

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano IV | Volume 12 | Nº 35 | Boa Vista | 2022

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7317491>



A CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE DELEUZE E DA FILOSOFIA: CRIAR, RESSIGNIFICAR E APRENDER EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO MENOR

João Camilo Sevilla¹

Resumo

O presente trabalho pretende se debruçar sobre a contribuição de Gilles Deleuze à sociedade e, também, ao campo educacional. Objetiva-se discorrer acerca do papel que outros pensadores tiveram na obra e na vida do filósofo francês, com a apresentação e a reflexão a respeito do pensamento de outros ícones do mundo da filosofia que pavimentaram um caminho que reconfigurou o *fazer* e o *compreender* filosofia de que a sociedade hoje dispõe. Este artigo se propõe, também, a comentar as ideias que Deleuze fundou na área de estudos à qual se dedicou durante toda vida; os vocábulos *conceitos* e *rizoma*, entre outros étimos nos quais o filósofo se aprofundou, também serão objetos de estudo do artigo em questão. A educação e a forma como ela dialoga com a vida e a obra de Gilles Deleuze também constituirão o campo de pesquisa a que este trabalho pretende se dedicar, com o objetivo de alargar um debate sobre a educação que carece de uma multiplicidade de opiniões mais representativa, resultado, talvez, da pouquíssima exploração do método deleuziano na área de educação – pelo menos em território brasileiro.

Palavras chave: Deleuze. Educação. Filosofia. Multiplicidade. Rizoma.

Abstract

The present work aims to focus on Gilles Deleuze's contribution to society and to the educational field as well. Our main goal is the discussion of the role of other thinkers in the work and life of the French philosopher, considering the presentation and reflection over the thought of other icons of the world of philosophy who paved a path in the reconfiguration of doing and understanding philosophy that society has today. This article also proposes to comment the ideas that Deleuze founded in the area of studies to which he devoted himself throughout his life; as well as other etimos whose knowledge the philosopher has strengthen, the words concepts and rhizome will also be studied in this article. The education and its dialogues within both Deleuze's life and work will also constitute the research of this work's intension to dedicate itself, aiming to broaden a debate on the lack of a multiple and representative education, which we consider a result, perhaps, of very little exploration of the Deleuzian method in the Brazilian education, at least.

Keywords: Deleuze. Education. Philosophy. Multiplicity. Rizoma.

Em tempos de discussões e debates sobre movimentos de educação e resistência na educação contemporânea, como o Escola Sem Partido e o movimento de ocupação de escolas públicas (SEVILLA, 2018), urge a necessidade de direcionar esforços para comentar acerca da contribuição de Deleuze em torno de uma *educação menor*, apesar do perigo envolvendo a liberdade de ensinar no atual cenário político (BARROZO; SENHORAS, 2022).

Gilles Deleuze nasceu em Paris, em 18 de janeiro de 1925, e faleceu na mesma cidade, no dia 4 de novembro de 1995. Ele cursou filosofia entre 1944 e 1948, na renomada universidade Sorbonne. Entre seus professores figurava Maurice de Gandillac, orientador da teoria mais significativa de Deleuze, a qual, posteriormente, no ano de 1968, se tornou livro importante da trajetória de Gilles:

¹ Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós-graduando do curso de especialização em Política & Sociedade. Professor estatutário da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói. E-mail para contato: joacsevilla@hotmail.com



Diferença e repetição. Um ano mais tarde, Deleuze publicou outra obra que ficaria mundialmente conhecida: *Lógica do sentido*. No ano de 1969, ele conheceu Felix Guattari, importante pensador francês do século XX com quem formaria uma das duplas de intelectuais mais reconhecidas de que se tem notícia. Os dois reuniram seus talentos para escrever uma obra extremamente polêmica até hoje: *O Anti-Édipo*.

Deleuze se tornou *professeur agrégé* (posto alcançado por intermédio de concurso público, o candidato admitido se torna funcionário do Ministério da Educação) em 1948, ministrando aulas em diversos liceus (no Brasil, liceus equivalem a instituições onde estudam os alunos do que se convencionou como ensino médio). Ele tornou-se professor universitário de filosofia, atuando, primeiramente, como assistente na Sorbonne entre 1957 e 1960. Entre 1964 e 1969, se tornou professor da Faculdade de Lyon e, em 1969, passou a ser professor na Universidade de Paris VIII-Vincennes. A sua aposentadoria ocorreu somente em 1987.

Deleuze foi professor da Universidade de Paris VIII, uma das maiores difusoras do socialismo, do comunismo, do anarquismo e do marxismo na Europa marcada pelas grandes transformações mundiais dos anos 60 – período no qual Paris foi palco de um movimento histórico: maio de 1968.

O grande tema da filosofia de Gilles Deleuze é o pensamento. Desde seus textos monográficos até as obras derradeiras, ele parece propor-nos duas questões: o que é o pensamento? Em que medida é possível dar ao pensamento novos meios de expressão (VASCONCELLOS, 2007, p. 76).

A filosofia de Deleuze é proposta como *nova imagem do pensamento*, denominada por ele como *pensamento sem imagem*, o que significa, de acordo com a ótica deleuziana, um pensamento que privilegia a ideia de *diferença* para instaurar novos ângulos e perspectivas do real. Não há como fazer filosofia, em termos deleuzianos, sem investir em um duplo campo: a constituição dos problemas e a criação dos conceitos que advêm dela.

A obra de Deleuze apresenta um esforço no sentido da crítica a um tipo de pensamento designado como *representação* e pode ser compreendida como constituição de uma filosofia da *diferença*. A crítica à representação e a construção de uma filosofia de *diferença* são duas faces encaradas como pertencentes a um mesmo movimento de pensamento; tanto a crítica quanto a clínica são indissociáveis. Jorge Vasconcellos (2007, p. 76) aponta o caminho traçado por Deleuze no que tange ao pensamento sobre a crítica: “uma filosofia da diferença que se contrapõe a um pensamento da representação. Estamos diante do problema da imagem do pensamento. A clínica: a relação da filosofia com a não-filosofia”.

A filosofia da representação, então, foi aquela que, desde a época socrática, platônica e, principalmente, aristotélica, subordinou a diferença à identidade, o que favoreceu os processos de



reconhecimento, ou seja, a adesão massiva ao senso comum. Deleuze propõe a leitura da história da filosofia em outros termos, ressaltando a importância dos filósofos que se contrapõem a Sócrates, Platão e Aristóteles: são os filósofos da *diferença*, aqueles com quem se identifica (VASCONCELLOS, 2007). Nesse sentido, é interessante mencionar três obras dos anos 60 em que o problema é estruturado de forma especial: *Nietzsche e a filosofia*, *Proust e os signos* e *Diferença e repetição*.

Seguindo a ótica deleuziana, a tarefa da filosofia é a reversão dessa imagem dogmática, por isso podemos destacar a contribuição dada por Nietzsche, que reverteu essa imagem moral do pensamento e propôs uma nova imagem ao introduzir as noções de sentido e valor no exercício de pensar. O pensar, então, não seria o exercício natural de uma faculdade, ele dependeria das forças que se apoderam dele.

O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Essa gênese deve implicar alguma coisa que violente o pensamento, que o retire de seu natural estupor, de sua imobilidade, de suas abstrações. Pensar é romper com a passividade, é sofrer a ação de forças externas que o mobilizem. Pensar é, além disso, interpretar. Dito de outro modo, pensar é explicar, desenvolver, decifrar, traduzir signos (DELEUZE, 1987, p. 96).

Nesse sentido, Vasconcellos (2007) destaca a importância da questão imagética envolvendo o pensamento, tema repetidamente abordado por Gilles Deleuze durante sua trajetória como intelectual.

Como vimos, Deleuze nos alerta para a existência de uma imagem do pensamento que é pré-filosófica e natural, tirada do senso comum. Essa imagem pressupõe que nada precisamos fazer para pensar, basta nos abirmos aos problemas para que as soluções venham a aparecer, livre e espontaneamente. Esta é a imagem moral ou dogmática do pensamento (VASCONCELLOS, 2007, p. 79).

A tarefa da filosofia, de acordo com o *filósofo da multiplicidade*, deve ser a de colocar movimento no pensamento, retirá-lo de sua imobilidade, romper os pressupostos da representação e diluir seus elementos mais expressivos. Pensar é garantir a possibilidade mais radical ao alcance de nossa mente: criar conceitos.

No que diz respeito ao pensamento, Deleuze afirma que é necessário que ele nasça por arrombamento, do fortuito, no mundo; ele alega que a estranheza e a inimizade são características para que o pensamento tome forma, uma vez todo pensamento é involuntário e se constrói a partir daquilo que (nos) faz pensar (VASCONCELLOS, 2007). Os intercessores, para o filósofo francês, são fundamentais para que haja o pensamento; os intercessores podem ser pessoas, coisas, plantas ou animais. O dispositivo que permite a utilização do conceito de intercessores se aplica às análises que Deleuze desenvolveu sobre cinema, teatro e pintura. Literatos, escritores, poetas, músicos e artistas em geral serviram como intercessores do pensamento de deleuziano inúmeras vezes. É por meio da



utilização de intercessores que conseguimos, por exemplo, relacionar filosofia e arte, criação de conceitos e invenção de imagens, pois em Deleuze “filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

O método deleuziano foi, também, caracterizado por Alan Badiou como uma *antidialética* e uma forma singular de intuição. *Antidialético* porque existe uma recusa evidente em se pensar por categorias e por mediações. Deleuze criticou durante boa parte de sua existência a filosofia que produz por divisões, que foi hegemônica em todos os períodos históricos.

FILOSOFIA FRANCESA CONTEMPORÂNEA E SUAS RELAÇÕES: DELEUZE E SUAS INFLUÊNCIAS

Dois grandes linhas contribuíram – e muito – na constituição do pensamento francês do século XX: de um lado pôde-se perceber o surgimento da filosofia da vida fundada por Bergson e, do outro lado, uma filosofia direcionada para o mundo da vida, que objetivava, prioritariamente, transcendê-lo: a produção metodológica riquíssima de Edmund Husserl. O último é reconhecido como aquele que estabeleceu a escola da fenomenologia, dedicando-se fielmente aos estudos fenomenológicos que marcariam a filosofia mundial e, principalmente, a francesa. Não por acaso, duas das maiores figuras da filosofia francesa tiveram Husserl como fonte inspiradora: Jean-Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty.

Sartre propunha o que se convencionou como um retorno à fenomenologia original de Husserl, deixando de lado o aporte teórico existencialista promovido por Heidegger. Entretanto, o que se registrou foi um curioso movimento que conduziu Sartre a um existencialismo ainda mais marcado que o do próprio Heidegger, filósofo cujas ideias o francês, inicialmente, parecia não abraçar. Merleau-Ponty, por outro lado, procurou seguir os estudos fenomenológicos a partir do ponto onde Husserl havia parado. Merleau-Ponty buscou trabalhar uma fenomenologia do corpo, enquanto Sartre dedicou-se à fenomenologia da consciência. Nesse período, o mundo da filosofia foi surpreendido por um pensador alemão que transformaria as estruturas da filosofia: Nietzsche.

A comunidade científica reconhece que Nietzsche dá um pontapé crucial para uma nova forma de pensamento ocidental, o qual, por sinal, sofre uma grande reviravolta. Essa reviravolta no pensar metafísico, com as grandes questões que permeiam nosso mundo, retirou de nós as certezas mais profundamente arraigadas que tínhamos. Nesse sentido, Balen (1999) discorre sobre a forma como essas certezas se mantiveram – e ainda apresentam muita influência – no mundo onde vivemos.

As certezas metafísicas tais como as noções de ‘sujeito’, ‘identidade’, ‘causalidade’, sobre as quais Nietzsche desenvolve sua crítica, estão ainda profundamente enraizadas ‘no senso comum’



das culturas ocidentais e encontram-se confirmadas pela racionalidade instrumental da ciência moderna (BALEN, 1999, p. 12).

Uma geração de filósofos teria como referência Friedrich Nietzsche. Deleuze, Foucault, Lyotard e Derrida se renderiam ao talento do alemão e seriam muito inspirados pela obra de Nietzsche. A filosofia seria reconfigurada, encarnando um papel que antes parecia não lhe pertencer. No bojo dessas mudanças, a história da filosofia exerceria, a partir daquele momento, a difícil e corajosa finalidade de produzir filosofia, evitando, dessa forma, reproduzir o pensamento ou redizer o que foi dito por um filósofo. Criar conceitos é, sem dúvida, o grande legado ao qual a filosofia nietzschiana pode ser associada. A história da filosofia, desde então, não representaria mais a base da qual se parte, não simbolizaria mais o ponto de chegada.

A análise de Balen (1999) aponta para uma direção na qual Nietzsche pensa o homem não mais como o sujeito, mas como *vontade de potência*, como *jogo de forças*. A partir dessa lógica, a filosofia se torna, então, uma tarefa na qual o objetivo não é meramente trazer soluções, mas a de aceitar o desafio permanente de, ao colocar questões, abrir caminho para outras possíveis compreensões sociais com relação a uma antiga problemática como está sobre a questão do sujeito e da identidade.

É importante atentar para uma problemática muito discutida entre os especialistas e catedráticos do circuito filosófico: as tendências predominantes na filosofia francesa contemporânea. É interessante perceber o quanto a fuga de outras correntes (marxismo, positivismo e fenomenologia) foi determinante para que as diferenças na filosofia francesa se multiplicassem rapidamente. Propagar as experiências do pensamento pode, tranquilamente, ser encarada como a tônica da filosofia francesa contemporânea cujo mestre foi, para muitos especialistas, Friedrich Nietzsche. Porém, se existem pontos de contato, tangenciamentos, entre as ideias defendidas por Deleuze, Foucault, Derrida e Lyotard, há também inúmeras dessemelhanças, que não admitem que eles sejam classificados como autores de uma mesma corrente de pensamento.

No caso de Gilles Deleuze, pode-se atribuir a diferentes pensadores um papel destacado para composição de sua obra. Se existe influência de Nietzsche, há, também, presença de várias outras figuras notáveis nas quais ele buscou inspiração; na filosofia, Deleuze se baseia também em Spinoza, em Bergson, em Hume e em Kant. Contudo, não há como esquecer o papel que a literatura desempenhou na vida de Gilles. Proust, Lewis Carrol, Herman Melville, entre outros, tiveram grande peso na vida e obra de Deleuze. As singularidades que permearam a vida do *filósofo da multiplicidade* são as mesmas que atendem ao apelo de Nietzsche para estabelecer a diversidade como elemento positivo na produção dos conhecimentos, mas que, justamente por isso, ficam marcadas pelas diferenças, entre si e com as outras.



MULTIPLICIDADE E CONCEITO: CONTRIBUIÇÕES DELEUZIANAS NO MUNDO DA FILOSOFIA

A filosofia é, acima de tudo, teoria das multiplicidades; a filosofia é percebida por ele, Deleuze, como algo muito além da repetição de filósofos. Ninguém produz a partir de um ponto qualquer, do vazio; a produção depende da formação de encontros, que, na visão dele, são *roubos*. A palavra *roubo* adquire um novo sentido através do pensamento de Deleuze (*apud* GALLO, 2003, p. 34): “A produção depende de encontros, encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito é produzir um conceito novo. Nesse sentido, a filosofia de Deleuze pode ser vista como um *desvio*”.

Nietzsche considera o cristianismo – o qual compara a um platonismo das massas – como o grande inimigo da vida trágica e dionisíaca. O cristianismo, na ótica do filósofo alemão, defende uma moral baseada na culpa e no ressentimento. Por outro lado, Nietzsche acredita que o mundo e a vida são um puro devir, sem origem primeira ou qualquer *substrato*, sem nenhum objetivo ou finalidade já determinada. Nesse sentido, Deleuze também trava batalha ferrenha contra o platonismo, o qual deseja inverter. A busca pelo diferente e o desprezo à ideia única marcam a aventura percorrida por essa nova filosofia defensora das múltiplas possibilidades. Nesse caminho, Foucault assevera que a necessidade da conversão do platonismo é crucial.

Converter o platonismo (um trabalho sério) é fazê-lo inclinar-se com mais piedade para o real, para o mundo e para o tempo. Subverter o platonismo é tomá-lo do alto (distância vertical da ironia) e aprendê-lo novamente em sua origem. Perverter o platonismo é espreitá-lo até em seu mínimo detalhe, é descer (conforme a gravitação característica do humor) até esse cabelo, até essa sujeira debaixo da unha que não merecem de forma alguma a honra de uma ideia; é descobrir através disso o descentramento que ele operou para se recentrar em torno do Modelo, do Idêntico e do Mesmo; é se descentrar em relação a ele para fazer agir (como em qualquer perversão) as superfícies próximas (FOUCAULT, 2000, p. 232-233).

Ao negar a dialética que sempre fez parte do pensamento dominante no mundo da filosofia para buscar a multiplicidade, as diferenças e as variações, Deleuze esclarece o caráter múltiplo que sua filosofia adota. A intuição da qual se serve não pode, de maneira nenhuma, ser confundida com aspectos do misticismo ou com Descartes, já que, para Gilles, intuição é um trabalho de pensamento que, caso esteja relacionando multiplicidades de conceitos, produz novos conceitos.

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos [...] criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13-14).



Pode-se dizer que a criação de conceitos é uma forma de intervir no mundo onde vivemos, ela é a própria criação de um mundo. Dessa maneira, criar conceito entende-se como um jeito de transformar o mundo e os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo construir um mundo ao seu modo. Conceito é sempre uma forma de interferir no mundo, seja para conservá-lo, seja para modificá-lo. O conceito não é meramente um operador lógico, ele é, ao mesmo tempo, mais que isso e menos que isso. Por quê? Porque ele se coloca para além da lógica e para aquém da lógica. Conceito de acordo com Guattari e Deleuze: um reaprendizado do vivido, uma ressignificação do mundo.

Todos os conhecimentos, isto é, todas as representações consistentemente referidas a um objeto, são ou intuições ou conceitos. A intuição é uma representação singular; o conceito, uma representação universal ou representação refletida. “O conhecimento por conceitos chama-se pensar” (KANT, 2003, p. 181).

Por isso, entende-se que todo conceito é, obrigatoriamente, em todas as situações possíveis, assinado. Cada filósofo, quando gera seu conceito, ressignifica um termo da língua com um sentido propriamente seu. Todo conceito, em suma, é uma multiplicidade, não existe conceito simples. O conceito é sempre fragmentado e, como nos adverte Gallo (2003), tem sempre uma história.

Todo conceito tem uma história. Cada conceito remete a outros conceitos do mesmo filósofo e a conceitos de outros filósofos, que são tomados, assimilados, retrabalhados, recriados. Não podemos, entretanto, pensar que a história do conceito é linear; ao contrário, é uma história de cruzamentos, de idas e vindas, uma história em ziguezague, enviesada (GALLO, 2003, p. 47-48).

DELEUZE E A NECESSIDADE DE DESLOCAR-SE PARA RESSIGNIFICAR A EDUCAÇÃO

Urge a necessidade de pensar a educação como acontecimento, ou melhor, como um conjunto de acontecimentos. A tradição da filosofia da educação no Brasil tem, nos últimos tempos, sido sinônimo de uma mera reflexão sobre os problemas educacionais. Nada pode ser mais nocivo e maléfico que essa visão tacanha de que a filosofia da educação tem como papel exclusivo a reflexão sobre os males que afligem a educação brasileira. Sobre esse olhar, Deleuze é incisivo e certo.

Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão “sobre” [...] Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer, senão refletir sobre? Então reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento. De fato, o que importa é retirar do filósofo o direito à reflexão “sobre”. O filósofo é criador, ele não é reflexivo (DELEUZE, 1992, p. 152).

É imperativo combater essa visão obsoleta e reducionista de que a filosofia da educação deve se ater às reflexões sobre a educação. Nada se fará pela educação, é necessário que a sociedade e os



filósofos não se limitem a repetir velhas receitas que nunca demonstraram resultados animadores para uma área que carece tanto de outras formas de se pensar.

Para isso, é indispensável entender que os problemas colocados pelo *plano de imanência* tendem ao infinito porque não dizem respeito apenas ao setor de educação, mas ao mundo onde habitamos e ao qual pertencemos. Sobre *plano de imanência*, Prado Júnior (1997) aborda essa expressão de forma clara e didática.

O plano de imanência é essencialmente um campo onde se produzem, circulam e entrecrocamos conceitos. Ele é sucessivamente definido como uma atmosfera (quase como o englobante de Jaspers, que mais tarde Deleuze vai recusar), como informe e fractal, como horizonte e reservatório, como um meio indivisível ou impartilhável. Todos esses traços do plano de imanência, somados, parecem fazer da filosofia de Deleuze uma ‘filosofia de campo’ – num sentido parecido àquele em que se fala das ‘psicologias de campo’, como a propósito de “Gestaltpsychologie”. Mais um campo infinito (ou um horizonte infinito) e virtual (PRADO JÚNIOR, 1997, p. 5-6).

É imperioso, portanto, que se busque uma filosofia da educação criativa e, ao mesmo tempo, criadora. É fundamental que ela não seja tão inócua quanto tem sido até então. Ela precisa ser a cura e a doença, já que o risco é crucial e a sociedade precisa corrê-lo.

Sobre a educação, é imprescindível compreender o pensamento que Antônio Negri, filósofo italiano que Deleuze traz à cena. Hoje, mais importante e vital do que prever o futuro, parece ser cotidianamente desenhar e fabricar o presente. O *professor-profeta*, termo ao qual Silvio Gallo (2003) se refere, tem sua relevância, mas o mundo carece do *professor-militante*, que promove mudanças no seu próprio mundo, operando ações de transformações, menores ou maiores, mas fundamentais.

Nesse bojo, pode se entender o *professor-profeta* como aquele que é crítico, consciente de suas relações sociais, de sua atuação política, alguém que, vislumbrando um novo mundo, tecia crítica sobre o presente e procurava fornecer, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um outro mundo. Já o *professor-militante* seria o que não revela a possibilidade do novo, mas o que procura viver as situações e, dentro dessas situações vivenciadas, articula a possibilidade do novo.

Podemos dizer que o *professor-profeta* seria aquele que age individualmente para agitar uma grande e volumosa quantidade de pessoas, enquanto o *professor-militante* seria aquele que se manifesta coletivamente, para sensibilizar cada uma das pessoas a quem se dirige. A luta na qual se envolvem os professores deve se dar no cotidiano de sala de aula, ela deve acontecer em diferentes momentos do dia a dia do professor; essa luta deve dar-se nas relações construídas junto aos colegas de trabalho, nas relações sociais estabelecidas entre o professor e seu ambiente social e no envolvimento entre o professor e o sindicato que se coloca como representante da categoria.



A valorização de uma *educação menor* em detrimento de uma *educação maior* parece ser um caminho que nos permite sonhar com voos mais bonitos e prósperos. Silvio Gallo (2003) explica a dissonância existente entre os dois tipos de educação supracitados.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2003, p. 78).

A *educação maior*, então, seria desenhada na macropolítica e a menor no âmbito da micropolítica. Na educação, pode se afirmar que a desterritorialização é dos processos educativos. Na *educação maior*, as políticas, os parâmetros e as diretrizes estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e por que ensinar.

O poder ao qual a educação maior está diretamente atrelada gera resistência, a tentativa de controlar, como bem nos ensina Foucault, pode fugir a qualquer controle. A aprendizagem transcende qualquer tipo de mecanismo de controle a que está submetida.

Aprender está para o rato no labirinto, está para o cão que escava seu buraco; está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado. E, neste aspecto, a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle (GALLO, 2003, p. 80).

A *educação menor* se faz nessas brechas de resistência para, a partir das mazelas e dos obstáculos enfrentados, produzir possibilidades que fujam a qualquer mecanismo de controle vigente. Trata-se de construir resistências, de criar diferenças, de desterritorializar. Toda educação é considerada um ato político, e no caso da *educação menor* essa característica torna-se ainda mais acentuada, uma vez que ela é um ato de revolta e de resistência.

O RIZOMA E SEUS LAÇOS COM A EDUCAÇÃO CRIATIVA E CRIADORA

É cabível compreender a *educação menor* como rizomática, segmentada, fragmentária. Esta educação não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Para *educação menor*, produzir padrões ou impor fórmulas prontas não é objetivo primordial; as conexões são os elementos em



destaque, elas são os encaixes de que a *educação menor* deve buscar a viabilidade. Em suma, nesse tipo de educação não existem possibilidades de atos isolados, a ação sempre envolverá muitos indivíduos e toda a singularização será singularização coletiva. Por isso, essa educação é um exercício de produção de multiplicidades.

No dia a dia do ensino de hoje, nota-se o sofrimento com o excesso da compartimentalização do saber. A organização do currículo com que se deparam os alunos impõe dificuldades evidentes, como a falta de conexão entre os diversos componentes curriculares que a escola apresenta. Esses obstáculos infligem uma dura derrota à compreensão de conhecimento do aluno, já que a construção de uma cosmovisão abrangente é prejudicada, tornando impossível uma percepção totalizante da realidade ao estudante.

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos (GALLO, 2003, p. 93).

A colocação em prática do conceito de rizoma na organização curricular escolar teria um impacto extremamente positivo no processo educacional, já que o acesso arquivístico estanque aos saberes seria substituído, culminando, no melhor dos casos, no aperfeiçoamento deste acesso através dos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar com condições de superar todas as barreiras. Contudo, a compartimentalização só seria superada através de um acesso transversal, que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os diferentes tipos de conhecimento. A transversalidade promoveria o fim da compartimentalização, se reconheceria a multiplicidade das áreas do conhecimento, logo todo e qualquer trânsito por entre as inúmeras áreas do conhecimento seria possibilitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, infelizmente, sempre tem se valido dos mecanismos de controle, assunto de que Foucault tratou com intensidade ao longo de sua vida. O ensino tem – ou pode ter – diferentes funções, como a formação ou a informação do aluno. Porém, é inegável que o ensino pode influir de forma significativa na formação ideológica do aluno, situação que carece de um cuidado especial da sociedade.



O que tem se visto hodiernamente é um ensino cada vez mais direcionado a cumprir uma função semelhante à fabril, moldando o aluno, preparando-o – única e exclusivamente – para o mercado de trabalho. Dessa forma, infelizmente, a educação assume um caráter perigoso e nocivo à sociedade e ao aluno: ela torna-se uma instituição que exerce atividade de controle social, que pode ocorrer nas situações mais prosaicas do cotidiano.

Nesse sentido, cabe suscitar o debate de que Foucault se valeu ao longo de sua carreira como pesquisador: os mecanismos explícitos de controle na escola e sua relação com outras instituições, como a prisão, por exemplo. A estrutura da escola está voltada, assim como acontece na prisão, para vigilância de seus frequentadores. Basta um olhar nada acurado sobre os aspectos arquitetônicos das escolas públicas e das prisões no estado do Rio de Janeiro para enxergar as grandes semelhanças existentes entre essas duas instituições sociais.

A disciplinarização, característica menos evidente desse processo de monitoramento, também é um mecanismo bastante utilizado para controlar. Isso ajuda, sem sombra de dúvida, a explicar o porquê de o conhecimento estar dividido em disciplinas: a compartimentalização é compreendida como um elemento facilitador para acesso ao saber dos alunos, da mesma forma que serve para o domínio do que eles sabem.

A lição que a filosofia de Nietzsche, Foucault e, principalmente, Deleuze oferece é criar outras formas de encarar o ensino e o jeito de ensinar, para que o aprendizado pretendido, de fato, ocorra. Deve-se desconfiar da premissa de que aquilo que é ensinado é aprendido: nem tudo que o professor apresenta em sala de aula é assimilado pela totalidade dos alunos.

A distinção entre aprender e ensinar deve ficar bastante marcada: “ensinar é como lançar sementes, que não sabemos se germinarão ou não; já aprender é incorporar a semente, fazê-la germinar, crescer e frutificar, produzindo o novo” (GALLO, 2013, p. 83). Pode-se, dessa forma, concluir que não obrigatoriamente o que é ensinado é aprendido. A aprendizagem é um processo que deve estar livre do controle absoluto para, de fato, acontecer, pois não existem métodos para aprender: a aprendizagem está para além de qualquer mecanismo de controle.

REFERÊNCIAS

ALLIEZ, E. **Da Impossibilidade da Fenomenologia**: sobre a filosofia francesa contemporânea. São Paulo: Editora 34, 1996.

BADIOU, A. **Deleuze – o clamor do ser**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1997.

BALEN, R. M. L. V. **Sujeito e identidade em Nietzsche**. Rio de Janeiro: Editora UAPÊ, 1999.



BARROZO, B. S.; SENHORAS, E. M. “Escola sem Partido para Quem?” **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 9, n. 27, 2022.

CARVALHO, J. D. O Anti-Édipo: O social e o desejo em Deleuze e Guattari. **Mente, Cérebro & Filosofia**, agosto, 2007.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. Em que a filosofia pode servir a matemáticos, ou mesmo a músicos. **Educação & Realidade**, vol. 27, n. 2, 2002.

DELEUZE, G. **Pourparlers**. Paris: Editora Les Éditions de Minuit, 1990.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1987.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Capitalisme et Schizophrénie**: mille plateaux. Paris: Editora Minuit, 1980.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka** – Por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Editora Imargo, 1977.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs 1**. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Dialogues**. Paris: Editora Flammarion, 1997.

FOUCAULT, M. O que é um autor? *In*: **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, M. *Theatrum Philosophicum*. *In*: **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2000.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

KANT, I. **Manual dos cursos de Lógica Geral**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MACHADO, R. **Deleuze e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1990.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach, em anexo a ideologia alemã**. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

NEGRI, A. **Exílio**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1998.

PRADO JÚNIOR, B. A Idéia de Plano de Imanência. **Folha de São Paulo** [1997]. Disponível em: <<http://www.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 10/06/1997.

SEVILLA, Joao Camilo. **Um olhar gramsciano sobre movimentos de conservação e resistência na educação contemporânea** (Dissertação de Mestrado em Educação). Niterói: UFF, 2018.



VASCONCELLOS, J. L. R. “Gilles Deleuze, uma filosofia da diferença”. **Mente & Cérebro & Filosofia**, agosto, 2007.

VASCONCELLOS, J. L. R. “Imanência e vida filosófica”. **Mente & Cérebro & Filosofia**, agosto, 2007.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano IV | Volume 12 | Nº 35 | Boa Vista | 2022

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima