a partir do momento em que tais políticas passaram a coexistir com a política do projeto Civitas nos municípios

Começando por pensar um pouco o entorno político da escola de Ensino Fundamental (séries iniciais), observa-se muito que políticas educacionais (em especial quando entrelaçadas à preocupação com a inclusão tecnológica), costumam dar vazão a modelos pré-formatados para a sua inserção no espaço escolar. Tais iniciativas costumam ser sustentadas preponderantemente no viés macropolítico, através de portarias ou decretos governamentais bem intencionados (não é este o ponto em pauta), mas que, conforme nosso modo de ver, tendem a fortalecer o caráter de homogeneidade e de repetição linear, segundo o que as mesmas são interpretadas e aplicadas.

conveniados. Somem-se a isso a vivência particular do filsofeiro em Sobradinho, as leituras de artigos da área, os estudos e informações fornecidas pela FAMURS (Federação dos Municípios do Rio Grande do Sul).

3.2.1 Proposição 1: Monolito da Formação no Grupo

O grupo de estudos de professores é permeado por uma política pública de formação de professores que, em grande parte, compõe-se por uma lógica de blocos monolíticos de formação tecnicista, ou seja, de produtos acabados oferecidos pelos estabelecimentos formadores. Estas se alinham com o conceito de modernização e desburocratização da educação e formação para a vida profissional pela lógica da conquista individual do conhecimento. De acordo com essa lógica do modo indivíduo no aprender, assim como os alunos devem ser competentes e “empregáveis”, os professores devem ter formação adequada com uma espécie de pedagogia de mercado/adestramento ao mercado, ou seja, a ela devemos nos dirigir de acordo com as “leis do consumidor”.

O filsofeiro tem o objetivo de apresentar algumas linhas de referência possíveis para compreender o *socius* contemporâneo, pois tais linhas, que não representam novidade na comunidade científica (em função dos exaustivos estudos que a economia, a política, a antropologia, a sociologia, etc. têm feito para investigá-las), não só incidem diretamente sobre o grupo de estudos de professores que estou investigando neste estudo, mas também sobre todas as instâncias coletivas: industriais, governamentais, comerciais, culturais. Apresentarei as linhas (de referência) e alguns exemplos, ilustrando como as mesmas derivam das políticas públicas de formação de professores e repercutem na comunidade escolar, para então pensar linhas moleculares micropolíticas, tanto sob a forma como têm se apresentado no *socius* como no grupo de estudos. Por fim, analisarei essas linhas moleculares, disparatadas pelo aprender como signo da **resistência**, através de exemplos que circularam nos relatos dos professores do grupo.

1) *O inquietante contexto da educação brasileira*: Digamos que os professores queiram produzir um mapa, em seus estudos, sobre o que seja o contexto da educação no Brasil de hoje. Imagino que, talvez, se sintam tal qual o filsofeiro, inquietados e, de certa forma, paralisados, ao se depararem com alguns números e pesquisas diagnósticas sobre o tema, pois o que se vê é um emaranhado de muitas linhas, sendo que cada uma, aparentemente, não tem relações com as demais. Começemos com alguns dados mais consensuais: O acesso do aluno ao ensino básico, por exemplo, nos últimos 28 anos, segundo Frigotto (2007), revela

que, no ensino médio, apenas 46% dos jovens brasileiros estão freqüentando os bancos escolares, sendo que, nas regiões do interior dos estados brasileiros, esse número cai para 12%. Já no ensino fundamental, (observamos) os números são mais favoráveis, com uma taxa de matrículas líquida beirando os 100%: segundo dados de Rigotto e Souza (2005), da década de 80 até o ano de 2003, houve um aumento de 36% na taxa de matrícula nesse segmento de ensino.

Porém, no mesmo movimento que coloca o país num significativo avanço em termos de Índice de Desenvolvimento Humano em função da política de universalização do ensino básico, percebe-se um quadro trágico no que diz respeito à formação dos alunos e, numa relação direta, à *formação dos professores* que formam esses alunos. Aí já temos uma primeira aparente falta de conexão, sobre a qual nos perguntamos: Por que a qualidade de ensino está ruim, se o acesso ao ensino básico está melhor? Para exemplificar essa tragédia, num artigo interessantíssimo publicado na Revista Veja, em 9 de julho de 2008 (p. 120-121), o economista Gustavo Loschpe anuncia um estranho modo de subjetivação social da comunidade escolar, a partir de uma análise da relação entre professores e pais de alunos das escolas públicas brasileiras. Nesse artigo, ele demonstra o quanto os pais dos alunos se mostram muito satisfeitos com a escola de seus filhos, mesmo a qualidade do ensino sendo péssima. Ora, não parece estranho e desconexo que os pais se mostrem satisfeitos se a qualidade de ensino é duvidosa? O texto, num primeiro momento, traz dados da péssima qualidade de ensino dos alunos das escolas públicas brasileiras:

Constatamos, por meio do Saeb, que apenas em torno de 25% dos alunos de 8ª série sabem que '3/4' é igual a 0,75 e não 3,4. (...) Segundo a Unesco, 24% de nossos alunos repetem a 1ª série, contra 2,5% no Chile e 4% da Índia.

Na seqüência, o autor do artigo nos fala sobre os resultados de uma publicação sobre o perfil dos professores brasileiros, desta vez trazendo informações sobre o pensamento do professor brasileiro em relação ao aprendizado do aluno, que pode ser resumido através dos seguintes dados: 78% acham que o fator que mais influencia o aprendizado do aluno é o acompanhamento familiar, e apenas 32% acreditam que é a competência do professor. Também é destacada, no mesmo artigo, a publicação de uma

outra grande pesquisa qualitativa, organizada pela UNESCO e pelo INEP (publicada no livro *Repensando a Escola: um estudo sobre os Desafios de Aprender, Ler e Escrever*), [onde] os autores declaram o seguinte:

‘Chama atenção a frequência com que professores e diretores se referem à questão da família dos alunos: muito do que acontece de bom e de ruim na escola é explicado pela origem familiar’. ‘Uma pergunta [aos professores] do tipo ‘como você avalia o nível de leitura dos alunos da 4ª série?’ é respondida da seguinte maneira: ‘Eles são fracos, não sabem ler muito bem, não gostam de ler, porque em casa ninguém incentiva’. Raramente é colocada a função primordial da escola na tarefa de ensinar a ler qualquer aluno, de qualquer origem familiar ou social’.

Num segundo momento do mesmo artigo, o autor irá trazer o paradoxo, ou seja, como os pais “estranhamente” avaliam bem a qualidade de ensino que está nessas condições. Diz ele que, dos dez mil pais entrevistados, 81% têm “uma percepção positiva dos diretores dizendo que eles ‘resolvem’ os problemas.” E a nota para as instalações físicas da escola é 8,1. E ainda que 83% dos pais acham que os professores estão preocupados em ensinar e dar boas aulas. A nota dada à qualidade de ensino, é 8,6. O detalhe é que 58% desses pais não têm ensino fundamental completo, só 3% têm diploma universitário, apenas 7% acessam internet e 75% nunca ou raramente lêem jornais e livros. Portanto, seriam “pessoas de baixíssima formação acadêmica e pouco grau de informação”.

Em síntese: Excluindo-se a problemática do acesso ao ensino médio, temos um excelente acesso do aluno à escola do ensino básico, contrastando com um alto índice de reprovação nas séries iniciais, mas, estranhamente, os pais dessas crianças estão satisfeitos com a educação oferecida pelos professores e com as instalações da escola. As escolas com seus professores, por sua vez, fracassam na alfabetização de 24% dos seus alunos e consideram que o grande problema da falta de alfabetização, e conseqüente repetência na primeira série (atual primeiro ano), é o fato de os pais não incentivarem a leitura em casa.

Assim podemos perceber que categorizações quantitativas como as apresentadas podem se tornar pouco profícuas para uma investigação mais complexa em relação à proveniência dessas linhas de resultados. Isso porque se sabe que são meros *flashes* que sempre se abrem para novas questões, confirmando que “as bifurcações, as desacelerações e acelerações produzem buracos, cortes e rupturas, que remetem a outras variáveis, outras relações e outras referências” (Deleuze & Guattari, 1992, p. 161). Nesse sentido, por exemplo, os professores do grupo de estudos (do civitas) e o filósofo poderiam muito bem indagar se os pais desses 24% de alunos que não se alfabetizam nos anos iniciais têm a mesma avaliação positiva da escola e da qualidade de ensino nas séries

iniciais. Será que têm? Será que errei de alvo nesta pesquisa e, ao invés de formar professores, deveríamos formar os pais?

Outra questão poderia ser: Por que os jovens rurais não se interessam pelo ensino médio? Será que isso acontece pelo fato de faltarem escolas de nível médio nas regiões do interior ou pelo fato de estes jovens rurais não sentirem a necessidade de ter estudo para exercerem os ofícios rurais? Sem encontrar respostas para essas questões, os professores e o filósofo irão finalmente problematizar a sociedade contemporânea, pois parece que os “sintomas”, inferidos pelos números, podem ter uma proveniência cultural, político-econômica, dizendo do jeito como vivemos em sociedade.

2) *Inquietações sobre o “socius consumista” que conecta o “modo indivíduo” ao contexto da “educação-quase-mercado” no contexto da escola e os processos de formação de professores.* Conjeturando sobre as tendências que o filósofo e os professores do grupo de estudos teriam ao fazerem a leitura diagnóstica descrita anteriormente, suponho que, em primeiro lugar, talvez eles questionassem, usando as palavras de Chico Buarque de Holanda, “qual é a parte que me cabe neste latifúndio?” Ou seja: O que disso tudo é responsabilidade minha? Eu, pai, devo corresponder a uma imagem de pai. Eu, professor, devo corresponder a uma imagem de professor. Eu, aluno, devo corresponder a uma imagem de aluno. Mas, afinal, que imagem é essa?

O filósofo tende a pensar que, em função dos efeitos da cultura de massa, o signo do *individual*³¹ tem exercido uma influência muito importante no comportamento das pessoas. Esse signo, cunhado por Guattari e Rolnik (2005, p.22), apresenta a tática dos equipamentos capitalísticos em personalizar cada vez mais o modo de desejar das pessoas. Tudo que é visibilizado pela *mass media* parece que foi feito “para mim”. Em outras palavras, tomamos os objetos do desejo consumista como se fossem feitos “para mim”, quase sem perceber que “todo mundo” os acaba querendo também.

³¹ Aqui é prudente relembrar novamente a distinção do conceito de *individuação*, discutido no contexto problemático da tese, da perspectiva do *individual* que Guattari e Rolnik (2005) apresentam nos seus estudos sobre micropolítica. A individuação, como vimos, é o próprio desdobramento dos signos a partir da comunicação entre as ordens disparatadas (uma no *intensio* e outra no *extensio*). Já a perspectiva individual está associada a um modo como a ordem capitalística do mundo opera sobre o *socius*.

A cultura de massa produz, exatamente, indivíduos: indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão – não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados.

“O indivíduo é serializado, registrado, modelado” (GUATTARI & ROLNIK, p. 40) por uma imagem de referência capitalística, a qual se instaura na subjetividade das pessoas de forma que, desde muito cedo, essas pessoas desejam consumir determinado tipo de produto, de cultura, de relacionamento, de família, de comportamento profissional, etc. A subjetividade capitalística, através do signo do Equivalente Geral, passa a valorar as pessoas pelo potencial de consumir/desejar aquilo que equivale a essa imagem de referência (que é a própria acumulação de capital material e simbólico). O grande motivo de esta subjetivação estar invisibilizada e dissimulada nas suas estratégias de submissão é porque se constitui como uma força que “se produz tanto em nível dos opressores quanto dos oprimidos” (Guattari & Rolnik, 2005, p.53). E é por isso que tal subjetividade assume um *status* global, ou de um Capitalismo Mundial Integrado.

A ordem capitalística produz os modos de relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como **se é ensinado**, como se ama, como se transa, como se fala, e não para por aí. Ela fabrica a **relação com a produção** [grifos meus], com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro – em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que esta é “a” ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria idéia de vida social organizada. (GUATTARI & ROLNIK, 2005, p.51)

Considerando que essa ordem capitalística produz, como está destacado, a relação inconsciente com a produção das imagens que, pretensamente, ditam a ordem social, o filósofo se pergunta: Será que aqueles 83% dos pais que acham que os professores estão preocupados em ensinar e dar boas aulas pensam isso mesmo de forma espontânea, ou têm medo de fazer resistência consigo mesmos pela culpa que sentiriam, caso não correspondessem à imagem idealizada de “pais que valorizam a educação” vendida pelo monolito da ordem do mundo vigente? Da mesma forma, o filósofo se interroga sobre os professores que delegam o fracasso da alfabetização à falta de estímulo de leitura nos lares das crianças. Será que o risco de assumir a responsabilidade de tal fracasso não seria a própria ruína subjetiva desses professores? Será que a responsabilização das famílias não seria um mecanismo de defesa dos professores que, caso admitissem o seu próprio

fracasso, acabariam fazendo parte das alarmantes estatísticas acerca do sofrimento psíquico dos professores que vem chamando cada vez mais a atenção dos profissionais da saúde? Com essas inquietações, além de produzir desconfiança para uma possibilidade de compreensão, a qual parece ter variações mais complexas do que a simples compreensão da variável diagnóstica, o filósofo tem a intenção de desdobrar essa maquinaria social para que, quando ela se atravessar no grupo de estudos, saibamos através de que termos se visibiliza e quais delírios ela poderia suscitar.

No contexto das políticas públicas em educação e, por conseqüência, na formação de professores, evidencia-se uma articulação fina que, aos olhos do filósofo, parecem garantir o que denomino de “monolito da ordem do mundo”, o qual se reflete na subjetividade consumidora, enunciada por Guattari e Rolnik (2005). A primeira linha articuladora é o modelo de “educação-quase-mercado”, referida por Barroso (2005, p.738) em relação aos processos políticos europeus, mas com desdobramentos globais. Segundo esse modelo, agora pelos olhos interpretativos de Vasconcellos (2003), a escola

apenas concebe o saber na sua dimensão de ferramenta para agir, de instrumento para ter êxito social, de capital individual para aumentar as rendas futuras. O 'capital humano' é a pedra angular da reorientação dos dispositivos educativos e até mesmo do próprio espírito da educação. De fato, a noção de 'serviço público' é desviada, segundo o autor, que vê nessa escola uma 'agência de serviços' encarregada de satisfazer 'eficientemente' seus consumidores ao fazer valer seus interesses particulares. (VASCONCELLOS, 2003 p.1047).

Numa segunda linha, que tem uma fina articulação com a da “educação-quase-mercado”, encontra-se a concepção do “estado avaliador”, que irá garantir, a partir de avaliações de desempenho homogêneas, uma educação de consumidores. Aqui vemos como o nosso país parece estar alinhado a essa articulação fina, pois não se trata apenas de mecanismos físicos de avaliações globais de desempenho dos alunos e das escolas, tais como o SAEB³², mas também de uma avaliação

³² No portal do Inep <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp> consta a seguinte explicação sobre o SAEB:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) , conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações; A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

invisível, que vem junto com os próprios ares respirados pelos alunos e professores das escolas.

Cria-se, assim, uma paranóica competição em relação aos professores, escolas e municípios, e as mais interessantes justificativas para explicar por que sua turma foi mal na “provinha Brasil”. Essa dupla articulação, na forma de pressão do estado sobre a escola – e esta voltada ao mercado consumidor – tem sido uma das formas de como as políticas públicas vem paulatinamente reagindo ao quadro de baixa qualidade do ensino, ilustrado pelos dados acima de repetência nos anos iniciais, causada pelo fracasso na alfabetização. Tais avaliações do estado são uma forma de *reação* ao que poderia se considerar um fracasso da “ordem do mundo”. Mas a arquitetura de tal reação, ao que parece, se orienta a partir de uma estratégia de controle, pois se interpreta que tal fracasso é fruto de um desvio do monolito da ordem do mundo. O estado então reage a partir de um novo mecanismo de equivalência e homogeneização.

Outra forma de reação, a qual já mencionei na introdução deste estudo e na qual, em certa medida, o LELIC poderia se enquadrar, se desenha a partir do contexto das políticas públicas de formação de professores e diz respeito ao incentivo à formação superior dos professores, especialmente aos professores em serviço através da Educação à Distância. Com esse incentivo, em médio prazo, é possível que o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) cresça, não só do ponto de vista quantitativo mas também qualitativo, especialmente se for possível o envolvimento de todas as universidades num amplo debate desse processo.

O filósofo toma essa linha de reação como uma possibilidade de *resistência* (e não apenas *reação*) ao modelo de “educação-quase-mercado” que se impõe no modo de subjetivação macropolítica. É uma resistência possível na medida em que parte de dentro, da fissura do *monolito* da ordem do mundo, envolvendo os processos de aprender dos professores em formação. E quando se fala em aprender, como diz Deleuze, não se sabe que paixões e que encontros tornam alguém bom naquilo que é.

Antes de finalizar esta leitura do *socius* e os processos de formação de professores, o filósofo quer descrever como compreende uma linha que é, ao mesmo tempo, de reação, mas também de reforço ao *monolito* da ordem do mundo, pois diz respeito aos grossos investimentos que as escolas têm feito para revitalizar

sua própria instituição e oferecer um espaço diferenciado aos alunos. Tanto o espaço físico externo e interno das escolas quanto os laboratórios de informática³³ têm sido uma das principais preocupações da gestão escolar para melhorar a qualidade na formação dos alunos. Em relação aos laboratórios de informática, segundo Borges (2008, p.101), quando as primeiras idéias acerca do tema informática na educação surgiram – no I Seminário Nacional de Informática na Educação em 1981 – já se sustentava um argumento no sentido de priorizar o “pedagógico” sobre o “tecnológico”. Mas, a partir do histórico que a autora apresenta, é possível inferir que, entre os muitos desdobramentos dessas idéias, parece que essa pauta inverteu, uma vez que consagrou, como prioridade, o tecnológico. Ao que parece, os investimentos dos governos se orientaram para “multiplicar e disseminar” os assim chamados “subcentros e laboratórios por parte dos estados e municípios brasileiros”.

As escolas têm abraçado essa causa, sentindo-se muito envolvidas com isso, tanto que têm demonstrado muita satisfação com a chegada dos computadores nas escolas. Aos olhos dos pais dos alunos dessas escolas, os quais, muitas vezes, não tiveram formação adequada nem material didático, tem sido muito sedutor o fato de praticamente todas as escolas públicas terem um laboratório de informática, mesmo quando os computadores ficam sem uso pedagógico ou são subutilizados. Essa situação existe em escolas em que não há uma proposta reflexivo/pedagógica acerca de uma estratégia de inclusão tecnológica pela via das aprendizagens como as que proponho neste estudo. De fato, muitas vezes o computador acaba abandonado, assim como uma série de outros materiais pedagógicos novos que, ainda com embalagens lacradas, acabam restando empoeirados nos fundos dos armários escolares.

E é nesse sentido que se percebe uma linha paradoxal ao mesmo tempo de *reação* e de *reforço* ao monolito: estamos numa lógica da acumulação e, simultaneamente, de descarte de objetos, pois os computadores e outros materiais

³³ Dando um destaque especial para o ProInfo – Programa Nacional de Informática Educativa – que propõe metas para as políticas públicas de inclusão digital nas escolas, cujo processo de dotação orçamentária iniciou em 1997 e se efetivou em 2005. É importante destacar que o ProInfo, apesar de ter uma maior visibilidade na escola, não é o único programa de implantação de laboratórios de informática. Há, ainda, em nível nacional, os Telecentros, além de outros programas regionais e locais que se proliferam cada vez mais por Associações de municípios ou por políticas públicas locais.

pedagógicos se tornam rapidamente obsoletos. Uma das características do *socius consumista* é pecar pelo excesso.

Para atender a todas essas novas necessidades, impulsos, compulsões e vícios, assim como oferecer novos mecanismos de motivação, orientação e monitoramento da conduta humana, a economia consumista tem de se basear no excesso e no desperdício. A possibilidade de conter e assimilar a massa de inovações que se expande de modo incessante está ficando cada vez mais reduzida (BAUMAN, 2008, p.53),

especialmente quando observada dentro do contexto escolar. Em relação a isso, o filósofo se interroga: Será que estamos precisando de tantas novidades de objetos de consumo pedagógico? Ou será que precisamos consumir mais pensamento?

Continuando, o filósofo apresenta a última linha de sua leitura sobre como o monolito incentiva o funcionamento de uma máquina para reagir aos baixos índices de alfabetização nos anos iniciais e a problemática formação de seus professores. Nos municípios onde já existe um plano de carreira, a possibilidade de os professores conseguirem progressão acontece normalmente a partir de duas formas: tempo de serviço e aperfeiçoamento. No aspecto relativo ao aperfeiçoamento, há um número “x” de horas obrigatórias de formação continuada para os professores municipais. Por mais que o município tenha no seu horizonte o “real” aperfeiçoamento de seus professores, a fórmula *formação é igual a mais um degrau para melhor remuneração* se torna inevitável aos professores. Nada mais monolítico do que criar uma máquina onde todos saem ganhando. O gestor ganha porque legisla a favor de uma evolução progressiva do professor; e o professor ganha porque compra cursos de especialização oferecidos pelas instituições formadoras e/ou os oferecidos gratuitamente pelas prefeituras. Assim, o circuito consumista está formado.

Com a descrição da proposição acima, o filósofo detalhou um possível funcionamento macropolítico que transversaliza o grupo de estudos de professores no seu processo de aprender. Assim como as regras mais alargadas do Civitas, por serem explícitas, apresentam a possibilidade de atingir os fluxos de resistência micropolítica (as ondas doloríferas) nos seus processos de aprender, assim também parece inevitável que esse grupo, ao se confrontar com as linhas invisíveis da captura do monolito, sinta certa vertigem em se desvencilhar de tal trama.

Mas há ainda uma segunda proposição que poderá nos situar numa leitura macropolítica. Trata-se igualmente de um monolito, só que, desta vez, de um

monolito de reação. Tal monolito já apareceu algumas vezes preso ao *monolito da ordem do mundo*, mas agora ele pede mais visibilidade, a qual o filósofo tentará evidenciar a partir da segunda proposição.

3.2.2 Proposição 2: Reação Mecânica

Ao monolito da ordem do mundo, a estratégia tem sido de reação e oposição, o que pode ser ilustrado por um modelo mecânico. Esse modelo se constrói a partir de um modelo de oposição – um monolito de oposição – de forma a apontar as contradições do monolito de ação para substituir a representação do monolito de ação.

A forma mais reta de apresentar uma reação ao monolito se faz a partir do modelo mecânico de vetores que se opõem. Nesse caso, uma das variantes combinatórias da conhecida teoria física da “ação e reação” diz que, se as duas forças que se opõem são iguais, a resultante pode ser nula. Outra variante diz que, se o vetor de ação for menor que o da reação, inverte-se radicalmente o sentido em favor da reação; ou ainda, se a reação for menor, mantém-se a ação da força inicial, mas com menor intensidade. A teoria diz ainda que a reação pode ser negativa, aumentando ainda mais a força de ação sobre a qual se pretende opor a reação; só que então não é oposição, mas soma³⁴. Na verdade, tanto a ação da força quanto a sua reação diferem apenas por grau de intensidade, pois estão alocadas no mesmo sentido, portanto na mesma linha, tendo a mesma natureza, mudando apenas de direção.

Se o Projeto Civitas adotasse esse tipo de estratégia para reagir aos modelos de formação mercadológicos, que são hegemônicos hoje no que diz respeito à formação de professores, a consigna que permearia a respectiva ação seria a de que eu faria a pesquisa no intuito de oferecer uma *solução de reação* ou um *modelo mais otimizado*, mais vigoroso para a formação de professores nos municípios conveniados. Mais ainda, os gestores do projeto desejariam que esse modelo fosse passível de reprodução e universalização, pois, em nome da ciência e do conhecimento, (combateríamos) combateriam aguerridamente os modelos “quase-mercado” ou “estado-avaliador”, por exemplo, propondo um modelo oposto,

³⁴ Um fenômeno social que, atualmente, poderia ser ilustrado pela metáfora da resistência negativa, ou seja, que só leva o nome de resistência, são certos tipos de movimentos grevistas que só fortalecem mais o empregador e desgastam tremendamente o empregado alinhado com o movimento grevista. Creio que a greve, ao assumir essa conotação mecanicista, perde radicalmente sua função de resistência.

substituindo uma representação por outra. Nesse caso, qual seria mesmo a diferença entre estar no lado da ação do monolito ou estar no lado da ação de uma possível reação (mecânica)? Por via de consequência, os envolvidos no Civitas não estariam, num primeiro momento, opondo uma reação mecânica ao monolito e, no caso de serem bem sucedidos em sua reação, não estariam passando para o outro lado, tornando-nos a própria política pública, de natureza monolítica, a exercer pressão sobre os processos formativos, em um segundo momento?

O filósofo encerra aqui o plano de referência político das regras e das proposições, afirmando que, tanto as simpatias integradas num sistema artificial de regras inventadas pelo projeto Civitas, envolvendo os interesses do LELIC e dos professores e gestores municipais conveniados, quanto a avassaladora ordem do mundo traduzem o grande plano no qual, não apenas o grupo de estudos de professores está crivado, mas também os vários grupos de pesquisadores, gestores municipais, pais e alunos das escolas envolvidas no projeto, e que, de alguma forma, respondem a esse crivo. Tudo parte do caos maior que nos dá a dimensão dos limites de onde podemos caminhar em direção aos signos do aprender.

Os planos da ética e da estética estão escondidos nesse grande plano da política. O plano político de referência parece englobar toda cosmografia³⁵ que traçamos, mas é o mais distante do caos da produção do grupo de estudos. Torno a enfatizar que as referências políticas transversalizam o grupo e tentam anunciar o caos, mesmo sem conseguir capturá-lo. Chegam muito próximo dele, telegrafam a sua existência para que, nos outros planos que virão (mas também já presentes neste prenúncio) seja possível desdobrar um signo.

Esse desdobramento ou desenrolamento diria respeito, então, a um signo de **reação** ou a um signo de **resistência**? A argumentação que segue vai apostar na segunda alternativa.

3.3 COMUNICAÇÃO ENTRE AS REGRAS DO CIVITAS E AS PROPOSIÇÕES MONOLÍTICAS: UM ESPAÇO PARA DISPARIDADE

³⁵ O filósofo afirma uma cosmografia que segue o trilho da sua investigação, isso por se considerar incompetente para pensar uma lógica do cosmos em questão na forma de cosmologia de onde se desdobriam, por exemplo, os signos do aprender.

Misturando a ordem das regras do Civitas com a das proposições macropolíticas, o filósofo interroga acerca do resultado da composição desse plano. Numa direção forte e veloz, tem-se o monolito que submete os professores (e a todos nós) a um modo indivíduo consumidor da educação; e numa direção bifurcativa, mas não menos dura na sua linha molar, tem-se as regras do Civitas (é o imperativo “Inventa!”). São dois crivos de referência que tomam a maior parte do grupo e geram uma espécie de paralisia, num primeiro momento, quando se encontram na sua função de variáveis científicas. Dois piões rodando em torno do mesmo crivo e querendo se encostar. Mas, num fluxo bifurcativo, a partir da inquietação das regras, os professores ficam na dúvida acerca da hora exata de pular no abismo da experimentação: “Quando começo?”, “O que faço?”, “E o currículo?”.

Noutro fluxo bifurcativo de inquietação, desta vez das proposições, há uma constante convocação de resultados para melhorar os índices do IDEB, sendo que a “provinha Brasil” está calcada sobre conteúdos programáticos do currículo dos anos iniciais. Nesse eixo, a inquietação dos professores poderia ser traduzida como: “Devo ser um bom professor?”, “Devo transmitir todos os conteúdos?”. E aí os dois piões enlouquecidos se chocam, e o professor se indaga: “Como e em que momento devo abandonar aquilo que o mundo espera de mim e me jogar no abismo da experimentação das cidades, no currículo dos quartos anos?” Ou ainda: “Devo abandonar o caderno de chamada quando começar a construção da cidade do projeto Civitas? O que devo escrever no diário de anotações?” Finalmente o filósofo se indaga: “Essa não seria a indeterminação, própria da paixão do aprender, no grupo?” Ao que parece, está posta aí a zona de indiscernibilidade no processo de aprender no grupo.

Mas como surge tal indiscernibilidade, se falamos de dois crivos de referência científica? A explicação que o filósofo encontra, neste momento, é o fato de estes crivos, de algum modo, se modificarem a partir da intensidade (aceleração dos piões) produzida pelas indagações que se transversalizam no grupo de estudos. Temos as *regras* e *proposições* de referência, que até agora não passavam de variáveis científicas, cuja função era explicar o comportamento do grupo a partir de uma *determinação do socius* e das políticas de formação de professores. Por outro lado, sabíamos que essa explicação é esburacada, que, no máximo, dá conta de uma cosmografia e não de uma cosmologia. Mas, no momento

em que essa cosmografia é capturada pela aceleração intensiva dessas indagações em torno desses dois eixos (Quando começo as cidades? Como faço para dar conta da “provinha Brasil?”), parece que deixam a sua função de *variável* e passam a ser *variação* própria do plano de imanência conceitual e coerente com tal aceleração.

Uma segunda explicação, pela qual o filósofo pensa poder reforçar a anterior, deriva da função do crivo de referência científico, onde as variáveis buscam ter uma imagem do caos político, uma imagem fixa, mas uma imagem que busca se aproximar o mais possível desse caos. “A ciência daria toda unidade racional, à qual aspira, por um pedacinho de caos que pudesse explorar” (Deleuze & Guattari, p.264). Essa aspiração se demonstrou pelas *proposições* e *regras* apresentadas anteriormente. Por outro lado, o filósofo fez questão de deixar alguns buracos em tais crivos, os quais ele intitulou de *ondas doloríferas* da adesão, da expressão, etc, no grupo de estudos. Nesse sentido, como sugere Deleuze e Guattari na citação anterior, a abertura para as *ondas doloríferas*, anunciadas pelas regras, foi a proximidade máxima ao caos que os crivos de referência puderam alcançar.

Essa abertura para o caos, mesmo sem atingi-lo, serve como explicação do processo de transmutação de *variável* para *variação*. Nesse processo, parece que se produz uma metamorfose no plano de referência: os piões (regras e proposições) se avizinham ao grupo, comunicando-se por atrito, tensão, no plano do grupo. Portanto regras e proposições que permeiam o grupo passam a ser *zonas de variação contínua num grande bloco de indiscernibilidade conceitual chamado grupo*.

Vimos como este resultado podia ser obtido na medida em que variações se tornavam inseparáveis, segundo zonas de vizinhança ou de indiscernibilidade: elas deixam então de ser associáveis, segundo os caprichos da imaginação, ou discerníveis, ordenáveis segundo as exigências da razão para formar verdadeiros blocos conceituais. (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 266-7)

A transição das referências (regras e proposições) que explicam o grupo para a indiscernibilidade da imanência que dá consistência (realidade) ao grupo, faz o filósofo inferir que as *referências* seriam, então, da ordem do *extensio*, e a *consistência*, da ordem do *intensio*. Sem tais ordens, não se constituiriam as condições de possibilidade para uma comunicação de ambas, que são as próprias ordens díspares necessárias para desdobrar os signos do aprender. Para o filósofo, o contexto de indiscernibilidade é justamente o virtual do grupo; é onde o

grupo dura, onde se produzem os signos desdobrados do aprender e onde acontece a própria invenção.

Finalmente, ao se constituírem as condições de possibilidade de indagação no grupo de estudos de professores em relação às regras e às proposições, o primeiro signo evidente, e que adquiriu consistência no percurso do grupo ao longo desta pesquisa, foi o signo da **resistência**. Essa paralisia, essa sensação de não saber o que fazer, pela aceleração das indagações exemplificadas anteriormente, foram, assim, a *eclusa*³⁶ que fez comunicar as ordens díspares. Enfim, o grupo se constituiu e começou a andar como um organismo vivo no momento em que abriu uma passagem entre as regras do Civitas e o monolito opressor que o conduzia: passagem esta produzida pela velocidade dos piões se chocando. Essa foi a paixão que começou a andar, lado a lado, com o exercício de aprender dos professores. *Resistindo* (e não simplesmente *reagindo*) às regras, *resistindo* (e não simplesmente *reagindo*) ao monolito e ao próprio filsofeiro, as professoras inventaram um jeito que produzisse uma nova relação com o que vinham aprendendo ao longo de suas trajetórias como professores.

3.4 O SIGNO DA RESISTÊNCIA COMO FLUXO MOLECULAR

Para não correr o risco de confundir o signo de *resistência* com o de *reação mecânica*, é preciso discutir o primeiro deles pela retomada crítica de elementos da segunda proposição. Assim, num segundo momento, o signo de resistência, considerado como o primeiro desdobramento do aprender no pleno processo de discussão do currículo dos quartos anos e da invenção das cidades do Civitas, pode ser ilustrado a partir de exemplos extraídos das produções de professores e registrados nos diários de anotações do filsofeiro.

O filsofeiro compreende a disparatação do signo da resistência, justamente entre os pólos de oposição mecânica, com a possibilidade de resistência na tensão **entre** as *segmentaridades* macropolíticas e os *fluxos micropolíticos*. A perspectiva do **entre** talvez possa ser a grande novidade em relação ao sentido de reação

³⁶ Eclusa, na navegação, é a passagem entre um nível e outro. Serve aqui como metáfora para comunicação. Esse termo terá uma função fundamental para inventar uma outra forma de pensar, a qual será apresentada na parte dois da tese.

(mecânica). Proponho aqui, portanto, mapear a resistência quando ela se apresenta de dentro da segmentaridade macropolítica.

Diz-se erroneamente (sobretudo no marxismo) que uma sociedade se define por suas contradições. Mas isso só é verdade em grande escala. Do ponto de vista da micropolítica, uma sociedade se define pelas suas linhas de fuga, que são moleculares. Sempre vaza ou foge alguma coisa, que escapa a organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobre-codificação (DELEUZE, 1999, p.94).

Como veremos, é na *fissura* dos dois blocos monolíticos delicadamente articulados³⁷, como numa relação binária entre si, é que encontraremos uma alternativa de *resistência* como um desdobramento do aprender. Esses blocos monolíticos se compõem também com as regras do Civitas nas suas linhas molares. Com relação ao monolito da educação-quase-mercado que, em grande parte, anima as políticas de formação de professores (incluindo-se aqui, inclusive, as próprias resistências engendradas na fissura das linhas molares do projeto Civitas), constatamos que os processos de aprender por resistência assumem uma “roupagem” vigorosa.

Aprender é o exercício constante de desdobrar signos pelos disparates que daí se apresentam. Disparates que demandam suor no exercício, violentam o pensamento e desconstróem até mesmo o que as faculdades do pensamento costumavam ver no objeto do aprender. O aprender é, pois, quase aquilo que Chico Buarque de Holanda diz na música intitulada “Cotidiano”. Diz a música: “Todo dia ela faz tudo sempre igual. Me sacode às seis horas da manhã. Me sorri um sorriso pontual. E me beija com a boca de hortelã”. A partir desse exemplo, podemos inferir que, na medida em que vão passando, vão demorando, a percepção e a memória dos dias vão mudando, e aquele beijo de hortelã sempre pode adquirir uma maciez ou uma rudeza antes não percebida. E o que era hortelã passa a ser o signo de maciez ou rudeza.

Já nos modelos cognitivos,

além de pressupor sujeito e objeto como pólos prévios ao processo de conhecer, a concepção de cognição como representação traz consigo a preocupação com a busca de leis e princípios invariantes, que funcionariam como condições de possibilidade do funcionamento cognitivo. (KASTRUP, 2005, p.1275).

³⁷ O primeiro monolito aqui se compõe, num único bloco, pelas linhas duras das regras do Civitas e pela ordem do mundo capitalista. O segundo bloco se compõe por todas as estratégias de reação mecânica ao primeiro.

Tais leis de referência nunca alcançam o caos, que é justamente o lugar onde o signo se produz.

O que veremos ao longo da tese é que as aprendizagens podem acontecer em vários planos, ou em várias *caóides*, como sugerem Deleuze e Guattari (1992), as quais, segundo a opção metodológica do filósofo, são as da política, da ética e da estética. Portanto, nunca as leis de referência serão invariantes, pois os desdobramentos do aprender são infinitos.

Até agora, ficamos enraizados na política concebida como um plano de referência para pensar a permeabilidade do grupo de estudos, abordando algumas possibilidades de *resistência* na perspectiva micropolítica em relação às regras e as proposições. Ou seja, até agora, o filósofo pensou o modo como as organizações macro e micropolíticas permeiam o grupo. A proposta de intervenção política do Civitas, decorrente da intenção de propagar seu programa de experimentação, faz emergir a necessidade de compreender como se dá a comunicação entre os díspares, esses encontros produtores de signos que movem o aprender. E quando o filósofo sugere um refinamento dos encontros, não só remete a uma análise política de referência, mas também a uma análise ética e estética. É o que o filósofo pretende apresentar após os exemplos de aprender pela resistência, ilustrados pela visibilização da produção dos professores.

3.5 EXEMPLOS DE PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIA NO GRUPO DE ESTUDOS

Os exemplos do signo da resistência foram relatados pelos professores, sendo registrados no diário de anotações do filósofo. Anteriormente, foi sugerida a possibilidade de pensar a resistência como sendo uma *roupa* do aprender, ou ainda, um *caldo* onde o aprender estaria “cozinhando”. A idéia é que todos os signos disparatados que irei discutir nesta tese funcionem dessa forma. O “caldo” irá conferir um sabor de resistência ao aprender. A “roupa” irá conferir um estilo, um acabamento que a resistência irá conferir ao aprender.

3.5.1 Resistência 1: Uma *maKete*³⁸ na sala dos professores.

³⁸ Veremos, no bloco da estética desta tese, que *maKete* será um conceito que opera no plano de composição da estética do aprender. Ela é o produto *work in progress* capaz de deixar o Civitas em

Sobradinho, Terça-Feira 19 de junho de 2007 21: 36... 21:46

Sobe-me à boca uma ânsia, análoga à ânsia que se escapa da boca de um cardíaco, já dizia Augusto dos Anjos. Esta sensação me toma, [toma] conta quando o tempo passa. O tempo dura e é duro comigo. A escrita é difícil e é semelhante à angústia da espera do aprendizado dos professores do CIVITAS/Sobradinho. Interessante esse tempo entre um encontro e outro com os professores. É um tempo de fé cega [em] que as produções de sala de aula estão usinando as formatações clássicas impostas pelo tempo da escola. Mas sempre tem um espaço para o “surpreender-se”. Considero que este é um momento do projeto em que as “cidades” já começaram a ser construídas nas salas de aula. A seguir, segue o pensamento/relato que fiz dos últimos encontros com os professores:

Estratégia 1: Uma professora negociou com a direção um espaço na sala dos professores para construir a cidade com suas crianças. A negociação se orientou por esse caminho porque na sua sala o espaço é muito pequeno, principalmente porque no turno inverso funciona uma sétima que ocupa todo o espaço da sala de aula. Não sobra nenhum vão, nenhuma brecha pelo fato de as carteiras enfileiradas terem que ocupar absolutamente todos os espaços. Ao invés de romper com a disciplinarização dos corpos na sala de aula, a maquete na sala dos professores acaba por ser uma intervenção institucional nesse caso. Penso no olhar dos outros professores sobre esta invenção. Penso na confiança desta professora em expor as vísceras. Avalanche de produção de linguagens éticas e moralistas em relação ao trabalho que ela está tendo interna e externamente na sua sala de aula. (sic)

O que chama atenção inicialmente são as reticências quanto ao registro da hora nesta nota do diário. Ilusão do aprendizado em tempo cronológico. Esperando cronologicamente o aprendizado aparecer. O professor, quando ensina as primeiras letras a seu aluno, espera que ele reproduza os códigos. Preenche essa espera com atividades mecânicas para conseguir suportar sua angústia: o bom senso e a reconhecimento, como veremos mais detalhadamente no estudo que segue sobre o signo desdobrado da estética, aliviam a dor do pensar. O aprender não aparece magicamente, pois o afeto e a paixão são imprescindíveis. Esses sentimentos tendem a entrar pela porta dos fundos e, nesse caso, se articulam com a materialidade da sala dos professores, mais precisamente, com outra mesa, que concorre com a da sala dos professores.

O tom subversivo desse ato contrasta com as atitudes mais austeras e, muitas vezes, autoritárias, da professora em relação a seus alunos em sala de aula: esse paradoxo acaba por evidenciar que é procedente uma discussão que existe desde o início do projeto Civitas, a qual afirma que é possível trabalhar com a *coexistência de múltiplas práticas pedagógicas*. O projeto Civitas não concorre com

pé. Nesse caso, é a marca da resistência que deixa o Civitas como *arte revolucionária* capaz de subverter o próprio espaço físico da escola.

as disputas ideológicas das pedagogias, pois o grau de tensão se dá no nível da invenção de problemas e das estratégias de aprender e, como bem estamos vendo nesse caso, pelo potencial de **resistência** que a produção assume no seio da escola.

Examinando a entrada da *makele* na sala dos professores, o argumento que ela (a professora) usou foi o que seu pensamento primeiro capturou: a falta de espaço na sala de aula e o fato de haver uma turma de adolescentes, no turno inverso, que poderia querer defender seu espaço de forma mais radical do que os professores. O que, em outro contexto, poderia ser tomado como um tom de *queixa*, no sentido de se condoer com sua situação da falta de espaço e, ao mesmo tempo, não tomar nenhuma atitude para sair dessa “injusta situação”, aqui se torna uma tática de guerra muito eficaz. Com isso se transformou a sala dos professores num território³⁹ cujos contornos dimensionais e expressivos, teoricamente, seriam mais fáceis de transformar do que o território dos alunos.

É possível que a professora supusesse conhecer melhor as dimensões e expressões que habitam os professores do que aquelas que habitam os adolescentes do turno inverso. Não tinha noção do quanto essa atitude iria intervir na escola: no momento em que se tem uma cidade sendo construída em uma mesa da sala dos professores, que concorre e cria uma relação de tensão com a tradicional mesa do café que os professores ocupam na hora do intervalo, aproveitando-a, muitas vezes, como apoio para o comércio de bijuterias, artesanato, sapatos, e onde (na sala) os professores se *queixam*⁴⁰ dos alunos, esquecendo até de seu estatuto de professores, podemos perceber um vetor de resistência muito interessante.

Por outro lado, o que podemos observar quando entramos numa sala “tradicional” de professores é que nela se encontram muitos dispositivos que fazem lembrar o “ser professor”: 1) quadro negro, informando as mudanças de horários, das trocas de professores, ordens de serviço; 2) mural de recados, com o calendário

³⁹ Considerando que a sala dos professores é um território em que um dos componentes é a mesa, parece bastante coerente a construção de Deleuze e Guattari (1997, p.121), ao definirem que “há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais [no sentido de intensidades], quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos”. Esse conceito pode ser atribuído ao processo de territorialização produzido pela professora do exemplo em questão.

⁴⁰ Examinarei a modalidade da *queixa* no final da parte 2 desta tese, onde irei especular filosoficamente a que modalidade de pensar se enquadra a performance corpóreo-discursiva tão presente na escola e na sociedade.

anual e a divisão de professores por turmas, mensagens, questões organizacionais da escola; 3) armários, com material pedagógico e pertences dos professores. No entanto, as lembranças cotidianas do “ser professor” na sala dos professores acabam sendo tão inócuas que não afetam mais, pois já fazem parte do *habitus*⁴¹ que torna o corpo passivo a tais lembranças. Há também os dispositivos que fazem esquecer o “ser professor”: 1) o chimarrão, o lanche, o chá e o café que estão sempre circulando e fazendo as conversas circulararem; 2) o comércio, que já faz parte da cultura consumista e que vem junto com a feminilização da educação.

De repente, temos um elemento estranho que faz uma brecha e concorre com tudo isso: quatro classes agrupadas num canto da sala com uma base de isopor, e uma *cidade* sendo construída ao longo do ano letivo naquele canto. Há também a entrada sistemática de uma turma de alunos que territorializa a sala dos professores nos horários em que eles não estão em intervalo. Nessa cidade inventada pelos alunos, vão surgindo casas, histórias e cores que despertam a curiosidade dos professores, mas também sentimentos hostis e estranhamentos em relação ao seu jeito de dar aulas⁴². Enfim, instalou-se na sala dos professores um dispositivo que, por constrangimento, faz os professores pensarem no “ser professor”: “os afectos atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra.” (DELEUZE & GUATTARI, 1997b, p.18).

O pensamento, como será discutido no plano da ética, sempre invoca algo de estrangeiro na própria língua (idem, p.48). Considerando que a semiótica da sala dos professores não incluía a entrada de alunos e a construção de uma cidade, algo de muito estrangeiro se apresentou para os professores.

O leitor atento já deve ter percebido que é a segunda vez que atribuo expressão e sentido à organização espacial da mesma forma como ao discurso. Enfim, a sala dos professores, parece, demarca lugares de sentido muito importantes na arena de forças de resistência que pretendo aqui afirmar. A idéia é que, cada vez mais nesta análise, o espaço, a imagem, o objeto assumam função expressiva, pois têm uma potência de produção tão vigorosa quanto à palavra.

⁴¹ Deleuze (2006, p. 112) denomina o *habitus* como a primeira síntese do tempo. Tal síntese seria uma síntese passiva do tempo em função de generalizar, no presente, o particular com o geral, o passado e o futuro.

⁴² Torna-se inevitável que o professor vá comparar o seu processo de dar aulas com isso que está acontecendo na ocupação da sala dos professores. Em determinado momento, o professor pode estar sentindo que não se está “invadindo” apenas o seu espaço habitual, mas o seu próprio jeito de dar aulas. Gera-se, com isso, uma potência de reação mecânica quando o *habitus* está ameaçado.

3.5.2 Resistência 2: Os 37 minutos da Resistência

Desde que o projeto Civitas começou em 2001, é feito, ao final de cada ano letivo, um encontro que reúne todos os municípios conveniados ao projeto com seus professores, pesquisadores e gestores. Nesse encontro, os professores têm oportunidade de apresentar os seus percursos dando ênfase à produção dos seus alunos e ao olhar investigativo que eles puderam lançar sobre tais produções.

No ano de 2008, Sobradinho protagonizou, com seus professores, uma situação inusitada, que gerou um desassossego generalizado entre os pesquisadores, em função de uma aparente “subversão” às regras do seminário ocorrida no município de Mato Leitão, no dia 07 de novembro de 2008. O fato de ter aumentado, nos últimos anos, o número de municípios conveniados ao projeto e, por consequência, haver mais professores envolvidos no projeto, acabou por restringir bastante o tempo de apresentação individual desses professores, pois havia muitas apresentações em apenas um dia de seminário. Para tentar equalizar esse problema, foram convencionados 10 minutos por apresentação, com margem de tolerância de 2 minutos. Isso gerou uma exigência de que cada município se organizasse para que as apresentações não excedessem o cronograma estipulado, e todos apresentadores tivessem, assim, a possibilidade de apresentar seu trabalho.

A figura abaixo ilustra o folder de divulgação, mas não dá conta de mostrar os verdadeiros malabarismos que a equipe organizadora – formada por parte dos pesquisadores e colegas integrantes do LELIC (entre os quais, Márcio André Rodrigues Martins, Paloma Dias e Joelma Remião) – fez para organizar os horários de todos e conjugar a escassez de tempo cronológico com a complexidade do tema e os objetivos do dia, que começaria às 08h00min da manhã e terminaria às 21h.



(Figura 1)

Em Sobradinho, nos dois meses que antecederam o seminário, já começáramos a discutir em grupo as estratégias de apresentações que cada professora utilizaria. Esse período de produção foi muito interessante para ver que deslocamentos possíveis as professoras faziam em relação ao uso das tecnologias audiovisuais e digitais que tanto vínhamos insistindo em inserir no projeto, assim como a inventividade e a forma com que cada uma iria se expressar para dar conta dos seus percursos individuais. Isso sempre é um momento de aprimoramentos e exposições das forças e fraquezas, pois a tecnologia digital ainda traz uma sensação de estranheza muito grande no seu cotidiano. Enfim, todas as professoras produziram suas apresentações para o seminário.

Coexistente a isso, havia uma nota dissonante no grupo que insistia em produzir um ruído que nos era estranho, mas cujo ressonar não conseguíamos identificar nesse processo. Era de uma participante do grupo de estudos que, a princípio, não tinha nenhuma familiaridade com as tecnologias. Resolveu, por isso, fazer uma aliança com um técnico do Telecentro da Casa de Cultura de Sobradinho – local onde tivemos os encontros de formação no período de 2007 e 2008 – para que ele ajudasse a produzir sua apresentação para o seminário. Essa participante,

silenciosamente e, ao mesmo tempo, provocando um incômodo ruído, foi produzindo sua apresentação sem dar muitos detalhes ao grupo acerca do seu processo.

Num encontro preparatório na semana imediatamente anterior a do seminário, essa apresentação específica ocupou 37 minutos. Grande parte tratava de uma esmerada edição de vídeo, cujas imagens, trilha sonora, textos, etc., haviam sido feitos à custa de muito esforço, com captação de imagens na escola, depoimentos de alunos e longas leituras de textos feitas pelos alunos. Ressalte-se que essa apresentação não significava apenas contemplar determinadas expectativas de uma participante, mas também as de seus alunos, fortemente presentes nas imagens dessa apresentação.

Frente a essa “saia justa”, imposta ao grupo por via de consequência – e que ajudei a produzir – teci considerações sobre a inviabilidade de uma apresentação de 37 minutos. Para completar o quadro trágico, seria impossível reeditar esse vídeo em uma semana, para que o mesmo coubesse no tempo estipulado. Além disso, apenas os slides do *Power Point*, sem o vídeo, não conseguiriam explicar a complexidade da seqüência de apresentação imaginada pela professora, participante do grupo. Continuei argumentando que não seria possível apresentar tudo. Cheguei a pensar numa nova edição, mas não havia tempo disponível para fazê-la.

Na hora da apresentação em Mato Leitão, numa decisão arbitrária, resolvi cortar uma parte da exibição do vídeo. Para aumentar ainda mais o nervosismo, surgiram problemas técnicos que retardaram a sua apresentação. Meu coração parecia que ia sair pela boca! Quando finalmente terminou, houve um intervalo; a professora se retirou da sala e foi até um bar próximo pedir uma água. Estava muito nervosa, se sentira boicotada na sua apresentação e disse que nunca mais participaria do projeto Civitas, nem de mais nada!

Nessa hora, sem saber o que dizer, disse que a culpa era toda minha, que eu deveria ter dado mais atenção a ela... que, nas últimas semanas, estávamos numa *aceleração* tal que não nos permitiu ver o que estava acontecendo no grupo. Ela reagiu dizendo que não entendia por que só no seminário do projeto Civitas (e não em outros eventos) as apresentações dispunham de tão pouco tempo; que, em função dessa curta duração, se poderia dar apenas um “oi” e um “tchau” para os ouvintes, sem poder falar mais nada, pois o tempo já teria acabado, esgotando-se os 10 minutos estipulados.

Mesmo esclarecendo a ela que, na maioria dos eventos científicos, desde apresentação de trabalhos em seminários de iniciação científica até apresentação de teses e dissertações, não se tem muito tempo de apresentação; entretanto, esse argumento parece não ter sido suficiente. Pareceu-me que ela, naquele momento, precisava mais de acolhimento do que de explicações. Essa cena acabou chamando atenção das outras colegas do grupo, tanto que, em pé, ao lado dos bancos da praça, à sombra das árvores em Mato Leitão, todas as professoras do grupo conseguiram dizer que precisaríamos investir e discutir mais sobre as apresentações do seminário.

Após sair do olho desse furacão, parece que fica evidente que o processo de produção da professora é uma *resistência às regras instituídas pelo projeto Civitas*. Fiquei pensando no porquê dessa *aceleração* que antecederia aos preparativos do seminário. Também fiquei pensando como seriam os afetos dos professores com projetos e encontros apresentados pela direção das escolas e pelos secretários de educação. Enfim, essa cena subversiva gerou implicações para que o filósofo pudesse ser presenteado com sua análise. Quais seriam, então, os *implexos* que me permitiriam perplexidades necessárias para tal análise?

Implexo 1: Nos dois meses que antecederam o seminário, aconteceu uma situação bastante atípica na sala de aula de uma das professoras do grupo de estudos envolvendo uma aluna do Civitas-Sobradinho. Veja-se, nesse sentido, a notícia que foi publicada na edição On-Line do Jornal Zero Hora no site “CLIC RBS” em 17 de setembro de 2008:

17 de setembro de 2008 | N° 15729

Adolescente morre em sala de aula

O corpo da estudante [REDACTED], 12 anos, foi sepultado na manhã de ontem, no Cemitério Municipal de Sobradinho, no Vale do Rio Pardo. Aluna da 3ª série do Ensino Fundamental da Escola Municipal Borges de Medeiros, ela não resistiu a uma parada cardiorrespiratória enquanto assistia à aula, na segunda-feira.

Por volta das 14h45min, a adolescente estava sentada em sua classe, levantou, deu alguns passos e caiu. De luto, ontem a escola suspendeu as aulas.

Para reforçar a dimensão trágica desse *impessoal*, a última anotação que eu tenho no meu diário data do dia 12 de agosto de 2008. Será que, em setembro, não teria mais nada para escrever sobre o processo do grupo de formação? Por que paralisei a escrita? Somado a esse acontecimento, a professora da respectiva turma

tinha um histórico de problemas psiquiátricos sérios, que acabavam refratando no grupo, interferindo drasticamente, como a luz na refração, na velocidade e direção que assumia o processo de formação almejado pelo grupo de estudos. Essa refração acabava por demandar do grupo a função de *holding*⁴³, necessária ao caso. Essa função grupal, aliás, é uma prática que acontece com todos os professores do grupo Civitas-Sobradinho, além de ser também uma prática que acontece no LELIC em nossa relação entre pesquisadores.

Com o acontecimento do dia 15 de setembro de 2008, intensificaram-se os sintomas de angústia paranóica da professora que protagonizou essa cena trágica. Esse acontecimento demandou uma energia muito grande de todo grupo para dar conta da situação. Tentávamos o acolhimento, de todas as formas (e) para, apesar do ocorrido, dar continuidade ao projeto e à produção das apresentações do seminário, mas chegou um momento em que essa professora teve que se afastar mediante uma licença médica de saúde. Com isso, ela também fora afastada do projeto, inclusive sua apresentação. Ainda que esta fosse muito interessante e polêmica, não fez parte do seminário, acontecimento que considero outra “morte” sem explicação!

Sempre defendi que o grupo de professores poderia ajudar na estruturação psíquica dos participantes, além de redimensionar sua profissão e, principalmente, sua relação com a escola. Com essa grave crise, isso não mais se sustentou. Eis a morte derradeira! Três mortes: 1) morte física de um aluno; 2) morte da produção de uma professora; 3) morte de um argumento (o meu), que atestava a favor da desrazão (da professora) como produção dionisíaca no aprender (por isso a necessidade de permanência dela no grupo).

Implexo 2: Nos dois meses entre a morte da aluna e o fato dos “37 da resistência” no seminário de Mato Leitão, onde se inclui a seqüência sinistra de *mortes* relatadas anteriormente e que foram acontecendo nos intervalos, o grupo se mostrou bastante apreensivo e desagregado. O que deveria ser um encontro de *aprenderes* múltiplos para a produção do seminário acabou sendo um fardo pesado a ser carregado. Depois de muita insistência, as professoras começaram a trazer esboços de suas apresentações, sendo que apenas duas se apropriaram do

⁴³ Lembrando que esta é uma expressão que Winnicott usa para maternagem, acolhimento e estratégias de dar continência para acolher a angústia da criança. Creio que este conceito é perfeitamente expansível para uma possível função de grupo, inclusive grupos onde a função seja o aprender.

computador para esquematizar seus esboços em *slides* de Power Point. As outras preferiram delegar a arquitetura desses *slides* a mim e a Maribel Suzane Selli, também pesquisadora do LELIC, que me auxiliava na coordenação do grupo. Assim, nossos encontros passaram a ser a confecção das futuras apresentações. Preferimos que isso fosse feito em horário de grupo para aproveitar esse momento para a apropriação das tecnologias digitais e computacionais. Houve muito pouca discussão do projeto e estudo teórico nesse período: as reuniões se resumiram a preparar a apresentação do seminário.

Implexo 3: No processo de produção das apresentações do seminário, outra professora do grupo, que se demonstrou extremamente tímida, começou a expressar uma grande ansiedade em relação a sua produção. Percebia-se nela uma insatisfação aparentemente injustificada em relação ao acabamento de sua apresentação. Sua apresentação teria a edição de pequenos fragmentos de vídeo, cuja exibição demandaria dois minutos, devendo os restantes 8 minutos ser utilizados para a exposição do seu percurso através de *slides*. Na véspera da viagem para Mato Leitão, essa professora teve uma crise de hipertensão tal que precisou de internação hospitalar, acontecimento este que impediu sua ida a Mato Leitão. Mais uma apresentação que esteve pronta e não pode ser apresentada.

Perplexo Síntese dos Implexos 1, 2 e 3: Só após desdobrar o fenômeno da experiência subversiva em que a professora queria falar *mais* do que a convenção do seminário permitia é que se apresenta, para mim, uma perplexidade necessária para problematização: O que tanto essa professora tinha para dizer? Por que ela teve que invocar a Xuxa na edição de seu vídeo para falar da mágica cidade que ela construiu com suas crianças? Penso que os implexos acima respondem a essa perplexidade muito bem! Nunca uma *perplexidade* se coloca antes de uma *implexidade*. Só assim é possível a análise das implicações do fenômeno, lendo-o como uma individuação do signo da resistência, pura molecularidade à flor da pele, pedindo passagem.

O Civitas e suas regras me pareceram por demais monolíticas nessa empreitada. No final, creio que esse efeito foi de tal forma contagiante e viral que atingiu a todos nós. Assim pudemos reinventar a prática do grupo, pois, naquele mesmo momento, naquela mesma praça de Mato Leitão, naquele mesmo tempo de pulsação que sucedeu a sua apresentação desastrosa, com a ameaça de uma professora sair do projeto, tivemos a idéia de que as coisas deveriam mudar.

Naquele mesmo dia, conversamos com a secretária de educação de Sobradinho e com a coordenadora geral do projeto e orientadora desta tese, Dra. Margarete Axt, e decidimos que deveríamos agregar novas professoras ao grupo: era o momento, segundo nossa avaliação, de incluir no projeto as turmas dos quintos anos do ensino fundamental, cujo objetivo seria uma abertura desafiadora para entrada de outros elementos do currículo que poderiam dar uma nova direção no grupo de estudos. Também decidimos que nossos encontros, no ano de 2009, seriam itinerantes nos laboratórios de informática das escolas, prevendo produções dos professores em cada encontro, usando as tecnologias de forma mais efetiva. Finalmente, decidimos que faríamos um “Seminário Mirim”, no qual as crianças e professoras apresentariam seus percursos, oferecendo condições para que as cidades das crianças pudessem ser exploradas entre si. Enfim, apresentaram-se novas possibilidades de produção a partir do *Signo dos 37 minutos da Resistência*.

3.5.3 Resistência 3: O ofício

Ao longo do ano letivo de 2008, uma turma do quarto ano inventou, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Seomar Mainardi de Sobradinho, uma cidade com vocação política. O sistema burocrático dos três poderes adquiriu uma eficiência invejável a qualquer município brasileiro. Praticamente todos os habitantes da “Cidade da Alegria” tinham algum cargo político. Todas as terças-feiras havia reunião na Câmara de vereadores, onde eram elaborados ofícios para deliberar sobre os rumos de desenvolvimento da cidade. Uma cidade perfeita, alegre, com um plano diretor milimetricamente bem distribuído em relação à divisão de quadras e organização das construções, assim como se pode observar na imagem abaixo:

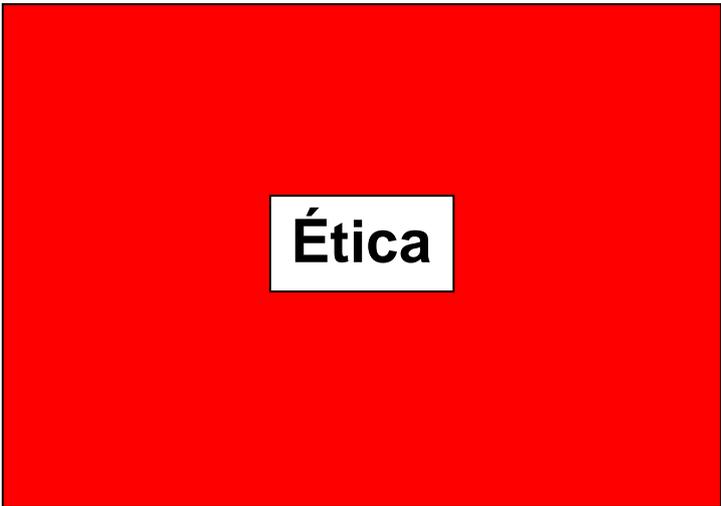


(Figura 2)

Tudo ia indo muito bem na Cidade da Alegria até que a direção da escola resolveu trazer uma *troupe* de teatro para se apresentar. O problema surgiu porque a sala do quarto ano foi utilizada como camarim para os atores, e a Cidade da Alegria, como cabide para os figurinos. Resultado: estado de calamidade pública na perfeita Cidade da Alegria. Imediatamente foi convocada uma reunião extraordinária na “Câmara de Vereadores” mirim para decidir que providências seriam tomadas para resolver a situação. Decidiu-se por elaborar um ofício à direção da escola, pedindo recursos para a reconstrução da cidade, além de uma moção de protesto contra esse tipo de comportamento de pessoas que nem fazem parte da escola.

O relato que trago *replica* o acontecimento em minha memória e interpretação de pesquisador, a partir do relato da professora sobre a experiência vivida pelas crianças. O movimento de resistência que o bloco de sensações *cravados* na Cidade da Alegria produziu certamente foi a naturalidade com que as crianças resolveram a situação. O fato de haver um prefeito na escola, com toda pompa de prefeito, e vereadores, com toda pompa de vereadores, como representantes de uma cidade que, aos olhos da escola e dos demais alunos poderia simplesmente consistir num amontoado de caixas em cima de uma folha de isopor, somado ao fato de estes representantes chegarem à sala da diretora com um ofício pedindo providências em relação ao ocorrido, tudo isso gerou tal estranhamento na escola que reverberou para além de seus muros. Esse deslizamento quase que direto e “natural” para o campo da simulação foi o que

evidenciou a fissura possível no monolito da escola. Resistência esta que faz a Cidade da Alegria ficar em pé pelo ato ético, um aprender como modo de ser na resistência, um aprender a agir, uma ética forjada na resistência política (é o que desenvolveremos a seguir).



Ética

4 A ARQUITETURA ÉTICA DA RESISTÊNCIA

Considerando a ética como *um modo de ser a partir da dinâmica dos encontros entre os corpos*⁴⁴, o filósofo afirma um elemento da ética que, quando olhado pelo seu ângulo reverso, permite estabelecer uma articulação com a política. Isso porque, se integramos toda a dinâmica de encontros da ética num sistema artificial, teremos, como resultado, a política. Lembremos que o elemento comum entre ética e política é o próprio signo que, assim como se apresentou na individuação do aprender a partir do plano de referência político, resultando na resistência, também se apresenta como construção da ética.

O que irei apresentar a seguir é como, na dinâmica do encontro dos corpos, esses signos, de um modo, se condensam, e de outro, se proliferam a partir da dinâmica de encontros que resultarão da dinâmica própria da ética. Esses modos de ser são produtos de exercício conceitual que se produz na imanência de uma ética na sua relação com a política e desdobram dois possíveis sub-signos dentro da própria resistência já individuada na política. Tal dinâmica de encontros será observada no grupo de estudos de professores, a partir da arquitetura de afetos com que se aprende na resistência, a qual vai adquirindo novos sentidos; por isso, ela passa a ser uma resistência ético-política.

Isso posto, o filósofo consegue, já agora, antever duas possibilidades de arquitetura dos afetos (ética) no aprender pela resistência, que serão dois novos sub-signos: *o alpinista e o vírus*.

Na introdução da tese, ao contextualizar o problema da pesquisa, mencionei o aprender como gerador de um fenômeno de onde se desdobrariam os signos por ele disparados. Mas, até agora, em nenhum momento foi explorado mais extensivamente o que é esse *fenômeno*, a não ser pelo caráter dinâmico conferido ao *verbo* aprender. Por isso, digo aqui que a dinamicidade gerada pelo aprender é a mesma de qualquer fenômeno natural que envolve a vida e suas afetações e intensidades, fenômenos como os físico-químicos provocados pelo homem ou pela própria duração da terra. Mas o que interessa saber sobre a composição desses

⁴⁴ Considerando que esse modo de viver, ao modo espinosista, provém de uma única substância que possui uma infinidade de atributos ou modificações dessa substância.

fenômenos, nos quais se incluem, para fins de análise, os *signos efeitos dos díspares gerados pelo aprender*, é que:

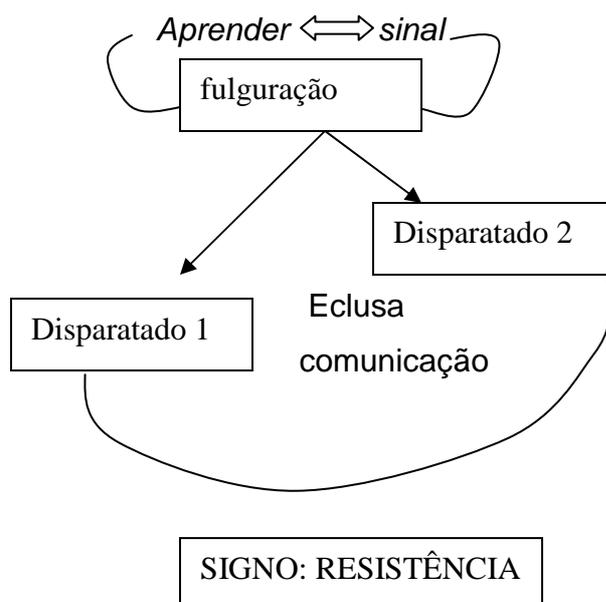
Todo fenômeno remete a uma desigualdade que o condiciona. Toda diversidade e toda mudança remetem a uma diferença que é sua razão suficiente. Tudo que se passa e que é correlativo de ordens de diferenças: diferença de nível, de temperatura, de pressão, de tensão, de potencial, diferença de intensidade. (DELEUZE, 2006, p.313)

Considere-se, então, o fenômeno do aprender nos dois díspares que o compõem: as ordens de *diferenças extensivas* aos processos físico-químicos em suas diversas variações (*extensio*), e as ordens de *diferenças intensivas* que produzem alterações não mensuráveis, mas mudam de natureza (*intensio*). Considere-se ainda que tais ordens são *razão suficiente* para o fenômeno existir; e que a comunicação entre essas duas ordens *disparatam o signo* do fenômeno gerado pelo aprender. Fiquemos atentos, então, às questões do tipo “*quem se desdobra do aprender*”, pois é aí que se produz a individualização do signo.

Essa é a pista inicial de como se arquitetam os signos. É essa a atenção que foi dada à *resistência*, pois ela é *alguém* que se desdobrou do aprender, uma *alteridade* do aprender que acaba tornando o aprender especialmente *picante e temperado* no sentido das intensidades, como se pôde constatar nos exemplos!

Um aprender para a resistência é *quem* encontramos até agora. Mas o filósofo tem a pretensão, no decorrer do texto, de encontrar mais *alguém* que se desdobre daí.

As considerações acima se devem à necessidade de construir uma arquitetura das ordens disparatadas do fenômeno gerado pelo aprender que dê condições de pensar qual seria o passo seguinte para o próximo dispar, na sua dupla articulação extensiva e intensiva. Ora, ao apresentar o plano de referência político, afirmei ser condição de tal problema certa invenção de um programa de experimentação (pelas regras do Civitas) e, logo após, afirmei que tal programa lança o professor numa zona de indiscernibilidade capaz de implicá-lo no projeto Civitas, mesmo com as dores que isso lhe possa causar. Chamei a isso de *ondas doloríferas* do CsO, que aparece nesse escopo para subverter, no fenômeno do aprender, as funções impostas pelas regras e proposições, as quais são os próprios desígnios do monolito. É nesse plano do encontro entre os díspares que *aprender* opera na ética. Observemos o seguinte esquema:



O *Disparatado 1* representa, no esquema, o *extensio*, tanto das regras do Civitas quanto das proposições que geram o monolito da ordem do mundo. Já o *Disparatado 2* é o *intensio* do caos micropolítico que, (a) no corpo pleno das regras se subverte pelas *ondas doloríferas* da *adesão*, *invenção* e *delírio* (frutos do programa de experimentação), e (b) no monolito, se desdobra pela possibilidade de distorcer as imagens vendidas pelo modelo da *educação-quase-mercado*. Regras e proposições se “eclusam” (nesta) na subversão que devém, por transversalização, um novo plano dos modos de ser: o plano da ética. A ética é, portanto, o encontro dos dois disparatados e os efeitos de comunicação desses encontros. Ela faz a comunicação que pode ser por *eclusa*, *represamento*, *pulverização*, etc.

Este estudo compreende a comunicação por *eclusa*, onde as ordens disparatadas se comunicam pela transversalização das indagações dos professores com o monolito, como uma potência de delírio coletivo. Enfim, o modo como se tensionam os corpos díspares é onde a ética se apresenta. Alquimia ética de comunicação do *extensio* com o *intensio* que é fulgurada pelo aprender, resultando no signo da resistência. Uma fulguração que, para Deleuze e Guattari (1997b, p.18), é um afeto cuja força arrebatada. Nesse caso, a fulguração é a própria energia potencial gerada na eclusa e acionada pelo aprender.

Mas o filósofo não está satisfeito ainda. Ele pensa, como anunciou anteriormente, que a resistência se desdobra ainda em mais dois sub-signos: 1) *alpinista*, que resiste *sem se opor* ao monolito das proposições macropolíticas (e, no que tem de monólito, nas regras do Civitas) e que se comunica com o monolito pela

cartografia de sua fissura; e 2) *vírus*, que entra sorrateiramente no monolito (e, no que tem de monolito, nas regras do Civitas) por contágio, enfraquecendo suas defesas, podendo, ou dele tomar conta, ou gerar anticorpos que o destruam. O *vírus* e o *alpinista* podem não aparecer nunca no plano explícito do monolito, mas “está lá; e, mesmo subterrâneo, deve ser sempre reconstruído pelo leitor” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 85).

Cabe aqui expor algumas compreensões sobre o que o filósofo entendeu ser a *Ética da Resistência* a partir das idéias de Deleuze (2002; 1997), que nos joga de sobressalto na filosofia espinozista para, através de sua lente, pensar o texto da *Ética* de Espinosa. Sua leitura remonta aos três elementos da *Ética*, que são compostos de (a) conteúdos e (b) formas de expressão, quais sejam:

os Signos ou Afectos; as Noções, ou conceitos; as Essências ou perceptos. Correspondem [essas três forma de expressão] aos três gêneros de conhecimento, que também são modos de existência e expressão. (DELEUZE, 1997, p.161)

Nesse sentido, não é coincidência que tudo o que está sendo demonstrado na tese são signos, pois o filósofo pressupõe que, para os estudos do aprender, se torna extremamente relevante compreender(mos) a construção (que é a própria ponte do filósofo) dos afectos no contexto de uma arquitetura ética. Portanto, a ética dos signos desdobrados do *aprender*, objetivo deste estudo, se restringirá apenas a parte concernente aos signos.

Os signos (na ética espinosana) se definem pelos efeitos de encontros de corpos que exprimem estados ou variações de potência que, por sua vez, remetem a outros signos de forma infinita. A ética dos signos é, portanto, uma ética imprecisa, que acontece numa duração e ao acaso. Por outro lado, é uma ética pautada no funcionamento da vida e dos seus processos de afecção e arrebatamento; por isso, a opção do filósofo é colocá-la no escopo ético da pesquisa.

Ainda que o filósofo esteja trabalhando apenas com a ética dos signos, é relevante saber que, para Espinosa, existem outros elementos éticos. O segundo elemento seria o das Noções Comuns, que remete sempre aos objetos (pelo menos dois) que formam uma estrutura:

A estrutura sempre tem vários corpos em comum e remete a um conceito de objeto, isto é, a uma noção comum. [...] Os signos ou afectos são idéias inadequadas e paixões; as noções comuns ou conceitos são idéias adequadas das quais decorrem as verdadeiras ações. (DELEUZE, 1997, p. 160)

Eis, agora, o terceiro elemento da ética: as essências. Trata-se de um método de buscar mais do que as razões conceituais ou as paixões dos afetos. Espinosa acredita que, como geômetras, devemos *polir nossas lentes perceptivas* para articular os dois primeiros elementos nesse terceiro, que seria uma espécie de ideal ético. Mas esse não é o caso presente, pois ficarei apenas com a ética dos signos.

Enfim, compreender o fenômeno da *fulguração* e os signos que o geram é coerente com a noção de resistir de forma ética, pois parece que a fulguração é um afeto que é o próprio motor do fenômeno do aprender pelo arrebatamento causado pelas indagações das professoras no grupo, pelas quais geram os seus delírios coletivos. Considerando que a *substância* é entendida aqui como toda a Natureza (*Deus Sive Natura*), podendo compreender aqui também a natureza do aprender, a Natureza será, pois “todas as ‘criaturas’ apenas modos desses atributos ou modificações dessa substância” (DELEUZE, 2002, p. 23). Com esse entendimento, o primeiro exercício ético é justamente o uso dos atributos – **pensamento e corpo**⁴⁵ – pelo intelecto, para compreender os modos pelos quais as *junções, injunções e disjunções* dos corpos se organizam nas comunicações entre os díspares para a individuação dos signos em questão.

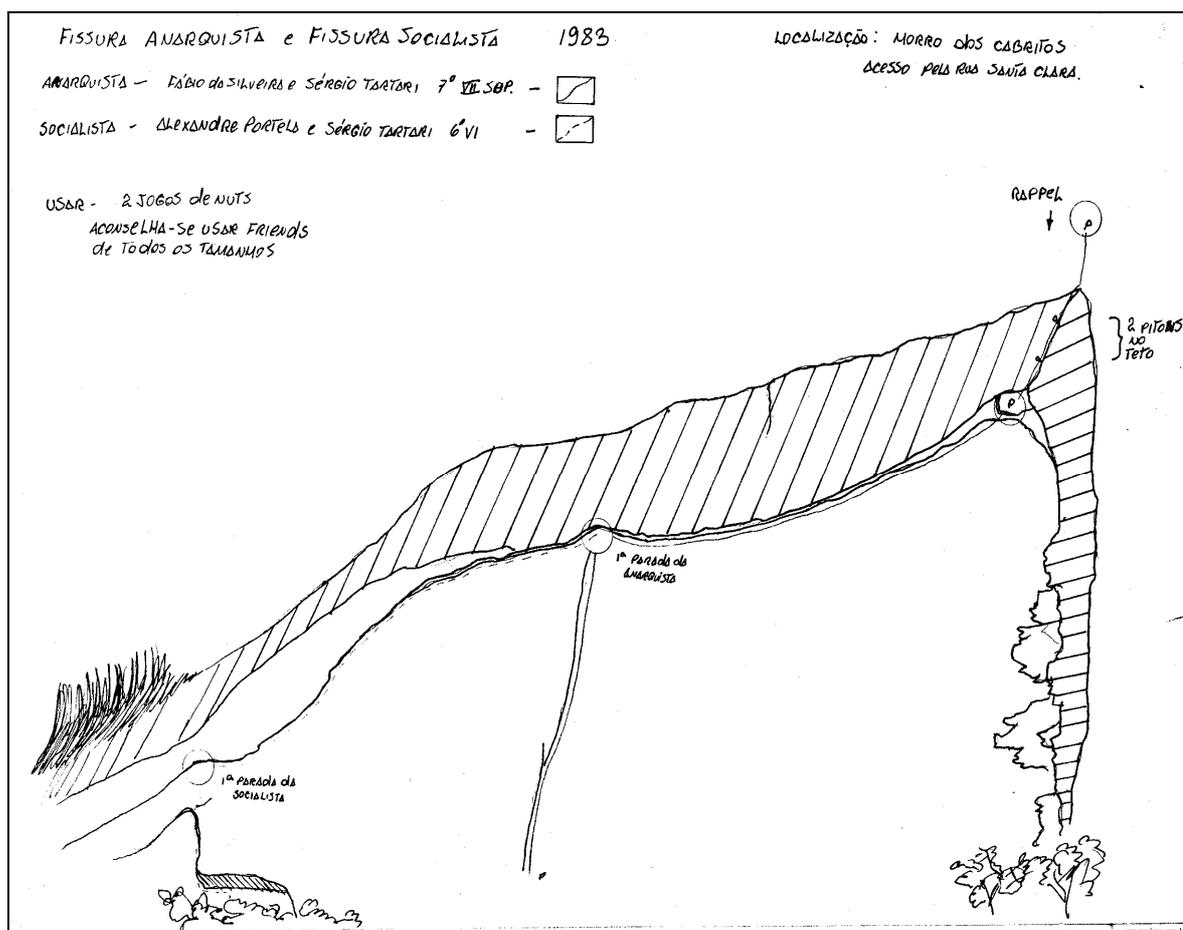
É isso que o filósofo buscará fazer doravante ao pensar a permeabilidade, ou seja, o *modo como o grupo de estudos de professores produz suas estratégias de resistência* a partir dos processos de transversalização, calcados na comunicação entre as ordens disparatadas fulguradas pelo aprender. Nesse sentido, a proposta aqui é: *O que pode o corpo dos professores no grupo*, e não, *quais são as razões da consciência*, tampouco as conformações da ideologia. Isso é muito importante, pois se apresenta como uma inversão de perspectiva, uma vez que os fenômenos, pelos modelos de referência científicos, via de regra, têm sido interpretados à luz da consciência. *O que pode o corpo dos professores no grupo* impõe que pensemos, primeiro, para fins de compreensão, um modelo distinto de corpo, um avesso do corpo pleno.

Em suma o modelo do corpo, segundo Espinosa, não implica nenhuma desvalorização do pensamento em relação à extensão, porém, o que é muito mais importante, uma desvalorização da consciência em relação ao pensamento: uma descoberta do inconsciente do pensamento, não menos profundo que o desconhecido do corpo. (DELEUZE, 2002, p.25)

⁴⁵ Uma analogia possível ao dualismo espinosano de *pensamento e corpo* seria, na mesma ordem, o dualismo deleuziano de *intensio e extensio*.

Uma síntese do que foi construído até agora poderia ser a de que o modo, em que o corpo *grupo dos professores* é permeado pelo que o transversaliza, será o modo como a multiplicidade de arranjos éticos vai produzir signos. Como o signo em questão, até agora, está sendo a resistência, o filósofo desdobrou alguns sub-signos dessa resistência, que aparecem nas individualizações apresentadas a seguir.

4.1 ALPINISTAS



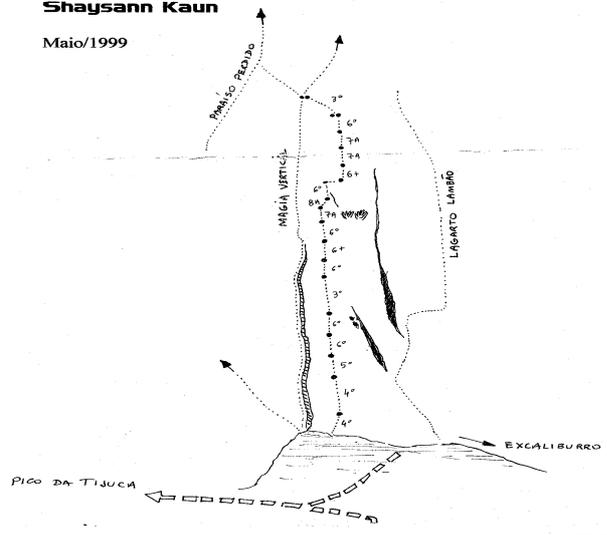
(Figura 3)

INSTABILIDDAE EMOCIONAL

Localização: **Pico da Tijuca**
 Extensão: **± 50m**
 Proteção: **17 grampos (12mm)**
 Graduação: **7a/8a (o lance mais difícil pode ter a graduação alterada em função da altura do escalador).**

Antonio Paulo Faria
Shaysann Kaun

Maio/1999



(Figura 4)

“Fissura Anarquista e Socialista”, “Variante Psylocybis”, “Instabilidae Emocional”, “Via Bacuri”, “Grande Guerreiro”, “Via Abandonados”, “Cabrito em Chamas”, “Diedro Vermelho”, “Fissura Zen”, “Carpinteiro do Universo”, “Seleção Natural” e mais uma infinidade de *trajetos cartografados e mapeados*, ilustrados pelas duas figuras que antecedem o texto desta proposição⁴⁶ são as conquistas de alpinistas nos mais diferentes blocos de rochas monolíticas do estado do Rio de Janeiro no Brasil. Para o alpinista, a questão da conquista é muito importante. O herói alpinista é aquele que consegue inventar um caminho para chegar ao cume, e não simplesmente seguir um caminho já percorrido.

A glória do alpinista é cartografar o monolito para depois fazer o seu croqui/planificação/mapa, assinar e *dar um nome* para que todos vejam sua conquista. Não há conquista sem enfrentamento, mas tal enfrentamento não é por oposição, tal como uma reação mecânica ao monolito, mas sim a partir do estabelecimento de uma relação íntima com ele. Verdadeiras obras de arte são os mapas dos alpinistas. Outra virtude dos alpinistas pode ser traduzida pela sua singular estratégia de *resistir* ao monolito.

⁴⁶ www.carioca.org.br

Nunca um alpinista resiste ao monolito a partir de uma negação dele ou do contraponto, ou ainda, contradizendo o monolito. O alpinista tem certa consciência e percepção (pensamento e corpo) de que o monolito está ali na sua complexidade, por isso se deixa afetar por ele; experimenta-o e dá um nome a essa experimentação: *instabilidade emocional*, nome interessante, que aqui pode nos ajudar a compreender o sentido de uma primeira parte do processo de resistência que passa por uma afetação. O alpinista, ao nomear, conceitua, atribui valor qualitativo, estria o espaço liso calcado nos fluxos de intensidade, o inusitado, produz atributos à substância que é composta por esse encontro. O alpinista constrói uma ética do monolito. Resistir, afetar-se, perceber e dar signos aos encontros dos corpos humanos e inumanos.

Enfim, o alpinista quer produzir, nessa intimidade, uma composição de relação com o monolito. O mapa que ele produz é, aliás, resultado da composição que ele está construindo no encontro com o monolito: atos maus e atos bons com esse monolito, relações que compõem e decompõem com o monolito. Com relação a essa intimidade, é pertinente expandir a idéia de bom e mau na relação com o monolito recorrendo à idéia de Espinosa:

Espinosa dá portanto, um sentido particular à tese clássica segundo a qual o mal não é nada. É que, de todas as maneiras, há sempre relações que se compõem [...]. Só que as relações que se compõem, segundo a ordem da natureza, não coincidem necessariamente com a conservação de tal relação, que pode ser decomposta, quer dizer, cessar de ser efetuada. É nesse sentido que não existe o mal (em si), mas há o mau (para mim) (DELEUZE, 2002, p.40)

Sobre os encontros bons e maus que compõem e decompõem relações, o filósofo fará duas demonstrações da *resistência do alpinista* através dos conceitos da ética que estão sendo explorados ao longo do texto, para dar visibilidade à arquitetura desses encontros a partir de seus atributos. Mas antes, cabe destacar a compreensão filosófica que Deleuze (2002, p. 19-20) faz da “demonstração à maneira dos geômetras” preconizada por Espinosa. Os principais aspectos desse método seriam os seguintes: 1) o olhar do geômetra (polidor de lentes) se opõe ao olhar do satírico, que se deleita com a impotência do homem e que exprime o desprezo, o escárnio e tudo o que se nutre de acusações, malevolências, baixas interpretações, isto é, tudo que despedaça o homem; 2) o geômetra não prima pela exposição professoral e intelectual, pois polir é inventar; 3) os atributos têm por função – através da sua potência e/ou capacidade de conceituação – compreender e ver a Vida (experiência vivente-vidente); 4) “A demonstração como terceiro olho não

tem o objetivo comandar nem mesmo convencer, mas apenas construir lentes ou polir o cristal para essa visão livre e inspirada”.

Dito isso, vamos à primeira demonstração da ética alpinista. Trata-se do encontro do corpo professora (alpinista) com monolito das regras do Civitas gerando efeitos no seminário de Mato Leitão, onde um *ruído silencioso* foi condensado em 37 minutos de apresentação, mas que, ao decompor a relação com o seminário, deu potência para fazer uma fissura nas regras do projeto Civitas, compondo novas relações a partir disso. O *37 min da resistência* é, pois, o signo vivo e concreto de um vigoroso trabalho de alpinista que cartografou a fissura de vida possível de se trilhar frente ao bloco de rocha fria e dura que se apresentava como sendo Civitas para ela, naquele contexto de final de ano.

A segunda demonstração, mais longa e complexa, se desenrola no contexto da escola e dos papéis esperados pelo monolito que devem ser assumidos pelo professor. Fiquemos, pois, atentos aos corpos (que estão numerados por 1 e 2), e aos atributos de cada corpo (numerados por a, b, c, d, etc.):

Corpo-professor (1): políticas públicas de formação de professores em serviço e a indústria de certificados.

Atributos: (a) sua finalidade é que os professores se conectem a uma lógica de *curriculum vitae* visando à sua progressão no plano de carreira, acumulando conhecimentos técnicos que os tornem potencialmente mais “empregáveis”; (b) trata-se de uma formação enxuta, no formato de grandes encontros de finais de semana e com um cronograma geral para todos os professores de todas as escolas; (c) tem, por natureza, um tipo de aulas expositivas ministradas por professores de ensino superior; (d) também tem, por natureza, uma modalidade de oficinas onde os materiais pedagógicos não são construídos coletivamente, e sim apresentados pelo oficineiro; (e) o único contato dos formadores com a realidade da educação dos municípios se dá por informações dos gestores, observações externas às escolas, a partir de percepções feitas no dia do encontro de professores e por pesquisas desses formadores que, muitas vezes, estão descontextualizadas em relação às singularidades dos professores em formação.

Corpo-professor (2) O alpinista.

Atributos: (a) sua natureza crê num plano de carreira sem produção de certificados em série (como um produto de mercado) e numa formação em que o

professor colabore na construção das pautas a partir da experimentação de sua sala de aula; (b) o alpinista crê que o professor vá buscar a formação sem ter, como objetivo final, o certificado, ou seja, o professor adere à formação por um desejo de aprender sobre seu contexto, e não para ganhar certificados; (c) o alpinista crê ainda num formador de professores que se encontra inserido na comunidade escolar, sendo que as pautas do aprender de sua formação são construídas coletivamente numa tensão entre a vivência do formador em campo e do professor em serviço; (d) os encontros de formação são sistemáticos, semanais, isto é, dentro da carga horária de aulas do professor, sendo essa demanda negociada com os gestores das escolas para ser em horário de aula. Uma vez que a formação incidirá na própria sala de aula, envolvendo os alunos, o alpinista considera que a formação, nesses moldes, é necessária também para o aprendizado dos alunos; (e) por fim, o alpinista considera que os materiais pedagógicos dos encontros são produzidos pelos professores, e o resultado de seus percursos é apresentado aos doutores das universidades e a seus pares em encontros sistemáticos.

No encontro dos corpos-professor, entre (1) e (2) apresenta-se necessariamente um confronto, uma guerra, um combate, mas o alpinista, mesmo com seu romantismo e suas crenças, pensa numa guerra em que (1) e (2) não se oponham frontalmente. O alpinista busca um bom combate, pois ele se tangencia com o monolito e ambos se atritam; (2) faz fissura em (1), que é muito mais forte. É uma guerra de tática. Muitas vezes é possível ver (1) em (2). Muitas vezes (1) produz uma potência em (2); por exemplo, quando os certificados se tornam demandas de (2), mas existe uma diferença qualitativa entre os certificados produzidos em (1), num final de semana, e os certificados produzidos em (2) na ação dura da existência ao longo do ano letivo. A fissura se dá justamente na qualidade de um certificado de 40 horas produzido num final de semana ou nas mesmas 40 horas produzidas durante o ano letivo. Mesmo que se quisesse, nunca se encontraria uma causa final do encontro entre (1) e (2), pois a produção de signos tende ao infinito. O efeito de um sobre o outro não pode ser confundido com ser um a causa do outro, sendo esta, aliás, a primeira das ilusões da consciência.

A partir de Deleuze (2002, p.26), (2) produz um efeito sobre (1) a partir de um arranjo específico dos atributos de (1), que, no entanto, podem se transformar em alguns atributos de (2) no processo da afecção. Por exemplo, se (2) é capturado pela lógica do consumo dos certificados, exemplificado pelo atributo (a) do corpo (1),

ele afetará (1) de forma distinta, caso não haja esse atributo. Portanto, (2) nunca será causa de (1), assim como (1) não será causa de (2).

Enfim, sempre haverá composição de relações entre corpos, só que “as relações que se compõem segundo a ordem da natureza não coincidem necessariamente com a conservação de tal relação, que pode ser decomposta, quer dizer, cessar de ser efetuada. É nesse sentido que não existe o *mal* (em si), mas há o *mau...*” (Deleuze, 2002, p.40) encontro que redundando na decomposição da relação entre os atributos.

4.2 VÍRUS

A tática da cartografia da fissura pelo alpinista parece, ao filósofo, ser construída por uma arquitetura minimalista de poucos elementos. É necessário pensar como proliferar essa tática sem a universalizar. De certa forma, *monolito* e *alpinista* ainda são uma dualidade. E qual é o efeito disso? É pelo efeito que podemos pensar as implicações coletivas. O movimento resultante da relação alpinista-monolito nos apresenta, pois, a potência de uma cartografia que procura desviar a dureza do monolito, buscar suas fendas. Apresenta ainda a potência da fenda como tática de guerrilha, que estuda e segue o inimigo sem que ele o perceba, buscando os flancos desprotegidos. Esse efeito desejado faz com que não se perceba mais o monolito – não que ele desintegre, mas simplesmente porque cria uma transparência na percepção, pois passa a concentrar todo fluxo na fenda. Fluxo molecular que pede passagem. É esse efeito de potência que faz o contágio no *coletivo*.

Retomando: falei do que um corpo pode e da potência do *afecto*, sendo que este último é o encontro (o hífen, a fenda) entre alpinista e monolito. É a potência desse hífen (encontro/afecção) que vai determinar o contágio. O hífen, a fenda, a fissura, é o entre-pontos; é o que acontece entre os dois corpos no campo da percepção.

Axt e Martins (2008) produziram um estudo muito inquietante que discute exatamente a arquitetura da afecção que existe entre esses pontos a partir das seguintes indagações:

é de se perguntar o que é que carrega a escolha, preenchendo o intervalo e retomando a continuidade de nossa duração? Para Bergson, citado por Deleuze, seria a emoção:

[...] o que vem a se inserir no intervalo é a emoção [...] a emoção precede toda representação, sendo ela própria geradora de idéias novas [...] ela não tem um objeto próprio, tão-somente uma essência que se difunde sobre objetos diversos [...] a emoção é criadora... (DELEUZE, 1999: 90). A emoção criadora é a gênese da intuição na inteligência (DELEUZE, 1999: 91). (in Axt & MARTINS, 2008, p.140)

Para o filósofo, a emoção é a própria fulguração arrebatadora produzida pelo sinal do aprender para individuação dos signos que, nesse caso específico, é o signo do contágio. Tomemos o exemplo dos *37 min da resistência*, apresentado anteriormente para explicar o “fator contaminante” desse exemplo. Os *37 min da resistência* contagiaram a todos os outros integrantes do grupo, além do filósofo, acionando um *devoir-alpinista* próprio dos modos de ser éticos. Isso foi possível em função do efeito da emoção produzida pelo vírus emocional que se proliferou na fenda dos *37 min da resistência*. O contágio é um fenômeno que perpassa o processo minimalista do encontro monolito-alpinista, pulverizando-se para todas as direções. É a transmutação do encontro.

Considerando a batalha dos *37 min da resistência*, qual seria a transmutação desse encontro? Será que o fato de ter sido ampliado o grupo de estudos e ser construído um cronograma de reuniões itinerantes nos laboratórios das escolas não teria sido o próprio efeito de contágio desse encontro? Enfim, quando a resistência se faz por contágio, já é outra coisa do que o confronto entre o alpinista e o monolito. Não há mais alpinista nem monolito; apenas proliferação, efervescência, pulverização, emoção, criação, intuição na inteligência.

E aí o filósofo fica pensando, assim como Hume (apud Deleuze, 2001), que o que anima a aproximação e o afastamento dos corpos é um espírito de mesma intensidade, mas com dois sentidos diferentes, que são a *simpatia* e o *egoísmo*.

Embora a sociedade encontre tanto obstáculo na simpatia quanto no mais puro egoísmo, o que, entretanto e absolutamente, muda, é o sentido, a própria estrutura da sociedade, conforme seja considerada a partir do egoísmo e da simpatia. Com efeito, egoísmos teriam somente que se limitar. Com respeito às simpatias, o caso é outro: é preciso integrá-las, integrá-las em uma totalidade positiva. (DELEUZE, 2001, p.32)

Penso que o conceito de integração de simpatias (e aí reencontramos as regras do projeto Civitas) pode ser um caminho possível para a produção de uma resistência por contágio, desde que o imperativo da regra geradas por tal integração contagiante atinja uma onda dolorífera capaz de animar um CsO (Inventa!). O contágio funciona por integração e emoção: grupos de estudos, matilhas, enxames,

vírus... e são animados por simpatias e emoções. Sendo que cada um dos elementos das matilhas, exames, vírus, grupo de estudos são partícipes/parciais/partes participantes de algo mais completo,

o problema da sociedade não é de limitação, mas de integração. Integrar as simpatias é fazer com que a simpatia ultrapasse sua contradição, sua parcialidade natural. Tal integração implica um mundo moral positivo e se efetua na invenção positiva de um tal mundo. (DELEUZE, 2001, p.34)

Mas o contágio não se dá de forma simples. Um vírus se desenvolve em determinadas condições. Existem certos tipos de cartografias feitas em determinados monolitos que, embora produzam fissuras, não proliferam, não contagiam. Quando se está embebido pelas contradições, não adianta feitiçaria; nessa situação, o potencial de proliferação não se realiza por feitiçaria (emoção+integração de simpatias), pois as condições de resistência viral não se produzem. Nesse sentido, o filósofo pensa que a produção do grupo de estudos dos professores, em algum dos momentos, inventou, a partir dessas feitiçarias, um vírus para o qual não há vacina e onde todos estão epidemicamente contaminados. Quem não se contamina por árvores falantes, robôs gigantes e planetas quadrados? Um vírus que force o *monolito para uma ÉTICA de infestação de emoções e simpatias*. E, numa outra direção de proliferação, o grupo de estudos de professores, na sua relação de criação com as crianças, parece estar infestando de emoções todos os atores envolvidos com o projeto Civitas, desde o aluno até o gestor municipal, passando pelo pesquisador e algumas instâncias de gestão da universidade.

4.3 ECLUSAMENTO: UMA SUBVERSÃO DA IMAGEM DO PENSAMENTO

As intensidades implicadas no processo de resistir no aprender não são algo que se produz de forma “harmoniosa”, na lógica de um bom senso. Se assim fosse, não haveria os ecos de resistência que ressonam constantemente e que nos deixam tão alterados quando estamos frente ao efeito do fenômeno de aprender. Há um desgaste no alpinista e um corpo que sempre combate o vírus. Nunca é fácil, pois nenhum dos dois age pela destruição daquilo que provoca o atrito. Quando estamos num movimento de resistência, necessariamente nosso pensamento está constrangido, pois as faculdades que geram o pensamento não estão concordantes: há sempre uma violência do pensar quando os corpos se encontram.

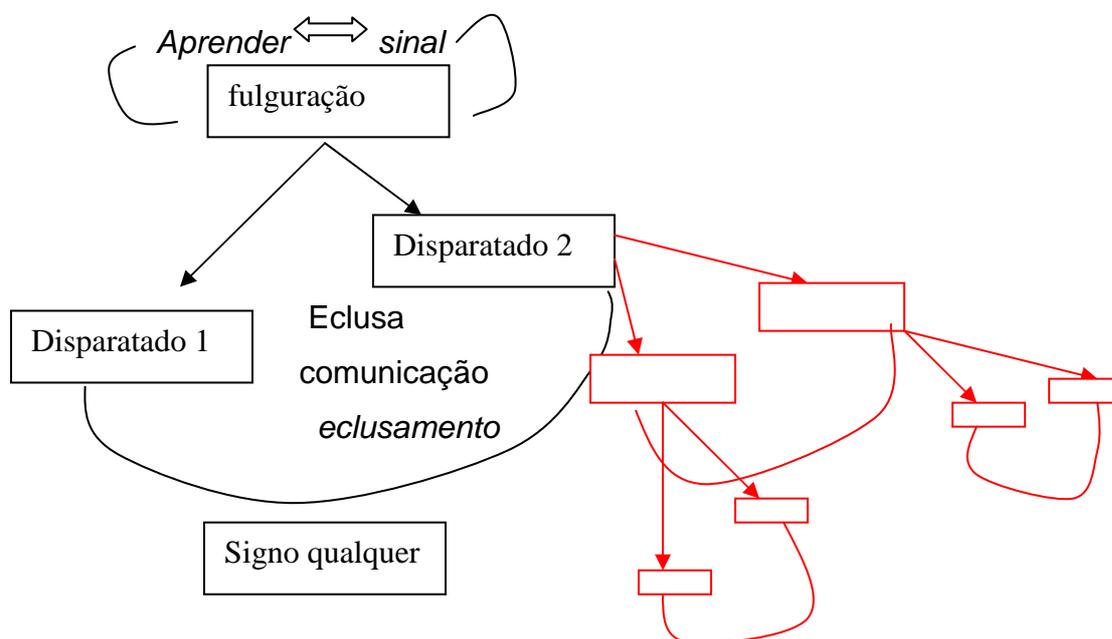
Seguem agora argumentos que reforçam aquilo que já foi demonstrado nos exemplos apresentados em relação aos professores do grupo de estudos. Nessa demonstração, (ele) o filósofo afirma que os professores aprenderam *resistindo*, mas não sem precisar pensar um pensamento constrangido, violento, discordante.

Caso fosse o contrário, pela lógica das faculdades concordantes do pensamento, talvez o modelo de *reação mecânico* fizesse todo sentido e pouparia trabalho de inventar táticas de guerrilha. Ou ainda: caso os professores pensassem pelo *modelo representacional da reação mecânica*, no qual *concepção, julgamento, imaginação, recordação e percepção* (que são as faculdades do pensamento) concordariam com o mesmo objeto sem que essas faculdades discordassem entre si, não haveria esforço algum, pois o objeto do conhecimento pareceria estar pacificado com uma noção fechada do *objeto que reage* em todos os seus aspectos pelo imperativo destas faculdades. É como se os professores pensassem a partir de um modelo fascista. Nesse caso, aquilo contra o que se reage é apenas o negativo do objeto pensado, sendo, por isso, bom e alentador; e o *pensamento bom* sempre escorrega para o objeto em que as faculdades concordam. É o bom senso.

E, precisamente sobre estes ramos, que é crucificada a diferença. Quádruplo cambão, em que só pode ser pensado como diferente o que é idêntico, semelhante, análogo e oposto; é sempre em relação a uma identidade concebida, uma analogia julgada, uma oposição imaginada, a uma similitude percebida que a diferença se torna objeto de representação. (DELEUZE, 2006, p.201).

Mas os desdobramentos do aprender dos professores no grupo reservam outra arquitetura de pensamento, a qual passa por uma ética e que insiste em tensionar o *pensamento concordante – concordia facultatum*, ou, dito de outra forma, o *pensamento natural universal – cogitatio natura universalis*. Para demonstrar essa outra arquitetura, o filósofo quer apresentar um tipo de pensamento onde as faculdades discordam, quando a memória e a imaginação, por exemplo, não estão a serviço de algo esquecido no passado que deve ser lembrado no presente; tampouco o pensamento julga o fenômeno a partir do bom senso ou do senso comum: definitivamente, pensar não é o *bem*, e também nem sempre é *bom*. Há sempre uma violência no pensar, e isso vale no caso da resistência e para qualquer outra disparatação de signos que se apresentam no fenômeno gerado pelo aprender. Portanto, o nó está novamente no fenômeno. Observemos novamente o esquema que o filósofo havia colocado no início da segunda parte desta tese,

atentando para o conceito de origem – o aprender – como sinal que nos leva a fulguração:



Creio que aqui é possível substituir, sem grandes prejuízos, a idéia deleuziana de *paixão de pensar* pelo de *Eclusa*, cuja função é a comunicação entre os dois disparatados no fenômeno, sendo um díspar sempre juncado na intensidade, e outro, na extensão. Mas também – como numa estrutura fractal – cada disparatado pode ter novas eclusas numa nova dupla articulação, e assim indefinidamente (ver os traços em vermelho do esquema acima). Por exemplo, do signo *resistência*, geram-se os subsignos *alpinista* e *vírus*. Deleuze (2006, p. 314) irá dizer que

todo fenômeno é composto, porque além das duas séries que o ladeiam serem heterogêneas, cada uma é por sua vez composta de termos heterogêneos, subentendidas por séries heterogêneas, que formam subfenômenos.

De acordo com interpretação do filósofo em relação à filosofia deleuziana, Eclusa e Pensamento podem constituir uma fusão interessante de conceitos na medida em que estamos defendendo o argumento de que o pensamento só se dá por diferenciações – e por que não por tensões?

Adotamos a idéia de *eclusamento* para fazer uma distinção da imagem dogmática de pensamento. Toda essa compreensão é discutida no capítulo “A imagem do Pensamento”, na seção “Diferença e Repetição”, onde mencionarei que Deleuze (2006, pp.191-193) distingue claramente duas naturezas de pensamento: 1) *cogitatio natura universalis e concolorada facultatum*, a qual ele considera como sendo

essa imagem dogmática do pensamento; e 2) *paixão de pensar*, que aqui estou articulando com a idéia de *eclusamento*.

5 DO ECLUSAMENTO AO SIGNO IDÉIA-PROBLEMA

O filósofo começa este capítulo retomando uma linha de argumentação pela qual pretende justificar o conceito de pensamento e desdobrá-lo em *eclusamento*, sustentando a sua importância na individuação dos signos do aprender e, talvez, numa extrapolação possível, em outra experimentação política ética e estética, onde o foco esteja pautado em outros fenômenos distintos do aprender.

No início da apresentação do sub-signo *alpinista*, afirmei que o conceito de pensamento tem uma função fundamental na ética dos encontros, pois o pensamento e o corpo são os responsáveis por realizar as composições que geram os modos de ser éticos. Já nas seções anteriores, (insistíamos) tinha insistido em situar o lugar do pensamento. Agora, chegou o momento dessa localização: o pensamento, como quer o filósofo, se dá exatamente no processo de comunicação entre os díspares, na eclusa. Mas é um pensamento diferente, animado por uma pré-filosofia embebida na experimentação, já que a imagem dogmática do pensamento é incapaz de se colocar no lugar dessa experimentação pré-filosófica, pois, no momento em que todas as faculdades concordam com o objeto pensado, elas são capazes de serem reproduzidas – fato que não acontece na experimentação.

Antes de chegar ao pensamento da eclusa, cabe uma indagação: A qual imagem dogmática do pensamento estou me referindo? Foi esse exatamente o problema colocado por Deleuze (2006, pp. 189-205) ao questionar o começo da filosofia, dizendo que ela se *funda em cima da forma do seu discurso*, portanto, a partir de pressupostos implícitos e subjetivos. Na verdade, a crença subjacente a toda a filosofia é a de que “todo mundo sabe o que significa pensar”; é a crença ideal do senso comum. Mas, para isso, é necessário que as faculdades concordem para o *reconhecimento do objeto do pensamento*. É como se, na percepção, por exemplo, houvesse um acordo para que os cinco sentidos reconhecessem o objeto como sendo o mesmo.

Para exemplificar isso, tomemos o objeto *sino tocando*: o tato toca a superfície do sino; o olho vê a sua forma; o ouvido ouve o som; o nariz cheira o sino; e a língua sente o seu gosto. Pensemos apenas na faculdade da *percepção* no pensamento, especificamente no *tato*, um dos sentidos da percepção. Será que o tato, mesmo sendo cego e surdo, deve concordar, no pensamento, que aquela *rugosidade* do sino não é um *ser além do sino*? Agora, a partir do mesmo exemplo, tomemos o sentido do *paladar* associado à faculdade da *memória*: Será que o gosto daquela rugosidade não poderia ser o de feijão (que tem o ferro na memória) em vez do ferro de um sino tocando? O filósofo poderia invocar aqui o conceito de *non sense*, mas deixa esta questão para futuros estudos. O conceito de *non sense*, nos estudos de linguagem, não seria animado pelo eclusamento?

Continuemos o exercício de compreender a faculdade da percepção: Quando dizemos que *percebemos algo*, queremos dizer que é a *articulação* de todos os estímulos nos cinco sentidos que nos darão o *todo* da percepção. No entanto, o que Deleuze questiona é justamente o fato de que a percepção não dá conta de representar as micropercepções de todos os estímulos, pois sempre irá ter algo que não nos interessa e que não é representável. Ou seja, a percepção, segundo Deleuze (1999, p.16, a partir da sua leitura de Bergson) é sempre *menos* algo, menos tudo que não nos interessa. Nesse caso, a idéia de um *todo do objeto* é uma ilusão.

Nesse sentido, o ideal de um *cogitatio natura universalis* (pensamento natural universal) e *concordia facultatum* (concordância das faculdades do pensamento) se esvaem junto com seus pressupostos. Esvai-se também o conceito que instaura a *Idéia* do objeto, para ceder espaço a concepção de uma *coleção de idéias* na imaginação. Nesse sentido, é interessante o conceito de *idéia* construído por Hume (apud DELEUZE, 2001). Em primeiro lugar, para Hume, a idéia é a própria experiência. A imaginação é uma espécie de lugar onde todas as idéias (experiências) se fazem: “nada se faz *pela* imaginação, tudo se faz *na* imaginação” através de uma atividade “fantasista delirante” (DELEUZE, 2001, p.13). Hume diz ainda que essa atividade fantasista e delirante de fazer idéias na imaginação carece de “constância e uniformidade” (op. cit.). Foi precisamente por esse motivo que o filósofo, já desde o início desta tese, afirmou que o grupo de estudos de professores assume uma posição de grupo-sujeito, quando se deixa transversalizar

por visões e audições fulgurantes que fazem suas faculdades “tremem” para, com isso, delirar os signos.

Outro exemplo que parece estranho, se compreendido pela lógica da concordância das faculdades, é a concordância da faculdade da memória com a da imaginação. Como seria possível rememorar, sem contagiar o objeto de tal rememoração, com a coleção de idéias que existem na imaginação? Nesse caso, não haveria contágio, não haveria também a coleção de idéias presentes na fantasia agindo sobre a memória, tampouco sobraria espaço para o delírio. Já falei anteriormente, citando Bergson (1971, p.44), que a faculdade da memória não é classificatória de recordações inscrevendo-as em um registro como se fossem gavetas que se abrem e que, de lá, se tirariam os arquivos tal qual nelas foram colocados. Enfim, memória e imaginação são precárias, imprecisas, da mesma forma que a percepção, o que já foi demonstrado anteriormente.

O filósofo poderia ainda seguir a trilha deleuziana da desconstrução das faculdades, uma a uma, para afirmar a inconstância – e não uniformidade – de cada, e, com isso, reforçar a necessidade de ser construído outro conceito de pensamento, o qual pudesse dar conta da precariedade que é própria da arquitetura ética dos signos. Mas, seguir essa trilha desconstrucionista seria construir outra tese. Por ora, o filósofo considera tais argumentos suficientes para propor uma imagem de pensamento que ele irá chamar de **eclusamento**. Ele propõe esse conceito como experimentação que pode nos auxiliar, talvez, na visibilização das inconstâncias que, no modelo dogmático do pensamento, não se mostram.

O *eclusamento* devém lá onde não há acordo entre as faculdades, já que cada faculdade força o pensamento a partir da diferença de intensidade que há em outra. Ou seja: Dois níveis necessitam se comunicar, como na eclusa, porém se trata de uma comunicação precária, pois está condicionada à duração do encontro entre esses níveis. Cada faculdade explica o objeto – *extensio* – a partir de um pensamento próprio, sendo discordante em intensidade – *intensio* – das demais; justamente por isso precisa comunicar-se com elas, sendo cada comunicação diferente da outra em função da duração. Com isso, prolifera a produção de signos pelo *eclusamento* numa variação infinita.

Não seria por isso que o conceito filosófico é sempre um bloco conceitual? Por isso, temos sempre uma multiplicidade de sentidos que pensam o objeto.

Conseqüentemente, teremos uma multiplicidade de modos para exprimir o sentido nas proposições. Porém

devemos distinguir o sentido e a significação da seguinte maneira: a significação remete apenas ao conceito e a maneira pela qual ele se refere a objetos condicionados a um campo de representação [das faculdades concordantes ao objeto]; mas o sentido é como a Idéia que se desenvolve nas determinações sub-representativas (DELEUZE, 2006, p.223).

Em outras palavras, a idéia emerge no pleno ato *eclusante*, onde, pelo fato de as faculdades não concordarem, nada é representado: onde memória, imaginação, percepção e juízo se confrontam, se afrontam na busca e na expressão do sentido na individuação do signo. Essa violência do *eclusamento* e essa tensão no sentido fazem da *idéia* um constante *campo problemático*.

Não seria isso que acontece com o grupo de estudos de professores quando começam a deixar suas faculdades expressarem o seu pensamento? É aí que o filósofo apresenta um novo signo disparatado do aprender: o **problema**. Se as idéias se produzem na imaginação, no operar discordante das faculdades, elas precisam ser entabuladas em proposições. Ora as proposições

encontram seu sentido no problema subjacente que as inspira. Só a Idéia, só o problema é universal. [...] Resolver é sempre engendrar as descontinuidades sobre o fundo de uma continuidade funcionando como Idéia (DELEUZE, 2006, p. 233).

Há aí um retorno para uma referência a partir de idéias problemáticas. Voltando à nossa questão central, chegamos agora em mais uma fulguração fenomenal – um novo signo – o qual podemos imaginar sendo disparatado a partir do sinal-aprender: A **Idéia-problema**.

A sala de aula, para se caracterizar como civitas – à semelhança do grupo de estudos de professores – é uma sala problemática, pois, já de arrancada, os alunos e o professor são instigados a filosofar e pesquisar. É por isso que se torna tão importante, nesta altura da tese, discutir as instâncias problemáticas que disparam do aprender. A pesquisa impõe aos alunos e professores deslocamentos de espaço e tempo e, com isso, *eclusamentos* na medida em que a professora desafia os alunos a transcender os limites do currículo, sugerindo que, através de pesquisas, tragam novas percepções do objeto a ser estudado.

Um exemplo dessa transcendência pôde ser visto numa turma do quarto ano do ensino fundamental (num curso de nove anos, pela nova legislação) inserido no projeto Civitas, a partir de um dos conteúdos programáticos exigidos pelo currículo: o estudo dos *meios de transporte*. A professora da turma em questão tinha duas

opções: 1) simplesmente descrever os meios de transporte existentes; 2) além de descrever os meios de transporte já representados, problematizar a questão indagando aos alunos: “Será que existe mais algum meio de transporte que não está descrito? Vamos pesquisar?” Esse movimento força o pensamento a um *eclusamento*, pois pode trazer boas surpresas para a turma e para o professor que acaba se mostrando presente no pensamento dos aprendentes.⁴⁷

No caso específico desse tema curricular, um menino *lembrou-se* (fez tremer a faculdade da memória) que o seu pai, caminhoneiro, passava sempre por uma balsa e indagou a todos se *balsa* não seria, também, um meio de transporte. Como num efeito de proliferação de signos, essa *indagação* gerou, nos alunos da turma, um espírito de desafio ao conhecimento, rendendo-lhes algumas experiências problemáticas: viram-se instados a construir uma balsa em miniatura que não afundasse; colocaram-na na maquete e integraram outras idéias acerca dos meios de transporte a partir problema lançado pelo menino. Esse exemplo foi emblemático na história do projeto Civitas, pois aconteceu já no primeiro ano de sua implementação.

Há que se fazer um deslocamento de pensamento para chegar à *balsa* como meio de transporte. Esse menino teve uma *Idéia-Problema*. Sua memória de “ser filho de caminhoneiro” discordou de sua percepção atual sobre aquilo que a professora descrevia como meios de transporte. Mas essa discordância só pôde se dar a ver na medida em que a professora pôde abrir espaço para o pensamento da criança, pois ela própria percebera a possibilidade de abrir espaço a partir do seu devir alpinista no confronto ao monolito da sala de aula. Essa discordância entre as faculdades forçou o pensamento que, por sua, vez gerou Idéias:

O uso paradoxal das faculdades e, primeiramente, o da sensibilidade no signo remete, pois, às Idéias que percorrem todas as faculdades e, por sua vez, as despertam. Inversamente, a Idéia remete ao uso paradoxal de cada faculdade e atribui sentido à linguagem. Dá na mesma explorar a Idéia e

⁴⁷ Quando trouxemos o exemplo do *sino tocando*, já fizemos um exercício de demonstração sobre como o *eclusamento* fez as faculdades discordarem entre si em relação ao aspecto *rugosidade* do sino, por exemplo. A faculdade que forçamos a uma não concordância, naquele exemplo, foi a da percepção tátil. No exemplo dos *meios de transporte*, podemos fazer nova demonstração para reforçar o argumento: Considerando que o objeto do pensamento seja *meio de transportes*, todas as faculdades, pela lógica do pensamento natural universal, deveriam concordar com a memória, percepção, juízo, etc já previamente convencionado sobre o objeto *meios de transporte*, qual seja, o transporte aéreo-avião, o terrestre-automóvel, fluvial-barcos e navios. Mas o menino fez a faculdade da memória “tremer” e não concordar com o pensamento universal do objeto *meios de transporte*. Lembrou-se da balsa usada pelo seu pai, que é exatamente uma mistura, uma espécie de anômalo em relação aos transportes convencionados no currículo.

elevar cada uma das faculdades ao seu exercício transcendente. São estes os dois aspectos de um aprender, de uma aprendizagem. (DELEUZE, 2006, p.236)

Com isso, o filósofo afirma que *aprender por eclusamento*, na articulação que faz com a ética, com a estética e com a política, será, talvez, um dado importante para próximos estudos. Ainda que o problema proposto no início sejam os signos que dele (do aprender) resultam e as tonalidades que adquire em função do contexto, vimos claramente que o aprender, mesmo que o *senal* fosse qualquer outro, estaria no meio do fenômeno: “Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Idéia e nas singularidades que lhes correspondem”. (DELEUZE, 2006, p.237).

Mesmo que o *senal* não fosse *aprender*, mas sim, *andar de bicicleta*, por exemplo, a *Idéia andar de bicicleta* demandaria uma penetração no Universal dessa Idéia, com os pontos notáveis do nosso corpo no seu encontro com a bicicleta; esta na relação com os pontos singulares da sua Idéia objetiva para, aí sim, formar o campo problemático, ou ainda, conferir, a partir desse encontro, o *sentido andar de bicicleta*. Poderemos ver, ao longo do capítulo 3, em *Diferença e Repetição* (DELEUZE, 2006, p.189-240), esta linha conceitual: *paixão de pensar (que o filósofo designa como Eclusamento) – Idéia – Problema – Sentido – Aprender*.

O fato de estar buscando os signos desdobrados do aprender pode criar uma necessidade de atenção maior no leitor, pois o que está em questão aqui é o *aprender filosófico dos signos possíveis que se desdobram no aprender*. aprender do aprender. Como o filósofo está falando do lugar da Educação, é seu especial interesse convocar o olhar do leitor para a questão do *aprender* do ponto de vista filosófico, pois, uma vez que operamos nesse conceito, ampliaremos a reflexão para outros sistemas *senal-signo*. De qualquer forma, há de se compreender que o *aprender* esteve sempre ali, como *senal* alimentador de todo o raciocínio que se formaria para chegar ao *signo* (1) disparado, como sendo a (1a) **resistência**, se desdobrando em sub-signos (1b) **alpinista** e (1c) **vírus** da resistência. Ou seja, do signo da resistência individuaram-se dois novos signos disparados.

Com a compreensão da estrutura complexa que existe entre o *senal* e o *signo*⁴⁸, é possível entender por que *Idéia-Problema* passa a ser um signo

⁴⁸ “Todo fenômeno remete a uma desigualdade que o condiciona. [...] Sempre a Eclusa. Todo fenômeno fulgura num sistema sinal-signo. Chamamos de sinal um sistema que é constituído ou

importante que se desdobra do aprender, pois é ainda no *eclusamento*, pelo uso discordante das faculdades, que

aquilo que só pode ser sentido (o sentiendum ou o ser do sensível) sensibiliza a alma, torna-a 'perplexa', força-a colocar um problema, como se o objeto do encontro, o signo, fosse o portador do problema – como se ele suscitasse o problema (DELEUZE, 2006, p.204).

O menino que *eclusava sobre meios de transportes* teve uma *Idéia-Problema* quando ficou *perplexo* diante do *complexo do que 'tudo pode'* os transportes, e desse encontro se individuou o signo *balsa* como efeito do sinal *meios de transporte*. Da mesma maneira, para chegar até aqui, ao partir primeiro do contexto político de referência (sinal 1) e, depois, do contexto ético de imanência (sinal 2), ao designar a questão problemática da tese pelos termos “**Quem** são os possíveis **signos resultantes dos díspares gerados pelo Aprender no contexto político-referente, ético-imanente e estético-de-composição no grupo de estudos de professores do projeto civitas-Sobradinho?**”, o filósofo respondeu ao seguinte: 1a, 1b, 1c e *Idéia-Problema*.

No entanto, responder assim requer uma pequena síntese e, principalmente, o nexos com a ética, que parece ser o que irá preparar o filósofo a apresentar alguns exemplos de *idéias-problema* que surgiram no grupo de estudos de professores. Senão vejamos: 1) Constatamos, nas seções anteriores, a partir das *variáveis* que determinavam uma ordem do mundo *quase-mercado* somada às regras do Civitas, que o plano de referência político precipitava uma resistência no grupo de estudos, cujo ruído o lançava para o plano da ética. 2) Esse ruído micropolítico da resistência lançou o plano político num regime de *variações contínuas*, motivadas pelas indagações dos professores no seu processo de aprender, transmutando o plano político para uma ética sustentada por novos modos de ser e aprender (os sub-signos da resistência, alpinista e vírus). 3) O fato de que o aprender do grupo de estudos esteja condicionado a novos modos de ser (gerados pela resistência e pelas indagações dos professores) e tenha, como desenho, o pensamento e o corpo, obriga o filósofo a explorar o conceito de pensamento e suas articulações com uma filosofia do aprender. 4) Com isso, o filósofo constata que o pensamento se compõe com a ética na forma de um *eclusamento*, e que essa

ladeado por, pelo menos, duas séries heterogêneas, duas ordens disparatadas capazes de entrar em comunicação; o fenômeno é um signo, isto é, aquilo que fulgura nesse sistema graças à comunicação dos disparatados.” (DELEUZE, 2006, pp. 313-314).

nova paixão de pensar, juncada com os encontros que compõem vida, individua um novo signo de aprender que é a idéia-problema.

Feita esta síntese, o filósofo apresenta uma inferência sobre como o pensamento natural universal se arquiteta na *queixa dos professores*, por considerar esse tema recorrente na escola. Logo após, o filósofo passa para os exemplos que resgatam o aprender dos professores no contexto do estudo, especialmente agora quando está individuado o signo *idéia-problema*.

5.1 UM DESDOBRAMENTO DA COGITATIO NATURA UNIVERSALIS E CONCORDIA FACULDATUM: A QUEIXA

O filósofo nasceu, por entender que esta tese, especificamente agora quando estamos discutindo o pensamento e as problematizações, pode trazer contribuições para várias disciplinas, dentre as quais, a psicopedagogia, a psicologia escolar, a educação e, em especial a formação de professores. Por isso, ele traz uma idéia de Fernandez (1994, pp.107-117) sobre aquilo que passou a ser um sintoma da escola: queixar-se. No texto em questão, a autora associa esse comportamento à feminilização da escola e, por conseqüência, à atitude da professora. O que pretendo fazer aqui é desdobrar essa generalização para além de uma tipologia de construção de gênero, encaminhando-a para os tipos de pensamento que se atualizam no gênero. Nesse sentido, o filósofo entende ser muito preciso o desdobramento que a citada autora faz do próprio conceito de queixa, ao dizer: A queixa é um “lubrificante da máquina que inibe o nosso pensamento”. Isso nos leva, num primeiro momento, a opor *queixa e pensamento*.

Mais adiante fica claro de que trata essa aparente oposição, pois os tipos de queixa aparecem numa relação de movimento e paralisia em relação ao pensamento. Diz a mesma autora que há duas manifestações de queixa: (1) a queixa-lamento; (2) a queixa-reclamo. Uma distinção sutil que, segundo a autora, reside na entonação. A primeira convoca o interlocutor condear-se, “fechar-se para a própria máquina desejante” (idem, p.111), *Aburrirse*, fazer-se de burro, depreciar-se, cansar de si mesmo. A segunda desenha-se numa tonalidade de “pergunta”; esta sim começa a produzir uma certa “ferrugem” na máquina inibitória do pensamento.

A partir do signo da *queixa*, podemos fazer uma analogia daquilo que seria o “lubrificante da máquina inibitória do pensamento” ao que Deleuze chama de

pensamento natural – *cogitatio natura universalis*. O que acontece é que, quando nos queixamos e nos condoemos em relação a nós mesmos, ficamos aprisionados numa representação onde todas as nossas faculdades concordam e afirmam a nossa condição de assujeitados. O *signal* que Fernandez utilizou para chegar ao *signo queixa* foi *gênero feminino/professora*. Nesse caso, todas as faculdades do pensamento natural concordam que um *ser professora, dona de casa, cuidadora de crianças*, é inerente à condição de professora, mulher e mãe, gênero feminino. Esses lugares subjetivos estão tão naturalizados que a queixa-lamento, ao mesmo tempo em que enuncia uma injustiça, assegura que tudo seguirá tal como está.

No pensamento natural, existe uma necessidade de apaziguar os conflitos entre as faculdades, reforçando o que está naturalizado como senso comum. No caso dessa imagem de pensamento da *professora, dona de casa, cuidadora de crianças*, há a ideologia do bom senso subjacente à imagem dogmática de pensamento que coage o pensador a não problematizar esse assujeitamento. Também há um modelo de reprodução do saber naturalizado que é a reconhecimento, baseado no “reconhecido e reconhecível e as conformidades”.

No entanto, o desafio que o filósofo ora propõe é que poderíamos extrapolar essa imagem dogmática de pensamento ao gênero *masculino provedor*, nos perguntando qual seria a *queixa* que o resignaria e o aprisionaria ao seu modelo identitário. Talvez seja a eterna queixa do homem em relação ao seu governo. Ou uma queixa que aponte uma demanda sempre paternalista de governo. Aproveitando um exemplo que se faz insistente no contexto de Sobradinho, observei que sempre são os pais – e não as mães – que vão até a prefeitura reclamar dos itinerários do transporte escolar de seus filhos.

Enfim, em ambos os casos, o *pensador natural*, pelo bom senso, instiga seu juízo, memória, imaginação e percepção a reconhecerem e concordarem com o objeto (que, nesse caso, é ‘*ser mulher professora*’ e ‘*ser homem provedor*’) como sendo igual para todas as faculdades.

O filósofo considera que a figura do pensador *cogitatio natura universalis* e *concordia facultatum* é o próprio pensador queixoso-lamentoso. E é precisamente neste ponto que ele gostaria de dialogar com o argumento de Alicia Fernandez (1994) no sentido de que a queixa inibe o *eclusamento* e reforça a imagem dogmática de pensamento. Compartilho plenamente com a idéia de que a solução para queixa se apresenta a partir de uma possibilidade de problematizar (que

Fernandez chama de perguntar) e ter *Idéias-Problema*, permitindo que as faculdades se conflituem, discordem umas das outras, que cedam lugar à besteira, ao *non sense* e ao delírio, pois só assim a imaginação não fica atrelada à reminiscência daquilo que já foi dado, e sim inventa novas imagens para novos signos. Da mesma forma, a percepção, que sempre deixa passar o que não interessa, passa a recolher os estímulos que normalmente ficam pelo caminho do bom senso.

Essa argumentação retoma, portanto, a potência do signo *idéia-problema*, que desdobra o aprender na sua articulação fina com o processo ético que envolve, pois pode ser outra forma de encontro com o monolito da escola e com o próprio monolito que a ordem do mundo produz sobre a subjetividade do professor. *Aburrirse* é a atualização de uma pressão de transbordamento do modo indivíduo no ser professor. Essa pressão poderia ser traduzida pela seguinte expressão: “Se não se reúnem todas as condições impostas pela ordem do mundo para ser um bom professor, eu me aborreço”. Por outro lado, corresponder exageradamente à imposição da ordem do mundo (estado-avaliador, educação-quase mercado) gera, da mesma forma, aborrecimento. Portanto, existe um monolito que precisa ser desviado em relação a um *si mesmo*. Esse é um ato ético e um ato potente de resistência. Quando o professor faz o desvio, da queixa para a produção de *idéias-problema*, é possível que a intensidade gerada pela fissura no duplo monolito (escola e si mesmo) possa produzir um novo encontro, desta vez de contágio, pulverizando afetos para sala de aula, escola, comunidade, grupo de estudos de professores...

5.2 EXEMPLOS DE PRODUÇÃO DE IDÉIA-PROBLEMA NO GRUPO DE ESTUDOS DE PROFESSORES

O filósofo faz uma leitura de Deleuze (2006, pp. 343-356) e afirma que os exemplos que seguem vão extrair das intensidades implicadas (*implexos*) no grupo de estudos de professores e da sua produção de delírios, os signos gerados por *eclusamento* entre os díspares do fenômeno de aprender, quais sejam, as *Idéias-Problema* (*perplexos*). A seqüência de exemplos é, pois, *eclusar os implexos para perplexar*. O que arrebatava os professores para o plano de imanência ético é que, após serem atropelados pelas regras e o monolito, há que se ficar *perplexo* pelos afetos do fenômeno que fazem os professores delirarem *Idéias-Problema*. Com os

exemplos que seguem, teremos algumas *Idéias-Problema* produzidas pelas professoras, as quais irão questionar se o Civitas-Sobradinho tem matéria prima suficiente para esse tipo de produção de aprender.

Certamente, os exemplos apresentados a seguir tendem a produzir uma sensação muito prazerosa, de contágio, de entusiasmo em relação à prática docente, pois o filósofeiro crê que a sua escrita *replique*, no leitor, certos blocos de sensações que o fulguraram e contagiaram também⁴⁹ em muitos momentos de sua vida. Por outro lado, é importante ter em mente que o fato de o grupo de estudos, assim como a prática docente, ser uma arena onde as forças são indiscerníveis, pode acontecer de serem reunidas todas as condições para se individuarem os signos da resistência (nos modos alpinista, viral, etc.), mas também pode não acontecer nada disso. Pode até reforçar-se o lugar da queixa reclamo, por exemplo. O certo é que os exemplos que o filósofeiro está apresentando, se comparados à potência do tempo cronológico que determina o cotidiano, são alguns grãos de areia na praia do Cassino⁵⁰. Mas quem disse que os dias devem estar todos sempre repletos de novos signos? Isso não seria o caos também? Lembremo-nos, pois, das sutilezas da canção de Chico Buarque de Holanda: “Todo dia ela faz tudo sempre igual. Me sacode às seis horas da manhã...”. Os signos que se desviam desse Cotidiano são tênues, raquíticos e, muitas vezes, paralíticos.

5.2.1 Idéia-Problema 1: Uma mãe imaginária

O mesmo problema que Deleuze (2006, p.190) delega à Filosofia sobre o seu começo, sugerindo que, na generalização, “todo mundo sabe o que significa pensar e ser e ninguém pode negar...”, ou seja, de que se começa por um pressuposto implícito e subjetivo, é também o problema enfrentado pelo projeto Civitas. Portanto, como começar o projeto é, geralmente, a primeira intensidade a ser perplicada. Vários começos são sugeridos por nós – pesquisadores – que não estamos dentro da sala de aula, sentindo as dores e as delícias de ensinar. Sugerimos (1) que se comece fazendo um diário; (2) que se comece deslocando o

⁴⁹ O filósofeiro traz um bloco de passado inteiro para a duração desta tese, atualizando, na memória, como ficou emocionado quando ouviu os professores de Venâncio Aires e Mato Leitão apresentarem resultados pela primeira vez. Foi um dia de seminário em que as professoras falaram de arte, de poesia e de potência no processo de ensinar. O contágio daquele dia foi tanto que várias pessoas se emocionaram. Esse dia foi decisivo para a escolha de trabalhar com o projeto Civitas.

⁵⁰ A praia do Cassino, RS, Brasil, é conhecida como sendo a maior praia contínua do planeta.

“eu professor” para o “eu pesquisador” da sala de aula; (3) que se comece desafiando as crianças a pesquisarem e produzirem imagens digitais; (4) que se comece como qualquer professor começa um ano letivo “normalmente”, ou seja, “passando” o conteúdo programático específico do currículo. Nesse embate de como começar, numa determinada situação, aconteceu o seguinte:

Sobradinho, terça-feira. 29 de maio de 2007. 10:20h

Aspectos burocráticos deram lugar aos testemunhos pessoais de duas professoras. Narram particularidades de suas salas de aula. Uma falou de uma tentativa frustrada de pensar uma cidade imaginária com sua turma. Disse que eles preferiram trabalhar o dia das mães. Território... chão é sempre melhor do que a imaginação numa situação dessas. Por outro lado, discutimos que para se pensar com imagens e fantasia, não necessariamente deveríamos impor a cidade como ponto de partida inicial. A questão não é produzir necessariamente uma cidade imaginária, mas qualquer coisa que dê vasão à imaginação das crianças. Uma “mãe imaginária”, por exemplo – aí já estou no relato de outro encontro na semana seguinte ao dia das mães. Sabe que não lembro se fui eu quem sugeriu uma “mãe imaginária” para o dia das mães, ou se a professora entrou na onda dessa conversa pós-catártica e achou uma solução para construir o pensamento criativo com suas crianças. O fato é que ela relatou que foi uma atividade muito interessante com as crianças: deram nome, raça, origem, moradia, atributos laborais a essa mãe imaginária. Sem se dar conta, ela já estava entrando com essa construção para o mundo do CIVITAS.

Achei especialmente interessante a perplexidade que atualizou essa *Idéia-Problema* na professora. Literalmente, uma mãe imaginária dá a luz ao Civitas nessa escolinha rural, única experiência onde o Civitas é multisseriado em Sobradinho. As implicações das intensidades vivenciadas por essa professora e seus alunos com a necessidade de começo (sinal) “dirigem o curso de atualização das Idéias e determinam casos de solução para os problemas” (DELEUZE, 2006, p.344). Mas uma *Idéia-Problema* como o da Mãe Imaginária, sempre traz soluções parciais no momento em que o complexo problemático vai se atualizando, gerando novas intensidades e novas atualizações. Um exemplo disso ocorre no texto produzido por uma aluna dessa turma. Vejamos:

Mãe Imaginária

Ela se chama Margarida, veio da Itália, se estabeleceu num sítio ao lado do Parque das Flores. Margarida é casada com Galêndolo, tendo dois filhos, Xurêque e Ziona. Margarida é morena linda de cabelos castanhos, um lindo sorriso no rosto. Ao chegar não tinha onde morar construíram um barraco no meio do mato. Com o tempo construíram uma pequena casa humilde para família morar. Ali começaram criar pequenos animais, plantas, verduras para seu sustento. Nos fundos da pequena colônia está localizado o Bosque Jardim das Flores. A frente da casa foi aberta uma estrada para saída e chegada da família. Margarida planta muitas flores para embelezar e dar felicidade a sua família.

Jennifer R. de Castro

Observam-se, nesse texto, várias novas atualizações de problemas que foram perpicados pelas novas intensidades produzidas pela mãe Margarida. Na verdade, Margarida, *como vírus*, proliferou Idéias-Problema até se transformar em uma casa; e, se observarmos a seqüência dos registros, a casa irá evoluir para um sítio; o sítio para um vilarejo e, por fim, cidade. Mas a partir dos registros, percebe-se que casamento, filhos, moradia, sobrevivência são os primeiros novos desafios que seguem até ser constituída a cidade.

No caso específico dessa turma, há um interesse especial em investir a família de afetos, deixando, em segundo plano, a necessidade de gerar o sítio e, depois, a cidade. Pelo percurso que os alunos fizeram, percebe-se que a família precisa ser muito viva para ter potência de desdobrar em outras coisas, sejam elas quais forem.

Abaixo segue um poema que foi criado por ocasião de um concurso literário, que costuma ocorrer todos os anos em Sobradinho, no qual todas as crianças produziram coisas incríveis. Esse concurso, embora não tivesse relação direta com o projeto Civitas, acabou sendo por ele capturado. Também é divulgado em toda a região centro-serra do RS, tanto que crianças de vários municípios participam desse concurso. Vejamos o poema:

O Amor
 O Amor é uma frutinha
 Que não para de dançar
 Dança dança Margarida
 Que balêndolo sempre vai te amar.

Xurêque cuida da Fiona
 Fiona cuida dos galinhos
 Os galinhos cuida dos pintinhos
 E assim gera uma família.

O amor é uma frutinha
 Que não para de alimentor
 Cuida cuida Margarida
 Que o balêndolo sempre vai te amar.

Márcia F. Vereta

O filósofo pensa que, com esta primeira exemplificação de um genuíno produto *Idéia-Problema* da nossa máquina de aprender, é possível ver uma cidade em potencial no ventre da Mãe Margarida.

5.2.2 Idéia-Problema 2: Integração do Civitas no Currículo

Sobradinho, segunda-feira, 15 de abril de 2009, 10:38h

Situação: minuta do convênio de Sobradinho-LELIC/UFRGS com devidos reajustes e modificações aguardando aprovação da UFRGS e assinatura do prefeito. Fomos a uma reunião com a secretária para acertar a agenda de encontros com o grupo de professores neste ano letivo com uma certeza, de que precisávamos modificar alguns aspectos do formato do grupo de estudos. Em comum acordo com a SMECD, retomamos uma agenda quinzenal, só que com encontros mais longos e itinerantes pelas escolas.

Decidimos descentralizar para os laboratórios das escolas os grupos. Também incluímos, na agenda de encontros, um grupo com os gestores para que seja possível à SMECD acompanhar mais de perto questões do dia-a-dia do Civitas em Sobradinho. Finalmente, surge uma questão que acabou conferindo todo o sentido para a necessidade deste encontro com os gestores: A supervisora pedagógica apresenta alguns questionamentos que, segundo ela, têm sido a preocupação dos gestores em relação ao projeto: parece que o currículo, algumas vezes, é descontextualizado do projeto. Diz ela que o fato de se construir uma cidade imaginária pode, muitas vezes fazer com que as crianças esqueçam o conteúdo a ser desenvolvido em relação ao município de Sobradinho. Diz ainda que deveria se pensar numa forma de integrar o conteúdo programático do currículo ao Civitas.

A supervisora da SMECD me apresentou essa inquietação. Mesmo que pareça uma demanda da SMECD de *integração do currículo ao Civitas*, surge daí uma nova perplexidade em relação aos desdobramentos possíveis do projeto Civitas. A complexidade dos termos do problema perplicado apresenta duas implicações: (1) a “cidade do currículo” que envolve o aprendizado dos conteúdos programáticos do município de Sobradinho; e (2) a cidade inventada do Civitas. Não temos uma resposta a essa *Idéia-Problema*, mas a virtualidade a que ela remete gera uma duração que nos motiva a gerar um grupo de estudos.

Temos discutido no LELIC que o *grupo de estudos com gestores* poderia ter um problema norteador com essas implicações. Tal perplexidade do problema poderia gerar um percurso de produção do tipo *artigo* ou *apresentação*, que poderia ser apresentado no Seminário Intermunicipal anual que acontece no projeto, ou até em publicações que gerarem demanda para esse tipo de reflexão. Certamente a questão da “integração” do currículo será *eclusada e perplicada* através de várias outras *Idéias-Problema*: (1) Como se compõem esses dois gêneros de cidades? (2) Integrar em que sentido? (3) Como trabalhar o tempo cronológico do currículo com o acontecimento inventivo da cidade civitas?

Sabe-se que existe um fator macropolítico próprio da natureza monolítica da gestão, na qual existe historicamente uma pauta pré-definida: pensar, na avaliação, os índices de evasão, repetência e, especialmente para os anos iniciais, nas questões que envolvem sucesso na alfabetização. Essa *Idéia-Problema* surge nesse contexto, ou seja, a gestão da educação de qualquer município está mergulhada na lógica da *educação-quase-mercado* e do *estado avaliador*. Para atingir eficácia nesse modelo, as prefeituras, numa primeira visão, não têm como se esquivar dessa necessidade de padronizar cada vez mais os conteúdos e, em conseqüência, os

tempos e movimentos da escola na transmissão desses conteúdos. Esse é o braço molar que rebate na ponta da educação básica, lá onde o Civitas está.

Como o Civitas nasce sob o signo de um CsO, não para abandonar o corpo ao caos, mas para construir um corpo forte que, mesmo sendo menor, resista e reinvente os seus órgãos a cada encontro, se torna inevitável a tensão com o eixo do fluxo capitalístico de formação de professores. Como essas naturezas tão distintas irão se encontrar? Como o monolito devém civitas? Como Civitas devém monolito? Que pontos de tensão são estes? O encontro de estudos com os gestores (diretores de escola, supervisores e secretária da educação) certamente vai perplicar em novas Idéias-Problema que funcionarão como medidores intensivos do quanto o Civitas se sustenta ou se desterritorializa em Sobradinho.

O que parece ser importante ao filosofeiro, nesse caso, é o fato de ter conseguido fazer uma leitura para além do Bem e do Mal, buscando, a partir das perplexidades de ambos (gestora e pesquisador/formador de professores), os encontros que compõem a relação de diálogo entre ambos, evitando os encontros que decompõem tal relação. Compor pela diversidade exige do pesquisador um princípio extramoral, que lhe vai facilitar que encontre as intensidades implicadas (implexos), as quais são elementos importantes para a individuação da Idéia-Problema que chamaremos aqui de “integração do Civitas no currículo”.

Mas é preciso estar atento ao fato de que o monolito da gestão, mesmo se alinhando com um fluxo hegemônico do controle do Estado, possa se ver capturado de forma “invisível” na subjetividade e no discurso do gestor. Muitas vezes o gestor é capturado e envolvido por um discurso no qual nem se dá conta que está a reproduzir o movimento do estado avaliador; ao contrário, o gestor, na sua visão local, realiza burocraticamente a função para que os índices melhorem, e a “qualidade” do ensino assuma outra paisagem no seu município.

Quando se está na ponta, cada coletivo, tanto de gestores quanto de professores, assume uma singularidade própria, de forma que o pesquisador se veja obrigado a pensar os grupos em primeiro lugar para, aí sim, ver como os discursos se apresentam nas configurações singulares. Enfim, quando nos vemos frente a um complexo problemático como “integrar o Civitas no currículo”, estamos frente a uma arena de forças que podem mudar de acordo com decurso dos estudos e as táticas que esses estudos vão gerando para o operar do Civitas e do currículo em cada rede de ponta.

Qual é, então, a tese? O caldo do aprender estará sempre disparatando Idéias-Problema, as quais se relacionam com o pensamento de maneira sempre violenta, pois pressupõe forças díspares que fazem as faculdades discordarem entre si e tendo que, necessariamente, proliferar os signos. De certa forma, a função do grupo é a função da filosofia: levar o pensamento ao infinito. Melhor: dar consistência de conceitos à imanência dos acontecimentos.

5.2.3 Idéia-Problema 3: A catástrofe

Sobradinho, 06 de novembro de 2007. 15:49

Numa escola onde estava sendo desenvolvido o projeto CIVITAS, uma professora de sexta série resolveu propor uma atividade de turno inverso que envolvia construção de maquetes para cálculo de proporções.... e coisas de matemática. O que aconteceu? Os alunos "invadiram" a cidade do CIVITAS, saquearam os jardins e as casas para aproveitar os materiais para as suas próprias tarefas propostas pela professora. ... as crianças ficaram arrasadas. Tristes... sem ação. A professora também. A direção obrigou os alunos a devolverem os materiais sarrupados da maquete... não adiantou. A professora chegou ao grupo dizendo que se fosse mais no início que tivesse acontecido isso, ela teria desistido. Sugeriu que ela trabalhasse com a turma a idéia de catástrofe.... as cidades sofrem catástrofes. Sugeriu que ela gravasse uma notícia mostrando o sofrimento dos povos e que isso pode ser superado... Trabalhar com a idéia de ajuda humanitária... O que é isso?

Depois de dar essa "dica" a profe se sentiu mais animada.

Aqui é interessante ressaltar o caráter trágico do projeto!! Penso que é necessário que aconteçam mortes!!

A morte, aliás, é um tema recorrente.

Numa outra situação, uma professora veio ao grupo reclamando que os alunos queriam se enterrar no cemitério da cidade. Queriam escrever seus nomes nas lápides do cemitério. Interpolei a professora dizendo o seguinte: Por que a parte mais movimentada da cidade está sendo o cemitério que é um lugar de morte? Lá está pulsando uma cidade!! As crianças estão denunciando morte na cidade.... vamos dar vida ao resto!!

Para devir é necessário experimentar. Deleuze fala que "todo desvio é um devir mortal" (Deleuze, Crítica e Clínica p.12) Devir catástrofe.... experimentar a catástrofe.

Antes de pensarmos nas perplexidades que geraram a Idéia-Problema da catástrofe, vejamos quais os implexos: (1) a invasão; (2) crianças arrasadas; (3) crianças tristes; (4) crianças sem ação; (5) a professora teve vontade de desistir do projeto. Observe-se que, enquanto a *maKete* está com as faculdades do pensamento de forma concordante, ou seja, enquanto está aprisionada na representação *atividade-escolar*, a sensação é de total paralisia, pois a memória da cidade e dos seres fantásticos que nela viviam não deixava a cidade em pé ainda. Mas aí entra a necessidade de *eclusar estes implexos*, fazendo com que a memória,

a imaginação e a percepção das crianças buscassem forças na vida existente nessa cidade e que violentassem o pensamento dogmático na Idéia-Problema da Catástrofe. O que *tudo pode* uma catástrofe para a cidade das crianças? Ou em outro desdobramento da questão poderia ser: Que *potência de devir* gera essa catástrofe para a cidade das crianças? Não existe mais uma atividade que se destruiu, e sim uma perplexidade frente à catástrofe da cidade. Os casos de solução que surgiram dessa perplexidade deram novo rumo para a vida dos “moradores” e, também, dos os próprios “visitantes saqueadores”. De certa forma e a seu modo, o restante da escola pôde viver essa catástrofe também.

Uma potente produção que a Idéia-Problema Catástrofe que a escola e as crianças do quarto ano viveram, agenciou, a partir dos afetos gerados na cena, *desdobramentos éticos* que operaram a partir desse signo. Ao usar a imagem dogmática do pensamento, a tendência é de que se criem dois blocos de forças que se opõem, tal como numa reação mecânica. Nesse eixo do pensamento dogmático, as crianças e a professora estavam capturadas pela sensação de queixa lamento gerada pela percepção de destruição do *modelo-atividade* que o projeto Civitas, de algum modo, lhes enunciava. Nesse caso, o único movimento possível, e o que pareceu mais coerente para o contexto, foi justamente uma reação mecânica através da queixa reclamo, envolvendo a direção, exigindo a reparação do dano físico. Mas, que resultado produziu? Não resolveu, não diminuiu a tristeza pela perda, nem o sentido de impotência! Assim, esse modelo de reação se demonstrou esgotado, pois a saída para produzir vida a partir da catástrofe sempre se apresenta como a resistência mais vigorosa. A turma demonstrou, não só para a “sexta-série” do turno inverso, mas para toda a escola, que há mais do que um amontoado de sucata sobre lâminas de isopor. Há uma cidade, uma história de pessoas corajosas que suportam as catástrofes e que dela fazem grandes transformações.

Outro aspecto que merece destaque é o de que a professora da turma em que aconteceu o episódio trouxe a *catástrofe* ao grupo de estudos.

O que acontece no grupo é que se precipita um momento de suspensão, hesitação de afetos após um relato desses. Esse momento é a própria duração do indeterminado, mas ela – a duração – é muito tênue, pois rapidamente é capturada pelo monolito que tende capturar o professor para que produza uma reação mecânica. Mas, nesses momentos de suspensão, com duração de segundos que tendem ao infinito, a mesma indagação feita aos alunos vale também para os

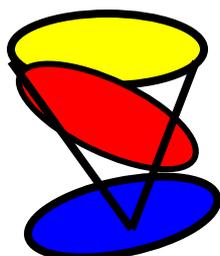
professores: “O que tudo pode uma catástrofe?” É incrível o poder de contágio dessa indagação, pois esse indeterminado que é tênue se transmuta numa duração que reverbera no grupo e passa a ser um modo de ser do grupo.



Estética

6 EXPERIMENTAÇÕES ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE *MAKETES*: O NASCIMENTO DA CIDADE DO CIVITAS

O filósofo quer agora desenhar os ângulos de corte num cone invertido que o texto da tese impõe. Imaginemos o seguinte esquema:



Em amarelo, pela boca do cone, se encontra um recorte da caóide da política que entra, com toda força, desenhada pela ordem do mundo, constituindo-se como um monolito (pelas regras e proposições). A resistência que o atrito entre a caóide política faz com a ética (recorte em vermelho no esquema) gera resistência. Veja-se que a ética entra na política de forma oblíqua, e não por oposição. Há apenas pequenos pontos de atrito, fissuras ou proliferações de uma na outra, que geram signos do aprender. Resistir, problematizar, *eclusar*, se faz a partir desse atrito entre ética e política. Ora, o atrito entre as caóides (ética e política) projetam as duas linhas do cone num ponto onde as sensações estão condensadas ao máximo, na caóide da estética (em azul). São essas linhas, que vêm do infinito e que atravessam a política e a ética e se condensam na estética, que vão conferir ao aprender o seu tênue equilíbrio, sua capacidade de ficar em pé. A estética é, também, uma estética da existência no aprender.

Na ponta condensada desse cone, vemos um bloco de sensações que se mostra acabado e capaz de conferir um *estilo*⁵¹ ao aprender através do produto desse aprender, que, no caso, são as próprias invenções do projeto Civitas, cujos efeitos se atualizam em conhecimento e, evidentemente, numa política e ética da resistência. Estamos no plano estético de composição, e o signo da **experimentação** será o último signo desdobrado do aprender que se pretende discutir nesta tese. Ele será o responsável para dar o acabamento necessário, pois várias experimentações se geram na multiplicidade delirante do grupo de estudos de

⁵¹ Existe uma mistura muito singular em cada composição feita pelos professores com seus alunos na sala de aula, assim como é evidente o estilo que cada professor tem na produção em grupo.

professores. Acabamento que passa necessariamente por uma subjetividade como sendo um feixe de percepções do espírito (que são as próprias sensações), as quais pressupõem variedades de composição das produções, efeitos do plano político e ético. Segundo Gallina (2007, p.128):

Deleuze fala, no livro Empirismo e Subjetividade – Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume, que esse conceito [de espírito] teria dado um novo sentido à subjetividade humana, a qual **depende do dado** [grifo meu] e não da experiência [que para nós é um análogo ao experimento científico], daí um sentido mais compreensivo de experimentação.

Considerando, a partir da interpretação do filósofo, que Gallina (na sua leitura de Hume) designa experiência como análoga aos modelos científicos (experimentos), parece que há uma diferença de natureza entre tais experimentos científicos e experimentação: o experimento científico prescinde dos dados dos sentidos, pois de arrancada são dadas as suas condições ou regras. Inventar as regras é uma experimentação, mas aplicá-las é impor condições para que se realize um experimento mesmo que ele não tenha sentido.

Lembremos o exemplo das regras do projeto Civitas, abordadas no início do plano de referência político desta tese. Podemos simplesmente aplicá-las mecanicamente, conferindo-lhes um gênero de realização à semelhança do que acontece quando aprendemos mecanicamente as notas de uma partitura e as executamos, também mecanicamente, ao piano: percebemos, então, a música como numa pianola. No entanto, é o sentido, a entonação e a performance que transformam tal experimento mecânico em experimentação, de modo que, desse contexto acontecimental, se esprema a diferença. É esta a pretensão do filósofo neste bloco da tese; ou seja, é a partir da experimentação que será conferido o acabamento, assumido como marca registrada do *estilo* de aprender desta pesquisa.

O Civitas só tem sentido no grupo de estudos de professores se é tomado como experimentação, tanto que, na própria regra inventada, haverá sempre espaço para uma análise dos implexos e conseqüentes perplexos, para que haja condições de reinvenção da regra. É assim que se opõe aos modelos de experimento, os quais têm, por objetivo, a universalização e a planificação dos resultados. No Civitas, há uma necessidade ontológica de movimento nas regras da metodologia. Compreende-se o Civitas, talvez como um *monumento*, pois, se não fosse assim, as cidades das crianças e das professoras não permaneceriam em pé com uma

duração intensiva de, no mínimo, um ano⁵² cronológico letivo. Deleuze e Guattari (1992, p. 218) tomam a obra de arte como monumento,

mas o monumento aqui não é o que comemora um passado, é um bloco de sensações presentes que só devem a si mesmas sua própria conservação, e dão ao acontecimento o composto que o celebra.

Um exemplo de como as cidades do Civitas são, muitas vezes, monumentos que se tornam acontecimentos pode ser traduzido através de um diálogo que tive, em 21 de abril de 2009, por volta das 13h e 30 min, com professora do projeto Civitas-Mato Leitão. Estávamos on-line para simularmos os primeiros passos em direção ao Civitas-Maputo em Moçambique⁵³, quando a professora me perguntou se lembrava *dela* do Seminário Intermunicipal que acontecera recentemente, ao final de 2008 (do qual apresentei o folder anteriormente – ao final capítulo 3). Forcei a memória, tentando reproduzir esse passado recente como num filme... mas não lembrei. Ela disse então: “Lembra da *cidade dos vampiros?*” Imediatamente me lembrei da cidade inventada pelas crianças de uma turma de Mato Leitão que, junto com ela, haviam encontrado esse caminho de expressão do Civitas. Ou seja: *Da professora* necessariamente eu não me lembro, mas o *monumento dos vampiros* eu vivo e experimento (verbo de experimentação), pois se apresenta como bloco de “perceptos/afectos” que dura no tempo. De todas as cidades apresentadas pelos professores naquele seminário, a recém referida foi a mais assombrosa e assustadora naquela tarde. Cidade cheia de histórias e espaços que, usualmente, não são explorados, como sótãos e quartos dos fundos, mas que foram a potência de expressão e produção da respectiva turma da escola rural do município de Mato Leitão. Assim, podemos afirmar que o *flerte* das crianças com a arte é condição para o aprender.

⁵² No relato de uma menina de Mato Leitão de uma classe multisseriada consta que, no ano seguinte, quando a nova turma passou a construir nova cidade, foi convidada para ser moradora. Entretanto, ela, muito comprometida com a cidade que havia ajudado a construir no ano anterior, disse que seria mera convidada e que não votaria nas eleições, pois já era eleitora de outra cidade. Portanto, a cidade inventada pela turma dessa menina durou muito mais de um ano.

⁵³ Projeto coordenado pela Dra. Margarete Axt, relativo ao Edital CNPq nº 012/2008, processo nº 490562/2008-6, aprovado em dezembro de 2008, cujo objetivo é a cooperação temática em matéria de ciência e tecnologia PROÁFRICA. Nosso objetivo maior, nesse projeto, é construir cooperativamente um certo *gênero* de civitas na cidade de Maputo em Moçambique. Para isso, constituímos uma rede brasileira de professores de escola e pesquisadores do projeto Civitas. Por outro lado, em Moçambique, a Universidade Pedagógica (UP) de Maputo está sendo nossa parceira para a constituição de uma rede semelhante além mar.

A *cidade* é efetivamente o signo que faz o *Civitas* ficar em pé como obra de arte, como um *monumento*, assim como é o motor caótico do grupo de estudos de professores. A função do monumento é esta:

O artista cria blocos de perceptos e afectos, mas a única lei da criação é que o composto deve ficar em pé sozinho. [...] Para isso é preciso, por muitas vezes, muita inverossimilhança geométrica, imperfeição física, anomalia orgânica, do ponto de vista do modelo suposto, do ponto de vista das percepções e afecções vividas; mas estes erros sublimes acedem à necessidade da arte, se são os meios interiores de manter de pé. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.214).

Por que Deleuze e Guattari falam de *perceptos* e *afectos* ou, em outro momento, de *blocos de sensações* enraizadas no plano de composição que se pretende manter em pé? Porque há aí uma clara compreensão de que as percepções e as afecções não se repetem: percebemos e nos deixamos afetar, e tais percepções e afecções morrem ali, no próprio ato. Mas, esse encontro ético faz sobreviver os blocos de afectos e perceptos que foram depositados ali, naquele plano de composição, e se pretende que fiquem em pé.

Quando o grupo de estudos de professores propõe aos seus alunos construir cidades a partir da imaginação, memória, afecção e percepção (numa perspectiva de usar tais faculdades como *eclusamento*), certamente a proporcionalidade e a *exigência de modelo* é o que menos vai aparecer, pois os modelos e planificações são as afecções mais fugidias que se produzem nelas e, ao mesmo tempo, as interpelam como sujeitos ideológicos a ocuparem o seu lugar no interior desses modelos. Só assim se pode compreender como os modelos se reproduzem, inclusive a partir de suas vítimas. As crianças costumam ter um universo muito circunscrito ao seu cotidiano de jogos, brincadeiras e relações parentais e têm, por natureza, mesmo nas suas repetições⁵⁴, certa aversão às monotonias dos modelos adultos presentes nas cidades modernas. Para elas, a cidade são variedades, e a complexidade de problemas que são gerados depende de o quanto elas irão flertar com os limites investigativos desse território. É em torno dessa subjetivação vigorosa que a experimentação vai se circunscrever:

Para se expressarem, as crianças devem poder raciocinar sobre coisas que conhecem diretamente, que fazem parte da sua vida. Não podem expressar

⁵⁴ O leitor observador do cotidiano infantil já deve ter observado que, quando as crianças pedem aos seus pais para repetirem muitas vezes a mesma história, só o adulto acha monótono. As crianças, ao contrário, nunca percebem a história da mesma forma monótona com que os adultos a lêem ou a contam. Basta observar o tipo de perguntas e interrupções que fazem no decorrer da narrativa. Certamente a história repetida não é nada mais do que um leitmotiv para que imaginem muitas outras histórias dentro da mesma história, da qual não teremos nunca acesso.

seu ponto de vista sobre a história antiga ou sobre países e problemas que não conhecem, mas podem fazê-lo sobre a vida do bairro, sobre as cidades onde vivem, sobre suas necessidades, sobre seus desejos. (TONUCCI, 2005, p.18).

Frente a essa necessidade que impera no pensar das crianças e, por conseqüência, povoa o delírio do grupo de estudos de professores, pergunta-se: Como seria possível coexistirem as cidades do projeto Civitas com os modelos de cidade e município saturados de representações fixas e reforçados pelo discurso da escola, o qual tem por porta-voz, muitas vezes, a professora (ou a gestora, como no exemplo relatado mais acima, a propósito do currículo ser contemplado pelo projeto)? Pergunta-se ainda: Como fazer coexistirem outras táticas de invenção que tenham fluidez, mas que não confrontem os modelos convencionais de transmissão dos conteúdos do currículo ao longo de um ano letivo, através da tecnologia da cópia de textos no quadro negro e da cópia desses conteúdos nos cadernos?

O filósofo afirma que a *maKete* inventada pelas crianças e pelos professores, nos interstícios do currículo, é uma tática metodológica do projeto Civitas que se demonstrou muito vigorosa na difícil coexistência com o currículo em sala de aula. As tecnologias envolvidas na cidade fazem com que a criança, durante muitos momentos de seu aprender, consiga abandonar o seu *devir-quadro-negro do aluno* para assumir um *devir-cidade-imaginária*. Nesse sentido de devir, o filósofo afirma que a opção de substituir o “qu” pelo “K” tem a função de mudar a natureza do conceito parido pela palavra em questão. Além disso, a opção propositada de manter a fonética se justifica em função do quanto essa palavra se tornou uma marca do Civitas na escola, ou seja, civitas se transformou, ao longo de todos os anos do projeto, quase num sinônimo de *maKete*.

Mas é preciso estar atento a essa diferença de natureza dos conceitos, pois, o conceito “maquete”, que conhecemos tão bem, remete ao clássico exercício de construir maquetes, no qual é necessário atualizar o *devir-aluno-quadro-negro*, já que as operações envolvidas são de natureza recognitiva, trabalhando basicamente a noção de escalas reduzidas ou aumentadas de algo concreto da cidade pautada pelo currículo. É necessário, então, reproduzir, nos moldes exatos, um bairro da cidade, por exemplo, ou criar miniaturas que sejam rigorosamente enquadradas na proporcionalidade das escalas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. Nesse caso, a maquete é tomada como um fim em si mesmo, como meta a ser alcançada, coerente com o monolito.

O segundo conceito – *maKete*, pelo qual, em vez de *maquete*, nasce a *maKete* – encontram-se, no máximo, algumas tentativas imperfeitas e, muitas vezes grotescas, de decalque de alguns aspectos da cidade real (Sobradinho) no interior da cidade inventada. Ou seja: há espaço para decalques sempre que houver demanda de reproduzir, na *maKete*, algo que é da cidade real-atual do município, e que, por algum motivo, tome o interesse e o afeto das crianças, mas isso não interfere no modo de subjetivação que convoca a *maKete*. A *maKete* é, pois, como sugere Axt (2004), uma passagem para outro plano, plano híbrido, ao mesmo tempo referencial, ético e estético, durando o tempo, idéia que o filósofo complementa afirmando que é, também, um lugar de encontros com o ancestral e o atual da história e das tecnologias. Nesses casos, os exercícios de decalques ao estilo “maquete” aparecem, muitas vezes, a partir de uma paródia do hino de Sobradinho, ou num formato de texto sobre a história do município. Já na obra concreta – monumento – que os alunos vão construindo no decurso do projeto, o que menos se vê no produto concreto do Civitas é uma *maquete*, mas antes uma *maKete*, cujo conceito se aproxima do que Cohen (1998, p. 1) chama de *work in progress*:

A criação pelo *work in progress* opera-se através de redes de leitmotiv, da superposição de estruturas, de procedimentos gerativos, da hibridização de conteúdos, em que o processo, o risco, a permeação, o entremeio criador-obra, a interatividade de construção e a possibilidade de incorporação de acontecimentos de percurso são as ontologias da linguagem.

O uso de linhas de força (leitmotiv criativos, narrativas) de ‘irracionalidade’, a incorporação do acaso/sincronicidade, são operações do *work in progress*, no qual o paralelismo entre o processo e o produto, são matrizes constitutivas da linguagem.

Leitmotiv, termo cuja tradução literal seria “motivo condutor”, é, segundo a *Wikipédia*⁵⁵, uma espécie de tema gerador que assume desdobramentos na dramaturgia como sendo “figura de repetição, no decurso de uma obra dramática, de determinado tema, a envolver significação especial” e, na música, como “técnica de composição introduzida por Richard Wagner, em suas óperas, constituindo-se em tema associado, no decurso de todo o drama musical, a uma personagem, uma situação, um sentimento, ou um objeto”. Na *maKete* das crianças e dos professores, não há só um *leitmotiv*, mas vários *leitmotivs* que são gerados pelas *Idéias-Problema*, *Resistências*, *Experimentações Investigativas*, *Experimentações*

⁵⁵ <http://pt.wikipedia.org/wiki/leitmotiv>

Expressivas e as *Experimentações de Simulação* disparatadas a partir dos desdobramentos do aprender.

Para conseguir deixar em pé por, pelo menos, um ano letivo, o produto estético dessas experimentações – esse processo plástico expressivo de blocos de sensações das crianças do projeto – é necessário que os professores-pesquisadores experimentem a cidade e que construam para si uma cidade possível. O que acontece, via de regra, é que, no mundo da sala de aula e do cotidiano social, a cidade é tomada de uma forma passiva, com estruturas fixas que são reproduzidas invisivelmente no nosso comportamento e no processo de aprender. Ao problematizar esse tipo de estruturação da cidade, o filósofo, ao contrário, afirma que é possível fazer durar aquilo que é tomado como instantâneo no processo de percepção. Dar percepção ao imperceptível quando ele se põe em suspensão por situações do tipo catástrofes, eleições, etc.

O filósofo afirma, a partir disso, que a experimentação é uma resistência radical de um determinado tipo de tempos e movimentos da cidade, os quais, na velocidade do cotidiano não são percebidos, e propõe aos professores, alunos e pesquisadores, uma *escuta*⁵⁶ das intensidades da cidade; é o que confere sentido à experimentação. Para isso é necessário um olhar investigativo e artístico, aberto ao processo de uma arte total que é a própria vida. Ao estar atento a essas intensidades, ocorrem, no processo, algumas inversões no pensamento do senso comum das cidades, deslocando, muitas vezes, os seus lugares convencionais e, na mesma medida, inventando um novo espaço na sala de aula onde o aprender passa por reterritorializar esse espaço como extensão da cidade imaginada.

Experimentar a arte de ensinar e de aprender é o ponto de partida para o *work in progress* do Civitas na rede educativa. Essa experimentação passa a forçar um *eclusamento* a partir dos constantes desafios investigativos que se realizam e que exigem da criança e do professor estratégias para expressão. A *maKete* é isso: investigação em campo com as tecnologias digitais e ancestrais disponíveis e expressão a partir de alguma produção: texto, desenho, imagem, invento. São

⁵⁶ Segundo Axt (2006, p.261), a atividade estética é plenamente coerente com a *escuta sensível*. Ao estudar Baktin, a autora refere que este define uma estética da expressividade, cujo suposto será o de investir um sentido “respond/sável” que implique uma “resposta”, instaurando então uma relação de “responsabilidade” entre o si e o outro; e uma ética da escuta, cujo suposto será o de investir em um “cuidado” com o sentido, garantindo-lhe “respons/dibilidade” na ordem das intensidades, fazendo sentido para o corpo, para a vida, para o outro.

estratégias metodológicas que podem dar condições de gerar o plano de composição do aprender, produzindo uma *variedade* de linhas de produção expressiva.

Experimentar a arte e produzir um plano de composição do Civitas. Eis o último desafio deste estudo, pois, como mencionei no início deste item, é isso que dará a idéia de um todo acabado às produções dos professores no grupo, numa articulação estreita com seus alunos.

6.1 A SATURAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE ESCUTAR AS CRIANÇAS

Certamente uma das questões problemáticas que sustentam o projeto Civitas como proposta metodológica no campo da educação pode ser traduzida pela seguinte citação de Deleuze (1992, p.223), usada por ele ao comentar o método de produção de Virgínia Wolf:

Como tornar um momento do mundo durável ou fazê-lo existir por si? Virgínia Wolf dá uma resposta que vale para pintura ou a música tanto quanto para a escrita: “Saturar cada átomo”, “Eliminar tudo que é resto, morte e superfluidade”, tudo que gruda nas nossas percepções correntes e vividas, tudo que alimenta o romancista medíocre, só aguardar a saturação que nos dá um percepto, “Incluir no momento o absurdo, os fatos, o sórdido, mas tratados em transparência”, “Colocar aí tudo e contudo saturar”.

Parece-nos que a *maKete*, ao dar espaço para as múltiplas formas de expressão, oferece as condições legítimas para a produção dessa saturação, gerando assim o bloco de sensações. A saturação é a melhor porta de entrada para o universo acelerado e expressivo da infância. O professor, no seu devir-criança delirante, irá oferecer uma variedade de formas de expressão para que seja possível escutar os problemas e as idéias que vão se agenciando nos interstícios da experimentação civitas. O jeito que nós, adultos, pensamos a cidade é antagônico ao jeito da criança. As *maketes* produzidas pelos momentos de escuta e aproximação do professor e seu aluno geram um espírito de aproximações e afecções em que o mundo do adulto e da criança podem atingir uma configuração metaestável. Isso, no processo do currículo, se torna muito difícil, uma vez que, no plano macropolítico, dentro do qual se situa o currículo, os fluxos micropolíticos tendem a ser ensurdecidos e cegados.

O filósofo pensa que, experiências/vivências como as do Civitas podem vir a contribuir muito para que, além do aprendizado, possa ser inaugurada, na

cidade, uma linha de vida própria do “ser criança” presente no professor, e do “ser professor” presente na criança.

Na *makete*, mais do que apostar no estranhamento que a obra produz em quem é apresentado a ela, há uma expectativa de evidenciar o que se sustenta, conforme sugere Deleuze (1992, p.224), como sendo o *não infantil da criança, o devir não humano do homem*. O objetivo não é encantar os olhos de quem vê ou frui a obra, mas perceber que “afectos” ficaram imortalizados na obra. Pouco importam os critérios do olhar que o diretor da escola, o pai e o secretário da educação irão lançar sobre a obra. Não é essa afecção que interessa ao aprender, pois, na maioria das vezes, esse olhar está disciplinado para um conceito asséptico do belo, do proporcional, do higiênico e harmônico. Se fosse pelos critérios desse tipo de expectador, a obra *maKete* seria um total fracasso artístico. O que importa é que as figuras estéticas, produtos da experimentação atualizadas na *maKete*, deixem ali encravadas o estilo de quem as criou, pois esse é o potencial de monumento enquanto bloco de sensação. “O monumento não atualiza o acontecimento virtual, mas o incorpora ou o encarna: dá-lhe um corpo, uma vida, um universo.” (DELEUZE, 1992, p.229-30).

A argumentação inicial deste item trouxe ao texto uma citação de um pesquisador italiano do Instituto de Ciência e Tecnologia da Cognição do Centro Nacional de Pesquisa em Roma, Francesco Tonucci (2005), ou Frato (seu apelido de cartunista), sobre cujo percurso de pesquisa vale a pena sabermos alguns detalhes. Parece que muitos aspectos da produção desse autor são simpáticos ao projeto Civitas. Sim, Frato é, além de intelectual, um cartunista, pois, como pesquisador, se viu desafiado a transformar em *cartuns* o que a criança vive na escola e em casa, isso por compreender que essa forma de expressão é mais próxima do modo como as crianças vêem o mundo. Escreveu um livro só de *cartuns*, intitulado “Com os olhos das crianças”, publicado em Milão em 1982; pelo exercício desse olhar, desenvolveu, desde 1991, em várias cidades italianas, espanholas, portuguesas e argentinas, um projeto intitulado “A cidade das crianças”, o qual é sustentado pelo método “Projetação Participada” por ele inventado, cujo produto expressivo é produzido junto com as crianças. Esse método tem o objetivo de produzir intervenções nas Sessões da Câmara Municipal, no sentido de, a grosso modo, buscar uma cidade diferente, onde as crianças possam exercer sua cidadania ocupando os espaços urbanos que têm sido tomados pelos carros; portanto,

espaços que se têm configurado cada vez mais para um mundo adulto do trabalho. Essa é uma experiência radical de imersão no mundo das crianças, desafiando o mundo dos adultos para que projetem as cidades de forma que contemplem as reais necessidades das crianças.

Por que consideramos a *Projeção Participada* simpática ao projeto Civitas? Mesmo que o objetivo mais imediato do Civitas não seja o de buscar uma fissura no monolito da gestão pública, mas o de construir uma brecha no monolito do aprender cognitivo, o filósofo pensa que há uma natureza comum entre os dois projetos: a multiplicidade de táticas de escuta da criança a partir da saturação das possibilidades de produção de linguagem para que o produto expresso, por meio dessa saturação, seja rico de sentido e para que se amontoem os afectos na obra que for inventada a partir desse processo.

É preciso dar às crianças condições adequadas, sem pressa, sem controles, sem preocupações, para que possam errar, dizer bobagens, fazer ironias, exatamente como fazemos nós, os adultos. Com a possibilidade de escolher o meio mais adequado: a palavra, o desenho, o texto escrito, o projeto, etc.

Para que as crianças possam se expressar e tenham o desejo de fazê-lo, é preciso que os adultos saibam ouvir. Isso não significa apenas ouvi-las, mas procurar compreender, dar valor às palavras, às intenções verdadeiras de que fala. Todas as crianças falam, mas nem sempre os adultos são capazes de perceber a mensagem. Especialmente as crianças que falam pouco e que se expressam mal têm certamente coisas importantes a dizer e esperam apenas adultos capazes de ouvi-las e compreendê-las. (TONUCCI, 2005, p.18)

Nada mais terrificante e inibidor no campo da experimentação da *maKete* do que usar um único recurso de linguagem. Sozinha, a escrita não deixa o Civitas em pé. Para existir civitas, é necessário saturar. Se a turma resolver que é necessário ter ruas e meios de transporte na sua *maKete*, pergunta-se sempre: O que tudo pode a rua da *maKete*? O que tudo pode o sistema de transporte da *makete*? Essas e outras questões passam por múltiplas respostas e geram várias táticas expressivas, mas podemos ter a certeza de que, ao realizá-las, instaura-se uma fissura no monolito das tarefas prescritivas, instalando o ato ético. A sobreposição de todas as respostas gera o plano de composição que faz a cidade durar justamente pela hibridização dessas respostas em blocos de sensações. A saturação de registros, o diário de anotações das crianças, as imagens, as filmagens, os textos, os desenhos, as invenções, as esculturas, enfim, o produto do uso das tecnologias digitais e ancestrais se sobrepõem, constituindo camadas – platôs – de histórias,

memórias, registros, perceptos e afectos que tencionam deixar a cidade imaginária em pé.

Mas como deixar em pé esse plano de composição de forma que os afectos fiquem ali encravados na obra? Os profissionais do campo da educação sempre irão questionar o Civitas a partir de suas tradições pautadas em *técnicas* de ensino em sala de aula: “Que técnica é usada para fazer *maKetes*?” perguntarão eles. “Me ensina a fazer *maKetes*, pois eu quero fazer com meus alunos também”. Da forma como a escola está constituída, os projetos extra-classe e os trabalhos dos alunos, muitas vezes, se assemelham a linhas de produção fordista-tayloristas, isto é, parecem verdadeiras linhas de montagem de trabalhos e de “artes”, “passo-a-passo”. Tem-se, assim, uma disputa entre os alunos para ver quem consegue executar a técnica mais rapidamente e com mais exatidão, e os trabalhos melhores são expostos no mural da escola, para orgulho dos pais e professores. Técnicas de desenho, de colagens, de dobraduras, enfim, técnicas de todos os gêneros que nunca irão se configurar como arte, e sim como modelo.

A esse respeito, o projeto Civitas trabalha a partir do argumento que “nunca uma obra de arte é feita apenas por técnica ou pela técnica. Certamente, a técnica compreende muitas coisas que se individualizam em cada artista e cada obra” (DELEUZE, 1992, p.247), mas ela, por si só, não garante nada até porque as técnicas vão e vêm na história, enquanto a obra de arte se mantém em pé e é imortal e trans-histórica. Portanto é a articulação do coletivo da turma com as técnicas de cada aluno, no processo colaborativo que vai se dando na *maKete*, que o grupo mostrará seu vigor de composição do projeto Civitas. As professoras envolvidas no projeto, além de outras professoras com formação específica em Educação Artística, serão facilitadoras da técnica quando ela se fizer necessária no contexto inventivo da turma.

Mas há uma prerrogativa de que o Civitas precisa para sobreviver: as linhas duras, que irão oferecer condições para inventar técnicas outras que não apenas as que os professores dominam. Isso, se um conjunto de técnicas que são potencialmente *grávidas* de outras técnicas para produzir inventos na *makete* forem as seguintes:

A prática investigativa: Saturar a *makete*, para que dê sentido à cidade, requer o uso de tecnologias e de prática investigativa. O aprender pelo signo da experimentação está articulado, no contexto de dar a ver e falar a história e

memória, aos trajetos visíveis e invisíveis, às edificações e aos escombros dos espaços exteriores e interiores da escola e da cidade. Portanto a necessidade de investigação é sempre uma potência que pode se tornar técnica e que gerará composição. Ocupar os espaços de vida na cidade, no meio rural e urbano, fazer expedições que comecem no invisível da sala de aula e da escola e ganhem as ruas da cidade nos contextos públicos e privados, no meio rural e urbano, terminando no invisível da biblioteca, do museu e da casa de cultura; enfim, investigar e experimentar a cidade em que se vive para inventar uma cidade para ser vivida na *maKete* e no aprender das crianças ao longo de um ano letivo.

A prática de simulação: Há momentos em que a sala de aula se transforma numa câmara de vereadores, num comércio, numa igreja e num *sem número* de devires. Os professores se transformam em pastor ou padre, e as crianças, em fiéis; um grupo de alunos se transforma em vendedores e outro, em compradores. Pode também haver uma fábrica, ou uma lavoura, ou um grupo de expedicionários que adentram pelas florestas do interior do município fazendo descobertas. Enfim, para construir uma cidade, a criança precisa experimentar ser parte dessa cidade e construir personagens que façam sentido para ela, para que seja possível compor a história, os problemas e as resistências vividas por esses personagens. E quando acontece um assassinato na cidade? Monta-se um júri na sala de aula, vai um grupo de crianças conversar com a juíza da cidade de Sobradinho para saber como funciona o processo do júri para que se possa julgar o assassino da cidade das crianças. E quando se inventa uma rádio na cidade? Vão as crianças até a rádio de Venâncio Aires falar com os jornalistas, pedir que noticiem acontecimentos que se passam na cidade das crianças. Nos dois últimos casos, temos uma sobreposição entre investigação e simulação. O produto disso: afectos encravados na *maKete* que “correm o risco” de durar, talvez mais do que no período cronológico de um ano letivo – ao menos para os olhos deste apaixonado filosofeiro que aqui vos fala!

O signo da Cidade: Relembremos que *cidade* é um sub-signo da experimentação disparatada do aprender e tem, no seu ser, uma envergadura capaz de aceitar as linhas expressivas que se hibridizam no contexto do projeto Civitas. A cidade aceita as tecnologias digitais e ancestrais; aceita que aluno e professor saiam do seu lugar cotidiano da sala de aula e ocupem as ruas; aceita ainda que alunos e professores deixem de ser o que são e que se permitam pegar carona nos devires que se atualizam na experimentação: devir-antropólogos, pesquisando a

proveniência das diversas etnias e grupamentos humanos da cidade em que vivem e na que irão inventar; devir-filósofos, sendo *eclusadores* da cidade e dos espaços urbanos a partir de lógicas que permitam o absurdo. A cidade aceita, por fim, que tudo isso se transforme numa *makete*.

Sobrepondo tudo isso – investigação, simulação, cidade viva – é possível que o signo da experimentação assuma, no aprender, o *status* de uma micropolítica que surpreende o professor no grupo. É possível que o signo individuado do aprender na experimentação faça com que as histórias tenham sentido e durem em toda a vida das crianças e, quiçá, componham com a história dos futuros adultos. Tais linhas de histórias, pela mistura com a história de cada um, são mais um efeito do signo da experimentação que faz ficar em pé um outro tipo de história, a qual vem se atravessar no plano de composição da *maKete*, “furando-a” em direção ao infinito.

6.2 EXEMPLOS DE PRODUÇÃO DE EXPERIMENTAÇÕES NO GRUPO DE ESTUDOS DE PROFESSORES

O filósofeiro apresenta agora *vidas em sala de aula*. Vidas que atravessam o infinito do caos em linhas que se condensam num ponto da caóide estética, sendo esse ponto uma *pequena totalidade estética* resultando numa cidade. A idéia é que, a partir de exemplos das diversas *variedades* de composição, possamos compreender as linhas do infinito que pretendem se manter em pé, bem como elas fazem resistência e geram problemas.

O caldo do aprender está “engrossando” cada vez mais a partir dos signos disparatados pelo fenômeno do aprender. Neste estudo, aprender resistindo e aprender tendo idéias-problema são signos que fazem parte de um mesmo bloco conceitual e ajudam a traçar um plano de composição, conferindo um estilo de viver no grupo de estudos de professores. Assim, a partir de agora, pretendo buscar, na “linha de produção de composições”, as vitalidades que as experimentações motivadas pelo projeto Civitas geraram enquanto produto final. Penso que as experimentações a seguir exemplificadas devam ser compreendidas como uma integração dos signos do aprender produzidos na indeterminação do grupo de estudos de professores com os signos dos alunos decorrentes de suas cidades inventadas na *maKete*.

Prosseguindo, apresentarei a história das cidades inventadas por esses atores usando apenas o recurso do conto e da literatura, embora reconheça que o

resultado das *maKetes* tenha sentido bem mais amplo do que as escritas possam expressar. Ao ler as experimentações que seguem, faço a mesma constatação acerca das cidades das crianças que o narrador Ítalo Calvino (2006, p.26) faz, em sua obra “As Cidades Invisíveis”, ao descrever a percepção de um dos seus personagens principais, o grande imperador Kublai Khan, em relação a seu diplomata Marco Polo. Calvino narrador diz:

O Grande Khan decifrava os símbolos, porém a relação entre estes lugares visitados restava incerta: nunca sabia se Marco queria representar uma aventura ocorrida durante a viagem, uma façanha do fundador da cidade, a profecia de um astrólogo, um rébus ou uma charada para indicar um nome. Mas fosse evidente ou obscuro, tudo que Marco mostrava tinha o poder dos emblemas que uma vez vistos não podem ser esquecidos ou confundidos.

É exatamente essa dupla articulação, entre a incerteza e a indeterminação, que orienta o sentido para as sempre novas perplexidades, com a certeza de que nos lembremos das cidades das crianças com suas professoras em função de algum emblema, de alguma marca. Embora esta nos possa fazer esquecer os rostos das crianças, não nos faz esquecer os personagens das cidades e das histórias, sempre ricas de sentido, que o aprender vai animando. Desencadeia-se, assim, uma paixão avassaladora em quem aprende na experimentação e em quem faz, da visão dessas experimentações, uma nova experimentação para o seu próprio aprender.

6.2.1 Experimentação 2: A cidade Cigana



(Figura 5)

“Na cidade existe uma escola, a Escola da Alegria, a Casa do Chá, o Mercado Ciganense, a Praça da Estrela e Oficina da Carruagem. Não tem hospital porque logo ao nascer o ciganinho tomaria o Chá do Amor e da Vida e teria pra sempre boa saúde. Na nossa cidade não seriam necessários presídios e policiais porque a violência não faz parte das atitudes dos moradores. A cidade cigana é uma cidade onde todos gostariam de morar, pois reina muito amor, carinho, cooperação e dedicação sendo um exemplo para os demais porque ‘só o amor constrói’.”

(texto de autoria coletiva produzido em Sala de Aula – E.M.E.F. Espírito Santo – turma da Profª Sílvia Regina da Silva - 2008)

6.2.2 Experimentação 3: Cidade Pedacinho do Céu



(Figura 6)

“A família esperança morava no polo norte. Como lá era um lugar muito frio Kauê, Ágada e seus filhos Charles e Chiquinha resolveram partir em Busca de um lugar mais aconchegante e quente. Pegaram sua carroça, colocaram dentro alimentos, alguns móveis, objetos de higiene, roupas, uma barraca, água e outros utensílios necessários e partiram. Como era muito frio o mar congelou e eles atravessaram com sua carroça puxada por quatro bois zebus sem dificuldades. A viagem era muito longa, durante a noite descansavam dentro de sua barraca e durante o dia seguiam viagem. Já faziam seis semanas que estavam viajando e, de

repente, Kauê avistou um lugarzinho no meio do nada, era um cheio de árvores, flores, animais, frutos e um riacho de águas claras. A esse lugar deram o nome de “Pedacinho do Céu”. Ali armaram sua barraca para passar a noite, amanheceu o dia e a família esperança derrubou algumas árvores com as quais fizeram tábuas. Com elas construíram sua pequena casa numa clareira perto do riacho.

A carta.

De: Família Esperança

Para: Familiares Pólo Norte

“Pedacinho do Céu, 19 de junho de 1964.

Querida Família Esperança:

Olá! Tudo bem com vocês, nós convidamos vocês para virem no aniversário de Chiquinha e se vocês gostarem do Pedacinho do Céu, podem morar junto com nós, aqui temos casa, horta, lavoura de milho e um galpão. O lugar é muito bonito, tem riacho com peixes e a água é muito limpinha. Temos muitos animais, aqui é cheio de árvores para vocês fazerem uma casa para morar se acharem bonito. Espero que vocês venham o mais rápido possível. Estamos com muita saudade.

Um grande abraço

Família Esperança”

A resposta.

Queridos primos!

Recebemos sua carta e estamos muito contentes e agradecidos pelo convite. Partimos logo e em breve chegaremos aí. Estamos levando uns amigos para conhecer Pedacinho do Céu, se gostarem eles também viverão conosco. Providenciem hospedagem!

Abraços e até breve!

P.S. Estamos indo em 35 pessoas.

Vários anos se passaram. Na vila Pedacinho do Céu morreram duas pessoas, então construíram um cemitério próximo à Praça de Todos, também foi construída uma cooperativa para que os agricultores pudessem armazenar e vender seus produtos. Os dias foram passando e os moradores foram ampliando sua vila construindo capela, escola para as crianças estudarem, ginásio de esportes e uma quadra para praticarem esportes. Com o crescimento da vila, novas ruas foram sendo abertas para que o caminhão do lixo pudesse passar por toda a vila. Os moradores eram muito unidos e viviam felizes ajudando no que fosse preciso.”

(texto de autoria coletiva produzido em Sala de Aula – E.M.E.F Espírito Santo. Prof Lonara Dorz Bolfe - 2008)

6.2.3 Experimentação 4: Cidade Reino do Sol



(Figura 7)

“A família do Sr. Vinícius Faller, sua esposa e filha fixaram residência nas terras próximas a Arroio do Tigre. Sr. Vinícius e sua família gostaram muito de morar ali no lugar onde compraram as terras. Sobreviviam da agricultura, plantando arroz, batata, milho, feijão e mandioca. Também criavam galinhas, porcos e uma vaca. Mais tarde chegou o senhor André Luis Pereira, sua esposa e o filho Mateus. Ao conversarem o Sr. Vinícius contou que todos os dias acordava cedo para ver o sol nascer e a tardinha, gostava de ver o sol se por. Então decidiram que o lugar se chamaria Vila do Sol. Com o passar do tempo, a vila foi crescendo, surgindo rua principal, um bairro “Sol Nascente” e, com isso se tornando um centro regional. Em relação a esse centro foi se constituindo uma zona rural onde existia a Fazenda de Cezar Ramos. A vila foi adquirindo prédios altos, pracinhas, casas comerciais até se perceber que não se comportava mais como uma vila e sim uma cidade. Para isso, decidiu-se emancipar a vila a qual se torno a Cidade Reino do Sol. Depois foi criado

a bandeira do município, o brasão de armas e o hino. Logo após foi criado o poder executivo, legislativo e judiciário. Foi lembrado que a Cidade do Sol se destaca como a cidade do Milho, por isso fez-se o milho como principal símbolo do município e da agricultura. Foi citada a espada como símbolo de um povo guerreiro. Na cidade existe uma lenda do Negro da Noite que é conhecido como Negro milagroso por ser um santo local que está conseguindo muitas graças ao povo de Reino do Sol. Hoje em dia um dos principais desafios de Reino do Sol é criar a Banda Municipal, pois foram inventados uma série de instrumentos musicais novos para executar o hino e outras canções. Há ainda, uma grande polêmica em relação a um crime accidental que ocorreu na Fazenda de Cezar Ramos. Um caçador que assassinou acidentalmente uma criança confundindo-a com um animal pelo fato de estar vestida com peles de animais. Este caso foi julgado na justiça e o culpado foi condenado a prisão. Finalmente um assunto que tem tomado muito os moradores do município é a questão do aquecimento global. Uma equipe tem estudado os efeitos do aumento da temperatura da terra e é uma das maiores preocupações com a cidade.”

(Resumo da história feito pela Profª Fátima Rozane dos Santos – E.M.E.F. Borges de Medeiros – 2007)

Tudo que o filósofo construiu até agora, talvez mais com trolha e concreto do que com materiais mais refinados e sofisticados, foi uma ponte entre os dísparos do disparate. Ele quis mostrar que esta é a complexidade do aprender e que, se conseguirmos abrir uma porta para o díspar ancorado no *intensio*, o aprender poderá tornar-se muito mais do que *resistência*, *idéias-problematizações* e *experimentações*. O filósofo conseguiu construir essas três pontes, cada uma com sua robustez do concreto, mas também com alguma beleza, *quicá*⁵⁷.

Registramos aqui as sábias palavras da Dra. Margarete Axt usadas num comentário sobre o presente texto, na revisão final, em 06 de setembro de 2009:

Acho que é isso: fecha-se assim o círculo complexo e sempre inacabado da potência de aprender pelos dísparos [...] Abre-se, na sala de aula, como efeito do ciclo da ética da resistência, um novo ciclo ético (um de muitos outros) que parte da ética das crianças em direção à professora (ética do alpinista, que desvia das tarefas e da dureza do conteúdo curricular “saturando-o”) e desta (a professora, contaminada por uma ética viral) em direção ao grupo de estudos, contaminando-o, num retorno do puro diferir (eterno retorno, sendo o que retorna é a diferença) – não mais a queixa, mas a transfiguração estética, o que não deixa de provocar novo momento

⁵⁷ Apesar de não ter sido o foco deste estudo, creio que, para estudos futuros, poderia se pensar a articulação da *maquinaria* desta tese com o conceito de *máquina abstrata* referido em Deleuze e Guattari (1995, p. 26) no volume 2 da coleção Mil Platôs. Fica como sugestão para novas pesquisas.

de indiscernibilidade... e agora? Como continua? Fazer de novo? O que tudo pode um grupo de estudos...

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O FILOSOFEIRO ENCONTRA CALVINO NO “CAFÉ MISTURA FINA”



(Figura 8)

Calvino tem a incrível capacidade de se desintegrar e de se rematerializar quando acionado pelo *eclusamento*. O Filósofeiro ficou surpreso quando saiu da sala de reuniões da Casa de Cultura da cidade e, ao direcionar o olhar para o Café *Mistura Fina*, situado no outro lado da rua, viu, de relance, a mala vermelha de Calvino que reluzia pela janela, seduzindo o olhar do Filósofeiro pela cor vermelha, mas também pelo cheiro de café expresso que vinha invadindo a cidade.

Enquanto pensava em se dirigir até o Café, um passado inteiro se condensou nele, no momento em que saía da Casa de Cultura. Começou, então, a lembrar-se de como iniciou o grupo de estudos de professores e do quanto foi sofrendo metamorfoses nesse processo. Lembrou-se de que a passagem pela porta da Casa de Cultura, assim como o tempo que passara no carro, na estrada para Sobradinho, tornou-se um programa de experimentação avassalador. Ao entrar pela porta e juntar-se aos professores no grupo, parece que se desfaz o corpo pleno que o constitui como Filósofeiro (fazedor de pontes com tijolos de conceitos) e instaura-se um corpo esvaziado, portanto pleno de vazio e pleno, também, de temores.

Tal corpo, ao passar pela porta, está arrebatado pela onda dolorífera da indeterminação que constitui o grupo. As *perplexidades* que frequentemente são enunciadas pelos professores passam a ser as mesmas do Filósofeiro: “O que

fazer?”. “Por onde começar?”. Aí o filósofeiro é tomado por um processo alucinatório. Ele sente como se o seu corpo começasse a se transformar. O seu ouvido não escuta mais; quem ouve é seu estômago. As palavras queixosas das professoras são cravadas diretamente no seu estômago. Os delírios gerados pelas percepções-afecções das professoras na sala de aula são escutados pelo olho. Os ouvidos passam a ter a função de uma máquina de reencaminhar as perplexidades com outra entonação. Enfim, o Filósofeiro entrou pela porta da Casa de Cultura com um *corpo pleno*, seguro de suas funções, mas sai de lá com os *órgãos* saturados de outras funções. Ele constrói para si um CsO. Mas é um CsO tênue, raquítico, quase paralítico, que produz um sopro de vida no grupo e em si mesmo.

O Filósofeiro começa a dar-se conta que ele havia separado tudo para tentar entender o *aprender*, mas tinha, com isso, esquecido de construir suas pontes, pois o que ele tinha feito em todo o seu percurso de *eclusamento* era separar alguns contextos do aprender, produzidos no grupo, em continentes flutuantes: Separou do grupo o continente da política e jogou-lhe uma âncora, a qual chamou de referência científica. Separou do aprender do grupo a ética e jogou-lhe uma âncora na imanência filosófica. Por fim, separou do aprender do grupo a estética e jogou-lhe a âncora da composição.

Foi pela necessidade de identificar os signos disparatados que ele precisou separar. Mas agora ele percebe que os signos do aprender são as próprias pontes que ligam esses continentes. As resistências alpininística e viral, ainda que resultantes dos efeitos do encontro com o monolito, são modos de ética a partir do momento em que se individualizam desdobrando o aprender em signos. Tais modos são sempre produtos de experimentação estética. Essa compreensão faz todo sentido para o filósofeiro, pois agora ele consegue construir a ponte para um aprender ético, estético e político. Por consequência, entrelaça as âncoras da imanência e da composição com a da referência. Essas compreensões, para ele, ainda não eram o suficiente, pois ainda queria compreender como essas conexões heterogêneas se entrelaçavam num rizoma.

São essas idéias sobre o aprender que vão se desenhando na medida em que o Filósofeiro vai atravessando a rua em direção ao café. Mas, em dado momento, por um desvio de olhar para o centro comercial, o Filósofeiro se lembra o quanto costuma perceber o monolito em todos os lugares, inclusive no seu pensamento. Quando ele percebeu o monolito pela primeira vez, ainda não conhecia

o *eclusamento*; além disso, suas faculdades do pensamento sempre concordavam com um objeto que era identificado como *a ordem do mundo* gerada pelo capitalismo mundial integrado.

Essa ordem era muito opressora no contexto da educação; por isso, ele queria ser um revolucionário, mas sua revolução se restringia a reagir, fazer oposição ao monolito e, dessa forma, ele sempre se frustrava. Ele não via possibilidades de resistir ao monolito, mas percebia o quanto este o aprisionava junto aos professores e sua queixa, os quais se sentiam reféns das políticas públicas de formação, da necessidade de responder sempre positivamente às avaliações do estado, da gestão municipal e, principalmente, de responder ao controle da imagem esperada pelo monolito sobre o que deve ser um bom professor.

Era difícil reagir ao monolito. Mas este ficava ali, ressonando, ensurdecendo e cegando as nossas visões e audições. Isso ia acontecendo ao mesmo momento em que o grupo ia se articulando, e os professores passavam a relatar sua prática docente de forma mais rebelde; aí começaram os delírios sobre a cidade imaginária do Civitas. O signo da cidade começou, então, a circular pela fala e pelos registros dos professores em notas dos seus diários. Nesse momento, o Filósofeiro passou a interpretar que os desdobramentos do aprender acontecem justamente na indeterminação *aprender/ensinar* do professor, e não na reação desenfreada ao monolito.

Para conseguir dar condições de possibilidade à designação do problema do aprender, ele precisou primeiro experimentar com os professores a invenção de cidades. Inventaram mães imaginárias para começar a cidade. Afinal, por que uma cidade sempre tinha que ser começada por imigrantes? Após, inventaram robôs e plantas que falam. Deliraram a partir das visões e audições que, convencionalmente, eram silenciadas na sala de aula. Nesse momento, o Filósofeiro percebeu que isso era uma revolução tensionada pelo próprio monolito, mas era uma revolução molecular que violentava seu pensamento, cujas faculdades não poderiam concordar com uma reação convencional, como estava acostumado a fazer. Tal revolução molecular se engendrara a partir das visões e audições de robôs e árvores falantes, com isso disparatando uma possibilidade de resistência pelo próprio aprender no signo da cidade.

Quando o Filósofeiro estava quase chegando ao portão do sobrado que leva ao *Café Mistura Fina*, ele encontrou o prefeito saindo do banco. Antes de poder

cumprimentá-lo, portanto, sem dar-lhe tempo para formalidades, o prefeito atropela o Filósofeiro com uma pergunta:

– E aí, como estão lá?

– Está tudo bem, prefeito. As professoras estão produzindo bastante e estão muito preocupadas com a apresentação do Seminário Intermunicipal do Projeto Civitas. O senhor vai poder ir, prefeito?

– Vamos lá, vamos lá. Tu sabes que eu sempre digo que, com Educação, o município não gasta, mas sim, investe! Vai firme “guri”!

Filósofeiro e prefeito se despedem, desta vez, sim, com um abraço “quebra costela” ao estilo “gaudério”⁵⁸. Finalmente, o portão do sobrado do Café...

Interessante que o prefeito se atravessa bem no momento em que o Filósofeiro pensava no signo da cidade. Estava lançado aí o problema que iria persegui-lo, durante todo seu processo, com o grupo de estudos de professores. Assim, ele continuava *eclusando* e organizando seus *eclusamentos* em relação ao rizoma, enquanto subia as escadas: ora, se a resistência é disparatada no processo fino, sensível e insistente do aprender. Será que aí não haveria outros signos que pudessem ser individuados do aprender?

Assim, o Filósofeiro percebeu que a resistência fina, que se dava na tensão com o monolito, sofria uma transformação pela aceleração que provocava. “Resistir acelera. Reagir desacelera”, pensou. Foi essa aceleração que fez o Filósofeiro interpretar que havia uma transmutação do plano político de referência (cujas variáveis determinavam a ordem do mundo) para o plano ético de imanência. Essa aceleração da resistência a fez variar; portanto, houve uma passagem das variáveis para as variações (alpinista, vírus), cujos encontros traduzem modos éticos de ser. Por fim o Filósofeiro percebeu que o campo de forças, gerado por essas variações implicadas nos modos alpinista e vírus, gerava perplexidades e, por consequência, individuavam-se idéias-problema.

“Mas que interessante”, pensou ele. Temos aí modos de ser problemáticos, e é na cidade que isso irá se condensar. Mas como? Através das maKetets, que agregam as linhas caóticas, aceleradas, em variedades de composição estética. Na maKete, o caos fica livre, mas com uma moldura.

⁵⁸ Termos típicos do estado do Rio Grande do Sul – Brasil. “Guri” é sinônimo de menino, referido tanto a jovens quanto crianças. “Quebra-costela” significa abraço forte e intenso. “Gaudério” refere ao comportamento típico do gaúcho e apegado as tradições da cultura gaúcha.

Enquanto entrava no *Café Mistura Fina*, o Filósofeiro percebeu que tinha repassado, como num filme, toda sua história com o grupo de estudos. Muitas cidades lhe surgiram na cabeça. Enquanto ele ia se direcionando ao café, o riso e a dor se misturavam em seu caminhar. Finalmente, o Filósofeiro entra no café e senta ao lado de Calvino, seu interlocutor de *eclusamento*, que lhe pergunta:

– Qual é a sua cidade, afinal?

O Filósofeiro responde, apontando sua mão pela janela do sobrado do *Café Mistura Fina*:

– Minha cidade é esta aqui, que você está vendo. Chama-se Civitas-Sobradinho.

REFERÊNCIAS

- ADOINO, Jacques; LOURAU, Renè. **As Pedagogias Institucionais**. São Paulo: Rima, 2003.
- ALLIEZ, Eric. **Deleuze Filosofia Virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- ALVES, Evandro. **Práticas de Escrita e Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos**: novelas a-paralelas. Porto Alegre, 2006. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- AXT, Margarete. O pesquisador frente à Avaliação na Pós-Graduação: em pauta novos Modos de Subjetivação. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 69-85, 2004.
- AXT, Margarete. Civitas: Cidade Viva: ou de um espaço para o acontecimento-invenção na escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 219-235, jul./dez. 2004.
- AXT, Margarete. CIVITAS, a cidade viva: ou do espaço de invenção do educador na escola. In: Neusa Guareschi. (Org.). **Estratégias de invenção do presente**: a psicologia social no contemporâneo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. P. 67-82.
- AXT, Margarete. Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 7, n. 3, p. 256-268, set/dez. 2006.
- AXT, Margarete; MARTINS, Márcio A.R. Coexistir na diferença: De quando a Formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole M. F. (Org.). **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. P. 133-158.
- BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.2, p. 725-751, out. 2005.
- BARROS, Regina Benevides de. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Sulina/Ed. da UFRGS, 2007.
- BAREMBLIT, Gregório. **Compêndio de Análise Institucional e Outras Correntes**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- BAREMBLIT, Gregório. **Grupos**: teoria e técnica. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o Consumo**: a transformação das pessoas em Mercadorias. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.
- BERGSON, Henri. **A Evolução Criadora**. Rio de Janeiro: Ed. Opera Mundi, 1971.

BORGES, Márcia de Freitas Vieira. Diálogos com o futuro e respostas ao presente: políticas públicas para utilização da informática no contexto escolar. CONGRESSO DA SBC, 7. 2008, Belém/PA. **Anais**. Belém/PA: SBC. 2008. p. 97-106.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

COHEN, Renato. **Work in Progress e a Cena Contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

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

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e Subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. São Paulo: Ed. 34, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **O Mistério de Ariana**. Lisboa: Vega Limitada, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. V. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b. V. 2.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. . Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. V. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1997a. V. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1997b.V. 5.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. A política de Educação Profissional do Governo Lula: Um percurso Histórico Controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

GUATTARI, Félix. Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, p. 19-26, jan./mar. 1992.

GUATTARI, Félix. **Plan Sobre El Planeta**: capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004a.

GUATTARI, Félix. **Psicanálise e Transversalidade**. Aparecida: Idéias e Letras, 2004b.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 7. ed. rev. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. Deleuze e Hume: experimentação e pensar. **PHILÓSOPHOS**, v. 12, n. 1, p. 123-144, jan./jun. 2007.

IOSCHPE, Gustavo. De pais e Professores. **Veja**, São Paulo, 09 jul. 2008. p. 120-121.

KASTRUP, Virgínia. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

KREUTZ, José Ricardo. **In(ter)venções em Campo de Devastação**: um problema e três estudos clínicos no pátio do Hospital Psiquiátrico São Pedro. Porto Alegre, 2003. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benenvides de. A construção do Plano da Clínica e o conceito de Transdisciplinaridade. **Psicologia**: teoria e pesquisa, Brasília, v. 16, n. 1, p. 71-79, jan/abr. 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIGOTTO, Márcia Elisa; SOUZA. Evolução da Educação no Brasil, 1970-2003, **Análise**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 399-358, ago./dez. 2005.

SILVEIRA, Paloma Dias; AXT, Margarete. Diário de Campo na Formação Docente: escrita, leitura e análise de experiências. In: VII SEMINÁRIO DA REDE DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE. 7, 2008, Buenos Aires. **Novas regulações na América Latina.** , Buenos Aires, 2008. CD-Rom.

SILVA, Rosane Neves. **A invenção da Psicologia Social.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TANURI, Lenor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 14, p. 61-88, 193, maio/ago. 2000.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem:** agora chega! Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. A Educação perante a Nova Ordem Mundial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 1043-1048, set. 2003.