

## SUJEITOS ENREDADOS PELO COTIDIANO ESCOLAR: AGENTES E AGENCIAMENTOS<sup>1</sup>

GAVA, Marileide Pimentel Miranda  
[marileideprofa@hotmail.com](mailto:marileideprofa@hotmail.com)  
 Universidade Federal do Espírito Santo

**Resumo:** Como se dão os agenciamentos em se tratando dos sujeitos que atuam nos estabelecimentos escolares? Deleuze nos dá indicações sobre como pensar a questão posta em destaque, não pela definição de certezas, mas pelo viés do próprio movimento do pensar. O diálogo é tecido com outros teóricos que se debruçam sobre o universo escolar enquanto espaço de experiência, olhares, sentires, devires.

**Palavras-chave:** Escola. Agenciamentos. Pensar.

### INTRODUÇÃO

A escola e sua multiplicidade de agentes, encontros, fazeres, saberes, é um convite a constantes olhares. Olhares que veem e se veem em meio a idas e vindas, avanços e retrocessos. Caminhos que se cruzam e se entrecruzam com nuances diversas e a partir de lugares definidos, não definitivos. No espaçoescola “[...] nada pode ser deixado de fora” (LINHARES, 2001, p. 45). Tudo importa e é importante.

Desde o surgimento das instituições escolares, nos tempos modernos, há um notável jogo de interesses por parte de quem pensou e pensa a estrutura física, psicológica e organizacional. E esses pensares agenciaram e agenciam os agentes da educação e os demais, que estão, direta ou indiretamente, envolvidos com as questões que perpassam a escolarização dos aprendizes, mais comumente conhecidos como “alunos”, seres desprovidos de luz, que precisam de outro, “iluminado”, para que possam “sair das trevas da ignorância”. Platão que o diga.

Entretanto, vale dizer que há os que fogem de tais agenciamentos e desprendem-se do acorrentamento que se manifesta nas palavras ditas por muitos que não são sujeitos múltiplos em uma unidade, mas sujeitos universalizados em uma uniformidade, que se deixam moldar e padronizar. Há, felizmente, outridades percebidas em um sem fim de mesmidade.

É tempo. É tempo de se repensarem as escolas e quem nelas trabalha, vive, convive, se programa, se prepara, se anula, se mostra. É esse, portanto, o objetivo do presente artigo.

<sup>1</sup> Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em julho/2010, como exigência final da Disciplina: Tópicos I em Cultura, Currículo e Formação de Educadores, sob a orientação da Profa. Dra. Martha Tristão.

Quantas e quantos. Massa que se quer uniforme, manobrável, mas que se deforma pelo fermento do próprio pensar. Deleuze e seus dizeres sobre o pensar e suas tantas possibilidades nos ajuda a descobrir outros modos de ser e de fazer escola. Diferentemente de agir para que os alunos estejam apenas “[...] aprendendo a memorizar e repetir o que os autores consagrados disseram, sem aprender com eles a criar, a descobrir, a pensar” (GARCIA; ALVES, 1999, p. 85).

Uma escola que se diz autossuficiente, porém, funciona porque há quem a faça funcionar. Como se chegou a ela? Engrenagem da modernidade que se gasta e se desgasta, mantida e mantenedora por/de temposespaços construídos e consolidados no decorrer do tempo. É tempo. É tempo de questionamentos. De responder de maneira simples às perguntas complexas e vice-versa, sem deixar arrefecer ideias. Santos nos lembra que:

[...] no seu célebre Discurso sobre as Ciências e as Artes (1750), Rousseau formula várias questões enquanto responde à questão, também razoavelmente infantil, que lhe fora posta pela Academia de Dijon [...] Esta última questão rezava assim: o progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou para corromper os nossos costumes? (SANTOS, 2000, p. 59).

Na ocasião, Rousseau respondeu a perguntas elementares, básicas e, ao mesmo tempo, profundas, colocando, para seus interlocutores, outras questões, também elementares, básicas e profundas. Talvez fosse o prelúdio para que houvesse o entendimento de que perguntas esclarecem mais do que respostas, apesar de merecê-las e delas necessitar. A partir da elaboração de uma boa resposta, há a certeza de que uma boa pergunta vem acompanhada de outras, que exigirão novas considerações. Exercitar para saber perguntar e saber responder é a chance de acessar o que Rousseau projetou há anos.

## A VERDADE DA NÃO ÚNICA VERDADE

A modernidade trouxe consigo a lógica da verdade que, a princípio, traria o tão sonhado progresso para a humanidade. E, de acordo com tal lógica, isso seria possível com a aceitação de que há uma verdade a ser buscada e encontrada. Cientificamente provada, suficiente, rejeitava qualquer conhecimento que fosse desprovido de cientificidade, com base empírica ou advindo do senso comum.

O mundo moderno, impregnado de visões que se manifestaram a partir das grandes conquistas territoriais do século XVI, solidificou-se com a Revolução Industrial, associando-se

larga e explicitamente ao capitalismo. Assman salienta que, quanto à obviedade da escolha pelo viés mercadológico, é fato afirmar que:

[...] não se pode negar que ele constitui deveras um complexo sistema de interações cognitivas. Opera-se, no entanto, com uma falácia quando se lhe atribui uma tendência solidária congênita capaz de resolver por si só, de forma gradativa e segura, todos os problemas sociais. No mercado coexistem as tendências de inclusão e de exclusão. E em geral é a lógica de exclusão a que predomina (ASSMAN, 1998, p. 25).

Invisibilizar os excluídos do projeto da modernidade foi a aposta para os que detinham o poder. E continua sendo. Santos nos convida a pensar na crise de tal paradigma e na ascensão de um outro, que emerge da revolução que teve início com a crise da racionalidade científica e que proclama a necessidade de um paradigma de cunho social, “[...] de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2000, p. 74).

Na modernidade, negligenciou-se a comunidade em prol do Estado que, por sua vez, elegeu o mercado como representação marcante do colonialismo, que negava a solidariedade, enquanto real “estado de saber”. Na dita pós-modernidade, que para muitos não existe nem existiu, percebe-se, de acordo com Santos, a imersão de um “estado de ignorância”, que perdeu espaço no mundo globalizado, tecnológico, cibernético. Mundo esse que permite conexões velozes e circulação de informações como nunca se viu.

Defender que há verdades absolutas e únicas em um mundo tão cheio de emaranhados, incertezas, rupturas, novas visibilidades, é negar-se a enxergar que a história experienciada e contada atualmente é bem diferente da de outrora. Não são mais os heróis que povoam os tempos históricos. A história é recheada de microevidências que se manifestam nas localidades de vivência e não no macro, inalcançável, impensável. Os fatos são divulgados em tempo real. Acessados também. Há links que se dão com o global mesmo quando se está dentro do lar. A liberdade de opiniões, de ideias, de escolhas é ofertada, mesmo que ainda timidamente, para todos os que têm acesso ao mar de informações. Navegantes digitais em um mundo onde as fibras ópticas estão por todos os lados.

Verdades são como a história: tem mais de uma versão. Fomos acostumados a ouvir e acatar apenas uma. História e verdade, únicas e absolutas, perderam-se em um tempo que não retornará. “Os tempos são outros” é um ditado que estamos cansados de ouvir. Contudo, muito há por ser feito para que sejam melhores e não simplesmente “outros”. Certeau explicita que:

[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história ‘irracional’, ou desta ‘não história’, como o diz ainda A. Dupont. O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...] (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1996, p. 31).

Benjamin (1994) narra uma fábula que mantém a complexidade, em sua simplicidade. Trata-se da parábola do velho que, prestes a morrer, conta aos filhos que existe um tesouro em seu terreno; os filhos, em busca do ansiado tesouro, cavucam por todos os cantos; não encontram o dito tesouro, entretanto, passam a produzir como nunca, compreendendo, finalmente, a essência do que o pai fizera. A experiência se dá no contato, no toque, no debruçar-se sobre, no trabalho. Experiência que se empobrece quando distanciada desses elementos e da historicidade que os envolve.

#### SAUDOSISMO DO VIVIDO E SIGNIFICATIVO: DE QUEM? PARA QUEM? POR QUÊ?

Ao analisar a escola, em seu (s) cotidiano (s), percebemos que existe, em muitas pessoas, um sentimento de saudosismo pelo vivido, que foi, para elas, extremamente significativo. Tal sentimento é entremeado por excessos de saudade. Considerando-se que “saudade” é um vocábulo dificilmente definido, em outros idiomas, além da Língua Portuguesa, é mister refletir sobre o porquê de tal excesso.

“Saudade” traz, em suas definições, a necessidade de compreendermos inúmeras situações, a partir do contexto em que foram vivenciadas. Num período pós-repressão, como vem sendo em nosso país, nos últimos trinta anos, emoções se amontoam em uma catarse incomensurável, que oscila entre o desejo de expressar-se livremente e o receio de ter que fazê-lo, pois tal ação implica esforço, responsabilidade, zelo, compromisso.

O que seria melhor: ter quem pensa por mim e me cobra executar o que foi por ele pensado ou ter que pensar por mim e realizar o que eu mesmo propus? Como mencionado anteriormente, perguntas exigem respostas, mais de uma, pois cada resposta projeta novas indagações. E há algumas que não são fáceis de serem respondidas, mesmo que, no íntimo, saibamos respondê-las.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, de Nº. 9394, traz novas considerações para velhas e conhecidas questões relacionadas ao campo educacional. Cury (1998) pergunta e responde, propondo estudos pertinentes:

[...] Será que a nova Lei de Diretrizes e Bases nos dá novas perspectivas? Para ensaiar algumas tentativas de resposta, é preciso entender o texto aprovado, em primeiro lugar, como texto que objetiva dizer algo. Algo que está no horizonte de uma certa intencionalidade. Nesse caso há que se tentar um certo grau de despimento de intencionalidades próprias, a fim de apreender aquela outra intencionalidade [...] (CURY, 1998, p. 73).

Sendo considerada uma Lei de vanguarda, que impulsionou, inclusive, a aprovação da Constituição Cidadã, em 1988, a LDBEN Nº. 9394/96 aponta em várias direções ousadas, como, por exemplo, na da flexibilidade, que prevê, por sua vez, descentralização, autonomia, elaboração de proposta pedagógica pela própria equipe escolar; e na da avaliação, que “[...] é o eixo nodal da LDBEN” (CURY, 1998, p. 76), contraditória e marcante, pois “[...] vai da negação de um sistema nacional de educação à afirmação de um sistema nacional de *avaliação*” (CURY, 1998, p. 76).

Percebe-se a infiltração do jogo mercadológico fortemente no ranking das escolas, divulgado pontualmente, a cada dois anos e, em intervalos regulares, a partir da padronização das avaliações, em nível nacional e estadual. Avaliar é preciso, imprescindível, mas sempre tendo em vista as condições em que se dão os processos educativos, nos cotidianos escolares. “Dá para ignorar a correlação precariedade x flexibilidade e suas previsíveis conseqüências?” (CURY, 1998, p. 77).

Analisar o caráter polissêmico de vocábulos como “avaliação” e “ambiente educativo” remete nosso olhar para a constatação de que se vê o que se vê do ponto em que se está. Precisamos garantir que as decisões pensadas e cobradas dos agentes que atuam nas escolas sejam com eles discutidas e ponderadas para que possamos sair do parco saudosismo, preso a mundos utópicos que, verdadeiramente, nunca foram vividos e instaurar tempos/outros/melhores, nos quais a escola seja muito mais do que a garantia de acesso a uma estrutura física que certificará a conclusão de estudos.

Em busca de definições para a palavra “escola”, encontramos, dentre outras, a indicação de que é um “estabelecimento onde se ensina” e, para tanto, precisa-se de “ir à escola”, pois estando nela, conviver-se-á com “pessoas idôneas” (Dicionário online do Português). Quem nos dá tal garantia? Essa é a escola que tivemos? É a que temos? Questões óbvias, facilmente identificáveis e respondidas. Quem as responde? Quem quer respondê-las?

Em um estabelecimento onde se ensina cabem quais ensinamentos? O que é ensinar? O que é aprender? O que a escolarização agrega positiva e/ou negativamente no currículo de cada um (a) que nela passa anos e anos de sua vida? Por que deve ser assim? Por que e para que seriar? Por que organizar os conhecimentos em disciplinas estanques e fragmentadas?

Educar é um ato que ocorre somente dentro de uma instituição escolar? Qual a repercussão dessa verdade mentirosa nas mentes das pessoas, de modo geral?

Não nos esqueçamos de que ensinar implica outras definições, como, por exemplo, “doutrinar” e “domesticar”. Haveria alguma outra intencionalidade por detrás da garantia do direito à educação? É imprescindível esclarecer que tais questões não estão sendo levantadas com o intuito de desconsiderar a importância do direito à educação, mas de pôr em xeque os modos como esse direito é imposto e não assegurado, pois “direito” também é uma palavra polissêmica.

Pensando sobre o “direito à educação”, largamente divulgado com o acréscimo dos termos “de qualidade”, vale considerar, a título de exame, a notícia que circula, acanhadamente, na mídia, referente ao fato de que o Senador Cristovam Buarque apresentou o Projeto de Lei do Senado, de nº. 480, em 16 de agosto de 2007, determinando a “obrigatoriedade de os agentes públicos eleitos matriculem seus filhos e demais dependentes em escolas públicas até 2014”. A proposta de trazer à tona o Projeto supracitado não é a de insuflar para a defesa inalienável do mesmo, mas permitir o conhecimento do texto em questão e a produção de sentidos em relação à proposta apresentada pelo Senador, muito além da simples reprodução do que vier a ser lido ou ouvido sobre esse assunto. Reproduzir para imitar, traduzir fielmente o que foi enunciado por outrem, é insuficiente para mexer com as estruturas do que se encontra instituído. As práticas instituintes devem achar espaços para sua visibilidade e aceitação. Mudanças geram caos, mas a educação clama por elas.

Santos menciona as investigações do físico-químico Ilya Prigogine que elucidam o argumento de que, em sistemas abertos, como é o caso das escolas, é inviável pensar modelos e mecanismos de controle ou organização que perdurem por séculos sem serem objeto de constantes reflexões:

[...] as estruturas dissipativas e o princípio da ‘ordem através de flutuações’ estabelecem que, em sistemas abertos, ou seja, em sistemas que funcionam nas margens da estabilidade, a evolução se explica por flutuações de energia que, em determinados momentos, nunca inteiramente previsíveis, desencadeiam espontaneamente reacções que, por via de mecanismos não lineares, pressionam o sistema para além de um limite máximo de instabilidade e o conduzem a um novo estado macroscópico. Esta transformação irreversível e termodinâmica é o resultado da interacção de processos microscópicos segundo uma lógica da auto-organização numa situação de não-equilíbrio (SANTOS, 2000, p. 70).

Cientes de que a Física, essencial e paradoxalmente, foi a detonadora da crise da racionalidade, desde o momento em que Einstein, com a teoria da relatividade, rompeu com a verdade única e totalitária da ciência moderna, que matematizava todo o conhecimento,

comprovando que “a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser verificada, pode tão-só ser definida” (SANTOS, 2000, p. 68), é necessário apelar para que os estudiosos das Ciências Humanas se apresentem mais “frontalmente” para muito adiante da “pedagogia frontal”.

Naturalizou-se a escola, bem como se naturalizaram as práticas instituídas que nela se mantêm, apesar da certeza de que a escola não é algo natural, próprio do humano; é “invenção”, assim como o próprio cotidiano também o é (CERTEAU, 1994). Se não são naturais, podem vir a serem outras. O próprio Certeau alerta para o fato de que os teóricos sociais devem extrapolar a simples constatação de tradições, símbolos e artefatos culturais, bem como formalizar, sistematizar e propor reflexões sérias a respeito das maneiras como as pessoas se reapropriam desses objetos, naturalizadamente, em situações cotidianas. Alerta, ainda, que tal reapropriação é uma “omissão perigosa”, pois re-usar é uma ação que desconsidera oportunidades para que sejam subvertidos rituais e representações que as instituições instituídas procuram impor sobre seus “consumidores” que, segundo Certeau, são os “usuários” de tais instituições.

#### HÁBITOS/TEMPOS/ESPAÇOS/AGENTES NATURALIZADOS

Deleuze dizia que “todo hábito é arbitrário” e que “natural é o hábito de adquirir hábitos” (DELEUZE, 1976, p. 111). Para ele, devemos fugir à tentação de repetição do já pensado, do habitual, e, sim, criar conceitos, sem a pretensão, ou mesmo o desejo de transformar nossas ideias em verdades a serem reproduzidas. Criar com o objetivo de movimentar o pensar, exercitando-o.

Para Certeau, a atividade humana é cultura, apesar de nem sempre ser reconhecida desse modo e afirma que “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1996, p. 142). De acordo com esse autor, sempre houve resistências, algumas veladas, em relação ao “*habitus*” proclamado para os ambientes educativos formais. Absorver a estrutura determinada socialmente como sendo a verdadeira, plena, idealizada é uma capacidade comumente incorporada pelos agentes educativos que se dispõem a sentir, pensar e agir conforme habitualmente se prega e se encontra instaurado.

Inventariar o cotidiano é bem diferente de inventá-lo. Contudo, as invenções que acontecem cotidianamente nas escolas desvelam formas utilizadas por alguns agentes

educativos que se adequam às imposições burocráticas e administrativas dos sistemas, mas reorganizam fazeres e o próprio cotidiano. Inventar o cotidiano não é sinônimo de baderna pedagógica ou de falta de profissionalismo. É pensar sobre o que se vê, numa lógica de múltiplos olhares, lugares, sentimentos e projeções que buscam o avanço dos aprendizes e dos que com eles convivem, nos espaços escolares.

Tais agentes encontram-se, obrigatoriamente, em duzentos dias letivos, anualmente, em um mesmo espaço. Quem são? Há rótulos específicos para quem seja o professor, o aluno, o diretor, o pedagogo, a família. Eles não dão conta de informar sobre quem é cada um desses atores. No palco/escola, as cenas, os cenários, os bastidores dizem muito, mas nem todos os espectadores assistem ao espetáculo apresentado, dia após dia. A maioria vive sem o sabor da experiência, que acaba por não atingir nem a mente nem os corações de quem apenas está, mas não é parte, não tem o pertencimento suficiente em relação ao grupo com o qual convive, atua, sofre, se alegra.

Habitualmente, escola é lugar de seriedade, onde a disciplina deve imperar. Sentimentalismo não cabe nesse espaço. Concordemos, pois certamente não cabe. O que cabem são os sentimentos. E são imprescindíveis. Sem eles, o saber foge à sua origem de propiciar sabor. Rubem Alves (1995) nos ensina algumas lições:

Cozinha: ali se aprende a vida. É como uma escola em que o corpo, obrigado a comer para sobreviver, acaba por descobrir que o prazer vem de contrabando. A pura utilidade alimentar, coisa boa para a saúde, pela magia da culinária, se torna arte, brinquedo, fruição, alegria. Cozinha, lugar dos risos...

Pensei então se haveria algo que os professores pudessem aprender com os cozinheiros: que a cozinha fosse a antecâmara da sala de aulas, e que os professores tivessem sido antes, pelo menos nas fantasias e nos desejos, mestres-cucas, especialistas, nas pequenas coisas que fazem o corpo sorrir de antecipação. Isto. Uma Filosofia Culinária da Educação. Imaginei que os professores, acostumados a homens ilustres, sem cheiro de cebola na mão, haveriam de se ofender, pensando que isto não passa de uma gozação minha.

Logo me tranqüilizei, ouvindo a sabedoria de Ludwig Feuerbach, a quem até mesmo Marx prestou atenção: “O homem é aquilo que ele come”. Abaixo Descartes. Idéias claras e distintas podem ser boas para o pensamento [...]

O prazer do gosto e do cheiro não convive com a barriga cheia. O prazer cresce em meio às pequenas abstenções, às provas que só tocam a língua... É aí que o corpo vai se descobrindo como entidade maravilhosamente polimórfica na sua infindável capacidade para sentir prazeres não pensados. Já os estômagos estufados põem fim ao prazer, pedem os digestivos, o sono e a obesidade. Cozinheiros de tropa nada sabem sobre o prazer. A comida se produz às dezenas de quilos. Pouco importa que os corpos sorrissem. Comida combustível. Que os corpos continuem a marchar [...] (ALVES, 1995, p. 133).

Na cozinha de Rubem Alves “se aprende a vida”. E nas escolas? O que se aprende? O que se cria? O que se inventa? Quem faz diferentemente do que quase todos fazem? Como isso se dá? Se “o homem é aquilo que come”, parafraseando Feuerbach (apud MONDIN, 1983, p.



94), o que “comem” os alunos, nas escolas, diariamente? De que se “alimentam” os professores para, posteriormente, “alimentarem” seus alunos? Estamos na época do fast-food, também nas escolas. Metaforicamente, a comida - estudo/conteúdos - é preparada rapidamente, engolida e, como a digestão não é tranquila, causa mal estar constante. O natural seria nos alimentarmos a partir do desejo por comer, por saciar a fome. Sempre que comemos quando estamos sem fome, sentimos o quanto isso faz mal para o nosso corpo como um todo. E para a mente: qual mal faz “comer sem ter fome”, diariamente?

Hora-aula, grade curricular, seriação, disciplina e disciplinas, horários pré-determinados. São muitos os elementos servidos no cardápio escolar. Opções variadas são tolhidas, pois “é preciso preparar os cidadãos do futuro”. Do modo como vem sendo “trabalhados”, para continuar a pensar fractalmente. Torna-se urgente pensar uma educação formal diferente. Deleuze nos convoca à reflexão:

A organização curricular das disciplinas as coloca como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade (DELEUZE *apud* GALLO, 2003, p. 70 – 71).

Se pensarmos em trabalhar pedagogicamente para que o aluno absorva todos os conhecimentos, como já se pensou há mais de dois séculos, seremos profissionais frustrados, pois essa é uma tarefa hercúlea e desmedida, improvável de ser realizada a contento. Quando havia poucos meios para estabelecer-se uma comunicação produtora, eficaz, era compreensível se pensar em repassar informações acumuladas historicamente pela humanidade. Atualmente, não há sentido em tal prática. Entretanto, ela é um hábito, costumeiro, irrefletido, sem significado, como tantos outros, naturalizados, artificialmente, em presenças e propostas abstratas que clamam por novidades, por vida, por cores, por “pensares”.

Uma pergunta vem, então, à mente do interlocutor atento: como a escola sobrevive, ainda, diante de tantas questões sérias e preocupantes? Sobrevive, porque há os que fazem verdadeiramente a diferença, em seu fazer cotidiano. Medeiam momentos educativos ao invés de darem aulas. São os verdadeiros educadores, que sentem prazer em planejar e dinamizar tempos de aprendizagem, que trazem os estudantes para os debates, as rodas de conversa, os seminários, as discussões, as produções de texto – não as redações escolarizadas. São determinados, zelosos, sensíveis. Características essenciais para um bom educador nos tempos atuais.

A proposta de reflexão trazida não é a de lamuriar diante do que ainda é vigente na grande maioria dos estabelecimentos escolares. É contribuir para aumentar a fileira dos que percebem a necessidade de redimensionar espaços, tempos, hábitos e agentes que são essenciais na dinâmica escolar. Naturalizados de forma equivocada? Façamos outras proposições. Há uma “incrível abundância inventiva das práticas cotidianas” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1996, p. 342).

## AGENCIAMENTOS E AGENCIADOS: AGÊNCIAS E AGENTES

Retomando o título deste artigo, é importante definir o que seria “agenciamento”. Pesquisando no dicionário online do Português, tomamos ciência de que tal substantivo significa “negociação, trabalho que envolve discussão para se chegar a um acordo”. Filosoficamente, Deleuze cita que “[...] a unidade real mínima, não é a palavra, nem a idéia ou o conceito, nem o significante, mas o agenciamento” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65).

Vale destacar que, tanto para Deleuze quanto para Guattari, seu mais constante interlocutor, a Filosofia é a ação de movimentar o pensar, instaurando-se no meio, no devir, que resulta do próprio processo pensante. Desse modo, não objetivaram “fazer História” para servir de base filosófica futura, em uma série de causalidades, temporalidades e espaços definidos. Desejaram evidenciar como os agenciamentos libertam “linhas em devir”, considerando-se um sistema pontual histórico, dado, instituído.

Para Deleuze “[...] datar um agenciamento, não é fazer história, é dar suas coordenadas de expressão e de conteúdo, nomes próprios, infinitivos-devires, artigos, hecceidades” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 119-120). Estuda-se sobre o fazer docente, as funções pedagógicas e as gestoras – hoje assim denominadas, antes tidas como administrativas – de acordo com cada momento histórico. No entanto, quem fala em nome de quem? Quem se percebe território ou territorializado? Capricorniano, por nascimento, Deleuze é a personificação da Terra. Metaforicamente, o mundo, o solo, cartografados são base para quem se dispôs a não ser mapeado. Ser “terra” sem tê-la. Não há lugar em definitivo, para quem percebe os “entrelugares”.

Deleuze nos convida a pensar anti-edipicamente e perceber o inconsciente como “usina”, como produção. O teatro, a representação, fica para a mitologização dos homens-mundo-dados-psicanalitizados. Usina deleuziana, explosão pura e maciça de pensares, devires, delírios, descodificações. Potência posta em ebulição. Vulcão constante. Movimento

em movimentação. Interpretações. Decifrações. Traduções. Conhecimentos. Rizomaticamente. Ausência de hierarquizações. Presença. Encontros. Conexões. Heterogeneidade. Cartograficamente. Redes. Escutas. Narrativas. Registros.

Édipo diante da Esfinge respondeu corretamente à pergunta: "Qual é o animal que pela manhã tem quatro pés, ao meio-dia dois e à tarde três?". O homem. A resposta veio com as devidas explicações – ou implicações? -. O homem engatinha, em sua infância, depois anda sobre dois pés e, na velhice, precisa de uma bengala para caminhar. A Esfinge precipitou-se em um abismo, diante da inteligência de Édipo. E ela era uma mistura de mulher, leão, cão, dragão e hárpia. Nada fácil de derrotar. O jovem conseguiu. Talvez porque permitiu a si mesmo pensar.

Pensemos também: deixamos de engatinhar? Quando andamos sem amarras? A bengala é só artefato que representa a incapacidade física? O mesmo Édipo, tão inteligente, que derrotou a Esfinge, ao responder ao enigma por ela proposto, foi derrotado por suas escolhas. Sabia o que se sucederia e, fugindo da certeza assustadora do que viria, morreu, inicialmente, de tristeza.

Deleuze faz outro convite: para que saíamos da lógica das certezas e das prisões que nos rodeiam, institucional e individualmente. E nos lembra que ser inteligente é estar sempre em atitude de conversação. O que é bem diferente de encontrar respostas corretas. Enigmas se apresentam. Conversemos com eles. Não sem antes termos o entendimento de que somos devorados por mantermos nossas certezas fechadas e controladas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**- o fim dos vestibulares. São Paulo: Ars Poética, 1995.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**, 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

- \_\_\_\_\_. **A cultura do plural**. Campinas: Papirus. Coleção Travessia do Século, 1995.
- \_\_\_\_\_. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**, 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional**. Revista Brasileira de Educação – Maio/Junho/Julho/Agosto – 1998 – Nº 8.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Ed. Rio. Col. Semeion, Rio de Janeiro, 1976.
- \_\_\_\_\_; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- FEUERBACH, Ludwig A. O mistério do sacrifício ou o homem é o que ele come. In: MONDIN, Battista. **Curso de Filosofia: os filósofos do Ocidente**. São Paulo: Paulinas, Vol. III, 1983.
- GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LINHARES, Célia Frazão. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes. In: LINHARES, Célia Frazão et. al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ROUDINESCO, Elizabeth. Gilles Deleuze: variações antiedipianas. In: ROUDINESCO, Elizabeth. **Filósofos na tormenta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.