

## O deslize do alternativo

### *The slip of alternative idea*

Gabriele Nigra Salgado\*

Wladimir Garcia\*\*

\* Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil. gabrielesalgado@gmail.com

\*\* Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil. wladimir.ufsc@gmail.com

#### **Resumo**

Este ensaio procura fazer a ideia de “alternativo” deslizar sobre a cadeia significativa: ao buscar os seus limites, quer ventilar novos sentidos, dar vazão aos seus acontecimentos e devires vivos. Sendo fomentada no con-texto da contracultura e institucionalizada na educação por meio das “escolas alternativas”, pretende-se pensá-la nos seus movimentos, como um movimento, não uma escola. O “alternativo” seria, assim, uma linha de fuga aos processos educativos institucionalizados que retêm as suas potências expressivas numa dimensão programática – quando o mecânico toma o lugar do maquínico. É testada, no limite, a hipótese de uma pedagogia potencial, alimentada eticamente pelos bons encontros e na força da liberdade, aquilo que afete o pensamento e desencadeie a capacidade de agir dos sujeitos pré-larvares, inacabados, em equilíbrio metaestável. Palavras-chave: escolas alternativas, pedagogia da potência, acontecimento, linhas de fuga.

**Abstract**

*This essay tries to make the idea of “alternative” slip over the significant chain: by searching its limits, it wants to ventilate new meanings giving flow to its happenings and alive becomings. Being feed in the con-text of counterculture and being institutionalized in education through “alternative schools”, the “alternative” is rethought there by its movements, as a movement, not as a “school”. The “alternative” would be then a line of flight escaping from the institutionalized educational processes that arrest the expressive potencies into a programmatic dimension – when the mechanic takes over the machinery. Therefore, the hypothesis of a pedagogy of potency, ethically feed by good encounters and power of liberty, is proved at its very limit, a kind of pedagogy capable of affect thought and unchain the capacity of acting of pre-larval subjects, unfinished, in metastable equilibrium.*

*Keywords: alternative schools, pedagogy of potency, event, lines of flight.*

*Dentro de mim o todo, nenhum infinito a mais*

Melo (2015)

A ideia de “o todo”, assim traduzido como “infinito”, constituindo paradoxalmente uma totalidade aberta, um manto de singularidades, exterioridade informe que se movimenta “dentro de mim”, interessa ao nosso estudo sobre os movimentos de educação alternativa contemporâneos. Essa investigação aposta na ideia de um “alternativo” como linha de fuga aos processos educativos que visam acabar com as exceções, conforme pensava Nietzsche (2004), ou com as singularidades, de acordo com Deleuze, que afirma em diferentes obras<sup>1</sup> ser “o todo” aquilo que sempre deve ser subtraído da multiplicidade; e esta, por sua vez, é nada mais que o conjunto de singularidades. Não se trata, porém, de confundir tal perspectiva com uma estrutura fechada, em que as singularidades são parte de um todo. Para além da estrutura, está a imanência, ou seja, se há todo, é todo aberto. A fórmula é  $n-1$ , ou seja:

<sup>1</sup> Referimo-nos a Deleuze e Parnet (1995) e Deleuze e Guattari (1996).

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que dispõe, sempre  $n-1$  (é somente assim que o uno se faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). (Deleuze & Guattari, 1996, p. 21)

A diferença tomada como singularidade parece ser um contraponto para pensar como as práticas pedagógicas escolares vêm operando no sentido contrário à proliferação dessa diferença, já que, institucionalizadas por um currículo oriundo de uma educação maior (Gallo, 2002), essas práticas visam uniformizar as singularidades e “fixar a diferença como identidade, entre o excesso e a deficiência” (Garcia, 2010). As pessoas são singulares e diferentes entre si, mas, ao entrarem na instituição escolar, precisam aprender as mesmas coisas, por meio dos mesmos processos, em um mesmo tempo, que não é certamente o tempo natural de cada um. E, assim, são (con)formadas a uma representação de verdade que advém da cultura triunfante do “eu tagarela”, definida por Garcia (2010) como “o produto de um jogo de forças que não hesita em oprimir pela ânsia de hegemonia e controle. Quase sempre em nome de um humanismo, a velha verdade” (p. 141).

O humanismo ocidental, como sabemos, conduziu ao intolerável, à tecnologia do extermínio do diferente. Outro humanismo ou um pensamento da diferença tem sido uma das marcas identificadas nas escolas contemporâneas que se fundaram no contexto político e social da contracultura que denominamos, neste estudo, de “experiência do alternativo”, à qual podemos associar a produção de novos ideais, valores e comportamentos que foram postos em circulação, principalmente pela classe média intelectualizada<sup>2</sup> da época. Em torno de tal experiência, os simpatizantes com o movimento de protesto não apenas passaram a ser denominados como “alternativos” ou *hippies*, mas foram levados a se reconhecer como sujeitos de uma “alternatividade” que se faz presente até hoje, especialmente se considerarmos uma relação esteticizada com a natureza e com a vida como um todo.

Este é o caso da Escola Sarapiquá, fundada em Florianópolis em 1982 “por um grupo de pais, em sua maioria, professores universitários e militantes de movimentos de esquerda, que buscavam construir um novo modelo de escola para seus filhos, diferente daqueles oferecidos pelas escolas tradicionais da cidade” (Maheirie, Rovaris, Brittes, & Lemes, 2006, p.

<sup>2</sup> Ao utilizar este termo em relação ao Brasil, referimo-nos a um pequeno segmento no interior da classe média, composto principalmente por professores universitários e artistas que questionavam o processo de modernização do País no decorrer dos anos 1970 [...] (Revah, 1995), e também aos grupos que pensaram uma educação alternativa ao sistema político da ditadura, fundamentando-se em autores que inspiraram as práticas pedagógicas democráticas.

16). Em uma entrevista cedida para a presente investigação, a coordenadora da Sarapiquí menciona que a escola alternativa tem uma visão bastante humanista. Mas diferencia esse humanismo daquele da escola tradicional, associado a um aspecto religioso, ou seja, à tradição ocidental logocêntrica<sup>3</sup>. Segundo a experiência da entrevistada, na fundação de escolas alternativas, o princípio da escola laica era uma discussão constante em pauta e havia o consenso de que ela não iria “conscientizar” nenhuma religião e nenhuma doutrina. Portanto, o humanismo a que a coordenadora se refere está no contexto das relações humanas e alia, na prática pedagógica, os conteúdos curriculares aos relacionamentos: “*É importante educar para aprender a se relacionar como sujeito, como pessoa, como ser humano*” (Entrevista cedida em 08 de abril de 2015). Digamos que se trata de um projétil, antes de que um projeto, uma aposta do que vem da reserva de potência de todo o inacabado.

Mesmo as escolas fundadas na “experiência do alternativo”, que primam por esse humanismo, não escapam totalmente das forças hegemônicas de controle. Essa afirmação decorre do fato de que, ao transformar aquele movimento de educação alternativa, originado no bojo da contracultura, em instituição escolar, outra gramática entra em cena no jogo de forças em questão. O movimento, na concepção deleuziana, é uma noção que reconfigura o “todo” a partir dos indivíduos que o compõem, opondo-se à ideia de programa que, por sua vez, está atrelada a uma institucionalização, ou seja, a uma lógica de controle. Desse modo, a escola, por natureza, institucionalizada, adere a um programa (os currículos orientados por um Estado, por exemplo) e deixa de atualizar a reconfiguração contínua do “todo”, condicionando as suas produções objetivas e subjetivas ao controle programático, atestando a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, nos famosos termos de Foucault.

Segundo Gallo (2015), “a escola ocidental tem sido platônica desde suas origens, na medida em que se constitui como instituição de planificação e de controle” (p.80), sendo esse um controle disciplinar, como evidenciado por Foucault em *Vigiar e punir*, que se dá pelo controle dos espaços e dos tempos incorporados nos indivíduos, nas instituições e na sociedade em geral (todos os espaços estão esquadrihados). Um dos resultados dessa incorporação de controle é que deixamos de acreditar no mundo e, assim, deixamos também de suscitar pequenos acontecimentos que escapem a esse controle, que construam outros

<sup>3</sup> Ver a definição desse conceito em Derrida (1995).

espaços e tempos possíveis, e “quem se deixa levar pelos mecanismos de controle desiste da vida” (Gallo, 2015, p. 78).

Foi justamente num ato de resistência e, talvez, de afirmação da vida, a seu modo, que a juventude das décadas de 1960 e 70, principal protagonista do vasto campo de iniciativas consideradas “alternativas”, gerou uma verdadeira revolução comportamental que propunha a ruptura radical com o sistema vigente, influenciada principalmente pelo movimento de contracultura e por suas raízes nas diferentes partes do mundo:

este movimento [o da Contracultura] levantava, na sua essência questionamentos sobre a estrutura sociopolítica das sociedades modernas industriais, principalmente no que dizia respeito a valores como paz, liberdade e hierarquia. No aspecto econômico, problematizavam-se questões relativas ao trabalho, à distribuição de renda, à alienação e à produção material. (Bastiani, 2000, p. 24)

No Brasil, as escolas ditas “alternativas” que se estruturaram principalmente a partir de meados dos anos 70 do século XX recusaram o que o sistema era capaz de oferecer, ancorando-se, para isso, em diversos aportes teóricos:

Na década de 1970 as iniciativas relacionadas com a educação consideradas alternativas definiam um campo cujos limites eram bastante amplos, difusos e imprecisos. À semelhança do que ocorria em outras áreas e atividades, em geral julgava-se que essas iniciativas eram alternativas porque tinham um caráter não oficial ou paralelo, em relação ao Estado ou ao mercado, adquirindo também o sentido de algo marginal, de algo que beirava os limites da ordem instituída pelo regime militar e do que boa parte da sociedade sustentava e tolerava, pelo menos do ponto de vista dos valores morais. (Revah, 2005, p.159)

Como constatado por esse autor, de um modo geral, o que aproximava as distintas e abrangentes iniciativas que compunham o universo do “alternativo” era o caráter não oficial, paralelo (em relação ao Estado e ao mercado). Entretanto, visto que o contexto do proibido e da opressão das ideias que impulsionaram essas experiências no passado já não serve mais como horizonte da tradição, ao qual se possa opor com uma organização e uma pedagogia “alternativas”, é pertinente relativizar a permanência da noção de “alternativo” nas escolas contemporâneas, entendida como conjunto de práticas de natureza reativa às forças políticas hegemônicas. Talvez a importância dessas experiências atualmente seja, ainda, resistir à lógica do mercado e à conseqüente regulação das experiências pedagógicas por ele instituída, mas segundo outros modos e práticas – na direção de uma formação que potencializa o

pensamento para a imanência da vida. De uma maneira abrangente, o que temos aqui é a produção de linhas de fuga ao cerco ideológico que se forma nos sistemas escolares:

Tal pensamento é alcançável por uma filosofia ativa. Uma filosofia penetrada de conceitos ativos, porque o que há em todos os corpos – químico, biológico, social, político – são forças em relação de tensão umas com as outras, forças que diferem entre si, vontade que atua sobre vontade. (Heuser, 2008, p. 35)

Uma educação que potencializa o pensamento por meio da “filosofia ativa”, proposta por Nietzsche-Deleuze, que seja a afirmação da vida, favorece a expressão da força mais nobre que está em combate na relação de tensão existente nos corpos: a força ativa.

Em *Nietzsche e a filosofia*, Deleuze caracteriza essa força como superior, espontânea, expansiva e agressiva, criadora de novas formas, interpretações e direções, enquanto a força reativa, em inseparável relação com a força ativa, é inferior, servil, conservadora, limitante da vida e capaz de restringir toda atividade criadora, porque nega tudo que difere de si. Isso é o que ocorre, por exemplo, quando uma escola “alternativa” é proposta nas bases do ressentimento e não do ato criativo (o velho fantasma da educação tradicional...).

A filosofia ativa nos ajuda a compreender que “tudo é produzido pela tensão de forças provenientes da nobreza ou da baixaza, que seus resultados – os fenômenos – devem ser interpretados como sintomas dessa produção” (Heuser, 2008, p. 37). Partindo desse pressuposto, delinheio a hipótese de que atualmente a possibilidade de uma eventual escola “alternativa” seria a de uma escola em linha de fuga, em equilíbrio metaestável (Simondon, 2009), orientada não por um aparato institucional, mas por um devir e uma pedagogia do potencial que aposta em um bom encontro, que aumente a capacidade de agir das pessoas e facilite a instalação do devir das coisas de uma forma criativa, que não cessa de recombina o dado.

## Escola alternativa: um paradoxo

Existe, portanto, um paradoxo entre a instituição Escola e a ideia de alternativo que esta pesquisa vem assumindo. Pensar o alternativo como uma proposta que tem a capacidade de reconfigurar o “todo”, de atualizar um virtual possível e de expressar as singularidades para a proliferação da diferença permite-nos problematizar as instituições escolares, mesmo aquelas

fundadas na concepção de uma alternatividade, como incorporadas a processos de perda de vida, porque, ao aderirem aos programas de uma educação maior, perderam o estado de invenção permanente a que se propunham quando ainda eram um movimento. Um exemplo disso seria a maneira como a diferença vem sendo trabalhada nas escolas, de um modo geral: como forma de uma inclusão excludente:

Destas figuras humanas que desafiam a normalidade reguladora (um resto na equação da cultura “capitalística” decadente), a escola precisa dar conta, precisa incluir na sua contabilidade, e o faz por várias formas e sentidos: seja por meio dos projetos demagógicos do Estado, seja pela inclusão daquelas formas num processo de normalização (a exemplo de uma ocidentalização, de um branqueamento, de uma globalização ou mundialização); O risco, evidentemente, quanto a todas estas diferenças formais, que se podem combinar, é que a escola acabe simplesmente por excluí-las como meio mais fácil, ou, sutilmente, exercer uma violência subjetiva ao esboçar outros modos travestidos de exclusão inclusiva, tais como o exercício da piedade, da pena e da retórica política. (Garcia, 2010, p. 15)

Corroborando as ideias do autor, a entrevistada anteriormente citada diz que a questão da diferença é uma discussão que permeia o corpo docente de forma bastante contraditória porque, ao trabalhar com a ideia de uma inclusão, é preciso, necessariamente, questionar quem é o excluído a ser incluído:

*Essa é uma discussão que começou nos anos 90 e que hoje tem outro lugar. Era a mesma discussão que se fazia sobre tolerância: Então eu não aceito o outro, eu tolero ele porque é diferente? Tolerar é uma atitude educativa? Ou eu trabalho com você não te tolerando, mas você é a pessoa que você é? Eu não tenho que te tolerar; você é você e eu sou eu e temos que estar juntos aqui fazendo o que precisamos fazer juntos. Porque essa ideia [da diferença] traz um pouco essa coisa de que “eu não suporto ele, mas eu vou tolerar”, e que a gente tem que desmanchar inclusive com a gente mesmo (Entrevista, 08 de abril 2015).*

Os processos de perda de vida e do estado de invenção permanente a que nos referimos estão associados à escola quando, nessa instituição, a diferença não permanece diferente, mas, ao contrário, cessa sua produção e fixa as identidades diferentes, “só para isolá-las em um gueto minoritário, que, a seguir, vai procurar garantir certo poder só para exercê-lo contra uma massa majoritária. Refazer este movimento é retornar igual ao mesmo e à sua rede de redundâncias e desigualdades” (Garcia, 2010, p.13).

Falar em movimentos de educação alternativa, em vez de focar apenas nas instituições escolares ditas alternativas, parece ser mais condizente com a proposta de produção da diferença (que configura uma outra ideia de alternativo). Assim, podemos afirmar que as



experiências alternativas inscritas dentro de um campo de possibilidades institucionalizadas, em que a diferença é normatizada por um programa, estariam confinadas na sua própria esfera paradoxal. Resta-nos, então, pensar a potência – quando a individuação contém uma carga de realidade não individuada ou pré-individual (Simondon, 2009) – de um movimento educacional alternativo contemporâneo que, capturado ou não pelo processo de institucionalização, não seja superável pelas forças hegemônicas que insistem na totalização dos processos de vida, na normalização das diferenças e num modelo educacional da representação, que “parte do princípio de que podemos saber como cada um aprende, mesmo que admitamos que os ritmos sejam diferentes para cada indivíduo” (Gallo, 2015, p. 87).

Portanto, vale o alerta de Garcia (2010) quanto à necessidade da experiência de uma cultura de reinvenção do mundo para si, no intuito de conseguirmos pensar com autonomia. Para ele, “talvez somente uma cultura da invenção possa aplacar o nosso cansaço da cultura institucionalizada” (p.142). Na esteira desse pensamento, Eduardo Pellejero (2011) aciona a proposta deleuziana de uma filosofia política menor, na qual o núcleo central seria a ideia singular de um devir-revolucionário sem futuro de revolução (Deleuze & Parnet, 1995) e, desse modo, propõe uma estratégia da involução, em que a luta se dá como resistência apenas, e não como revolução. Nesse mesmo sentido é possível pensar um movimento educacional alternativo não contingente à história e que não se submeta a uma institucionalização, persistindo como “uma bifurcação, um desvio em relação às leis, um estado instável que abre um novo campo de possíveis [e que] pode ser contrariado, reprimido, recuperado, atraído, mas que comporta sempre qualquer coisa de insuperável” (Deleuze, 2003, p. 216, citado em Pellejero, 2011, p. 18).

O educar nesse movimento alternativo aconteceria de forma “intransitiva”, conforme propõe Garcia (2007): “Como caracterização em fuga de um processo aberto e paradoxal que é a educação, que se debate desde sempre entre a sua inevitável função domesticadora e a sua potência pedagógica de desafiar aquela domesticação e criar as suas próprias leis” (p.14).

Esse *novo campo de possíveis*, que neste ensaio associamos ao movimento alternativo contemporâneo, no qual a diferença se instala e as singularidades se expressam, não deseja substituir a política maior pelos devires-menores dos quais advém, ou seja, não é um movimento de superação ou substituição da escola. O devir-revolucionário substitui o acontecimento da revolução por um deslocamento de desejos e uma reorganização de



processos de vida, tornando inúteis os dispositivos de poder e de saber dominantes. Assemelha-se, portanto, a um sonho, já que aparece como “o poder de variação e reordenação dos objetos, dos sujeitos, dos signos e das significações de um mundo prévio” (Pellejero, 2011, p. 18), o que não significa algo distante ou impossível; pelo contrário, atua no cotidiano assim como as táticas de Michel de Certeau (2013): práticas desviacionistas que não se definem pela lei do lugar jogam com os acontecimentos para transformá-los em ocasiões, e suas ações estão no âmbito do utilizar, manipular e alterar algo.

Pellejero (2011) ressalta que, para essas aberturas de possível se afirmarem em um plano concreto, e não somente naquele das ideias ou da utopia, é imprescindível a criação dos agenciamentos necessários:

Sem as transformações das *relações de força* desencadeadas pelos devires, a política maior (tradicional) não conhece outro sentido, não possui outra tarefa que a reprodução dos dispositivos de saber e de poder existentes [ênfase no original]. Mas sem a invenção e promoção de novas figuras de individuação, não há saída política possível. A procura de agenciamentos que possam estender os movimentos disparados pelos acontecimentos é a alternativa construtiva às clivagens históricas e às segregações sociais dos padrões. (p. 20)

Gallo (2015), citando uma entrevista de Deleuze, define uma educação menor como sendo esse jogo de suscitar acontecimentos, embora pequenos, que escapam ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. É possível aqui fazer uma associação com a “invenção de novas figuras de individuação” a que se refere Pellejero, e os agenciamentos necessários para a efetuação dessa invenção seriam da ordem das heterotopias, termo criado por Foucault (2001) para pensarmos os outros espaços que coexistem com o espaço instituído.

Criar heterotopias na educação, conforme propõe Gallo (2015), significa inventar outros espaços, para além da organização e do controle instituídos pela educação maior, organizada, guiada por Planos de Educação, por Diretrizes Curriculares ou Projetos Políticos e Pedagógicos. Produz-se, assim, margem para planos de composição como linhas de fuga aos planos de organização da cultura. Não significa substituir uma educação maior pela menor, mas expandir o espaço (com mais ou menos conflitos) e transformar o modelo micro politicamente: “Não uma crise de paradigmas e uma revolução paradigmática, mas transformações sintagmáticas, que processam novas conjunções e transformam o instituído de

dentro, lentamente, sem criar um novo modelo, sem tê-lo pré-definido. Experiência e invenção passam a ser as palavras-chave” (Gallo, 2015, p. 86).

Do mesmo modo, Pellejero (2011) não sugere uma revolução e, sim, uma involução criativa, “que pode nos abrir para linhas de fuga, em situações de asfixia política; nas quais, antes de progredir ou inscrever-se num projeto maior, é necessário agenciar um novo espaço ou uma nova sensibilidade para a ação e para o pensamento” (p. 27). Tomando essa via de pensamento, algumas perguntas importantes se colocam como desafios: como agenciar novos espaços e novas sensibilidades dentro dessa educação institucionalizada e programada para o controle das subjetivações? Como dar lugar ao acontecimento no aprendizado, quando controlamos o que é ensinado e aprendido, fixamos objetivos a serem alcançados e construímos sistemas de avaliação que administram o processo educativo? Nesse sentido, caberia propor um *aperspectivismo*<sup>4</sup> como um impossível, de onde devêm esses espaços possíveis.

## Uma educação aberta aos acontecimentos

Certamente respostas a essas questões levantadas não virão como receitas prontas, que correm o risco de rapidamente se incorporar à engrenagem como um óleo que a lubrifica, em vez de continuar como pedras que emperram seu funcionamento. Mas podemos começar suscitando acontecimentos na escola, em nossas próprias aulas, no encontro com nossos estudantes: “admitir guiar-se pelo que acontece significa abdicar da segurança da certeza, do conforto de ter em mãos o controle dos destinos do processo educativo” (Gallo, 2015, p. 87).

No sexto capítulo do livro *A dobra: Leibniz e o barroco*, Deleuze questiona quais são as condições de um acontecimento para que tudo seja acontecimento, pergunta pertinente para pensarmos os efeitos pedagógicos desse conceito para a educação no contexto do movimento alternativo que vimos fundamentando. Nesse intuito cabe destacar os quatro componentes discutidos pelo autor como condições de efetuação do acontecimento: extensão, intensidade, indivíduo e objetos eternos.

---

<sup>4</sup> A ideia de um *aperspectivismo* dissemina a posição no espaço, pluraliza o lugar (atravessado pelas passagens que o desmarcam) e multiplica pontos de vista (marcados pelos ângulos estáticos).

Uma ideia de movimento está implícita na primeira componente/condição: “Há extensão quando um elemento estende-se sobre os seguintes, de tal maneira que ele é um todo, e os seguintes, suas partes” (Deleuze, 1991, p. 119). Essa conexão todo-partes não para de se deslocar, ganhando e perdendo partes levadas pelo movimento, formando uma série sem começo nem fim, ou seja, faz-se infinita, à medida que os limites dos nossos sentidos vão sendo negligenciados.

Mas cabe também pensar o poder de subversão associado à ideia de movimento, intrínseco a esse componente, pois há uma conexão todo-partes que não cessa de se deslocar, no qual as partes, ou nesse caso, os alunos, resistem e expressam infinitas possibilidades, à medida que negligenciam os limites impostos pelo professor. A intensidade, segunda componente do acontecimento, está em íntima relação com a primeira:

as séries extensivas têm propriedades intrínsecas (por exemplo, altura, intensidade, timbre de um som ou de um matiz, valor, saturação da cor) .... A matéria, ou o que preenche o espaço e o tempo, apresenta tais caracteres que, a cada vez, determinam sua textura em função dos diferentes materiais que aí entram. Já não são extensões, mas, intensões, intensidades, graus. (Deleuze, 1991, p. 119)

Podemos pensar uma sala de aula como uma série extensiva, na qual cada pessoa preenche o espaço e o tempo, apresenta propriedades intrínsecas (como sua história de vida, seu contexto cultural/econômico, suas habilidades pessoais, visão de mundo, experiências pessoais, diferenças) que, a cada vez, determinam o que se aprende em função de cada pessoa que aí está envolvida.

O indivíduo, terceiro componente que Deleuze aciona, de acordo com sua interpretação do filósofo Whitehead, é uma apreensão de elementos, ou seja, uma unidade individual que, de forma subjetiva, expressa um *datum*<sup>5</sup> no sujeito. É o pessoal, a criatividade, a formação do “Novo”. Nesse sentido, uma aula em que os estudantes possam entrar em processos de subjetivação livres, a partir da redistribuição dos códigos em novas linguagens que expressem tantos desejos quantos houver, poderia ser um efeito pedagógico dessa componente.

Por fim, o quarto e último componente seriam os objetos eternos, que não deixam de existir apesar dos fluxos característicos dos acontecimentos: “é preciso que uma permanência

---

<sup>5</sup> *Datum* (plural *data*), do latim dado, detalhe, pormenor.

encarne-se no fluxo, que ela seja captada na apreensão” (Deleuze, 1991, p. 122). Trata-se do valor dos restos e dos resíduos que nos individualizam, da sua sedimentação, de ouvir seu silêncio e atualizar o seu esquecimento. Vale destacar mais algumas características em comparação com o indivíduo (ou apreensões):

Ao passo que as apreensões são sempre atuais (uma apreensão só é um potencial em relação a outra apreensão atual), os objetos eternos são puras Possibilidades que se realizam nos fluxos, mas são também puras Virtualidades que se atualizam nas apreensões. Eis porque uma apreensão não capta outras apreensões sem apreender objetos eternos (feeling propriamente conceptual). Os objetos eternos ingressam no acontecimento. (Deleuze, 1991, p. 122)

Transpondo tais características para a cena escolar, os objetos eternos da educação são os sentimentos, “potencialidades que se realizam nos fluxos”, e também a atualização das virtualidades nos próprios indivíduos envolvidos na educação. É a emoção das relações, a expressão dos desejos, saber sem poder, saber com sabor.

A eternidade desses objetos não é oposta à criatividade, mas, parafraseando uma pergunta trazida pelo autor, em que condições o mundo objetivo da escola permite uma produção subjetiva da novidade, isto é, uma criação? Esse problema filosófico aparece em Leibniz, num contexto de mundo em geral, e não no de escola, como aqui colocamos. Porém a reflexão trazida por Deleuze (1991) é muito pertinente para o que vimos refletindo neste ensaio:

O melhor dos mundos [ou poderíamos dizer, a melhor das escolas] não tinha outro sentido: não é o menos abominável ou o menos feio, mas aquele cujo Todo deixava como possível uma produção da novidade .... O melhor dos mundos [ou a melhor das escolas] é não aquele que reproduz o eterno mas aquele em que se produz o novo, aquele que tem a capacidade de novidade, de criatividade. (p. 122)

Para pensar uma educação aberta aos acontecimentos e aos efeitos pedagógicos de seus componentes discutidos até aqui como alternativas à educação orientadora das subjetivações livres e da criatividade, cabe ainda destacar que o acontecimento se produz em meio a um caos. Esse, por sua vez, é um conjunto de possibilidades, um vazio que não é um nada, é um virtual que pode atualizar-se, “é velocidade infinita com que se dissipa toda forma que nele se esboça” (Nabais, 2010, p. 319). Entretanto, a intervenção de uma espécie de crivo é condição necessária para a efetuação do acontecimento, sendo esse crivo algo próximo à

noção de membrana seletiva, na qual passam apenas compossíveis<sup>6</sup>, confundindo o que é dentro e o que é fora. O crivo é essa capacidade de fazer com que alguma coisa surja em meio a esse caos, “mesmo que esse algo dele difira muito pouco” (Deleuze, 1991, p. 118).

É nesse sentido que propomos pensar a educação, dando vazão a acontecimentos que se instalam em meio ao caos, em que a relação entre os sujeitos envolvidos nesse processo seja o crivo necessário para a produção subjetiva da novidade, da criação. O crivo, assim, ocorre quando a aprendizagem se faz presença, quando algo significa para alguém, a partir da transmissão ou da informação que acontece.

O acontecimento não é do tempo regido pelo *Chronos*, ainda que possa ser atualizado. Não é um tempo ordenado, classificável, cíclico, em que os segundos se transformam em minutos e esses em horas, em instantes que se sucedem. Ele se dá no tempo do devir, que se apresenta como um imenso vazio, o tempo de *Aion*, entretempos que se misturam e desafiam ainda mais a possibilidade de acontecimentos, numa escola em que tudo é regido cronologicamente.

Para finalizar este ensaio, tomemos como exemplo uma cena escolar: as aulas muito bem planejadas, cada proposta pensada em detalhes para operar como experimentações disparadas por um devir-criança, e a escolha da bibliografia cuidadosamente selecionada para cada tema a ser estudado; porém a aula acaba sendo guiada pelo que nela acontece, uma vez aberta aos encontros com os estudantes e aos fluxos de seus pensamentos. Não raras vezes, os alunos precisam de outro tempo, que não o *Chronos*, para que seus processos se efetivem nas práticas pedagógicas inventivas propostas pelo professor. Temos, assim, “um ponto de partida, porém sem previsões, de antemão, para o ponto de chegada” (Gallo, 2015, p. 87).

Experiência, invenção, desejo, percepções. Deixar guiar-se pelos acontecimentos; possibilitar a instalação de devires (menor, revolucionário...), agenciamentos que estendam os movimentos disparados pelos acontecimentos e podem ser entendidos como uma ruptura com qualquer forma de política maior, castradora da nossa potência de criação/invenção de outros pensamentos e mundos possíveis. É, portanto, dessa *aperspectiva* de um pensamento ético-político menor, potente para efetuar-se em qualquer campo social (medicina, arte, agricultura, etc.), que propomos deslizar a ideia de uma prática alternativa como uma educação menor, que não cessa de partir, nem para de chegar.

<sup>6</sup> São coisas que coexistem em dimensões diferentes, mas se relacionam. O que advém dessa relação é o novo.

## Referências Bibliográficas

- Bastiani, M. L. (2000). *Escola alternativa - Pedagogia da participação*. Florianópolis: Cidade Futura.
- Certeau, M. de (2013). *A invenção do cotidiano - 1. Artes de fazer* (20a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Deleuze, G. (1991). *A dobra: Leibniz e o barroco* (L. B. L. Orlandi, trad.). Campinas, SP: Papyrus.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). *Mil platôs* (vol.1, 2a ed.). São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (1995). *O abecedário de Gilles Deleuze* (Canal de TV Metrópolis). Paris: Arte.
- Derrida, J. (1995). *A escritura e a diferença* (M. B. da Silva, trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Foucault, M. (2001). Outros espaços. In M. B. da Motta (Org.), *Ditos e escritos – estética: literatura e pintura, música e cinema* (vol. 3, I. A. D. Barbosa, trad. ). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gallo, S. (2002). Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, 27(2), 169-178.
- Gallo, S. (2015). Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In Grupo Transversal. (Org.), *Educação menor: conceitos e experimentações* (2a ed, pp. 75-88). Curitiba: Prismas/Appris.
- Garcia, W. A. (2007). Teorias da diferença e a pesquisa em Educação. *Ponto de vista*, 1(9), 11-24.
- Garcia, W. A. (2010, junho). Pós-modernidade e diferença. *Revista de Estudos Universitários*, 36, 139-144.
- Heuser, E. M. D. (2008). *Pensar em Deleuze: violência às faculdades no empirismo transcendental*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Maheirie, K., Gomes, M., Rovaris, L. M., Brittes, T. P., & Lemes, B. L. (2006). Uma escola diferente: estudo psicossocial de jovens e seu contexto escolar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16, 16-27.
- Melo, S. (2015). *Poética do voo*. Recuperado em 23 outubro de 2015, de <http://poeme-se.tumblr.com/post/114136840595/esse-poeme-se-%C3%A9-parte-de-uma-s%C3%A9rie-que-floresceu>

- Nabais, C. P. (2010). Filosofia, Arte e Ciência: modos de pensar o acontecimento e o virtual segundo Gilles Deleuze. In D. F. Duque, E. F. G., Caminero, & I. H. Antón (Eds.), *Estudios de Lógica, Lenguaje y Epistemología* (pp. 319-326), Sevilla: Fénix.
- Nietzsche, F. (2004). *Escritos sobre educação* (2a ed.). (N. C. de Melo Sobrinho, trad.). Rio de Janeiro: PUC/RJ; São Paulo: Loyola.
- Pellejero, E. A. (2011). A estratégia da involução: o devir-menor da filosofia política. In S. B. Monteiro (Org.), *Caderno de notas 2: rastros de escrituras* (pp.17-28). Canela, RS: UFRGS.
- Revah, D. (1995). As pré-escolas alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, 95(95), 51-62.
- Revah, D. (2005). A Educação Alternativa. In Vários autores. (Org.), *Anos 70: trajetórias* (pp. 159-178), São Paulo: Iluminuras.
- Simondon, G. (2009). *La individución*. Buenos Aires: Ediciones la Cebra y Editorial Cactus.

*Submetido à avaliação em 23 de outubro de 2015; aprovado para publicação em 24 de novembro de 2015.*



*(em branco)*