

O PENSAR E O APRENDER NO ENSINO SUPERIOR: CONVERSANDO COM DELEUZE SOBRE POSSIBILIDADES OUTRAS DE FAZER A AULA.

Elisabet Aguirre¹

RESUMO

Vou me deter neste artigo, um pouco mais no exame das produções de Deleuze, sentir o seu pensamento construindo como se ao buscar novos caminhos, lançando novas hipóteses, entra no pensamento do outro para explorar sua potência, sua força e a partir da explicitação de questões que ele pretende pensar, sempre atenta a relação que esse pensador estabeleceu com a vida, cria sua própria filosofia. Busco pensar o aprender resultante de ações didáticas, de encontros que se nos dão “entres”-criação (FERRAZ, 2014), trato-os aqui como intensidade experimental, entendendo que o papel da educação superior é subverter as regras, os procedimentos e as maneiras de fazer. Assim, ao propor o questionamento “O que se cria no ensino superior?”, está em pauta como é possível inventar novas formas no interior de um jogo que está cada vez mais prescrito, ou seja, a materialidade concreta das atuações docentes na aula. A aula tem o sentido de construir sujeitos capazes de falar de si mesmos, pensar e atuar por si mesmos, sujeitos capazes de se colocar em relação ao que dizem com o que falam e com o que pensam?

Palavras-chave: Aula no ensino superior. Pensar. Aprender

ABSTRACT

I will dwell on this article, a little more in the examination of Deleuze's productions, feel his thinking building, as if in searching for new ways, launching new hypotheses, he enters the thought of the other to explore its power, its strength and from the explicitness of questions that he intends to think, always attentive to the relation that this thinker established with life, creates his own philosophy. I try to think of learning as a result of didactic actions, of encounters that are given to us "in" -creation (FERRAZ, 2014), I treat them here as experimental intensity, understanding that the role of higher education is to subvert rules, procedures and ways to do it. Thus, in proposing the questioning "What is created in higher education?", It is in question how it is possible to invent new forms within a game that is increasingly prescribed, that is, the concrete materiality of the teaching activities in the classroom. Does the lesson have the sense of constructing subjects capable of speaking about themselves, thinking and acting for themselves, subjects able to put themselves in relation to what they say with what they say and what they think?

Keywords: Higher education classroom. Think. Learn

Não ensinam nem deixam aprender os que pensam
que ensinar tem a ver com explicar e aprender com
compreender e reproduzir o explicado.
Walter Omar Kohan

¹ Doutora em Educação e Docente do Centro Universitário de Várzea Grande - Univag.

Segundo Jorge Larrosa, em sua entrevista “O papel da Educação é Subverter Regras” concedida a Camila Caringe, assevera que a educação trabalha com potências, mas também com as condições. E nesse compasso defende a responsabilidade do docente na possibilidade de inventar coisas e também de aprender de novo.

Nesse aspecto, me toca o quanto Deleuze, uma força vital na filosofia contemporânea, constitui um campo instigante e sugestivo para me aprofundar na questão que permeia esta construção. Muitos estudiosos, cada vez mais, se apropriam de suas ideias para alimentar seu próprio pensamento, pensar suas próprias questões em diversas áreas. Mas, apesar da importância que essas ideias tiveram sobre mim, e para muitos outros, seu pensamento me parecia extremamente difícil e profundamente enigmático. Sentia que nas leituras realizadas o encantamento de suas produções me convidavam a mergulhar na leitura do constructor deleuziano. Com o passar do tempo, o encontro com alguns estudos passou a me instigar, assim como o encontro com o pensamento da diferença, conduzindo-me a busca de vitalidade, alegria e energia para *pensar a educação e pensar a aula como movimento no ato de criação, experimentação no ensino superior.*

Mergulhada na dinâmica da filosofia, inspirei-me numa possível aula capaz de

[...] resistir, infectar e vitalizar o instituído, no aqui e no agora em uma pedagogia real, no olhar em ruptura como molécula, no imolar não mais acoplado no molecular como diferenças, mas asfixiado pelo ideal identitário, para o qual o retorno é a redundância vazia e não diferença (LINS, 2005, p.1230).

Compreendi em meus estudos que uma pedagogia dos sentidos, como pura resistência, puro devir, os saberes tornam-se sabores, a aula fabulada como uma corrente de ar fresco, uma diferença mínima, um afecto minimamente não controlado, uma onda de alegria na arte de aprender e de coabitar porque permite ascender a um universo outro: a realidade continua a mesma, no entanto, o modo de olhar se transforma, transforma os paradoxos, as incertezas, mas nos leva ao incompreensível. Nos leva para uma realidade criadora e artística (LINS, 2005).

No texto “Entre Deleuze e a educação: notas para uma política de pensamento”, Walter Kohan afirma:

A educação parece habitar uma ontologia contrária, na contramão desta ontologia deleuziana da imanência, do movimento, do singular não individual, da potência, do acontecimento. A educação é um mundo de transcendências, é sempre este e aquele mundo. E continua afirmando que a educação é um mundo onde diz ser “eu”, se torna cada vez mais importante. A educação é também a casa do ruim e do bom, permanentemente preocupada em saber se contribui para um mundo melhor ou pior. A educação supõe e afirma uma ontologia moralizante, transcendente, individual. Ela é a negação da vida singular, do acontecimento, da potência. A educação obtura os acontecimentos, é o reino dos dualismos, dos modelos, da disciplina, do controle. Há muita história e pouca geografia em educação (KOHAN, 2002, p. 126).

Ao tomar o sentido de que a vida se dá em movimento, olho a aula inserida nesse movimento, abrindo a criação e as conexões; não paralisada na representação e dissecação de velhos desidratados, mas inserida numa política de desejo, numa conversa como no lugar de uma fala sobre, em nutrir o bom encontro, aqui tomando com o bem, marcado pelo desejo ético e estético da criação, um movimento de pura arte, pura criação. Portanto, não se entende que se trata de fazer igual, copiar, imitar. “Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade” (DELEUZE, 1998, apud ZOURABICHVILI, 2004, p. 24).

Kohan (2002) ainda me faz refletir uma questão qualitativa um tanto curiosa ao tratar à educação, cuja necessidade maior é a compreensão que o pensar está dado e há que produzi-lo. E destaca:

Pensar é um exercício ocasional, genital, advindo de um desgarramento vital inaceitável e com aquela imagem pré-filosófica é impossível que possa emergir o pensar porque é impossível desgarrar-se. Há que se pensar sem essa imagem, contra essa imagem dogmática: sem representação, contra o modelo, para além da proposição. Pensar é experimentar, problematizar, encontrar. Pensar na imanência, sobre planos igualmente traçados, inventados, planos sempre móveis, mutantes. Pensar cada vez que significa pensar. Pensar os problemas, as soluções, os sentidos, as verdades, a diferença. Pensar sempre, sem pontos fixos, sem quietude. Nunca parar de pensar. Nunca parar o pensar (KOHAN, 2002, p. 127).

Ou seja, pensar como ato de pensar/criação. Estas reflexões me conduzem a uma questão: ao pensar a aula no ensino superior ela conduz os sujeitos nela envolvidos a pensar sobre o próprio pensar? Restaria aos saberes senão a reprodução de uma imagem e a negação do pensamento por se encontrar o docente do ensino superior preso a uma política de modelos, moralizadas e a-singular?

Pensar a questão do tempo pedagógico para além da cronologia e da lei significa que o lugar pedagógico é o espaço de vida onde os devires imperceptíveis podem encontrar-se, não numa estrutura, mas numa competência, numa sedução, numa vivência estética, apontando como uma flecha para os encontros - devires. Da noção cara a Deleuze, segundo a qual ninguém aprende se não se faz de um encontro com aquilo que força a pensar, pode-se afirmar: não se aprende na reprodução. Na reprodução, o que se aprende é a reproduzir, seguir o modelo. Não se aprende quando já se sabe, previamente, o que deve ser ensinado, no caso do professor, e o que deve ser aprendido (no caso do professor e do aluno). Assim é que mata a experiência, em seu sentido rigoroso. Não se experimenta se reproduz.

Como modelo por excelência da instituição escolar, a recongnição cumpre uma função especial a partir da qual preponderam métodos de assujeitamento de tudo o que possa vir a diferir de uma identidade-padrão, projetada para ocupar o lugar do ideal.

Segundo Benedetti (2007), na educação formal, propõe uma verdade acerca daquilo que é adequado, talvez por conveniência, mas como ela mesma diz, “jamais de produção” (p.123). Para esta mesma autora,

[...] o modelo arborescente não se ocupa das condições que produzem a verdade, pois faz acreditar que elas sempre existiram e sempre estarão disponíveis igualmente a todos os humanos. A filosofia dos saberes arborizados nega o pensamento (BENEDETTI, 2007, p.123).

Nesse sentido, recorro a Kohan (2002), que diz “Torna-se então evidente que a educação, pelo menos em certo sentido, não pensa e nega o pensar. A educação não pensa e nós não pensamos em educação. As reformas, as leis, os programas não pensam e não deixam pensar” (p. 128).

Resistir, infectar e vitalizar o instituído na educação: possibilidade de movimento no devir-aula

A educação, preconizada em documentos oficiais, está permanentemente preocupada em contribuir, em saber se contribui ou não, para um mundo melhor. Supõe e afirma uma ontologia, moralizante, individualista, que renega a vida singular do inesperado, da criação, da experimentação.

Daí que o problema do ensino visto sob esse ângulo é um problema político que nada tem a ver com a formação de cidadãos democráticos.

Onde a educação educa contendo e punindo, de forma cada vez mais branda e inclusiva, é onde ela é flagrada mais robusta em sua missão de civilizar o bárbaro. Essa é a educação que faz adoecer psicologicamente e politicamente seu rebanho (BENEDETTI, 2007, p.122).

Um ensino com modelo que nega as singularidades, “a produção de diferenças, de novidades doadas ao mundo. Então, é preciso esmagar as linhas minoritárias com a máxima urgência” (BENEDETTI, 2007 p.123). É importante salientar que a diferença se dá ao mesmo tempo em que a virtualidade pode se atualizar.

“Se não se espera o que não se pode esperar, não se o encontrará porque ele é inencontrável e sem acesso”. Como esperar o que se pode esperar? Ninguém espera, deveras, o que se pode esperar se quer encontrar alguma coisa. Como pensar o que se pode pensar? Ninguém pensa, deveras, o que se pode pensar, se quer encontrar alguma coisa no pensar. Como não esperar o que não se pode esperar como pensar o que não se pode pensar? (KOHAN, 2002, p.127).

Segundo Lins (2005, p. 1241), a aula como “potência de interação e produção de sentidos, nutre-se do contágio que o vínculo pedagógico provoca, na expansão de cada vida que se deixa contagiar pelo desejo”. Já Deleuze (2009), afirma que o sentido encontra-se no próprio problema, ele é constituído num tema complexo, mas esse tema complexo “é o conjunto de problemas e de questões em relação a que as proposições servem de elementos de resposta e de casos de solução” (p.152).

Aguirre (2017), diz que a aula, num devir-criador, é a visão que supre a produção que passa pelo inter-ser, inter-olhar, sob o signo de uma individuação. Onde o saber não se torna uma transmissão de poder, ou uma palavra de ordem a qual o aluno universitário é suposto a querer ouvir, aceitar e obedecer, mas sim pensar a aula como diferença livre, o novo, a intensidade como pura diferença, o que não pode ser reconhecido nem reconhecível.

Os ensinamentos e aprendizados que compõem o ensino universitário vão sendo destinados a permanecerem para sempre no seu corpo e afecto, desagregam-se progressivamente ao estender do tempo e da emergente constelação de novas imagens, do novo, de se surpreender num não-lugar, deixando de seguir modelos para conformar e não para afirmar uma singularidade. Aqui busco dar evidência ao conceito de aula como criação.

Com isso, movimento um traçar que o novo devir, é o por vir, é o provocar de novas possibilidades de vida como exigência de criação e de experimentação. Um espaço na escola é uma espécie de não lugar pedagógico, onde os devires encontram-se numa invenção na potência de interação e produção de sentidos, a aula nutre-se do contágio que o vínculo pedagógico provoca, na expansão de cada vida que se deixa mover por outros devires (LINS, 2005). Afinal,

É de fato, o ser vivo, ou todo ser vivo, que produz ele mesmo sua existência por meio duma atividade criadora de soluções a cada vez inventadas em circunstâncias singulares. Neste sentido, Deleuze pensa a vida como princípio da novidade e da diferença, isto é, novidade como movimento de diferenciação que não pode ser pensado sem a vida, diferença antes de tudo, como “diferença vital” (LINS, 2005, p.1243).

Para compreender o “novo” que se produz, é preciso compreender do que se trata o “pensamento ordinário”. Ordinário é o que se move em uma única direção, que respeita uma ordem, que avança conforme a sucessão dos elementos conforme disposto. Ordinário também é o adjetivo para aquilo que é mais banal, vulgar, para aquilo que é costumeiro habitual. Não se liga, portanto, a qualquer pensamento, mas à imagem “clássica” do pensamento.

O pensamento ordinário é o formatado nas escolas, que se limita ao treino, à repetição, à resolução de problemas já solucionados. É um modelo que traz uma narrativa da continuidade ou, no máximo, de rupturas reconciliadas, assumindo uma forma tranquilizante sob o suposto domínio da matéria (TEZA, 2016, p. 223).

Ainda sobre o pensamento ordinário, Teza (2016, p. 223) afirma que ele “é o que se crê capaz de representar o mundo como ele *verdadeiramente* é”. Além disso, a autora acredita que, embora o pensamento ordinário pode até fornecer as “regras protetoras”, aquela que podem nos ajudar a encadear nossas ideias e até mesmo nos proteger de uma desordem, no entanto, não significa que isso nos fará abandonar o pensar, o pensar para além e o contrário do que se costuma pensar. “Se o pensamento ordinário é representativo, então é este que busca aprimorar a correspondência com o que lhe é externo, voltando-se cada vez mais para suas referências, fugindo do caos que é propriamente o pensar” (TEZA., 2016, p. 224).

Sendo assim, é importante recorrer a Deleuze e Guatarri (1992), já que para estes filósofos, o pensamento, para além do pensamento ordinário, não significa buscar a verdade e sim estar atento a essa imagem do pensamento, onde a verdade é somente

uma imagem criada pelo pensamento e não uma vontade de verdade. Ou seja, se não há vontade de verdade, há então uma nova imagem do pensamento onde se cria o novo.

Com Nietzsche aprende-se que um fenômeno nunca tem apenas um sentido, pois é a própria expressão das forças e do devir das forças que nele estão em tensão. Não há uma coisa em si em um fenômeno, mas somente suas traduções, interpretações, pluralidade de sentidos. Interpretações que se encaixam em outras: e assim interpretações que se ocultam em outras, máscaras encaixadas, linguagens incluídas em uma nas outras (DELEUZE. 2004).

O ensino universitário está organizado até os dias atuais em estágios estanques de formação acadêmica por meio de seu Projeto Pedagógico de Curso – PPC. Toda a hierarquia gestora das instituições seguiu o modelo da burocracia industrial. Hoje, segue o modelo empresarial.

A tendência que atravessa ambos os modelos chama-se controle. Os docentes ainda me parecem ser controladores dos discentes, os gestores controlam os professores, os gestores do sistema controlam as Instituições de Ensino Superior – IES e, hoje, o controle de qualidade da produção é operado por avaliações institucionais padronizadas, ditadoras do que deve ser o cotidiano universitário. E o professor que não questiona quando interroga o aluno, dá ordens, emite uma pequena sentença de morte. Os mandadores do professor não provêm de significações primeiras, não são consequências de problemas construídos, mas é ordem do que se apóia sempre, e desde o início, em ordens. A informação, o que me diz, é apenas a condição mínima para sua transmissão.

Nesse modelo tradicional de IES, o processo está focado no ensino e no professor. Os professores ensinam, mas os alunos desviantes não aprendem. A qualidade da aprendizagem dos alunos é avaliada pela capacidade de repetir as informações transmitidas pelo professor, não se esperam que eles façam relações entre o que lhes é ensinado, muito menos entre os saberes escolares e outros parapeiros do pensamento.

A concentração de prática educacional expressa em documentos legais propõe a formação do homem, o que implica em mudar o outro: espera-se que as representações do aluno mudem, ou seja, deslocadas e que o saber do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo se altere, mas sempre num sentido previamente designado.

O recurso a uma genealogia rasante do ensino universitário contemporâneo tem por alvo explicar a atualidade de algumas de suas linhas gerais ainda hoje bem vivas. Principalmente a ideia de sujeito a formar: alguém que pudesse enfim forjar sua identidade. Identidade que sempre precisou ser ou inventada ou escolhida entre alternativas fechadas.

Ensinando a pensar o extraordinário, a pensar aquilo que foge ao ordinário, ao pré-estabelecido, ao reificado que possibilitará a cada aluno fazer a própria ressignificação de suas experiências, concedendo a cada um condição de ser parte do processo de criação do mundo que vive. A meu ver, é dessa constituição da aula universitária que poderão sair verdadeiras pessoas que constroem pelo próprio pensamento o modo de organização do próprio saber, e que serão, enfim, capazes de superar o mal-estar desse mundo estandarizado, de construir a própria vida como uma arte de viver, que abre outras possibilidades de vida, de pensamentos, de escritos.

Invisto na reflexão que a aprendizagem não é um processo de soluções de problemas nem a aquisição de saber, mas um processo de produção de subjetividades, segundo Deleuze. Daí o aspecto que gostaria de colocar que diz respeito à questão do ensino e da aprendizagem, ideia esta sempre difundida pelas correntes teóricas que perpassam a formação do educador, ideia negada por Deleuze, de vez que para ele aula é um encontro imprevisível e involuntário, constituindo, assim, um devir-criador: uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada (DELEUZE, 1989). O que significa para ser pensada com outros acontecimentos para além dos processos de normalização dos currículos e suas organizações disciplinares de corpos e saberes onde o conhecimento possa ser visto sobre outro campo conceitual já que, nesta perspectiva, é apropriado não como um fruto da interioridade do sujeito, mas resultante das batalhas pela imposição dos sentidos e conhecer estaria, dessa feita, na ordem de interpretações infinitas e não na ordem da explicação.

A aprendizagem no contexto da perspectiva da filosofia da diferença, não se fixa apenas na memorização e transmissão de conteúdo. No entanto, esse movimento cognitivo de conhecer as representações, as disciplinas e a história, se faz também necessário para traduzir os signos, se fazem necessários para a busca da interpretação

dos signos, para fabular a vida de vez que não há valores fora do mundo, fora da cultura, fora da linguagem, fora das relações de força.

Os signos são impressões, são sinais que querem dizer algo e que precisam ser decifrados. O sentido é uma interpretação necessária do signo, nem objetiva nem subjetiva, e, para acontecer do acaso do encontro, depende de uma violência. Esta aprendizagem é uma busca nada fácil pelo sentido, e não está alocada nem no objeto nem no sujeito. Nem no conhecimento nem no docente, nem no conhecimento nem no discente, nem no docente nem no discente, nem na docência nem na escola.

Os signos são objetos de aprendizado, objeto obtido a partir de encontros; o sentido é a essência ou a vontade dos signos; a aprendizagem é a interpretação dos signos; a verdade é do tempo; a cada dimensão do tempo corresponde um tipo de verdade; o tempo é sempre o tempo de uma interpretação e mostra a quão profunda ela está. Só se aprende a partir e por meio da multiplicidade; uma velocidade, um movimento infinito e ilimitado.

A universidade poderia, quem sabe, ambicionar o caos, pois, conforme aponta Teza (2016, p. 226), “só o caos guarda em si as possibilidades de superação do pensamento ordinário”. Para este mesmo autor, a educação, inclusive a universitária aqui tratada, se propuser a não ser a repetição mecânica de conceito das diferentes áreas do conhecimento, e ambicionar a ensinar, a pensar com vistas a novos conceitos além dos que já estão dados, é possível que possa surgir “a aula que ensina a construir os novos conceitos e não a repetir os velhos, onde o aprender está no meio do saber e do não saber, no fluir do movimento do pensar com novos e vibrantes encontros” (TEZA, 2016, p. 226).

E essa capilaridade vê que na educação formal só se aprende a interpretar signos quando se está em risco, como que para obter vantagens na queda-de-braço cotidiano dos jogos de poder. Alunos aprendem como conseguir a aprovação de seus professores, aprendem a dizer que estes gostam de ouvir, aprendem como tirá-los do sério. Aprendizado que começa no seio da instituição familiar e continua nos diferentes níveis de formação: ensino fundamental, médio ao ensino superior.

Benedetti (2007) reafirma essa captura uma vez que vem me dizer que Deleuze trata do aprendizado de um homem de letras ao pensar de um mundo a outro, de um

regime e signos a outro, por meio de suas memórias. Segundo Deleuze (2003, apud BENEDETTI, 2007, p. 95),

[...] Se aprender diz respeito aos signos é imprescindível que se afirme que eles não são objeto de um saber abstrato, mas objeto de um aprendizado temporal que considera não somente as emissões de signos de indivíduo, mas igualmente, de uma matéria, de um objeto, de um vivente qualquer.

Ainda nessa perspectiva, utilizando dos escritos de Benedetti (2007), compreendo que tudo o que ensina emite signos, nos decifrar dos “signos emitidos por um grupo de alunos no início do ano letivo é objeto de aprendizagem mais ou menos consciente do professor” (p.95). As interpretações desses signos emitidos variam, e com eles é possível que o ocorra o choque entre signos e acontecimentos, o que pode gerar efeitos de aprendizagem (BENEDETTI, 2007). Assim, segundo Orlandi (2004, p.128, apud BENEDETTI, 2007, p. 95), “[...] aprender com outrem é embarcar num devir que intensifica os envolvidos numa aliança de questionamentos, e não de adesões recíprocas”, trocando pequenos esclarecimentos, arquitetando saídas não verdadeiras, mas provisórias, fazendo escapes, rasgos para se poder pensar e viver coisas outras.

Constituindo um corpo para a aula

Assiste-se, na contemporaneidade, à diluição das afiliações sociais tradicionais: gênero, raça, país ou local de nascimento, família, classe social. Os “problemas de identidade” passaram a eclodir quando o sentimento de identidade deixou de contar com o que a fazia parecer natural, predeterminada e inegociável aos olhos de uma razão coincidente com própria consciência do indivíduo.

Entretanto, o lugar da identidade mantém-se não apenas no discurso das narrativas de si, mas nas ações correspondentes que se esperam desse auto-reconhecimento subjetivo. Por conseguinte, assiste-se a toda ordem de dificuldades provenientes do caos de se entrar em contato com o que não se conhece nem se reconhece: com o novo. A crença numa essência construtiva da subjetividade é bem-vinda pela maioria dos indivíduos, pois, aplaca em parte, a angústia diante os limites do conhecimento sobre si e sobre o mundo.

Subjetividade sim, desde que conhecida em processo de constituição com as forças do presente sempre relativas às instâncias coletivas, sempre compreendidas em

processos de produção; produção ativa do ser, composição de forças desancoradas da interioridade do sujeito concebido como foco de apreensão do mundo, unificador dos estados de consciência, terminalidade última da individuação. Tradicionalmente, o princípio de individuação reporta-se a um indivíduo já constituído.

Segundo Guatarri (1992, p. 20), a subjetividade é entendida como uma “multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo, junto ao socius, assim como aquém da pessoa, junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que uma lógica de conjuntos bem circunscritos”.

A subjetividade diz respeito a distâncias coletivas, não pelo fato de que a subjetividade (coletiva) seja referenciada a um ou mais grupos, mas porque constituída de multiplicidades de componentes que se afetam mutuamente em complexos de subjetivação – indivíduo-grupo-máquina-espaco-práticas-trocas múltiplas. E só se criam ideias, conceitos, teorias, mas também, modos de vida, cultura, em estados nascentes, se o corpo e o pensamento estão às voltas com as forças do fora. Como destacam Deleuze e Guattari (1997, p. 48), no lugar de um pensamento-essência, um pensamento acontecimento, “[...] um pensamento que faz apelo a um povo em vez de se tornar por um ministério”.

No “Abecedário” de Gilles Deleuze, uma série de entrevistas dadas a Claire Parnet (1988-1989) encontrei sua manifestação sobre a aula dizendo que ela é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Para Gobatto (2016), uma aula pode ser vista como uma maneira de inquietar, seja com novidades radicais, ou mesmo com as dificuldades e os problemas, estes possibilitam encontros com ações sempre novas que aumentam a potência do aprendizado.

Gobatto (2016) diz,

Um mergulho na aula não para tê-la como início ou fim, mas como meio para criar novos pensamentos, um ponto de vista próprio sobre a realidade, pois é no meio que brotam todas as criativas e criadoras. Um caminho dos encontros dos corpos (educador e aluno) para criar novos pensamentos, singularidades; da aceitação do acaso e suas consequências. Uma aula como diferenças, uma intensidade de devires constante na criação de singularidades coletivas. Diferente das aulas de uma educação formal presentes na orientação dos programas curriculares, com suas regras metodológicas, avaliativas, com metas e objetivos (habilidades e competências), um modelo que se repete, sedentário, que paralisa o pensamento (GOBATTO, 2016, p.28).

Nessa série de entrevista, “O Abecedário de Gilles Deleuze”, Deleuze (1989) referenda sobre a aula e a relação que podemos ter com os estudantes, que é:

[...] ensinar que eles fiquem felizes com sua solidão. Eles vivem dizendo: 'Um pouco de comunicação. Nós nos sentimos sós, somos todos solitários'. Por isso eles querem escolas. Eles não poderão fazer nada em relação à solidão. Temos de ensinar-lhes os benefícios da sua solidão. Esse era o meu papel de professor. O segundo aspecto é um pouco a mesma coisa. Não quero lançar noções que façam escola. Quero lançar noções de conceitos que se tornem correntes, que se tornem não exatamente ordinárias, mas que tornem ideias correntes, que possam ser manejadas de vários modos. Isso só é possível se eu me dirigir a solitários que vão transformar as noções ao seu modo, usá-las de acordo com suas necessidades. Tudo isso são noções de movimento, não de escola.

Tomando como referência Corazza (2012), encontro afirmativa de a aula pôr-se num jogo, cujo jogo permite novos modos de seu uso, que ela nunca se está dentro de seu tempo o que significa sua atualização de modo descontínuo e deslocado. E ainda:

Sendo um operador sombrio de uma aula contemporânea, saboreie o modo inadequado de não coincidir ou aderir perfeitamente às pretensões do seu tempo; pois, quando isso ocorre, não se pode manter o olhar fixo sobre ele e, tampouco, fazer com que os mais diferentes tempos se comuniquem; daí, para uma aula contemporânea, destina-se: a) a dissociação; b) o anacronismo (CORAZZA, 2012, p. 50).

Ou seja, fazer a aula como forma de jogo é estabelecer uma relação com afetividades e intensidades com os conceitos filosóficos. Gobatto (2016) ressalta que, caso esses conceitos provoquem e façam pensar eles também podem fazer criar.

É importante que o aluno capture, roube-os, recrie-os ou crie um novo conceito. Isso faz do conceito investigado um instrumento para pensar o sentido: que deu origem a esse conceito e também os que controlam a realidade do estudante. Assim, o que está em jogo numa aula é o ato criativo, a capacidade de criar os próprios pensamentos colocando energias para que o múltiplo apareça nas formas dos conteúdos trabalhados e não o simples domínio e a compreensão de um acontecimento, tomando seu pensamento como uma verdade absoluta, sem problematizá-lo. Trata-se de fazer com que o estudante crie seu próprio estilo, um agenciamento de enunciação. Ao fazer esse caminho, isso não o exclui de ter um entendimento sobre o ser profissional, seus desdobramentos, pois não se cria um conceito a partir do vazio, do nada, mas de encontros. O importante no encontro com a aula é o ato de criar conceitos, para dela se servir como ferramenta para criar um pensamento próprio, uma experimentação-vida (GOBATTO, 2016, p.28).

Uma aula, apostando na multiplicidade de olhares deleuzianas não tem como objetivo ser entendida totalmente, pois ela há nela movimento, deslocamento e também mudanças, onde operam várias vozes. Por isso elas são tratadas por Deleuze (1989) como um musical. Para ele, cada ator que compõe uma aula – estudante, professores –

se apropriada do que lhe convém. Essa relação entre os atores de uma sala de aula vai além da emoção e da inteligência significa as diversas expressões da vida e o encontro com a interdisciplinaridade Deleuze (1989) diz:

Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.

Dito isso, em Pellejero (2016) encontro a expressão:

Se pensa como se habita um meio, por variação contínua; se pensa “começando pelo meio” de uma espécie de colcha de retalhos por terminar, em si mesma passível de mudar de forma pelo agregado de novos elementos, de novas ligações. (PELLEJERO, 2016, p. 143).

Por outras palavras, tem-se o pensamento de que pensar é poder, ou seja, estabelecer relações de forças, no entanto, elas não se limitam à violência, mas constituem ações sobre as ações como incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável (DELEUZE, 1992).

Gobatto (2016), fala que ao incluir a vida como acontecimento que se produz como um devir, um fazer-se, não com categorias acumuladas está buscando ver e especialmente viver em educação, pois ela é singular e como tal, não previsível na lógica de uma matriz identitária, na qual tudo está definido. Não se imita, pois, ao criar, se está abrindo passagem para outros processos que não o idêntico, o identitário. São modos de subjetividade coletiva sempre se fazendo, acontecendo.

O pensamento tem que se assumir necessariamente na sua politicidade mais própria, isto é, no que tem de objetivo, de inovador e de resistente a respeito do meio no qual se desenvolve. Nesse preciso sentido, o pensamento composto de imagens prontas representativas é violentado por signos que colocam o pensamento a pensar, a criar.

É sobre esse horizonte que assinalo a demarcação deleuziana de criar devires, experimentar o virtual incluído em uma situação, lançar multiplicidades, acontecimentos cotidianos que silenciosamente deslizam para além das fronteiras do instituído, práticas de resistências que, substituem os processos genéricos de alienação, que se reproduzem e se difundem no cotidiano da aula – por processos de emancipação

da subjetividade, possibilitando, assim, a expressão de singularidade, diferenças, fluxos nômades e da experimentação.

Nesta direção capturo a aula como situação singular que se efetiva no âmbito das práticas educativas cotidianas, que atualizam o presente a partir do movimento, da experimentação, do processo de criação que expressa uma reativação permanente de uma prática ainda não instituída e implica uma atualização da realidade, produzida num lugar e num momento singular de potência criadora do novo e do inesperado.

Num contexto em que a principal metáfora do ato pedagógico segue sendo a alegoria da caverna de Platão, em que a educação vale-se de métodos feitos para ensinar e para aprender, controlando e colonizando todo o processo educativo, as provocações postas pela Filosofia da Diferença podem constituir-se em armas de resistência, em instrumentos para uma descolonização da educação e é aí que me apoio neste estudo.

O que destaco em Deleuze é a construção de um espaço em que seja possível criar – a partir de pensamentos possíveis de entrar em relação – contos que expressam um pensamento da diferença que funcione como alternativa ao pensamento da identidade ou da representação.

Para Freitas e Mendes (2004), Deleuze em seus escritos considera o conceito como o contorno, a configuração, a criação de um acontecimento por vir. E, talvez por isso, um conhecimento, um conhecimento de si e o que ele conhece.

Infere-se daí que o aprendizado assume a forma de um círculo em que o movimento é o de reincidir, retornar, reinventar, reiterar, raspar, recomeçar fazer rupturas. Em última análise, a lógica circular do aprender aponta para o inacabamento do processo. O aprendizado jamais é concluído e sempre abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado.

Como já salientado, é no pensamento, para Deleuze, que se dá o ato de pensar como criação, para fazer dançar a vida e assim movimentar o pensamento. O pensar se dá por encontros. Expressa Deleuze que a vida, antes de ser natureza, é campo de imanência do sujeito a si mesmo, desejo de preservar em seu próprio ser, desejar o próprio desejo, constitui-se a si desejanter, ser causa imanente de si próprio. Não há uma instância superior que antecipe a imanência de uma graça ou desgraça que se atualiza.

Nenhum manual de instrução, nenhum cardápio legível de possíveis para um impensável funcionamento sempre simultâneo à sua formação. E quaisquer ondas ou partículas que sejam desejo, em intensidade e ação revolucionária, por mais ínfimas que possam ser ou parecer, são capazes de catalisar, quando menos se espera ou se suspeita, o irromper de uma atualização, às vezes em rede.

No que concerne à educação, a liberação da vida é o grito de um devir-canto, no exercício de um pensamento minoritário que destrona o sujeito da educação de seu lugar habitualmente mortífero, amplificando assim a possibilidade de afirmar que, entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze e Guattari, vida produzida por devires e germinadora de devires. Vida que irrompe, resiste e ocupa o mundo da educação, com sua graça, desejo, imanência, vontade e potência.

Ato de aprender: um encontro possível no movimento da aula.

Kastrup (2005), afirma que o encontro entre professores e alunos se dá entre o encontro de forças, potências e experiências não cognitivas, podemos observar nesta relação o devir-mestre. Para ela, essa relação é

[...] a chamada relação ensino/aprendizagem, faz-se no coração das experiências de devir, onde o novo é experimentado. [...] Pois ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências de problematizações. Estas podem ser fugazes, emergindo no campo da percepção e se dissipando em seguida. Mas é imprescindível a manutenção de sua potência para a invenção de novas subjetividades e novos mundos. (KASTRUP, 2005, p. 1287).

(Des) organização estrutural, no ato de ensinar ou de criar em aula conduz o pensar e ensinar/aprender de diferentes modos, uma aula que desacomoda que se perturba que é posta no movimento de constituição se diferenciando. A sensação de desacomodo dos formatos estáveis perturba, produz um movimento que violenta, que provoca estranhamento por não produzir a sensação “romântica” de conto de fadas. Mas, assim, cria condições de possibilidades para outras criações, para uma aula que pode ser tomada como dança das possibilidades. Dança essa que é convencionalizada como dança contemporânea, uma possibilidade ética de viver essa arte. A dança das possibilidades não é a dança em que se podem tudo, mas a dança com a qual se pode variar os modos de ensinar sem compromisso com os regramentos. É uma dança que dá condições para pensar os modos de ensinar e aprender e a singularidade da criação

artística de cada um, mais do que os modos pré-estabelecidos de ensinar, de viver a aula em diferentes possibilidades e potencialidades. (FERRAZ, 2014).

Kastrup (2005, p. 1277) acompanha a reflexão de Deleuze, na perspectiva de que: “aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferenças e que não se funde com o mundo”. Falar em invenção de problemas abala, racha, faz bifurcar o fluxo cognitivo habitual. É uma perturbação (*breakdown*) diante da constatação ou desconfiança de que nada existe de antemão, nem problemas, muito menos soluções. O mundo não é pré-existente, nem fixo, nem nunca está pronto, mas em movimento.

Movida nessa compreensão, compartilho com a autora que aprendizagem deve ser assumida como cultivo, “o que resulta no aumento da força e da potência que já existe na cognição, como virtualidade” (KASTRUP, 2005, p. 1278). O aprendizado por cultivo é o processo de atualização de uma virtualidade que ganha o sentido de diferenciação, enquanto o esforço, de esforço sem esforço. Desafio desejado. O processo de criação enfrenta, a cada vez, novas coordenadas numa multiplicidade em heterogênese. Kastrup (2005, p; 1279) nos diz que “o problema do tempo do treino é relevante aí, tanto no sentido de apropriação desse gesto, do fazê-lo seu”.

Vejo então que “o aprendizado inventivo depende, de saída, da suspensão da atitude cognitiva” (KASTRUP, 2005, p. 1279). No entanto, essa atitude cognitiva de Kastrup (2005) é uma espécie de primeira lição, em que “as atitudes cognitivas são as que preponderam no contemporâneo” (BENEDETTI, 2007, p. 139).

A mestria do professor consistiria em não se contentar em transmitir novas e numerosas informações, mas em produzir experiências que não envelhecem. Assim, Kastrup (2005) anuncia:

O desafio não é capturar a atenção do aluno para que ele aprenda, mas promover nosso próprio aprendizado da atenção às forças do presente, que trazem o novo em seu caráter disruptivo. Pois ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências da problematização. Estas podem ser fugazes, imprescindível a manutenção de suas potências para a invenção de novas subjetividades e de novos mundos (KASTRUP, 2005, p. 1287).

É possível, a partir daí, pensar a aula para as vivências e para a vida de modo amplo. É possível pensar a aula que se dá em materialidade e intensidades que tem o movimento constituído de si, uma potência que pode dar condições para vir a ser

possibilidade de outras experiências, produzindo diferenças, diferencial em si, produzindo possibilidades para experimentar a si mesmo... e a vida vai se constituindo de constantes investigações, de acumulação dos conhecidos adquiridos em experimentação que dão condições para pensar o que fazer, como fazer, onde fazer, para que fazer, quando fazer e ao mesmo tempo se dá em acontecimentos.

O debate que aqui empreendo, faz-me tomar o “Abecedário: Educação da Diferença”, organizado por Sandra Mara Corazza e Julio Groppa Aquino. Por meio dessa obra encontro caminhos interpretativos do aprender que é explicitado não como operações simples por constituir-se processo complexo, geralmente subentendido a padrões. Aqui transcrevo Luiz Fuganti (2009) – um dos autores que escreve na obra citada acima - que no capítulo “Aprender” tece sobre o procedimento educacional.

Todo nosso procedimento educacional traz uma espécie de desgosto sutilmente dosado em cada etapa do processo de aprendizado, uma vez que o ensino dominante em nossas formações sociais não visa a um aprendizado potencializador das forças ativas imanentes aos modos criativos de vida (FUGANTI, 2009, p.17).

Compreendo, a partir dessa colocação, que necessário permitir-se em ocupar, desfazer, desmanchar, destruir, descartar, desembaraçar, menoscabar, quebrar, dissolver o já instituído para se mobilizar a experimentar o novo, possibilidades de se operar ruptura que fratura completudes ou normalizações num jogo aula-aprender-ensinar. Afinal, é por esse caminho que se abre a possibilidade de criação. Aqui roubo os dizeres de Adó (2013, p. 163): “arregace as mangas e, como um prestidigitador e ilusionista, faça força para que o múltiplo apareça nas formas dos conteúdos correntes. Faça uma aula contemporânea! ”.

Fuganti (2009) ainda anuncia em seu texto que o aprender é parte integrante dos mecanismos que operam a serviço de poderes de captura da vida, impondo um aprendizado a partir da inoculação de uma insuficiência de ser, ou seja:

É preciso desqualificar a experiência direta para depois requalificá-la pela aquisição de um sistema de mediação. É preciso desaprender o desejo intensivo imediato para poder inscrever nele uma intencionalidade que possa legitimá-lo – soldá-lo à norma para formar o sujeito moralmente responsável. É preciso desqualificar movimentos intensos próprios do corpo, produtores de lugares inéditos, para quantificar movimentos segmentados tornados extensos e úteis, distribuí-los num espaço homogêneo e esquadrinhado – organizar o corpo para torná-lo eficientemente útil e atribuindo-lhe seu devido lugar. É preciso desqualificar a potência singular dos tempos

heterogêneos que emergem na experiência do pensamento, como carente de sujeito neutro e verdade universal, para requalificá-la como representações produzidas por uma cadeia de signos em um tempo homogêneo, submetendo o pensar à ordem da linguagem com suas generalidades e associações – submeter o pensamento à consciência para formar o sujeito do conhecimento competente que opera com universais (FUGANTI, 2009, p. 17).

Neste pressuposto, Costa (2012) em “Para ‘dar’ uma aula e fracassar” vem salientar que a aula deva se constituir em uma potência inventiva dos encontros e não a análise dos elementos isolados. Para tanto, fabule, selecione, componha, invente, não negue à aula uma dimensão de confronto do planejamento com seu fora, do estabelecimento com o imprevisto, da certeza com o indeterminado.

Como já anunciado, para Fuganti (2009), o aprender implica a ordem de se encontrar um sentido ativo e potencializador na experiência do aprendizado, que retoma Deleuze quando referenda que é preciso problematizar a própria noção de experimentação acreditando no devir, qual seja, nas potencialidades da inovação, criação e de transvaloração do trabalho pedagógico e das experiências curriculares a partir da experimentação abrindo uma nova perspectiva para interpretar a atual na realidade educacional marcada pelo aprender. No meu entendimento encontro em Deleuze (1997):

De certa maneira, é preciso começar pelo fim: todos os devires já são moleculares. E que devir não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma (DELUZE, 1997, p. 64).

Retomo a Deleuze e Guattari (1997), que destacam:

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrai partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 55).

Com esse propósito recorro a Fuganti (2009) que, ao buscar a experimentação a partir da Filosofia da Diferença, declara:

Experimentar não é uma simples troca que produziria um enriquecimento instrutivo e agregador de valor, incorporando procedimentos e tempos como provas para uma unidade subjetiva em formação. Esse seria seu sentido aparentemente positivo, mas ordinário. Experimentar pode ter – e tem – um sentido mais nobre. Pôr-se em variação afirmativamente e de modo extraordinário a partir de um encontro intenso de desejo, é produzir diferença

real no modo de existir e memória de futuro como condição de continuidade e de relançamento do desejo e do pensamento assim transmutados (FUGANTI, 2009, p.17).

Ao fazer uma aproximação da experimentação, como ato de criação e sua vinculação com o aprender acenam-se para algumas inferências sobre as experiências e sobre o ofício de educar. Cabe salientar que existe um conjunto de forças e apelos da sociedade que atuam sobre a aula. É preciso pensar sobre o agir ou reagir diante dessas forças para fazer a aula criativa, com genealidade capazes de superar a suposta submissão às verdades e padrões impostos pela racionalidade técnica ou pela tradição. Uma aula aberta tributaria de sentidos, das invenções que valoriza a realidade vivida, transpersonalizado, modos de pensar mobilizando o aprender, cujo processo do aprendizado, Fuganti (2009) depende:

Do modo como se extrai o ser do devir que experimentamos e também do modo como se conserva no tempo e se disponibiliza esse algo naquilo que passa, esse passado na condição de ser que é, como função de futuro; do modo como o ser do movimento que produz corpos é extraído e acumulado na forma de dispositivos cerebrais, os quais disponibilizam o movimento extraído, acumulado e contraído no hábito, que se forma no devir do corpo presente (FUGANTI, 2009, p.17).

Toda experimentação nesse sentido, cria intensidades capazes de colocarem o pensamento em meio de transpor ou lançar-se fora de si, encontrar o lado de fora da fronteira do corpo e da mente como porvir inédito do movimento e do tempo, simultaneamente ao que se modifica ou devém dentro de si, estabelecendo um ritmo capaz de aprender o que pode atravessar a fronteira e amplificar o ser, segundo o que se passa na própria fronteira do devir.

Dalorosa (2012) destaca que “entre os passos escriturantes de uma aula, todo o texto de fruição é feito em meio à produção de sentidos, em meio à vida, na experimentação de outras formas de expressão [...]” (p.58). Disponibiliza em seu texto a leitura clara de que a aula constitui um meio de aprendizagem criando intensidades capazes de colocarem o pensamento em cena, colocando rigor e mente como elementos necessários a ela.

Nessa linha reflexiva, capturo que o aprender passa por experimentar novas relações, construir novas composições; o pensamento como plano de composição onde as relações e os acontecimentos se constroem e de desconstroem. E destaco que Deleuze

(2009), em sua obra “Diferença e Repetição”, apresenta um entendimento do pensar sem estar atrelado à imagem da reconhecimento, representação.

Pensar não implicaria a capacidade de resolver problemas, mas de criar, construir suas próprias produções de acordo com o contexto inserido e com o sentido encontrado pelas suas condições. As singularidades e as diferenças aqui se fazem presentes numa vez que cada sujeito apresenta construções acerca de problemas suscitados. Cabe salientar que a Filosofia da Diferença não define o problema pelas suas possíveis soluções, mas pelas condições implicadas no sujeito capaz de provocar encontros.

Posso pensar a aula que provoque encontros que mexam, desassosseguem que instiguem a aprender, demandando do pensador uma abertura para aventura do pensamento, encontrando o diferente, o novo, enquanto produto de criação.

A primeira condição do aprendizado criativo é, portanto, a constituição de um entre um meio comum afirmativo, extremo do acontecimento, como princípio motor de diferenciação e ampliação da diferença que nos constitui, afirma Fuganti (2009) que,

A experiência do pensamento e o aprendizado dos modos imediatos de produção de diferenças e de sínteses do tempo como singularidades: aprender o que pode o pensamento. A experiência do corpo e o aprendizado dos modos imediatos de produção de diferenças e de sínteses de movimento na matéria: aprender o que pode o corpo. A experiência da escolha ou os modos imediatos de produzir diferenças e sínteses de maneiras de ser: aprender o que pode a ética. A experiência da continuidade do querer e o aprendizado dos modos imediatos de produzir diferenças e sínteses como memória de futuro: o que podem os modos de registro como concentração e re-disponibilização de tempo e movimento, como produção de consistência ou linha livre de continuidade auto-sustentável, incluindo aí a continuidade da capacidade sempre crescente de aprender (FUGANTI, 2009, p.18).

Dessa forma, é importante pensar um ensino superior que não imponha o que o aluno deva pensar e que não considere este sujeito unificado, mas rachado, capaz de se permitir ir a um encontro com algo que o force a pensar, possibilitando uma abertura ao aprender com aula como espaço aberto para que estes possam experimentar conceitos produzidos a partir de estranhamentos e inquietudes, atravessados por acontecimentos, devir, pensar, imaginação, encontro, multiplicidades.

As múltiplas criações do ensinar: lançar semente ao vento com a esperança dos encontros que possam produzir

Em seu texto “Ensinar”, Zordan (2009, p. 36), destaca que “nada se ensina; tudo se vive. Dizem que a vida ensina. Mas quem ensina, às vezes, esquece da vida Porque vive para ensinar”. Na contramão, muitos conceituam o ato de ensinar como a arte de transmitir conhecimento e dar habilidade racional a alguém que não às possui ainda, com paciência, dedicação e, por que não, aprimoramento do seu próprio saber, para assim poder ensinar. É saber também aprender a ensinar; é a arte de transmitir o conhecimento, contribuindo para o acréscimo da sabedoria. O principal intuito, ensinar é dar condições para que o aluno construa seu conhecimento. Quem ensina tem que, primeiramente, fazer quem aprende perceber que é preciso questionar sobre tudo nesta vida. Muitos profissionais de educação postulam o ensinar como ato de passar informações para outro indivíduo, ensinando e incentivando o crescimento pessoal e pedagógico do aluno.

Todavia, comungo com a ideia de que ensinar é saber ouvir, dialogar e interpretar os conhecimentos do nosso cotidiano. É dedicar-se a ensinar e colaborar educacionalmente com o crescimento e desenvolvimento da sabedoria humana como também, reter um conhecimento com o intuito de juntar muitas pessoas e difundir esse conhecimento para tornar, de uma forma mesmo que pequena, o mundo desse grupo melhor. Ensinar, assim é a arte de mobilizar pensamentos de vez que o pensamento é sujeito do objeto a conhecer.

Para pensar o pensamento como o ser da diferença, Deleuze inaugurou a filosofia da diferença que subverte o platonismo. Não o nega, mas dá valor ao simulacro. A Filosofia da Diferença é o que afirma a potência do falso, é criação. É pensar na imanência. É a filosofia que considera a verdade como verdade do tempo (SANTOS, 2015, p. 113).

E a aula é determinada como problema por acumular uma multiplicidade de determinações – a aula como propulsora de disparos, é a condição de possibilidades das atualizações de singularidades.

É impossível ensinar sem mostrar criações para que haja um prevalecer de imagens e palavras, verbos os quais codificam signos em linguagens e este é a principal função do ensino, (ZORDAN, 2009). A aula é como a causa do ensinar, mas não uma

causa que espera causar um efeito determinante, como a lógica dual da representação, mas como uma condição imanente diferenciadora, problematizante. A aula é altamente instável ou fluida e não para de construir mutações no ensinar. Apesar de repetir sempre a mesma aula, ela nunca é a mesma, portanto impossível de se inaugurar uma generalidade abstrata; assim como a aula nunca representa um mundo anterior a priori. Ela produz, a cada repetição, um novo modelo de verdade, um novo tipo de realidade.

Ensinar é esquecer-se de si mesmo, num desdobramento de centenas de corpos que em aulas, palestras, orientações, preleções, lições, atravessam voz e visão. Geralmente ensinamos com palavras, mas o que efetivamente se aprende passa por ações e exercícios que quem ensina propõem. Pelo menos para antever a vivência que realmente ensinará. Porque aquilo que se ensina não é exatamente o enunciado de quem professa o ensinamento. O professor apenas discursa. Fala sobre uma matéria que, uma vez provada, ensina por si (ZORDAN, 2009, p.36).

A aula é considerada a potência de diferenciação do ensinar, aquilo que permite o movimento de acrescentamento de si mesmo e que não pressupõe repetição por reprodução. Referendo em momentos posteriores nesta tese, que ensinar/aprender envolve a transvaloração. Daí, concordar com Zordan (2009), quando afirma que quem ensina gosta de transvalorar. E explicar como: criando valores, operando com a loucura dos sentidos. De outro modo, não estaria submisso ao baixo valor mercantil do magistério. Nem se submeteria a regras que em nada dizem respeito ao amor fatídico do ensino. Quem quer ensinar esquece. E vive em meio a aula, a matéria, as palavras, os livros. Aula é uma arte constitutiva do ensinar. Mestre é quem faz algo pelos outros, por amor, com paixão por aquilo. O professor que realmente ensina o faz porque aprendeu a mostrar a coisa de um modo tal que todos que dela provam e aprendem com o problema problematizante. Porque quem ensina sabe que a coisa tem outro sabor quando dividida. Partir, abrir, devir, sozinho não tem a menor graça. Ensinar é buscar companhia para paixões porque a aula se fundamenta o movimento dos movimentos do ensinar, transborda e subverte a forma e a vida se constituindo de conhecimentos adquiridos em experimentações que dão condições para pensar o que fazer como fazer, para que fazer, quando fizer dando voz ao sentido da aula.

Diante do que foi exposto, afirma Ferraz (2014) “a vida na presença da vida” (p. 30). Acredito, a partir daí, em uma aula que acontece em ato, que se dá em presença e não como representação de algo, de alguma coisa ou circunstância.

A leitura e a captura presente nos textos ensinar e aprender me indica tecer a compreensão da universidade lócus onde aula também acontece. Sobre isso, tomo a universidade como um local genuíno da interpretação “da realidade, da produção de significados, da criação técnica e tecnológica dos mecanismos de transformação e salvaguarda da dignificação humana por meio do intercâmbio dos conhecimentos, mediante os quais ela exerce sua função humanizadora” (AZEREDO, 2009, p.112).

Assim compreendida torna-se lócus de investigação, análise, discussão, reflexão, sistematização, crítica do conhecimento pelo vinculado (produção/criação) no movimento ensino-pesquisa, na relação teoria-prática dos saberes. A teoria, enquanto conhecimento científico (disciplinar e pedagógico) e a prática, enquanto constituidora de saberes concretos da realidade escolar compõe o dualismo teoria-prática que se atualiza na imagem da docência contemporânea.

A busca das interpretações é pela melhor interpretação do signo, ou a busca é pela verdade contida num tempo que é a quarta dimensão do tempo: a duração. Aprender é interpretar e interpretar é explicar ou explicar o signo enunciando o sentido ou a essência que nele estava oculto ou latente para compor outros modos de viver a vida, criando um viver singular.

A interpretação a que se busca é a diferença extraída por meio da faculdade do pensamento inventivo e que não se aloca nem depende linearmente do passado nem do presente, mas se projeta para o futuro. Por isso, a verdade é do tempo: verdades do passado, do presente e do futuro. Mas o modo como Deleuze concebe o tempo difere do modo temporal que se costuma caracterizá-lo. O tempo não está condicionado ao movimento muito pelo contrário, o tempo é difuso, é complexo, é rizomático, é referência e sem espaço: trata-se de um tempo que pode ser denominado “duração”: é o tempo das intensidades, dos devires, das interpretações, das vivências. É o tempo criador que muda a própria realidade.

E para dar uma parada em minha reflexão destaco que o diálogo construído até o presente momento, a meu ver, deixou claro o que faz aprender é o encontro com o intempestivo, pois este que faz uma violência ao pensamento, e apenas a violência é que faz pensar. Os signos é que fazem aprender e não o docente, por meio do seu ensino, nem a escola, por meio de sua realidade concreta. Aprender nada mais é que pensar;

pensar nada mais é do que criar e os signos é que fazem pensar. Assim, não faz sentido ensinar signos, pois estes são criação e ao mesmo tempo objeto do aprendizado. Na mesma obra concebe que a verdade é a essência do signo, que por ser intempestivo, há que se buscar. Não basta, portanto, uma boa vontade do docente, uma boa metodologia para que se aprenda; há que se ter um encontro com o inesperado. O conhecimento conforme se apresenta pela docência contemporânea por meio de seus currículos estacionários, geralmente é tratado como aquele conhecimento dono de resultados seguros e definitivos, portanto, de nada se assemelha ao objeto de um aprendizado.

Não para uma universidade contemporânea como produtora de conhecimento fechado e, sobretudo como sobrevivente do mercado, de uma estrutura econômica, política, resistindo a tudo isso se declarando e se expressando *locus de resistência crítica*. Santos (2015) apresenta uma potente crítica ao dizer:

A docência é multiplicidade, e a potência de deferimento da forma é o caos, é a diferença, são as singularidades emitidas pela aula. A aula é o problemático não negativo da docência que persiste e que não é suprimido pelas soluções encontradas, mas insiste através de todas as respostas como uma névoa. A docência se diz da diferença e exclui o negativismo da variabilidade do encontro com a aula é afirmar a potência do problemático enquanto condição de variação. De que modo se pode querer uma docência dinâmica a partir de repetições de imobilidades? (SANTOS, 2015, p. 166).

Ricardo Conko e Ignácio Antônio Veix tradutores da obra de Jacques Derrida sob o título “O olho da Universidade”, comentam que Derrida (1999) afirma uma declaração de quem professa é performativo, pois não há como declarar, sem, ao mesmo tempo, realizar e assumir o ato da declaração. Nessa linha de pensamento Azeredo (2009) destaca:

Eis a especificidade do dizer na Universidade, uma vez que ele realiza uma ação ao mesmo tempo em que fala. E isso permite conciliar a universidade com a diferença e a singularidade. A declaração é, ao mesmo tempo, universal e singular, pois enquanto universal contém um conteúdo constativo referente ao mundo objetivo das coisas com relação ao qual cabem pretensões de verdades, mas em termos do professor, o falante como singularidade se auto-representa diante do outro tendo pretensões, não de verdades, mas de sinceridade. O valor do mundo está nas interpretações perspectivas professadas, por meio das quais ele vem a ser enquanto algo que sempre se desloca e não atinge a verdade por não existir nenhuma verdade, exceto como avaliação perspectiva e provisória singularmente assinada. O discurso veicula interpretações que são avaliações perspectivas por meio das quais o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo das vivências se constituem enquanto diferença simultaneamente, universal e singular. Eis o domínio designativo do universo de variedades que faz a Universidade e que a Universidade faz (AZEREDO, 2009, p.112-113).

Abro esse momento, tempo de reunir os efeitos de ressonância captados por uma linha do pensamento educacional que vem se municiando de conceitos do plano de pensamento de Deleuze e Guattari e de outros criados a partir destes, para enfrentar a tradição pedagógica com novas armas. Trata-se de tomar aqui o ensino em movimento de diferenciação.

Ao se fazer algo entre o plano de pensamento de Deleuze e Guattari e o campo educacional, tem-se, de um lado, uma filosofia das multiplicidades e, de outro, um campo teórico-prático, que costuma pensar e desejar a formação do ser enclausurado na forma sujeito. Os textos e teóricos visitados fomentam as chances de a escola tornar-se locus privilegiado de composição de forças desejante potentes o suficiente para dizer sim a outras formas de existências; existências dispostas, se necessário for, a criarem máquinas de guerra afeitas a desintegrar tudo o que ofusca a vida, seja na escola, seja fora dela.

E se a aula não pode ser reproduzida, visto ser mobilidade caótica, então não dependerá da boa vontade de razão de um docente para reconhecer semelhanças com sua inexistente generalidade, mas dependerá do encontro violento de decifração com os dignos que ela emite. Portanto o sujeito da docência não é o professor, o ser problemático da docência é a aula.

Para Santos (2015, p. 167) o docente “é aquele que se regozija com a diferença que escapa à representação produzida pela aula. É um docente que se permite a decifração de singulares”. Nesse raciocínio, Ferraz (2014, p. 31) evoca o “pensar uma outra educação do outro que não invalida uma educação disciplinar, mas que acontece como produção de diferença, como modo de vazar uma estrutura.

O que ocorre quando a educação escolar passa a ser pensada na ausência do sujeito como fundamento e fim último da lida pedagógica? A pergunta pelo que se passa “entre” a educação e o plano de pensamento de Deleuze e Guattari remete ao surgimento do novo. Porém, é necessário esclarecer em que sentido a novidade deixa de ser a mais nova moeda para se tornar um saber que inventa seus desdobramentos, guiado pela ideia do que seja envolvente, inquietante, menor e até mesmo modesto (BENEDETTI, 2007, p. 159).

Assim, posso quiçá erigir que entre a força vital do plano de pensamento de Deleuze e Guattari e a educação, Walter Kohan em seus escritos evoca uma política em

sintonia com uma ontologia, da atualização do virtual com a intensidade de uma vida capaz de acender a manter-se como combustível de criação de novos modos de organização escolar, de novos valores e de sentidos insuspeitos de habitar a escola. Uma diferença liberada é a liberação de uma vida a-orgânica, de uma intensidade singular que concorre para provocar variações nos modos de sentir, de pensar e de fazer educação.

Atentando-me para as diferentes produções literárias de Deleuze e Guattari não seria descabido afirmar que da imanência que se espera uma ruptura. Não mais pensar a imanência a um transcendente, nenhuma imanência a qualquer coisa. Nenhuma consciência como sendo, por essência, imanente ao ser como sujeito, mas pensar os devires da consciência, provocá-los, se possível a cada embate que force o pensamento a pensar o que não foi pensado ainda e o que não tem como não sê-lo.

Esta escrita nas margens de tantos textos com os quais deparo em meu caminho, visa tocar no meio dessa produção. Assim tomo Deleuze para pensar a imanência, como uma política filosófica capaz de resistir ao presente, ativa e afirmativamente, contato que a filosofia não seja mais concebida como reflexão sobre, mas criação insurgente. Produção de acontecimentos, jamais representações.

Benedetti (2007) assevera que em “Diálogos”, Deleuze (1989) caracteriza o empirista como um experimentador que não tem nenhum interesse em interpretar, já que não carrega em sua maleta nenhum princípio.

Suas equações são montadas levando em consideração apenas a exterioridade das relações irreduzíveis a seus termos. Isso porque a diferença não se coloca entre níveis sensíveis e um inteligível, nem entre a experiência e o pensamento a seu respeito (BENEDETTI, 2007, p. 162-163).

O ser é sempre pensado em seu movimento, em devir, como bem me faz compreender Deleuze e Guattari. E o movimento do ser é concebido como uma progressão de diferenças internas. Internas posto que o ser que necessita buscar apoio externo para a sua diferença, ou que necessita negação para a sua fundação, jamais pode ser considerado como ser, mas uma espécie dele.

O campo transcendental é puro plano de imanência, lembrando que o transcendente não é o transcendental (Deleuze, 2002). O transcendente é qualquer coisa de superior, de supra-humano, de deus ou da razão. De qualquer forma, é o que

providencia o constrangimento da riqueza das diferenças livres, partículas de afecto, circunstâncias, virtualidade. Distinto é o transcendental. Este não apresenta nada. Se “faz” alguma coisa, expressa aumento ou diminuição de potência. Um campo transcendental é povoado por multiplicidades que são da ordem das intensidades e do movimento.

Em sua essência irrefutável, Deleuze (1992) busca elucidar:

Todos os processos se produzem sobre o plano de imanência e uma multiplicidade assinalável: as unificações, subjetivações, racionalizações. Clausuras que impedem o crescimento da multiplicidade, o prolongamento ou o desenvolvimento de suas linhas, a produção do novo. Quando se invoca uma transcendência, interrompe-se o movimento para introduzir uma interpretação em vez de experimentar (DELEUZE, 1992, p. 128).

REFERÊNCIAS

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Educação potencial: autocomédia do intelecto**. 2013. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/69921>>. Acesso em 23 jun. 2015.

AGUIRRE, Elisabet. Luz nos Diálogos da Aula no Ensino Superior: O Pensar e o Aprender em Deleuze. In: 25° SEMIEDU 2017: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE CULTURAIS, SUJEITOS E SABERES, 25., 2017, Cuiabá. **Anais eletrônicos**. Cuiabá: SemiEdu, 2017. GT 10 - Educação Superior. Disponível em: <<http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/semiedu/semiedu2017/paper/view/1642>>. Acesso em 10 dez. 2017.

AZEREDO, Vânia Dutra de. **Universidade**. In. CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Júlio Groppa (orgs.). **Abecedário: Educação da Diferença**. Campinas: Papyrus, 2009. p.112-113.

BENEDETTI, Sandra Cristina Gorni. **Entre a educação e o plano de imanência de Gilles Deleuze e Felix Guattari: uma vida...** 2007. Tese de doutorado (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26062007-090606/pt-br.php>>. Acesso em 18 fev. 2013.

BRASIL. Lei 5540, de 28 de Novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23, nov. 1968.

BUOSI, Layane Machado; BIATO, Emília Carvalho Leitão; MONTEIRO, Silas Borges. Da tradução a uma nova visão: Considerações sobre alguns de seus desdobramentos no ensino superior. In: 25° SEMIEDU 2017: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE CULTURAIS, SUJEITOS E SABERES, 25., 2017, Cuiabá. **Anais eletrônicos**. Cuiabá: SemiEdu, 2017. Disponível em: <<http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/semiedu/semiedu2017/paper/viewFile/1774/978>>. Acesso em 10 dez. 2017.

CARDONETTI, Vivien Kelling; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Imagem fílmica: um encontro que nos convoca a pensar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 39-53, 2017. Disponível em: <www.redalyc.org/resumen.oa?id=337052479004>. Acesso em 20 nov. 2017.

CARDOSO JR, Hélio Rebello. Pensar em Pedagogia com Deleuze e Guattari: Amizade na perspectiva do aprender. **Revista Educação e Sociedade**, Porto Alegre, v.31, n.1, p. 37, 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/23000>>. Acesso em 15 jun. 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Educação da Diferença. In: 7° COLÓQUIO CLACSO-ANPED: A COLONIALIDADE DO SABER E O SENTIDO DA ESCOLA NA AMÉRICA LATINA, 7., 2002, Caxambu. **Texto da Palestra**. Caxambu: ANPED, 2002a. Disponível em: <25reuniao.anped.org.br/textoclaccsosandracorazza.doc>. Acesso em 20 mar. 2015.

_____. Noologia do currículo: Vagabundo, o problemático, e Assentado, o resolvido. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 131-141, 2002b. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25923/15191>>. Acesso em 20 mar. 2015.

_____. Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônico**. Caxambu: ANPED, 2004. GT12 - Currículo. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t1211.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2015.

_____. Por que somos tão tristes? In: **Palestra para a turma de Formação Continuada do Centro Universitário de Brusque**. Brusque, 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu/29529446/Por_que_somos_t%C3%A3o_tristes>. Acesso em 20 mar. 2015.

COSTA, Cristiano Bedin. Para “dar” uma aula e fracassar. In: **Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula**. Porto Alegre: UFRGS. (Coleção Escreleituras. Caderno de Notas 3). 2012, p. 202.

COSTA, Gilcilene Dias da. Labirintos do filosofar/pesquisar com Nietzsche-Deleuze. **Fermentário**, Campinas, v. 2, n. 8, p. 1-14, 2014. Disponível em <<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/viewFile/180/229>> Acesso em 15 ago. 2016.

DALAROSA, Patricia. C. **Pedagogia da tradução:** entre o bio-oficinas de filosofia. 2011. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37369>>. Acesso em 10 mar. 2015.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fontes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Montparnasse, 1989. Entrevista a Claire Parnet. Direção de Pierre-André Boutang, Paris.

_____. **Conversações**. Tradução: Pelbart, Peter Pál. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Crítica e clínica**. Tradução: Pelbart, Peter Pál. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

_____. Imanência: uma vida... **Revista Educação e Sociedade**, Porto Alegre, v.2, n.2, p.10, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/31079/19291>>. Acesso em 15 jun. 16.

_____. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado, 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2003.

_____. **A ilha deserta e outros textos**. Textos e entrevistas (1953-1974). Tradução brasileira. Edição preparada por David Lopoujade. Editora Iluminuras, 2004.

_____. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz B. L. Orlandi, e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal. 2009.

DELEUZE, Gilles., GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução Prado, Bento. Jr., e Muñoz, Alberto Alonso. Rio de Janeiro: Editora 34. 1992.

_____. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Oliveira, A. L., e Leão, L. C. Rio de Janeiro: Editora 34. - V.1, v.2, v.3, v.4, v.5., 1997.

DERRIDA, Jacques. **O olho da Universidade**. Tradução de Conko, Ricardo e Veis, Ignácio Antonio. São Paulo: Estação liberdade 1999.

_____. **Torres de Babel**. Tradução de Barreto, Junia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabet. **De que amanhã... Diálogo:** Derrida e Elizabeth Roudinesco. Tradução de Telles, André. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2004.

FERRAZ, Wagner. **Corpo a dançar: entre educação e criação de corpos.** 2014. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/106500>. Acesso em 19 nov. 2015.

FREITAS, Maria Célia de; MENDES, Maria Manuela Rino. A dimensão do conceito em Deleuze e na enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, vol.12, n.1, pp.128-133, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692004000100018&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 19 out. 2016.

FUGANTI, Luiz. **Aprender.** In: CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa (orgs.). **Abecedário: Educação da Diferença.** Campinas: Papirus, 2009. 2009. p.17.

GALLI, Tânia. Apresentação do Grupo de Estudos Corpo, Arte e Clínica. Porto Alegre: UFRGS, S. d. Disponível em: https://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/?page_id=62. Acesso em: 12 out. 2017

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. A Filosofia de Deleuze: Contribuições para pensar a educação. In: 29º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, São Paulo. **Anais eletrônico.** São Paulo: ANPED, 2006. GT 12 – Filosofia da Educação, n. 17. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/minicursos/GT17-1699-Int.pdf>. Acesso em 25 mar. 2015.

GOBATTO, Márcia Regina. Des(Inventando) a Formação no CEFAPRO/MT. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2016. Cuiabá. **Anais eletrônicos...** Cuiabá: ENDIPE, 2016. Disponível em: http://www.ufmt.br/endi2016/downloads/233_10211_36938.pdf. Acesso em 5 fev. 2017.

HEUSER, Ester Maria. Dreher. (orgs). **Caderno de Notas 1:** projetos, notas e ressonâncias. EdUFMT: Cuiabá, 2011.

KASTRUP, Virginia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, p. 1273-1288, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 15 jun. 2015.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.27, n. 2, p. 123-130, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25922>>. Acesso em 18 jul. 2015.

LARROSA, Jorge. **O papel da educação é subverter as regras**. Portal Aprendiz – Revista Ciência Hoje (UOL). 09 abr. 2013. Entrevista cedida a Camila Caringe.

LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n93/27277.pdf>>. Acesso em 15 abr. 2015.

LOURO, Gustavo Reis. Trans-criar: a poética da tradução de Haroldo de Campos. **Revista Cosmos e Contexto**, 2013. Disponível em: <<https://cosmosecontexto.org.br/trans-criar-a-poetica-da-traducao-de-haroldo-de-campos/>>. Acesso em 19 jul. 2016.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARQUES, Davina. **Entre literatura, cinema e filosofia: Miguilim nas telas**. 2013. Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-22042013-093606/pt-br.php>>. Acesso em: 20 mar. 2015

MONTEIRO, Silas Borges; BIATO, Emília Carvalho Leitão.; MORAES, Maria Auxiliadora.; SILVA JR. Aristides José. **Possibilidades investigativas em educação e saúde**. In: SILVA, Maria das Graças Martins; PEREIRA, Wilza Rocha. Educação e saúde: confluências de conhecimentos e vivências. Cuiabá: EdUFMT, 2012, p. 297-315.

MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Luciano Bedin da. Uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas. In: SALES, José Albino Moreira de; FELDENS, Dinamara Garcia. (Orgs.). **Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2012.

PELLEJERO, Eduardo. **A Postulação da Realidade, Filosofia, Literatura Política**. Tradução de Susana Guerra. Lisboa: Edições Vendaval. 2009.

_____. **Mil cenários** – Deleuze e a (in)atualidade da filosofia. Tradução de Susana Guerra. Natal: EDUFRN. 2016.

SALES, José Albino Moreira de; FELDENS, Dinamara Garcia. (Orgs.). **Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2012.

SANTOS, Suelen Assunção. **Docên ci/ç ação:** do dual da docência em matemática. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015, p. 196. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131918?locale-attribute=es>>. Acesso em 15 mai. 2016.

SILVA, Juliana Aguiar; DANIEL, Fátima de Gênova; ESQUEDA, Marileide Dias. **O papel do tradutor e seu enfoque nos cadernos de tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.** In: Cadernos de Tradução. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/1172>> . Acesso em 09/02/2017.

SCHULER, Betina; MATOS, Sônia Regina da Luz; CORAZZA, Sandra Mara. (Orgs.). **Caderno de Notas 6. Experimentações de escrita, leitura e imagem na escola.** 1. ed. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2014.

TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médici. (Orgs.). **Haroldo de Campos – Transcrição.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.

TEZA, Rogério de Souza. Deleuze e a desformatação da escola. **Revista Humanidades em diálogo**, São Paulo, v.7, p.221-227, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/113351>>. Acesso em 30 abr. 2017.

TRINDADE, Elaine Alves. Conversas com Tradutores. In: Ivone C. Benedetti; Adail Sobral. (Org.). **Conversas Com Tradutores - Balanços e Perspectivas da Tradução.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003, v., p. 181-190.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro. **Deleuze – Guattarinianas:** experimentações educacionais com o pensamento de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1990 – 2013). Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01042015-134108/pt-br.php>>. Acesso em 20 mar. 2015.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo.** Tradução: Liudvik Caio. 2ªed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

ZORDAN, Paola. Arte com Nietzsche e Deleuze. **Educação e Realidade**, v. 30, p. 261-272, 2005. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12472>>. Acesso em 20 mar. 2016.

_____. **Ensinar.** In. CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa (orgs.). Abecedário: Educação da Diferença. Campinas: Papirus, 2009. p.36-38.

ZORDAN, Paola; CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Linhas de Escrita**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

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