

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAIR MIRANDA DE PAIVA

**AGENCIAMENTOS NÔMADES, PENSAMENTO, EXPERIÊNCIA:
FRAGMENTOS DE UM PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS SOCIAIS EM UMA ESCOLA DE CARIACICA (ES)**

Vitória
2009

JAIR MIRANDA DE PAIVA

**AGENCIAMENTOS NÔMADES, PENSAMENTO, EXPERIÊNCIA:
FRAGMENTOS DE UM PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS SOCIAIS EM UMA ESCOLA DE CARIACICA (ES)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Doutora Janete Magalhães Carvalho.

Vitória
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Paiva, Jair Miranda de, 1964-
P149a Agenciamentos nômades, pensamento, experiência :
fragmentos de um projeto de implantação de filosofia e ciências
sociais em uma escola de Cariacica (ES) / Jair Miranda de Paiva.
– 2009.
271 f.: il.

Orientadora: Janete Magalhães Carvalho.
Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo,
Centro de Educação.

1. Deleuze, Gilles, 1925-1995. 2. Pensamento. 3. Filosofia. 4.
Experiência. 5. Cotidiano escolar. I. Carvalho, Janete Magalhães,
1945-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37

JAIR MIRANDA DE PAIVA

**AGENCIAMENTOS NÔMADES, PENSAMENTO, EXPERIÊNCIA:
FRAGMENTOS DE UM PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS SOCIAIS EM UMA ESCOLA DE CARIACICA (ES)**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação do Centro
de Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo como
requisito parcial para obtenção do
Grau de Doutor em Educação.
Aprovada em 14 de dezembro de
2009.

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professor Doutor Walter Omar Kohan
Universidade Estadual do Rio de Janeiro**

**Professor Doutor Silvio Donizetti Gallo
UNICAMP**

À mamãe Nair (*in memoriam*), pelo amor constante, pela alegria contagiante e colorida com a qual viveu, sem olhar para trás: é impossível dizer o quanto amou a vida e a nós, seus filhos. Impossível expressar sua força, seu humor... Você nos deixou quando seu rosto e seus olhos eram a felicidade mais extasiante! Mas sabemos que foi feliz, nos dando motivos para lutar e amar.

À Cely, mana maravilhosa! Você é a prova de que o amor e a bondade ainda existem. Você é dádiva, graça!!

À Júlia, que chega daqui a alguns dias: titio te espera com amor!

AGRADECIMENTOS

À minha família.

Às minhas primeiras professoras: Rosemeire Fialho, dona Ivonete, e tantas outras; às professoras que fazem tudo pela educação pública: na amizade de Ilza Orechio.

À UFES, pela formação e oportunidade.

À prof^a Janete Magalhães Carvalho, orientadora desta pesquisa, pela paciência com que a orientou, leu, releu, sugeriu, mas, sobretudo, porque soube acolher-me carinhosamente em minhas quase infinitas (e lentas) reescritas...

À professora Regina Helena Silva Simões e ao professor Carlos Eduardo Ferraço, pela carinhosa e inteligente leitura por ocasião das qualificações 1 e 2, que inspirou esta escrita por todo o trajeto da tese. Pelas aulas estimulantes e criativas; pela ternura incomensurável.

Aos professores Walter Omar Kohan e Silvio Gallo, membros da banca avaliadora, pela avaliação arguta e generosa, pela disponibilidade e solicitude: muito obrigado!

À professora Bernardina Leal (Dina) pela carinhosa leitura e sintonia, mesmo a distância.

À Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, em especial, à prof^a Ms. Célia Maria Vilela Tavares, secretária municipal de educação, pelo acolhimento e receptividade da pesquisa, pela confiança, pela cumplicidade ética.

Às professoras, professores, alunos e funcionários e Diretor da Escola Renascer (são tantos nomes! Estão no meu coração, e no caderno azul!): pelo carinho com que me receberam e me fizeram parte dela por um breve e intenso período, pelo muito que aprendi, pelas manifestações de afeto: voltarei para uma visita!

Às minhas alunas e alunos, por que me desafiaram a cada dia a buscar saídas, pelo estímulo, pela alegria e pelo carinho. Dar aula pra vocês foi muito bom!

Aos meus futuros alunos e alunas, para que sejamos cúmplices da paixão do pensar, aberto em rizomas e conexões de vida, pois, como diz o jagunço Riobaldo: “vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas”.

Aos colegas do Doutorado, em especial José Américo, Kiki, Mariza, Alayde, pelo companheirismo, pelas questões instigantes, pela amizade.

A Cleide, que passou horas ouvindo fitas e transcrevendo-as, mas, sobretudo, pela amizade, pela inquietude, pela literatura que ama e poesia que produz às ocultas.

Ao Robson, querido ex-aluno, que digitou entrevistas, relatórios, diários de campo: obrigado!

A Ana Paula, Rosângela D’Ávila, Karina Musso, Andréa Romanholi: pela potência dos bons encontros!

A Fabrícia, Eliana, Silvia, Kefren, Lídia: vamos seguir novos ventos!

Aos amigos de todo dia: Andréa e Adilson, Daise e Marquinho, João Marcos e Jaqueline, Adriana e João (que me livrou dos vírus de computador de última hora), Agenor – aquele abraço!

Aos professores de Filosofia e Ciências Sociais de Cariacica: pelo acolhimento, pela abertura à pesquisa, pela convivência prazerosa. Em especial, no primeiro ano do Projeto: Edson, José Ailto, Sueli, Israel, Manuely, Neta, Penha, Sônia, Alan, César e Terezinha Giacomini.

À mana Cely, pela paciência, amor infinito.

Ao mano Pacelli, lá nas montanhas das minas gerais.

À Janete, carinho, cumplicidade, cuidado.

À Tânia, pela escuta que trilhou esta via.

À Fabíola, pelo carinho que não se resume.

A meu pai que me ensinou a gostar de ler (quando vinha da roça).

Sintaxe

Um homem contemplando suas equações
disse que o universo teve um começo.
Existiu uma explosão, disse ele.
Um senhor estrondo, e nasceu o universo.
E o universo ainda está em expansão, disse ele.
Ele calculou até mesmo a duração de sua vida:
dez bilhões de revoluções da Terra ao redor do sol.
Todo o globo aplaudiu;
Acharam tais cálculos cientificamente certos.
Ninguém percebeu que, propondo um início para o universo,
o homem simplesmente refletiu a sintaxe de sua língua pátria;
uma sintaxe que exige começos, como um nascimento,
e desenvolvimento, como maturação,
e um final, como a morte, para a realização de qualquer evento.
O universo teve um início,
e está envelhecendo, garantiu-nos tal homem,
e ele irá morrer, já que tudo morre,
como ele mesmo morreu depois de confirmar matematicamente
a sintaxe de sua língua pátria.

Sintaxe II

O universo teve realmente um começo?
A teoria do "big-bang" é realmente correta?
Essas não são perguntas, embora pareçam ser.
A sintaxe que exige começo, desenvolvimento
e término para a descrição de fatos é realmente a única que existe?
Essa é a questão real.
Existem outras sintaxes.
Existe uma, por exemplo, que indica a variação
de intensidade como um fato.
Nessa sintaxe nada tem um começo ou um fim;
desse modo, o nascimento não é algo claro e definido,
mas um tipo específico de intensidade,
do mesmo modo que o amadurecimento e a morte.
Um homem que use tal sintaxe, contemplando suas equações, descobre que
calculou suficientes variações de intensidade
e pode então dizer com autoridade
que o universo não teve um início
e não terá um fim,
mas que ele sempre existiu, existe e existirá
através de intermináveis flutuações de intensidade.
Tal homem pode muito bem concluir que o próprio universo
é a carruagem da intensidade
e que é possível abordá-la
para viajar por caminhos que modificam-se incessantemente.
Ele irá descobrir tudo isso, e muito mais,
talvez sem nunca perceber
que está simplesmente confirmando
a sintaxe de sua língua pátria.

(CASTAÑEDA, Carlos. O Lado Ativo do Infinito).

RESUMO

A tese apresenta fragmentos de agenciamentos da Implantação de um Projeto de Filosofia e Ciências Sociais em uma escola da rede municipal de Cariacica (ES). Toma como referencial teórico-metodológico elementos de uma cartografia de movimentos e devires, traçando um percurso rizomático em que são problematizados a constituição do problema de pesquisa, os devires da escrita e os enredamentos do Projeto de Filosofia e Ciências Sociais no cotidiano escolar e na comunidade. A metodologia faz uso de acompanhamento de processos, articulado a uma cartografia de linhas molares, moleculares e de fuga dos agenciamentos nômades do Projeto de Filosofia e Ciências Sociais na escola e comunidade, numa perspectiva de produção de dados, detecção de signos e intensidades da experiência. Utiliza diferentes registros: diário de campo da convivência junto a um grupo de professores de filosofia e ciências sociais e do compartilhamento do cotidiano escolar, entrevistas não estruturadas com alunos, docentes e profissionais da escola, análise documental, textos de alunos, seminários e dinâmicas de grupo junto a professores, alunos e famílias. A tese coloca em questão a compatibilidade filosofia/educação, numa experiência de pensamento como abrir o pensar ao novo e pensar de novo e problematizar por que pensamos o que pensamos. Os agenciamentos Projeto de Filosofia/Ciências Sociais, escola e comunidade apontam para o caráter aprendente de um projeto tomado como processo aberto em suas relações moleculares no cotidiano escolar, e para a virtualidade de um outro espaço de problematização na escola como lugar de conversação complexa e comunidade de afetos, em que agenciamentos de corpos selecionem bons encontros produtores de aumentos de potência de vida e diferença.

Palavras-chave: Agenciamentos, filosofia, pensamento, cotidiano, experiência.

RÉSUMÉ

La thèse présente fragments d'agencements de l'implantation d'un Projet de Philosophie et Sciences Sociales dans une école municipale de Cariacica (ES). Elle prend comme point de repère théorique-méthodologique des éléments d'une cartographie de mouvements et 'devenirs', en traçant un parcours rizhomatique dont on problématise la constitution du problème de la recherche, les devenirs de l'écriture et les enchevêtrements du Projet de Philosophie et Sciences Sociales dans le quotidien scolaire et dans la communauté. La méthodologie s'utilise d'accompagnement de processus, lié à une cartographie de lignes molaires, moléculaires et de fuite des agencements nomades du Projet de Philosophie et Sciences Sociales dans l'école et dans la communauté, dans une perspective de productions de données, détection de signes et d'intensités de l'expérience. La méthodologie utilise de différents registres: journal de champ de la cohabitation auprès d'un groupe de professeurs de philosophie et de sciences sociales et du partage du quotidien scolaire, des interviews non structurées avec des élèves, des enseignants et avec d'autres professionnels de l'école, de l'analyse documentaire, des textes d'élèves, des séminaires et dynamiques de groupes auprès de professeurs, d'élèves et de familles. La thèse met en question la compatibilité philosophie/éducation, dans une expérience de pensée comme ouvrir le penser au nouveau et penser de nouveau et problématiser pourquoi nous pensons ce que nous pensons. Les agencements Projet de Philosophie/Sciences Sociales, école et communauté montrent le caractère "apprenante" d'un projet pris comme processus ouvert dans ses rapports moléculaires dans le quotidien scolaire, et pour la virtualité d'un autre espace de problématisation dans l'école comme lieu de conversation complexe et communauté d'affects, dans lequel des agencements de corps sélectionnent de bons rencontres producteurs d'augmentations de potence de vie et de différence.

Mots-clé: Agencements, philosophie, pensée, quotidien, expérience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	17
Figura 2	22
Figura 3	22
Figura 4	24
Figura 5	41
Figura 6	54
Figura 7	65
Figura 8	77
Figura 9	100
Figura 10	100
Figura 11	101
Figura 12	102
Figura 13	104
Figura 14	106
Figura 15	107
Figura 16	107
Figura 17	108
Figura 18	139
Figura 19	142
Figura 20	143
Figura 21	145
Figura 22	146
Figura 23	147
Figura 24	148
Figura 25	149
Figura 26	151
Figura 27	155
Figura 28	156
Figura 29	164
Figura 30	167
Figura 31	170

Figura 32	191
Figura 33	193
Figura 34	194
Figura 35	197
Figura 36	198
Figura 37	200
Figura 38	208
Figura 39	208
Figura 40	208
Figura 41	210
Figura 42	212
Figura 43	212
Figura 44	213
Figura 45	228
Figura 46	242

ANEXOS [em cd]

- Projeto Filosofia e as Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental: desafios e Perspectivas. Cariacica/ES. [2006b].
- Filosofia e Ciências Sociais na Educação Básica de Cariacica: um estudo preliminar. Cariacica/E. [2006c].
- Encontro de Professores de Filosofia e Ciências Sociais de Cariacica (Encontro de Manguinhos). Cariacica/ES. [2006d].
- Projeto Filosofia e Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: Desafios e Perspectivas. Relatório de Pesquisa. Cariacica/ES. [2006e].
- Projeto Filosofia e as Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental: Proposta curricular. Cariacica/ES. [2006f].
- Projeto Filosofia e as Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental: desafios e Perspectivas. Tema: Família e Escola em Debate. 2007.
- Anexo da Proposta Curricular 2008.

SUMÁRIO

Sou um ladrão de pensamentos	17
1 SEGUINDO RIZOMAS DE UMA ESCRITA NÔMADE	41
1.1 Agenciando um plano para o pensamento	45
1.2 Fazendo rizoma de uma escrita	51
1.3 Devir e vitalidade não-orgânica	61
1.4 (In)tensões e intencionalidade de um projeto	67
2 ‘LEVANDO UMA LINHA PARA PASSEAR’: DE UMA (IN)CERTA CARTOGRAFIA	77
2.1 Mapas de intensidades	79
2.2 Pesquisa como um acompanhamento de processos	81
2.3 Um ‘método’ ‘entre linhas’: traçar mapas de agenciamentos	85
2.4 Para uma invenção cartográfica	92
3 DO VALE DO MOCHUARA À BEIRA-MAR DE MANGUINHOS: DE RAÍZES E RIZOMAS	98
3.1 O Mochuara e as máscaras de Roda d’água	99
3.2 Manguinhos: rizomas de um pensar	106
3.3 Por entre raízes e rizomas: encontros, tensões	109
3.4 Filosofia, educação, experiência: de Mochuara a Manguinhos	114
4 INVENTANDO COLETIVOS: PAISAGENS DE UMA PESQUISA EM MOVIMENTO	138
4.1 Pe Gabriel: multiplicidade de um nome próprio	139
4.2 Renascer: Uma escola em trânsito desde uma perspectiva nômade ...	144
4.3 “Pegando a ponta do cipó”	150
4.4 ‘Ninguém é cidadão’: máquina de guerra como linha de fuga	154
4.5 Gestos de intensa vida efêmera	162

4.6 'Parece que me deram uma coça hoje' (uma aula, entre Deus e o Diabo)	166
4.7 Linhas de Fuga na Disciplina dos Corpos	174
4.8 'Primeiro uma escola tradicional': entre estratos e linhas de fuga	186
5 UM PENSAMENTO EM LINHA DE FUGA	203
5.1 Primeiros movimentos	203
5.2 Famílias: devires e afetos minoritários	209
5.3 Agenciamentos e movimentos da Filosofia e Ciências Sociais na escola...	216
5.4 'Incluir o professor': numa linha de fuga	223
5.5 Aula de filosofia: um exercício de pensamento além da reconhecimento	227
5.6 Uma escola como comunidade de afetos	235
5.7 Afetos singulares de Daniele	246
Seguindo rizomas	252
Referências	256
Anexos (em cd)	270

SOU UM LADRÃO DE PENSAMENTOS...

Amigo leitor (permita-me começar convidando a amizade como testemunha, não de uma cumplicidade, mas de um percurso por vir), esta tese quis ter, por um momento, um início, meio e fim, digamos, convencional. Como um trabalho que seguisse as orientações dos manuais de pensamento científico. Mas seu movimento foi intenso demais para que isso fosse possível, seus devires disruptores demais para que restassem claras e distintas as regras de Descartes. O que levou o escrevente a tecer não mais do que trilhas e linhas com seus intercessores... Trilhas que talvez possam se chamar **platôs de intensidades**, ainda que correndo o risco de plágio; mas, conforme o *intercessor-mor*, roubar é o contrário de plagiar, está mais para conversa, amizade, envolve criação, potência de encontros... Mais do que juízes de outros ou de nosso próprio caminho, a partir de dado momento tratamos de varrer,

Sim,
sou um ladrão de pensamento não, por favor, um
ladrão de almas
eu construí e reconstruí
sobre o que está à espera
pois a areia nas praias
esculpe muitos castelos
no que foi aberto
antes de meu tempo
uma palavra, uma ária, uma história, uma linha
chaves no vento para que minha mente fuja
e fornecer a meus pensamentos fechados
uma corrente de ar fresco
não é coisa minha, sentar e meditar
perdendo e contemplando o tempo
pensando pensamentos que não foram pensados
pensando sonhos que não foram sonhados,
idéias novas ainda não escritas,
palavras novas que seguiriam a rima...
e não ligo para as novas regras
já que elas ainda não foram fabricadas
e grito o que soa em minha cabeça
sabendo que sou eu e os de minha espécie
que faremos essas novas regras,
e se as pessoas de amanhã
tiverem realmente necessidade das regras de hoje
então juntem-se todos, procuradores gerais
o mundo não passa de um tribunal
sim
mas conheço os acusados melhor que vocês
e enquanto vocês se ocupam em julgá-los
nós nos ocupamos em assobiar
limpamos a sala de audiência
varrendo varrendo
escutando escutando
piscando os olhos entre nós
atenção atenção" (Bob Dylan, apud DELEUZE-
PARNET, 1998, p. 16-17).



Figura 1. Joan Baez e Bob Dylan em 1963. Disponível em: http://wikipedia.org/wiki/Bob_Dylan Acesso 17.Mai 2009.

assobiar, escutar, como na canção do bardo Bob Dylan, em platôs que foram sendo descobertos escritos¹ à medida que imergíamos e emergíamos – em tempos e espaços muito diversos – na e da pesquisa, mais roubo que ideia ‘original’...

Tomo aqui **platôs** demarcando regiões de intensidades que compõem este trabalho: das leituras que lhe jogaram a margens instáveis e violentas, fazendo-o equilibrar-se numa borda tênue que lhe serviu então de companhia; dos processos toyotistas de

trabalho que marcam os tempos de professor numa faculdade particular; da produção de potência e de linhas de fuga ao travestir-se em aprendiz-de-pesquisador; dos assaltos que me fez a morte (ao levar aquela que me transmitiu a vida, minha mãe) na fase final dessa pesquisa/escrita...

“O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus intercessores.(...). Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê” (DELEUZE, 1992, p. 156).

Consoada

Quando a Indesejada das gentes chegar

(Não sei se dura ou caroável),

Talvez eu tenha medo.

Talvez sorria, ou diga:

- Alô, iniludível!

O meu dia foi bom, pode a noite descer.

(A noite com os seus sortilégios.)

Encontrará lavrado o campo, a casa limpa,

A mesa posta,

Com cada coisa em seu lugar

(BANDEIRA, 1980, p. 34).

A morte chegou de fora, como ventania e tempestade baralhando os dados pois, ainda que inevitável, “(...) toda morte não deixa de ser acidental e violenta, vindo sempre de fora (...)” (DELEUZE, 2000, p. 415). “A indesejada das gentes”, como a chamou Manuel Bandeira, tornada sua companheira ao longo da vida, condenação adiada, silenciosa, mas ‘iniludível’. Ou jovem mulher portadora de carta violeta, nosso derradeiro convite, conforme Saramago

¹ Tomamos essa arte de escrever de Ferraço (2004, p. 79) que, por sua vez, a toma de Nilda Alves. Ao juntar palavras criando uma outra, Ferraço pretende incluir uma gama de significados relacionados a elas. Visamos também criar novas potencialidades de expressão, exorcizar dualismos. Assumimos aqui o duplo roubo, dupla captura. Confessamos também outro ‘roubo’: a audácia de figuras e quadros que desbordam o texto tomei-a de Sgarbi (2005), ainda que sem sua arte criativa, mas traduzindo rupturas e encontros potentes que atravessaram esta escrita.

n'**As intermitências da morte**, deixando ao passado seu vetusto aspecto de foice na mão.

Mas a frágil saúde de Bandeira, como a de Espinosa, conjuga-se com um fluxo de vida, diferença e criação. Há nisso mais do que paradoxo, um reconhecimento de que “há na vida uma espécie de falta de jeito, de fragilidade da saúde, de constituição fraca, de gagueira vital que é o charme de alguém. O charme, fonte de vida, como o estilo, fonte de escrever” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 12). Nosso poeta a toma por companhia em sua **estrela da vida inteira** para, a partir de sua poesia, desviar-se, deslocar-se e trazer à tona suas máscaras, afirmando a vida em suas múltiplas potências... Como no poema “preparação para a morte” em que, como num piscar de olhos, arremata lapidar: “a vida é um milagre” (BANDEIRA, 1980, p. 249).

O que levou a me perguntar: no milagre da vida, a morte só tem seu tempo fora de nosso tempo? Ou deslizaria ela, intimamente, nesse tempo que é o nosso, coexistência de durações, um dia sustando-as de dentro? Ou será a morte a composição de uma nova relação de meu corpo, tão logo perca seu movimento próprio, indo tomar parte no movimento da natureza? A morte como um mau encontro.

Por isso, para mim, num dado momento, escrever se tornou lento, pesado, as palavras como que cobrando uma cota extra de expressão, pois pareciam ferir no caminho entre o sentido, a expressão e a carne, como que tocando as estranhas, lembrando a fragilidade dos organismos dobrados em vida - a vida é dobra - ao serem desdobrados e decompostos na morte.

“Entre os gritos da dor física e os cantos do sofrimento metafísico, como traçar seu estreito caminho estóico, que consiste em ser digno do que acontece, em extrair alguma coisa alegre e apaixonante no que acontece, um clarão, um encontro, um acontecimento, uma velocidade, um devir?”

(DELEUZE-PARNET, 1998, p. 79).

Mas, em que pese a morte, experimentei também a vertiginosa velocidade e leveza de Espinosa com sua rajada de vento, segundo a narração de Malamud/Deleuze: um vento forte que me impulsionava pelas costas como o *Angelus Novus* de Klee, lido por Benjamin. Como aquele narrador, estava eu me tornando outro de mim

mesmo, levado pela vassoura de filósofo. Também não “compreendi tudo (...)”; mas deixei-me levar por regiões apenas antevistas, pois “quando tocamos em tais idéias é como se segurássemos uma vassoura de feiticeira. Eu não era mais o mesmo homem” (DELEUZE, 2002, p. 7).

Mas não compreender serviu como norte para uma busca, em que a bússola apontou para a vida ensinada, como diria Rosa ou co-ensinada, segundo Freire, em que da culpa e da morte passamos à vida, pois conforme o polidor de lentes, o sábio não pensa na morte e sua sabedoria não é uma meditação sobre a morte, mas sobre a vida (ESPINOSA, 1991, p. 264).

Com Barthes fomos também aprendendo que pela escritura “o saber reflete incessantemente sobre o saber segundo um discurso não epistemológico, mas dramático” (1989, p. 19), pois “as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa” (1989, p. 21).

Pois, sim, é a vida um bom encontro, que aumenta nossa potência de existir, propiciando encontros, criação. Fizemos desta tese um texto de busca e produção de linhas de vida por entre as linhas emaranhadas, molares, de um lado; moleculares, estáveis em sua instabilidade, de criação, de fuga, por outro lado. Vida como força (*conatus*), “a força pela qual as coisas perseveram em seu ser” (ESPINOSA, 1991, p. 24), ainda que a medida de seu tempo não seja a medida de sua intensidade ou perfeição, porque

“nenhuma coisa singular pode dizer-se mais perfeita por perseverar mais tempo na existência” (ESPINOSA, 1991, p. 227).

Sem ordem determinada a priori, cada trilhacápítulo procurará a cartografia que melhor lhe servir para dar conta de um espaço em que o real é o devir da própria escritura que, conforme Barthes, com a literatura e o texto trapaceiam com o fascismo gregário da línguapoder; devir escritura que não se separou de intensidades cada vez menos subjetivas: “não dizemos ‘eu’ a não ser por estas mil testemunhas que contemplam em nós; é sempre um terceiro que diz ‘eu’ (DELEUZE, 2000, p. 149).

E se podemos escrever sobre o que não sabemos, é desse movimento que procuraremos desenovelar os fios:

Ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso saber, nesta ponta extrema que separa o nosso saber e a nossa ignorância e *que faz passar um no outro* (DELEUZE, 2000, p. 38).²

É para conjugar saber e ignorância, transmutando um no outro, que fiz a experiência de uma escrita, de uma pesquisa, que não supriu a ignorância, pois não sabemos se ao menos tocamos as questões (quanto mais soluções) e, mesmo que tal ocorresse, as questões permaneceriam abertas como potência do pensamento.

“Um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs. Gregory Bateson serve-se da palavra ‘platô’ para designar algo muito especial: uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior. (...) Chamamos ‘platô’ toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 33).

Na escrita deparamo-nos com processos os mais estranhos: difícil determinar sua lógica. Tomamos emprestado a Deleuze sua referência ao duplo na História da Filosofia em que, como a colagem na pintura³, é preciso repetir para produzir a diferença: “A História da Filosofia é a reprodução da própria Filosofia. (...) Então, a mais exata repetição, a mais rigorosa repetição, tem, como correlato, o máximo de diferença” (DELEUZE, 2000, p. 39).

² Doravante neste trabalho, salvo menção em contrário, os destaques nas citações referenciadas pertencem ao texto original.

³ A colagem como procedimento em pintura não é nova, mas se incorpora à arte no século XX, representando um ponto de inflexão quando liberta o artista do jugo da superfície. Ao utilizar-se de elementos da realidade, tais como “pedaços de jornal e papéis de todo tipo, tecidos, madeiras, objetos etc. -, a pintura problematizará o estabelecimento de fronteiras rígidas entre pintura e escultura”. Pablo Picasso (1881-1973) experimentará o recurso de forma inigualável em Copo e garrafa de Suze (1912). Outros lhe seguiriam: Marcel Duchamp e Max Ernst. Com os surrealistas, o procedimento abre-se ao irracional, com Joan Miró, René Magritte e Salvador Dalí, dentre outros. Nas artes plásticas brasileiras, as colagens foram testadas por diferentes artistas, como os relevos espaciais de Hélio Oiticica e casulos e bichos de Lygia Clark. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=369 Acesso em 22.abr 2009

A obra de arte moderna, em suas mais variadas expressões (literatura, poesia, escultura, pintura) trilha o caminho para além do naturalismo e da representação, rompendo cânones, misturando estilos e gêneros, permitindo espaço à criação, pela utilização de vários procedimentos:

Cada coisa, cada ser deve ver a sua própria identidade absorvida na diferença, cada qual sendo apenas uma diferença entre as diferenças. É preciso mostrar a diferença *diferindo*. Sabe-se que a obra de arte moderna tende a realizar estas condições neste sentido, ela torna-se um verdadeiro *teatro*, feito de metamorfoses e de permutações. Teatro sem nada fixo ou labirinto sem fio (Ariadne enforcou-se). A obra de arte abandona o domínio da representação para se tornar 'experiência', empirismo transcendental ou ciência do sensível (DELEUZE, 2000, p. 122-123).



Figura 2. Copo e garrafa de Suze (1912)
Picasso
Disponível em:
www.secsp.org.br...literatura_artes.htm
m.jpg Acesso em 22.abr 2009



Figura 3. Bicho (caranguejo duplo), 1961.
Lygia Clark
Alumínio, 53 x 59 x 53 cm
Acervo Pinacoteca do Estado de São Paulo, São Paulo SP
Foto: Romulo Fialdini. Disponível em:
www.itaucultural.org.br...arquivo03.htm
m.jpg Acesso em 22.abr 2009

É perseguindo a diferença que justificaremos a repetição. Mas tivemos às vezes de lançar mão de alguma 'explicação', necessária a uma linha de fuga prudente.

Esta escrita me foi virando ao avesso, tornando-me outro de mim mesmo, possibilitando-me uma experiência, no sentido de Foucault: algo do qual se sai transformado. Por isso ouvir Deleuze e outros foi, se não reconfortante, e muitas

vezes foi o contrário, ao menos serviu como a experimentação segura (a embriaguez com água pura) da linha de fuga-escrita:

É possível que escrever esteja em uma relação essencial com as linhas de fuga. Escrever é traçar linhas de fuga, que não são imaginárias, que se é forçado a seguir, porque a escritura nos engaja nelas, na realidade, nos embarca nela. Escrever é tornar-se, mas não é de modo algum tornar-se escritor. É tornar-se outra coisa (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 56).

Assim, este trajeto vividoescrito começa por ser *mais* e *menos*: *mais* porque carrega em si tanto o afetivo quanto o geográfico, roubando de multiplicidades, que fazem rizoma o tempo todo; *menos* de mim mesmo como entidade pessoal, porque nele há muito mais que deve a multidões de vozes que me falaram até aqui do que se possa medir...

Por outro lado, tal percurso é feito de meios e substâncias, intensidades de múltiplos agenciamentos: da ponta de Tubarão, coberta pelo minério que desce das montanhas de Minas (mas, “e agora, José? Minas não há mais”, é apenas um retrato na parede) e mergulha nos vales do rio Doce em direção ao mar; da Universidade, qual oficina de pelotas de ferro, usinando ideias; da brumaluz da cidade espelhada na baía de Vitória, a competir com a noitelua; do bloqueio dos fluxos de vida nas proximidades da pedra do Penedo, pelos controles contínuos de corpos compelidos ao trabalho docente privado (de alegria); porém, que descobrem, em suas “crônicas de um trabalho docente”, potências de produção de vida e diferença (LOUZADA, 2009).

Seguindo a baía, meus passos cruzam novamente outras linhas de ferro e de lá, por íngremes caminhos que misturam urbano e rural, me levam à Escola Renascer, através de elevações, planícies e platôs até o vale do Padre Gabriel, em Cariacica. Percurso de intensidades, coexistência de lugarestempos afetoeducativos, maquinados nos elementos de ferro, água, fogo, chão – trilhas rodoferroaquoviárias⁴...

⁴ O trajeto da pesquisa mistura corpos e afetos desde Cariacica, faz uma experiência de pensamento em Manguinhos (Serra), repousa em Jardim Camburi (Vitória), estabelece encontros com ideias na UFES e também na Seme (Secretaria de Educação), em Cariacica, atravessa de novo a baía de Vitória, em direção ao Bairro Padre Gabriel, nos limites do Município de Cariacica. E de novo, de volta... Trajeto não mais apenas físico, mas outros tantos percursos de intensidades...

Nesses trajetos reais e imaginários, Calvino (1990, p. 21) me lembra a leveza necessária ao pensamento que serpenteia sob o peso da matéria, no *clinamem* que desvia os átomos de sua linha reta. E buscando mais uma de suas **Seis propostas para o próximo milênio**, que já é o nosso, abro-me à multiplicidade e tensão de uma totalidade não mais que potencial, conjectural, múltipla (CALVINO, 1990, p. 131).



Figura 4. **Penedo**, Vitória, ES. Foto de Luiz Antônio. Disponível em: http://br.olhares.com/penedo_vitoria_es_foto2972824.html Acesso 22.jul 2009.

Tal leveza e multiplicidade potencializaram a torção das linhas molares (da profissão, sobretudo), misturadas que são também às variadas linhas flexíveis, com suas moléculas de bons encontros que trouxeram alegria e potência de existir⁵, em meio ao mundo dos afetos tristes que poderes difusos querem nos inocular.

⁵ Desde 2006, um pequeno grupo de professores/as de uma faculdade particular de Vitória, realizamos encontros de estudo no local de trabalho para leituras de Foucault e Deleuze, o que trouxe um pouco de ar e estabeleceu um espaço de potencialização e afirmação de um existir mais alegre. Atualmente (2009), esse grupo adotou um estilo nômade, reunindo-se em casa de um dos membros, às vezes semanal, às vezes quinzenalmente, sem obrigações pré-definidas, nem de sua duração, sabendo que tece no provisório. Às vezes leem juntos textos uns dos outros, outras vezes leem trechos ou um poema que simplesmente passou por ali (sem querer parece que estão praticando o método pick-up, à Fanny Deleuze – multiplicações, duplo roubo); quase sempre comem biscoitos e tomam café e riem (mas ninguém falou que não pode chorar, coisa que também já aconteceu...).

Um breve comentário para mostrar as torções das linhas de fuga que trouxeram esta pesquisa até aqui (nada biográfico, mas cruzamento de linhas, acasos, afetos, abertura de vias): Iniciei o doutorado com uma proposta de pesquisa - a questão do ensino de filosofia diante de um mundo em transição (“Educação para a democracia em chave pós-moderna”). O contato com os estudos e a oportunidade de participar do Grupo de pesquisa “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos”, coordenado por Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho, mostrou outras possibilidades de pesquisa na escola, a partir de um ponto de vista rizomático, atravessado pelas multiplicidades de cotidianos escolares.

Nesse tempo (2006), um grupo de professores de filosofia e ciências sociais de Cariacica começava a dar seus primeiros passos, como veremos. E, numa conversa com a professora e secretária de Educação do Município, Célia Tavares, soube que os profs. Walter Kohan e Maximiliano López, do NEFI/UERJ (Núcleo de Estudos da Infância da UERJ) estavam em Vitória, mais precisamente em Manguinhos, para um encontro de formação com a equipe que estava encarregada de elaborar o projeto de implantação de filosofia e ciências sociais na rede municipal. Convidado, ganhei duplamente: pelo contato estimulante, sobretudo pela perspectiva filosófica em debate, que veio ao encontro do que já vínhamos estudando no doutorado, e pela possibilidade de uma pesquisa.

A seguir, com a autorização da Seme e da Equipe do Projeto, articulado com orientação do doutorado, bem como com a acolhida e apoio a distância de Prof. Walter Kohan, que se reiterou nas outras etapas da pesquisa, passei a tomar parte nas reuniões do grupo, já na perspectiva de uma pesquisa; posteriormente, visitei as cinco escolas que tinham aderido ao projeto, vindo a decidir, conforme também narrado neste trabalho, pela Escola Renascer, no bairro Padre Gabriel, que me abriu as portas, acolheu e me fez parte dela mesma no segundo semestre de 2007.

É desses múltiplos encontros que resistem à unificação, de uma pesquisa rebelde que resiste a uma escrita, mas que a pede, afetada que foi pelo espaçotempo da escola: falo de um estranhamento em ato diante de uma pesquisa, construção de um campo de imanência. Como Foucault (1985) afirma do quadro de Magritte, *Isto não é um cachimbo* que, ao desafiar a representação da pintura clássica, desloca as

relações de semelhança, também não reconhecemos isotopia⁶ na qual nos basear, pois nos movemos neste *topos* – espaço, território - antes como numa heterotopia, marcado por deslocamentos do lugar habitual de pensamento e percepção. No sentido de Foucault, contra-espaço, espaço absolutamente outro⁷.

Outro espaço, pois esta pesquisa se nutre e, ao mesmo tempo, tenta articular elementos de campos de pesquisa que afetaram o pesquisador: a convivência com um grupo de professores de ciências e sociais e filosofia de julho/06 a dezembro/07 em suas reuniões de planejamento, debates, preparação e avaliação do projeto de filosofia e ciências sociais; o compartilhamento do cotidiano escolar na Escola Renascer, bairro Padre Gabriel, em Cariacica ES, de agosto a dezembro de 2007 (entre uma a três vezes por semana); articula diferentes registros: diário de campo produzido junto ao grupo e suas discussões, na Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, no bairro Itaquari; diário de campo na escola Renascer, no bairro Padre Gabriel, com descrição de aulas, de encontros de pais, de encontros de professores e funcionários da escola, de encontro com lideranças comunitárias do bairro; mescla entrevistas não estruturadas com alunos, profissionais da escola,

⁶ Inicialmente tomamos isotopia em sua etimologia, atribuindo-lhe um sentido bem pessoal: como um pisar um território existencialmente (*topos*) não conhecido ou semelhante (*isoi*) a qualquer outro experimentado. A seguir, descubro que na física nuclear qualifica a “propriedade dos núclídeos que possuem o mesmo número atômico, mas cujos números de massa são distintos” (HOUAISS, 2001, p. 1657). E mais ainda: em linguística (ASSOCIAÇÃO, 1992, p. 672) o termo foi proposto por A. J. Greimas, remetendo “para a unidade da mensagem a partir de um conjunto hierárquico de significações por vezes aparentemente contraditórias”.

O sentido mais interessante, porém, vem de um pequeno escrito em que Foucault (1985) mostra como a pintura de Magritte desloca a isotopia que havia na pintura clássica entre pintura (elemento plástico) e signos verbais (VI-Pintar não é afirmar). Apenas Klee dará destaque à “justaposição das figuras e a sintaxe dos signos. Barcos, casas, gente, são ao mesmo tempo formas reconhecíveis e elementos de escrita” (III-Klee, Kandinski, Magritte).

⁷ Heterotopia, por sua vez, aparece numa conferência proferida por Foucault em 1967, publicada originalmente em *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, de 1984, e traduzida por Pedro Moura sob o título de “De Outros Espaços”. Diferentemente das utopias, espaços irreais, Foucault sustenta que as heterotopias são espaços reais que existem em todas as culturas como contra-lugares. Nas sociedades sagradas são chamadas heterotopias de crise - lugares proibidos, reservados a indivíduos que estão em situação de crise em relação ao grupo social: adolescentes, mulheres menstruadas, idosos, cujo remanescente encontramos no colégio interno ou no serviço militar. Outro tipo são as heterotopias de desvio: hospitais psiquiátricos, prisões, casas de terceira idade, “que se encontram numa fronteira diáfana entre a heterotopia de crise e heterotopia de desvio: afinal de contas, a terceira idade é uma crise mas também um desvio, visto que na nossa sociedade, sendo o lazer a regra, a ociosidade é uma espécie de desvio”. A descrição destes espaços diferentes, destes lugares-outros simultaneamente míticos e reais, poderia ser intitulada, diz Foucault, heterotopologia.

A sociedade, à medida que desenvolve sua história, atribui à heterotopias funções diversas (o cemitério, que era central na cidade, passa para o subúrbio). Outras heterotopias referem-se ao caráter fugaz do tempo: o festival, a feira, o circo e o mais recente, as férias (abolição do tempo). Para Foucault, a heterotopia por excelência é o navio, “pedaço flutuante de espaço, um lugar sem lugar, que existe por si só, que é fechado sobre si mesmo e que ao mesmo tempo é dado à infinitude do mar”. E conclui Foucault: “Em civilizações sem barcos, esgotam-se os sonhos, e a aventura é substituída pela espionagem, os piratas pelas polícias” (FOUCAULT, **De outros espaços**. Acesso 13.jul 2009).

conversas informais com professores, alunos, funcionários da portaria, secretaria, limpeza e cantina. Além disso, consultamos vários documentos relativos ao projeto: os textos oficiais produzidos pelo grupo, as análises de suas pesquisas de campo, materiais de aula, textos, desenhos de alunos e outras atividades. A multiplicidade dos registros decorre de que nos propusemos uma pesquisa como acompanhamento de processos em que, como na cartografia, a atenção flutuante, concentrada e aberta, busca acolher signos do presente de um fenômeno (KASTRUP, 2007).

Assim, deslizam níveis distintos neste agenciamentotese: dados produzidos no contato direto com o campo de pesquisa e dados produzidos a partir de documentos do Projeto de Implantação de Filosofia e Ciências Sociais na rede municipal de ensino de Cariacica (tais documentos serão devidamente citados e anexados ao fim do trabalho).

À medida que este trabalho foi buscando uma forma, desde a entrada no campo de pesquisa, a convivência no tempo espaço escolar do ensino fundamental – algo novo para mim – fui tomado por intensos fluxos que pediam matérias de expressão, demarcando outro agenciamento, pois estados de coisas e misturas de corpos solicitam enunciados correspondentes, signos formalizam-se numa busca de estilo; no entanto, também fui aprendendo que os estados de coisas não se ‘traduzem’ automaticamente em novos sentidos, mas correm como outros conteúdos, pois “enunciados não se contentam em descrever estados de coisas correspondentes: são, antes, como duas formalizações não paralelas, formalização de expressão e formalização de conteúdo” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 85). Tomado em seus estrangulamentos, tateamos entre fluxos de expressão e fluxos de conteúdos.

A questão inicial da pesquisa: ‘que agenciamentos produzem na escola e na comunidade o projeto de filosofia e ciências sociais?’ abriu um arco de perspectivas que deslocou a própria pergunta, problematizou o lugar de pesquisador, tensionando suas práticas, concepções e expectativas relativas à escola, ao mesmo tempo que se misturou à multiplicidade de agenciamentos cotidianos, apontando para outras formulações: ‘como se agencia na escola o projeto de filosofia e ciências sociais?’. Ou ainda: ‘como se agenciam escola e comunidade e projeto de filosofia e ciências

sociais?'. A primeira forma da questão ainda se ressentia de um paradigma de intervenção crítica; a segunda e terceira formulações já se colocam numa perspectiva rizomática, buscando a mistura das linhas diversas de que se compõem indivíduos ou grupos, conforme Deleuze-Parnet (1998).

Nesse trajeto, como demarcar um percurso em que somos arrebatados por um pensamento? Como reter um pouco de sobriedade, para não permitir que sucumbamos, em meio a intensos devires? Pois trata-se de um percurso de solidão, não uma solidão “povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 14), ele mesmo agenciado pelo percurso (também coletivo) da pesquisa, em que, de um lado, fui atravessado por questões que repercutiram sobre minhas práticas e formações de professor colocadas em questão, embaralhadas em seus saberes e fazeres e, por outro, levadas a direções ainda não sabidas, pois que se trata de mutações moleculares – ação da multiplicidade cortante sobre os segmentos duros, molares.

“Pensar suscita a indiferença geral. E todavia não é falso dizer que é um exercício perigoso. É somente quando os perigos se tornam evidentes que a indiferença cessa, mas eles permanecem frequentemente escondidos, pouco perceptíveis, inerentes à empresa. Precisamente porque o plano de imanência é pré-filosófico, e já não opera com conceitos, ele implica uma espécie de experimentação tateante, e seu traçado recorre a meios pouco confessáveis, pouco racionais e razoáveis. São meios da ordem do sonho, dos processos patológicos, das experiências esotéricas, da embriaguez ou do excesso. Corremos em direção ao horizonte, sobre o plano de imanência; retornamos dele com olhos vermelhos, mesmo se são os olhos do espírito. Mesmo Descartes tem seu sonho. Pensar é sempre seguir a linha de fuga do vôo da bruxa. (...). É que não pensamos sem nos tornarmos outra coisa, algo que não pensa, um bicho, um vegetal, uma molécula, uma partícula, que retornam sobre o pensamento e o relançam” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p. 58-59).

Como uma cartografia que começasse pelo desfazimento do rosto (*rostidade*) que até então se tinha, atual mas já em dissolução, encaminho-me em direção a multiplicidades rizomáticas, em que se confundem o percurso feito e a fazer pela

escrita, como no conto de Borges, em que a magnitude escalar do mapa cobre todo o território⁸. Dádiva que, como aprendi com Clarice, deve ser também repartida:

“DO RIGOR NA CIÊNCIA

...Naquele Império, a Arte da Cartografia alcançou tal Perfeição que o mapa de uma única Província ocupava toda uma Cidade, e o Mapa do Império, toda uma Província. Com o tempo, esses Mapas Desmesurados não foram satisfatórios e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império, que tinha o Tamanho do Imperio e coincidia pontualmente com ele. Menos Afeitas ao Estudo da Cartografia, as Geracões Seguintes entenderam que esse dilatado Mapa era Inútil e não sem Impiedade o entregaram às Inclemências do Sol e dos Invernos. Nos desertos do Oeste perduram despedaçadas Ruínas do Mapa, habitadas por Animais e por Mendigos; em todo o País não há outra relíquia das Disciplinas Geográficas (Suárez Miranda: *Viajes de varones prudentes*, Libro Cuarto, cap. XLV, Lérida, 1658). (BORGES, 1999, p. 247).⁹

Passemos a um território, em que seguiremos alguns passos, em Cariacica, do Projeto de Implantação de filosofia e ciências sociais na rede municipal. Em breves traços, algumas linhas de seus trajetos se enredam nesta escrita, numa breve viagem, nômade, esperamos, pois que sem centro, totalização.

Das rodas de congo aos movimentos de Filosofia e Ciências Sociais

Fevereiro de 2006. Os tambores e cuícas, máscaras e chocalhos já se preparavam para as rodas de congo em Cariacica. A Secretaria Municipal de Educação, aquecida por um ano de experiência e organização interna, lança o primeiro documento do Projeto de filosofia e ciências sociais na escola¹⁰, de apenas 07 (sete)

⁸ Esse conto me vem também fruto de outras intensidades produzidas num passado recente (mestrado), que se faz presente, rompendo a divisão de Cronos, instituindo um acontecimento singular, devido ao poder labiríntico de Borges.

⁹ Áudio disponível em: <http://video.google.com/videoplay?docid=-8747548060623486309> Acesso em 8 jan.2009.

¹⁰ “Elementos para discussão inicial para criação do projeto ‘Filosofia e as ciências sociais nas unidades de ensino fundamental’” (CARIACICA, 2006b). O projeto fará parte do Plano de Melhoramento de Educação Municipal 2005-2008 (CARIACICA, 2007), na linha Educação Em Ação.

páginas, mas que teve o mérito de disparar a discussão para a implantação da filosofia e ciências sociais na rede do Município.

Discussão iniciada, era hora de ouvir a comunidade escolar, professores, famílias de alunos, diretores, alunos, pais, liderança comunitária, acerca de sua relação com a escola. Pesquisas feitas¹¹, o grupo de professores sai de Cariacica em direção a areias mais quentes, num encontro rizomático que se proporá uma experiência de pensamento. Uma viagem ao norte, Serra, Manguinhos. Talvez possamos dizer a um norte de pensamento, que visitaremos em breve: “Manguinhos: rizomas de um pensar” (cap. 3). Antes, porém, delinearemos, ainda que em rudes pinceladas, os primeiros movimentos de Cariacica em seu projeto de implantação de filosofia e ciências sociais na rede municipal de ensino.

Um agenciamento: Filosofia-Ciências Sociais

A opção por incluir as duas áreas de conhecimento num projeto na rede municipal decorreu, segundo pensamento da Secretária de Educação, de que a reivindicação histórica pelo retorno da filosofia ao Ensino Médio esteve nacionalmente articulada à Sociologia. A seguir, pelo interesse da Administração Municipal em abrir espaço para as Ciências Sociais no ensino, visto que no Espírito Santo não se tinha conhecimento de inserção das Ciências Sociais (ou Sociologia) no Ensino

¹¹ A primeira etapa de trabalho do grupo de Cariacica consistiu na **fase exploratória**, de março a junho/06, em que são realizadas observações *in loco* nas EMEF’S Renascer, Eliza Leal e Talma Sarmento, visando definir sujeitos da pesquisa, bem como esboçar o projeto, o que resulta no primeiro documento do Projeto: “Projeto Filosofia e Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: desafios e perspectivas” (2006b). Na segunda etapa, aconteceu a **pesquisa preliminar**, objetivando elaborar os instrumentos de pesquisa e testá-los, também nas 03 (três) escolas citadas supra. Esta fase gerou o documento “Filosofia e Ciências Sociais na Educação Básica de Cariacica: um estudo preliminar” (Cariacica, 2006c). Na terceira etapa, passou-se a **pesquisa** propriamente dita, ainda nas escolas Renascer, Eliza Leal e Talma Sarmento. A pesquisa resulta no documento “Projeto Filosofia e Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: desafios e perspectivas – Relatório de Pesquisa” (Cariacica, 2006e). Nesta fase, foram pesquisados 05 (cinco) representantes de cada segmento (professor, aluno, família, funcionário e liderança comunitária), num total de 60 informantes. A seguir, retomaremos algumas conclusões dessas pesquisas. Seguem-se a esses passos a **Proposta Curricular** (Cariacica, 2006f), que se constituiu numa quarta etapa e a **experiência-piloto**, iniciada em 2007 e ainda em andamento nas EMEF’S Renascer, Terfina Rocha Ferreira, Iracy Gobbi, Ferdinando Santório e CMEI Novo Brasil. Este projeto-piloto, a implantação de Fil/CSO propriamente dita, é a quinta etapa. As escolas foram escolhidas com base nos critérios abaixo relacionados: de regiões distintas; com diferentes modalidades de ensino; de diferentes contextos socioeconômicos do município (Cariacica, 2006f, p. 19). A partir de 2008, a experiência se expande para 10 escolas, encontrando-se atualmente, em 2009, num momento que o grupo nomeia “consolidação”.

Fundamental, além da convicção de que as duas áreas de saber poderiam se articular numa proposta de ação na escola (entrevista com a Secretária Municipal de Educação, 2009).

Nesta tese, o **agenciamento filosofia-ciências sociais** (Fil/CSO) de certo modo decorreu de nossa percepção do trabalho concreto com as áreas de conhecimento pelo grupo de professores de Fil/CSO do Projeto de Implantação de Cariacica. Assim, ao falarmos de agenciamento Fil/CSO não se trata de uma metáfora para “integração de áreas do conhecimento”, “inter ou transdisciplinaridade”; tais questões, a nosso ver, situam-se num patamar distinto daquele em que se coloca o grupo de Cariacica, qual seja, o acontecimento Fil/CSO como saberes tomados em seu **entrelaçamento real** naquela experiência.

Ao sugerirmos que não se trata de agenciamento como metáfora, pensamos aqui na análise feita por Zourabichvilli (2005) acerca da literalidade em Deleuze. Nesse sentido, tomamos emprestado sua tese a propósito do autor de **Diferença e Repetição**, para podermos também afirmar: falamos literalmente quando nos referimos ao agenciamento Fil/CSO na experiência de Cariacica. Não colocamos em questão princípios, metodologias, didáticas, currículo, seja da filosofia, seja das ciências sociais ou sociologia na educação básica¹² (o que não se reveste, o reconhecemos, de importância menor), mas seus agenciamentos nos espaços educativos em que se deu sua experiência e, nesta pesquisa, na Escola Renascer.

Notamos também que nas práticas do grupo de professores de Cariacica, desde o momento de seu encontro para planejamento, pesquisa e preparação, até a inserção destes “saberes” (expressão recorrente nos documentos do Projeto de Cariacica), vemos o agenciamento Fil/CSO em ação, em conexão com a realidade com a qual se relaciona.

¹² Existe uma vasta literatura a respeito dessas questões; de nossa parte, conhecemos um pouco aquela relativa à filosofia; no entanto, consideramos também que na luta política pelo retorno da filosofia ao ensino médio, que se inicia ainda na década de 70 (ALVES, 2002), a sociologia, através de associações e sindicatos de sociólogos, terá posição proeminente no processo que desembocará na Lei nº 11.684, de 02 de Junho de 2008, que tornou a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Conseqüentemente, acerca do agenciamento Fil/CSO na escola municipal de Cariacica, podemos retomar o que Zourabichvilli (2005) afirma da prática de pensamento de Deleuze: o sentido ou a experiência só existem articulados numa **relação**. “As relações de que se trata aqui não são objetos empíricos, subordinadas às condições da experiência; elas próprias são as verdadeiras condições da experiência, mas condições móveis, temporárias” (ZOURABICHVILLI, 2005, p. 1316). Relações tomadas como “exteriores a seus termos”, conforme Deleuze.

Tais relações estruturam, por sua vez, um campo problemático (de que buscamos, modestamente, apresentar alguns traços e linhas neste trabalho).

A experiência, por fim, se desdobra num movimento que vai do atual (dado) ao virtual (não-dado), movimento das intensidades, que também nos toma como pesquisador, devirexperiência, já que hoje não somos mais os mesmos que ali tomamos parte da experiência relatada nesta tese.

A seguir, vejamos alguns passos do Projeto de Cariacica em seus inícios.

Das rodas de congo aos movimentos na e com a escola

Após a posse dos 06 (seis) docentes de Filosofia e 06 (seis) de Ciências Sociais, o grupo se reúne em 07/02/06 para elaborar um roteiro preliminar de trabalho: a necessidade de conhecer a realidade educacional de Cariacica; levantamento da bibliografia existente; contato com organismos de Cariacica; estudos e preparação de pesquisa acerca da escola em Cariacica.

O grupo de professores de Fil/CSO recebe um diagnóstico preliminar realizado pela SEME/PMC, em que se detecta prioritariamente que o Município, nos últimos anos, esteve ausente da construção de uma Escola Cidadã, o que leva a Secretaria de Educação a estabelecer como hipótese de que essas duas áreas de conhecimento precisam se fazer presentes no cotidiano escolar, pois podem contribuir para o melhoramento da educação (CARIACICA, 2006e). O grupo instituído passa a ter

como principal objetivo oferecer evidências claras quanto à inserção ou não da Filosofia e Ciências Sociais na Educação Infantil e Ensino Fundamental do Município de Cariacica, mediante tratamento sistemático em termos de pesquisa científica.

Escolhida a metodologia da pesquisa-ação, o grupo de professores do Projeto realiza pesquisas em campos empíricos representativos da Rede Municipal, a fim de responder à questão: *há, efetivamente, espaço para a Filosofia e as Ciências Sociais na Rede de Ensino Municipal de Cariacica?* (CARIACICA, 2006f). A pesquisa envolveu diversos segmentos do contexto escolar: professores, diretor, corpo técnico-pedagógico; alunos; funcionários - bibliotecários, vigias, merendeiras, auxiliar de serviços gerais, limpeza -; família e liderança comunitária.

No período em que passam em campo, na **fase exploratória** de março a junho de 2006, os professores-pesquisadores sinalizam como problemas emergenciais das escolas observadas: a falta de compromisso com a instituição escolar, pouca interação entre comunidade-escola, falta de autonomia e clareza do papel social da escola (CARIACICA, 2006c). Feita essa análise preliminar, são eleitas três categorias relacionadas aos problemas observados nos campos empíricos: identidade, autonomia/alienação e papel social da escola.

As categorias citadas são utilizadas para organizar a pesquisa, que fez uso de entrevistas semi-estruturadas, segundo o critério de amostragem representativa de caráter intencional. A pesquisa preliminar possibilitou testar os instrumentos de coleta de dados, sinalizando a continuidade da pesquisa. Na análise dos dados, são apontadas, em maior ou menor grau conforme o segmento pesquisado, o pouco pertencimento ao ambiente escolar, a conformação ao burocrático da escola, a noção da escola como alavanca de salvação e caminho para a prosperidade (CARIACICA, 2006c, p. 11).

A seguir, o grupo de professores procedeu à **pesquisa** propriamente dita. Foram agendadas entrevistas com 05 (cinco) sujeitos de cada segmento, dirigindo-lhes as mesmas perguntas contidas no Estudo Preliminar num total de 60 (sessenta) entrevistas.

Entre outras conclusões, o relatório da pesquisa destaca um forte envolvimento com o coletivo escolar, sobretudo por parte dos alunos, deslocando as observações da fase exploratória, a sinalizar para um envolvimento de todos os segmentos pesquisados. A ausência de identidade está ligada à indiferença, à falta de comprometimento e mal-estar em relação à má conservação das escolas. Os funcionários não se sentem valorizados em sua função e a liderança comunitária não demonstra sentimento de pertencimento à escola, segundo a pesquisa, por falta de conhecimento do cotidiano escolar, de convite e interesse.

Na análise dos professores de Fil/CSO, prepondera(va) na escola a falta de autonomia, conduzindo a uma relação hierarquizada, transferência de responsabilidade e passividade.

Quanto ao papel social da escola a pesquisa revela que a função destacada pela maioria dos entrevistados é a transmissão de conteúdos formais, como o ler e escrever, aliada à inserção do indivíduo no mercado de trabalho, mediante um ofício para “ser alguém na vida”. A análise dos dados destaca que são negligenciados outros aspectos como o “político, cultural e ético, fundamentais para a emancipação das pessoas” (CARIACICA, 2006e, p. 30).

Para os pesquisadores-professores de Fil/CSO de Cariacica, considerando as falas dos atores afeitos à comunidade escolar, a pesquisa “confirmou a existência de espaços para a inserção dessas áreas de conhecimento”. Conforme o documento final, “um campo para inserção dessas áreas de conhecimento, recorrente nas falas dos sujeitos, evidencia-se no âmbito escola-comunidade” (CARIACICA, 2006e). Concluem, por fim que

A partir das manifestações dos atores que compõem o contexto escolar, ficou clara a expectativa que guardam quanto à contribuição da Filosofia e das Ciências Sociais, através da criação de condições de interação com todos os segmentos da comunidade escolar, promovendo um diálogo significativo entre pais, discentes, docentes, corpo técnico e funcionários da escola, resgatando princípios básicos que se perderam no decurso do processo histórico (CARIACICA, 2006e, p. 32).

Como o grupo responde à leitura que faz da pesquisa? Como os passos seguintes (pensamos, sobretudo, na Proposta Curricular e seus projetos específicos) se relacionam com tal diagnóstico? Não pensamos que há uma resposta simples a esta questão. Não queremos sucumbir ao “perigo da clareza” (DELEUZE-GUATTARI, 1996), pois diversos elementos compõem um mosaico de possibilidades, enredando-se em múltiplos fatores: a relação guardada com a direção político-pedagógica da Secretaria de Educação; a relação com a política institucional, visto que em 2008 haveria eleições municipais, o que abriria a hipótese de, mudada a administração, ocorrer a desativação do projeto já que, como tal, não era parte do núcleo comum dos currículos da rede municipal; a dificuldade dos professores licenciados em atuar com o ensino fundamental (sobretudo séries iniciais); a necessidade e a dificuldade de tempo e condições para produzir materiais didáticos próprios conforme o que o grupo definira desenvolver; a identidade auto-imposta pelo grupo de que os saberes da Fil/CSO têm algo a dizer no contexto do ensino municipal (afirmação que não é problematizada no grupo), entre outros atravessamentos.

Como consequência, pensamos que tais enredamentos levam à **Proposta Curricular**, momento que, em fins de 2006, a Seme, através da equipe de professores de Fil/CSO, convida gestores de escolas para conhecer o projeto e ouvir o interesse pela sua implantação nas escolas que dirigem. Atendem ao convite para reunião em 11 de dezembro de 2006 04 (quatro) diretores de escola, 02 (dois) representantes de direção de escola e 01 (uma) professora interessada. Ao final da reunião 05 (cinco) escolas acolhem o projeto: EMEF Elisa Leal Bezerra, EMEF Ferdinando Santório, EMEF Talma Sarmiento de Miranda, EMEF Terfina Ferreira Rocha e EMEF Renascer.

No início de 2007, os professores de Fil/CSO estão lotados nas escolas, numa diversidade de situações e atuações. Ainda trabalhando o Projeto e revendo a Proposta Curricular, preparando textos, materiais, dinâmicas, cada grupo busca se articular com o contexto de sua escola. Numa escola o trabalho começa com os alunos, em outras (como na Renascer) com a comunidade; em todas, a partir dos relatos e visitas pudemos sentir dificuldades, descobertas, cumplicidades, acertos e tentativas, atrações e repulsões nos diversos agenciamentos misturas de corpos.

O primeiro semestre de 2007 serve como ‘teste’: diversas realidades, distintas ‘recepções’ aos professores do projeto, estratégias também variadas de ação (produção de materiais, troca de ideias acerca de atuação no ensino fundamental – um desafio para a maioria do grupo -, desafios encontrados nas várias séries...). Algumas escolas refazem o projeto conforme sua experiência, segundo relatos de professores de Fil/CSo.

Várias situações são colocadas na mesa quando o grupo discute os primeiros passos: dificuldade de ‘entrar’ na escola, pela rejeição e/ou omissão de diretores/as e/ou equipe escolar, dificuldade dos professores de lidar com crianças do ensino fundamental séries iniciais, necessidade de preparar materiais para as intervenções do projeto, conforme Proposta curricular (aprovada em fins de 2006 e revisada em fevereiro de 2007 e ainda retomada).

Em reuniões nos primeiros meses acerca da presença do grupo de Fil/CSo nas escolas, percebemos a mistura de corpos-do-projeto e corpos-da-escola que existiu nesses encontros iniciais: diante de rejeições por parte de uma ou outra escola, aparece a “necessidade de se adequar à escola” (profª Solange), o que nos mostra que, mesmo lotados na escola designada, tais professores não foram vistos como ‘da escola’, ainda que variasse muito tal situação de escola para escola; um ou outro sugere que a equipe que não foi acolhida pela equipe pedagógica ou diretor/a deveria confrontá-los, já que o projeto é também da Seme, por consequência, do município; um professor comenta que tal escola mais parece um “quartelzinho” da direção; o que prevalece, no entanto, é o diálogo, reconhecendo que o interesse maior do projeto está em jogo, que se deve aceitar certas cobranças legítimas da escola, tais como “pontualidade, presença”, acentua profº João, concluindo: “o prejuízo é coletivo se não segurarmos o projeto”. O profº Elias concorda: “vamos desenvolver as atividades previstas no projeto, sem farpas, fazendo relatórios como temos feito”. Nessa reunião, é definido que até o final do mês os grupos deverão trabalhar para concluir o projeto a ser aplicado em cada escola, conforme cada contexto, procurando alianças com professores da escola um a um, produzindo materiais para as aulas, etc., (DC 05/03/07, 19/03/07).

Interrompamos, porém, a roda inicial desses movimentos que nos ocuparão num trajeto mais amplo, para lançar uma ponte, uma conexão aberta aos platôscapítulos que, ao mesmo tempo que os tecemos, também nos produziram.

Começaremos, no platôcapítulo **1 Seguindo rizomas de uma escrita nômade** - por acompanhar os fios de uma pesquisa inquieta, pois que se alimenta de uma experiência de leitura e de um contato com o contexto escolar de que fizemos parte, que funcionaram como signos que fustigaram o pensamento. De início, mostramos os deslizamentos do problema, em formulações que foram também sendo tecidas com a pesquisa e seus encontros.

A seguir, procuramos compor as linhas de um agenciamento, conceito importante para o problema delineado e para a produção desta pesquisa. Pesquisa, mistura impura no campo de pesquisa, aumentos de potência: a forma escrita que exige o momentotese também levou-nos a nos desfazer de percepções arborescentes para nos experimentar como rizomas, rizomas numa escrita, rizomas num processo aberto.

Ainda nas sendas de rizomas em seus encontros, fomos levados qual linha de fuga à ideia de uma vida não-orgânica, como a vespa-orquídea, captura de Deleuze para nos apontar a dimensão aberta e criadora da vida, diferente do vivo como fechamento. Vida como imprevisibilidade, acontecimento livre, nômade, singularidade, hecceidade, acontecimento. Tais veredas coexistem nas vibrações de um dos campos de pesquisa – o grupo de professores de Fil/CSO – em que, seguindo nosso diário de campo trazemos ao texto alguns movimentos, tensões e intensidades nas formulações iniciais do Projeto de Implantação de Filosofia/Ciências Sociais em Cariacica.

O processo de nossa pesquisa não procurou os fundamentos de um método fechado, no qual se desenhariam metodologias para ‘fazer falar’ sujeitos de pesquisa em técnicas de abordagem ou similares. Como não lidamos com sujeitos, mas agenciamentos coletivos de enunciação, experimentamos, no platô ou **cap. 2 ‘Levando uma linha para passear’: de uma (in)certa cartografia**’, buscar uma

cartografia, em que nos pomos o desafio de “agarrar o mundo em vez de lhe extrair impressões, trabalhar nos objectos, nas pessoas e nos acontecimentos, no próprio real e não nas impressões”, conforme epígrafe de Deleuze. Para isso, falamos de uma cartografia dinâmica como um traçar mapas das intensidades do mundo coletivo das multiplicidades, trajeto em que se imbricaram real e imaginário, distribuição dos afetos em diferentes lugares e tempos da pesquisa. Pesquisa que tomamos como acompanhamento de processos, numa perspectiva de cartografia das linhas e agenciamentos do Projeto de Fil/CSO. Com Kastrup (2007) e Carvalho (2008) tomamos a cartografia como abertura ao trabalho do pensamento, um método que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto, que não se põe a coleta de dados, mas a produção de dados, detecção de signos e forças circulantes, numa atenção aberta e flutuante. Diferente de regras abstratas, a cartografia reúne pistas para coletivizar uma experiência; está à espreita de ideias-encontro, de signos e forças que mobilizem o pensamento. Ao dizermos ‘de uma (in)certa cartografia’, colocamo-nos na perspectiva de não saber ainda, não saber mais, aprendiz de um “saber ver”, num movimento em que o aprender, conforme o poeta, “exige um estudo profundo / Uma aprendizagem de desaprender” (Pessoa).

Aprendiz do campo de pesquisa, no platô ou **cap. 3 Do vale do Mochuara à beiramar de Manguinhos: de raízes e rizomas**, propomos a narrativa de uma experiência do pensar, articulada a seus rizomas e raízes, num momento em que se elabora o Projeto de Fil/CSO em Cariacica. Um encontro – o I Encontro de Professores de Filosofia e Ciências Sociais de Cariacica -, um local – Praia de Manguinhos, Serra, ES – tudo isso misturado: uma experiência de pensamento. E, com as linhas que tal encontro articulou acerca do Projeto de Fil/CSO, com os cotidianos escolares em que se viam imersos os professores de Fil/CSO de Cariacica e dos objetivos que os mesmos se colocaram, nas perspectivas construídas por suas pesquisas de campo acerca das escolas de Cariacica, teceremos outros fios em que tensões, encontros se mesclam e se diferenciam.

Movimento. Intensidade. Afetado por todos os lados, procuraremos, no platô ou **cap. 4 Inventando coletivos: paisagens de uma pesquisa em movimento**, situar nosso campo de pesquisa, o cotidiano escolar que deixou-nos marcas, que nos fez ao mesmo tempo estranhos e próximos em seus agenciamentos, em vários

atravessamentos complexos e potentes para se pensar o cenário, o espaço em que se desenvolveu a experiência de Fil/CSo na Escola Renascer.

Tal imersão na Escola Renascer tomou uma importância imprevista, de que o texto não mais do que multiplica sua potência. Um convite ao qual não deixarei aqui todos os detalhes. É preciso adentrar o bairro, observar suas ruas, vielas e árvores, ouvir o barulho da obra de reforma da escola, ver as crianças, em sua ‘indisciplina’, correndo pelos exíguos espaços entre as salas, pensar ‘a escola tradicional’, ‘pegar a ponta do cipó’ das linhas de fuga de alunos em seus controles; mas também experimentar alegrias do gesto dançante de uma professora, ‘Cíntia’, nome para tantas outras ‘transmissoras de vida’... Está tudo lá.

Uma cartografia despretensiosa prossegue em busca de alguns agenciamentos da filosofia na sala de aula e para além (sobretudo para além). Estamos no platô ou **cap. 5 Um pensamento em linha de fuga**, em que movimentos e afetos que experimentamos no contexto de nossa pesquisa podem ser desenhados, juntamente com personagens alunos, pedagogos e professores a tecer os fios da experiência do Projeto de Fil/CSo. No início deste capítulo, retomaremos os movimentos, encontros e aulas do Projeto de Fil/CSo na Escola Renascer, em que se contextualiza um fazer que, desde as pesquisas nas escolas levadas a cabo pelos professores de Fil/CSo, passando pelo Encontro de Manguinhos e outras experiências, buscamos apresentar um desenho, uma mapa, uma escrita que, sabendo-se criação coletiva e múltipla, não mais do que esboçou “agenciamentos nômade de pensamento e experiência na escola”.

1 SEGUINDO RIZOMAS DE UMA ESCRITA NÔMADE

"De tudo o que se escreve, aprecio somente o que alguém escreve com seu próprio sangue. Escreve com sangue; e aprenderás que o sangue é espírito" (Nietzsche).



Figura 5. Kandinsky. Disponível em: www.ricci-arte.biz Acesso em 27.mai 2009.

Neste capítulo platô, trazemos à cena rizomas de uma escrita, equilibrando-nos entre linhas emaranhadas, cruzadas, sem sujeito ou objeto, nos confins do provisório, porém alegre, como que avizinhando-se da poesia e da arte, como encontros aumentos-de-potência, em agenciamentos, rizomas, mesmo em seus estrangulamentos e impossibilidades, mas abrindo possíveis de criação. E que essas entradas, linhas e enredamentos abram saídas múltiplas (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 119). Concluiremos estes rizomas considerando algumas

tensões nas formulações iniciais do projeto de Fil/CSO, seguindo registros de momentos de que tomamos parte.

A experiência da leitura que compõe esta tese já seria um outro trabalho: quantas partículas me tocaram, por quantos movimentos, intensidades fui tomado e, acelerando a busca por mais sentidos, me via logo a seguir desmontado. Quando seguia com alegria fatigante o movimento do pensamento na escrita, entre Deleuze-Guattari, Deleuze-Parnet, logo a seguir me surpreendia com o desmantelamento de todo o edifício. Um exemplo concreto: ao tentar acompanhar a micro-política das linhas, de segmentaridade dura, moleculares/flexíveis,

Falo aqui também das intensidades de leitura, de movimentos a que fui lançado, como as ondas desfazem as moléculas d'água num rochedo, mas também de releituras e devires: a partir das formas ou do sujeito que se é e se tem, experimentar outras formas, sem identidade fixa... Devir também do escrever, já que "se o escritor é um feiticeiro é porque escrever é um devir, escrever é atravessado por estranhos devires que não são devires-escritor, mas devires-rato, devires-inseto, devires-lobo, etc" (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p. 21).

de fuga, fui lançado a outra direção em **Mil Platôs** (vol. 3), ao descobrir a multiplicidade de cada linha, desfazendo a separação entre elas: "as linhas que nos compõem (...) conjunto de linhas, pois cada espécie é múltipla" (DELEUZE-GUATTARI, 1996, p. 76). E mais: algumas linhas são impostas de fora (as molares? Ou também as flexíveis?); outras nascem por acaso, sem porquê nem razão (as flexíveis e moleculares apenas?), mas as linhas de fuga devemos inventá-las e "só podemos traçando-as efetivamente na vida". Com uma arte e prudência sem tamanho, reiteradamente lembradas.

No mapa das linhas, descobrimos, ainda, que "as três linhas não só coexistem, mas também se transformam, passam uma nas outras (...) no mesmo grupo, no mesmo indivíduo" (DELEUZE-GUATTARI, 1996, p. 103).

E, tanto quanto na escrita, a dificuldade maior reside nas linhas de fuga, pois "certos grupos, certas pessoas não possuem esta espécie de linha, ou a perderam" (DELEUZE-GUATTARI, 1996, p. 76) – repercutindo sobre este aprendizpesquisador: onde estão minhas linhas de fuga? Ainda as tenho? Como inventá-las? Pois as linhas de fuga são diversas: "a linha de fuga de crianças que saem da escola

correndo não é a mesma que a de manifestantes perseguidos pela polícia, nem a de prisioneiro que foge. (...) cada espécie, cada indivíduo tem as suas” (DELEUZE-GUATTARI, 1996, p. 76). As linhas são mais misturadas do que previa (leitor-pesquisador-aprendiz, acreditava entrar no porto, mas... era jogado novamente em pleno mar):

Em suma, uma linha de fuga, já complexa, com suas singularidades; mas também uma linha molar ou costumeira com seus segmentos; e entre as duas (?), uma linha molecular, com seus quanta que a fazem pender para um lado ou para outro. (...) essas linhas não querem dizer nada. É uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas se transformam e podem mesmo penetrar uma na outra. Rizoma (DELEUZE-GUATTARI, 1996, p. 77).

Entrecruzados nas linhas de fuga, molares, moleculares, fui aprendendo com um pouco de sobriedade, compondo uma outra percepção, pois não via em Deleuze (e no agenciamento Deleuze-Guattari), uma definição explícita de agenciamento¹, ao mesmo tempo que a noção parecia tão central em seu pensamento. Aliás, a uma filosofia que não se ocupa de universais abstratos, como ser, consciência, fundamento, mas que tenta captar o dinamismo do concreto, que busca instalar-se “no meio”, parece estranho uma definição no sentido da lógica tradicional, na qual a definição de algo diz sua essência. Neste sentido, o termo remeteu a outros: multiplicidade, devir, território, desterritorialização, reterritorialização.

Daí, tentamos nos colocar num plano de imanência como um meio feito de intensidades “qualidades, substâncias, potências e acontecimentos (DELEUZE, 1997, p. 73), porque “as coisas só começam a viver no meio”, em agenciamentos concretos, em que o objeto não está dado, antes é produzido no mesmo momento em que é achado ou roubado, pois “encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação” (DELEUZE- PARNET, 1998a, p. 15).

¹ Exceto pelo agenciamento Guattari-Rolnik. No “Apêndice–Notas descartáveis sobre alguns conceitos”, de **Micropolítica. Cartografias do desejo** (1993, p. 317), encontramos: “Agenciamento: noção mais ampla do que as de estrutura, sistema, forma, etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária. Na teoria esquizoanalítica do inconsciente, o agenciamento é concebido para substituir o ‘complexo’ freudiano”.

Também foram longas a preparação e as experiências, as múltiplas entradas e saídas deste trabalho. A questão transformou-se em seu próprio processo de busca, em suas linhas de fuga, desterritorializando-se e reterritorializando-se: da forma que tomou na *1ª qualificação*: “Que novos agenciamentos produzem na escola e na comunidade ‘O Projeto de Implantação de Filosofia e Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental do Município de Cariacica?’”; na *2ª qualificação*: “Que agenciamentos produzem na escola e na comunidade ‘O Projeto de Implantação de Filosofia e Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental do Município de Cariacica?’”; chegando a outras formulações: “Como se agencia na escola o Projeto de Implantação de Filosofia e Ciências Sociais na Escola Renascer, no município de Cariacica?”.

A questão reformulada passava a não ter mais uma única direção (projeto – escola ou escola-projeto), antes *instalou-se no meio* da escola, no processo do projeto de Fil/CSO (que, como veremos, também se transformou de projeto em “práticas de filosofia/ciências sociais na escola”) nos seus variados agenciamentos: pátio, encontros, conversas, exprimindo que esta pesquisa quando se insere na escola, comunidade, grupos de pais, alunos, funcionários, este meio também recorta-a, transforma-a, não como evolução, mas como involução criadora, devir, num duplo movimento imanente em que não se é mais o que se era no ponto inicial (a intensidade desse encontro com a escola é contada no platô 4 Inventando coletivos); também não houve nem buscamos síntese, mas um entredois, como no devir vespas-orquídea...

As opções aqui delineadas instalam-se, assim, em que pese a esperada articulação e rigor de um trabalho acadêmico, nos limites do provisório, em que se inscreve outra concepção de rigor, muito mais próxima da exatidão da poesia e da arte:

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.

A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem
nos encantos de um sabiá.

Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.

Os sabiás divinam (BARROS, 2000, p. 53).

1.1 *Agenciando um plano para o pensamento*

Deleuze observa que agenciamento substitui as noções de conhecimento e mesmo crença, designando “uma emissão e uma repartição de singularidades” (“Resposta a uma questão sobre o sujeito”, Acesso em 16.jan 2009). O agenciamento é a unidade mínima real (e não palavra, ideia, conceito ou significante) que, por sua vez, produz enunciado que não tem sujeito:

O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos. O nome próprio não designa um sujeito, mas alguma coisa que se passa ao menos entre dois termos que não são sujeitos, mas agentes, elementos (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 65).

Agenciamento é o que está no meio, efeito de intensidades, de choques de multiplicidades, encontros de corpos, populações, afetos, trocas.

Podemos falar de uma “tetravalência do agenciamento”, em 04 (quatro) eixos: estados de coisas ou mistura de corpos, regime de enunciados (estilo ou tipo de enunciação), formação de territórios e movimentos de desterritorialização (DELEUZE, 1994, p. 15). No primeiro eixo, horizontal, temos o segmento *conteúdo*: agenciamento maquínico² de corpos, mistura de corpos, em ações e paixões que afetam um corpo ou corpos (corpo em sentido específico e no sentido geral, como corpos teóricos, sociais, morais e outros) e o segmento *regimes de expressão*: agenciamento coletivo de enunciação, transformações incorpóreas. Em **Mil Platôs**, Deleuze-Guattari (1995b) se utilizam do exemplo do criminoso: o que se passa antes

² Diferentemente da noção de mecânica, em que as partes funcionam relativamente fechadas sobre si mesmas, mantendo com o exterior relações codificadas, a expressão máquinas ou maquínico apela a um funcionamento coletivo por agregação ou agenciamento. Como acentuam Guattari-Rolnik (1993, p. 320-321), máquinas em sentido lato referem-se não só a máquinas técnicas mas também máquinas sociais, estéticas, teóricas, políticas, burocráticas, num *phylum* (por analogia ao phylum da evolução das espécies) que se desdobra no tempo e no espaço, sem origem privilegiada, pois que dispostas em rizoma. “Uma máquina técnica, por exemplo, numa usina, está em interação com uma máquina social, uma máquina de formação, uma máquina de pesquisa, uma máquina comercial, etc” (1993, p. 320). Homem e máquina formam um *phylum* maquínico numa nova ontologia ao procurar entender a gênese das formas geo-bio-culturais segundo fluxos imanentes (de energia-matéria-informação), em que o homem não aparece como comandante da Evolução, mas como agente circunstancial inserido numa proliferação de maquinismos, nos quais “a própria idéia de natureza autônoma é fruto de maquinismos específicos”. “Chegamos assim a uma visão não-antropocêntrica, não-humanista (teórica), decorrente dessa ontologia realista e materialista, onde se desenha uma nova filosofia da natureza. Aqui, homens e máquinas se equivalem e se hibridizam por meio de interfaces múltiplas e imersivas” (O Filo Maquínico – por uma nova filosofia da natureza. Acesso em 03.Jul 2009).

e depois da condenação são ações e paixões entre os corpos – crime e execução da pena -, “mas a transformação do acusado em condenado é um puro ato instantâneo ou um atributo incorpóreo, que é o expresso da sentença do magistrado” (1995b, p. 18).

O segundo eixo, vertical, articula um polo *território* e reterritorialização e um polo de *desterritorialização*, que impele o agenciamento a linhas de fuga, pontas de desterritorialização. Como se expressa Deleuze em seu **Abecedário**:

E o território só vale em relação a um movimento através do qual se sai dele. É preciso reunir isso. Preciso de uma palavra, aparentemente bárbara. Então, Félix e eu construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização (DELEUZE, 1994, p. 3).

Em seu uso amplo agenciamento também refere-se a grandes conjuntos sociais, formado por instituições fortemente territorializadas, como os agenciamentos judiciário, conjugal-familiar; pode referir-se, ainda, a formações íntimas desterritorializantes – devir molecular, devir animal, devir criança, devir mulher -; enfim, agenciamento descreve o campo da experiência em que se elaboram essas formações – plano de imanência (Zourabichvili, 2004).

Ao falarmos de agenciamentos molares e moleculares, afastemos qualquer ideia de dualismo entre desejo e instituição, como entre o instável e o estável, pois, de um lado, no polo dos estratos molares, o indivíduo lida com grandes agenciamentos sociais (família, escola, estado, empresa), por outro lado, no polo dos agenciamentos moleculares, ele introduz irregularidades nessas formas molares, numa elaboração involuntária, tateante de agenciamentos que “descodificam, fazem fugir” os agenciamentos estratificados (Zourabichvili, 2004).

O indivíduo só existe agenciado nestes conjuntos molares, pois não é forma a se desenvolver ou evoluir num cenário exterior³, oscilando entre um campo de

³ Como aparece no clássico **O Ateneu** (2001), de Raul Pompéia: “Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta” (2001, p. 11). Na obra observamos essa contraposição, como no trecho a seguir, que apresenta a formação do indivíduo pelo corte com a ‘placenta materna’: “Internato! Destacada do conchego placentário da dieta caseira, vinha próximo o momento de se definir a minha individualidade” (2001, p. 23). A respeito da mútua imbricação indivíduo-mundo externo (consciência-mundo), Merleau-Ponty já buscava esse cruzamento, no terreno de uma fenomenologia da abertura, conforme esta afirmação da **Fenomenologia da Percepção**: “eu estou todo fora de mim, e o mundo está todo dentro de mim”.

experiência em que formas de comportamento e pensar se projetam a partir das formas sociais, prontas, e um plano de imanência em que o devir promove irregularidades através de suas linhas de fuga traçadas no meio das coisas, experimentando formas novas de sentir e pensar, num modo de individuação por hecceidades.

Os dois pólos – estrato/molar – e máquina abstrata-molecular não representam o social/coletivo e o individual, mas são dois modos do coletivo. Coletivo de multiplicidades, os agenciamentos oscilam entre um fechamento territorial que tende a reestratificá-los e uma abertura desterritorializante que os conecta ao contrário ao Cosmo (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p. 151). Por sua vez, o coletivo é multiplicidade, rede de processos além e aquém do indivíduo, além porque se relaciona ao *socius* (meio social, codificação do desejo), aquém pois são afetos, intensidades que operam fora das formas sujeito-objeto (KASTRUP, 1999, p. 187).

Se um agenciamento é feito de multiplicidades, é que para Deleuze-Guattari (1995, p. 8), “as multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito”, pois as multiplicidades são várias:

Dizemos que o agenciamento é fundamentalmente libidinal e inconsciente. É ele, o inconsciente em pessoa. (...) vemos aí elementos (ou multiplicidades) de vários tipos: máquinas humanas, sociais e técnicas, molares organizadas; máquinas moleculares com suas partículas de devir-inumano; aparelhos edipianos (...); aparelhos contra-edipianos, de marcha e funcionamentos variáveis. (...). Cada um de nós é envolvido num tal agenciamento, reproduz o enunciado quando acredita falar em seu nome, ou antes fala em seu nome quando produz o enunciado (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 50).

Um agenciamento rompe o dualismo molar/molecular, é feito de multiplicidades “que se exercem no mesmo *agenciamento*: as matilhas nas massas e inversamente. As árvores têm linhas rizomáticas, mas o rizoma tem pontos de arborescência (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 48). Estamos aqui no meio de um plano em que não temos mais superior/inferior, alto/baixo, céu/inferno, mas tão somente um único plano dos seres (plano de univocidade) em composições múltiplas.

Articulamos, assim, *multiplicidade*, *agenciamento* e *desejo*, pois ao desejar construímos um agenciamento, um conjunto, conforme Deleuze (1994, p. 13): “(...) não desejo uma mulher, desejo também uma paisagem envolta nessa mulher”. Desejamos num contexto, num campo, que junta diversos elementos numa determinada configuração, região, como de um novo território (nômade, sim, pois é marcado não por fronteiras, mas por intensidades, atravessamentos, capacidade de afetar e ser afetado). Um projeto pedagógico-estético ativa processos desejantes, agencia enunciados no encontro de corpos que é a escola (estado de coisas/mistura de corpos - regime de signos específico), como veremos.

Podemos falar ainda de multiplicidade como linha de fuga e desterritorialização, arborescente e rizomática, macro e micromultiplicidades: “De um lado, as multiplicidades extensivas, divisíveis e molares, unificáveis, totalizáveis, organizáveis (...). E de outro, as multiplicidades libidinais, inconscientes, moleculares, intensivas (...)” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 46). Nesse meio é que se dão os devires como linha de fuga, fronteira, entredois:

(...) 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, extrair 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. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p. 64).

Trabalho em obra, que ainda se põe questões em seu próprio devir-escrita, tentamos uma cartografia de algumas linhas do Projeto de Implantação de Filosofia e Ciências Sociais no Município de Cariacica, que acompanhamos de Julho de 2006 a Dezembro de 2007, em ambientes distintos (junto ao grupo de professores de Filosofia e Ciências Sociais, na Escola Renascer e em visitas à comunidade). Procuramos estar “à espreita”, isto é, construir territórios, produzir encontros, buscando intercessores, afetarmos e sermos afetados. Encontros que não são necessariamente pessoais, mas que também não prescindem deles: pois, com Deleuze (1994, p. 8, 9), não tive encontros apenas com coisas e ideias, mas também com pessoas e coletivos que gestaram ideias e outros encontros. No

movimento de uma ideia-projeto, ideia-escola, corpoescola encontros múltiplos de singulares agenciamentos escolares.

Tomamos a liberdade de considerar o Projeto e suas multiplicidades: seus encontros, seminários, aulas, corredores da escola, pichações nas paredes, as fotos, os cartazes e as conversas na sala dos professores, o bate-papo no pátio na hora do recreio, as conversas com os diversos funcionários que convivem com os alunos, os encontros de pais, os seminários de professores, os encontros de liderança da comunidade, as avaliações do Projeto pelos alunos, pais, funcionários – enfim, mais um pouco ainda – considerarmos todos esses encontros como criação estética, sensível – agenciamentos. Não é Foucault que pergunta: por que chamar obra de arte apenas aquelas que estão nos museus? Por que não considerar também como obra a própria construção de si (existência), nesse caso coletiva? Produção coletiva de sentidos num Projeto em agenciamento como obra em processo, obra aberta, diríamos com Umberto Eco.

Ao procurarmos retomar alguns agenciamentos do Projeto de Implantação, explicitando ideias-encontro daí nascidos, salientamos nossa dívida com o campo de pesquisa, com os grupos-outros agenciamentos, encontros que potencializaram essa escrita. Dívida impagável nos dois sentidos: não se apagam, nem se pagam. Equívocos e imprecisões, porém, assumimo-los como de nossa responsabilidade, no devir nome próprio que deve assinar este trabalho coletivo, mas que, como infinitivo, expressa a multiplicidade de vozes que se fazem presentes nas malhas deste texto, tecido de mil vozes, linhas e movimentos, pois “o escritor inventa agenciamentos a partir de agenciamentos que o inventaram, ele faz passar uma multiplicidade para a outra. O difícil é fazer com que todos os elementos de um conjunto não homogêneo conspiram, fazê-los funcionar juntos” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 65).

Tal como Deleuze-Guattari (1995, p. 11) dizem do livro, também esse trabalho “não tem objeto nem sujeito; é feito de matérias diferentemente formadas, de datas e velocidades muito diferentes”; literalmente tomamos platôs como designando essas partes de matérias, de datas e velocidades diferentes. Sua contingência não permite que se universalizem experiências, ou se tirem receitas, mas apenas que se

considerem as velocidades, os movimentos. Velocidade que não se referiu a muito movimento, pois devir pode ser ficar imóvel (nômades como os que não se movem, criando uma linha de fuga no mesmo lugar; não se mexer muito para não espantar os devires):

Não quer dizer ser o primeiro na corrida; acontece de se estar atrasado por velocidade. Tampouco quer dizer mudar; acontece de se ficar invariável e constante por velocidade. A velocidade é ser tomado em um devir, que não é um desenvolvimento ou uma evolução (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 42).

Tese-agenciamento: encontros de aumento de potência (um grupo nômade de professores-aprendizes-de-pesquisadores) em meio a processos de trabalho marcado por tristes poderes descoloridos; morte como desafio a ser digno do que acontece. Agenciamento-tese com suas linhas de articulação ou segmentaridade dura, mas também linhas de fuga. Conforme aprendemos nos **Mil Platôs**, “tudo isto, as linhas e as velocidades mensuráveis, constitui um agenciamento. Um livro é um tal agenciamento e, como tal, inatribuível. É uma multiplicidade — mas não se sabe ainda o que o múltiplo implica (...)” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 12), aonde nos leva, como se sobrecodifica, como e de quê se constitui. Fomos levados. Inclusive pela escrita.

Esse trabalho encontra-se em conexão com outros agenciamentos, e não perguntaremos por sua essência, sentidos, resultados, fim último de nossas avaliações (como se pudéssemos medir o vôo do sabiá...), mas perguntaremos “com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 12), seja do campo de pesquisa, seja do que for feito dela pelo leitor.

Escrita tributária dos processos nos quais ela também se inscreve com outros agenciamentos, consoante o problema de estudo delineado, sabemos que “na verdade, escrever não tem seu fim em si mesmo, precisamente porque a vida não é algo pessoal (...) [sua função é] ser um fluxo que se conjuga com outros fluxos - todos os devires-minoritários do mundo” (DELEUZE-PARNET, 1998 p. 63), pois escrever não é significar, referir-se a um sentido fundador e auto-suficiente em si

mesmo, mas “agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 13).

Região por vir: construir um território numa escola, como o prof. Vinícius ao dizer: “quero uma escola tradicional”, um estrato onde se instalar, um plano que possa ser uma superfície de efetuação da potência de ensinar... Região por vir: educação que constrói territórios todo dia, quando um/a professor/a entra numa sala, é uma experiência por vezes alucinante, desterritorialização e reterritorialização: mistura de corpos, enunciados como palavras de ordem, aprendizagem menor-abertura ao novo da experiência diante das perguntas dos alunos. Escola como agenciamento.

Um agenciamento-tese teve de enfrentar seus próprios desvios, adiamentos, para tentar tirar de suas próprias linhas de abolição a possibilidade de dizer algo, com seus secos silêncios, passagens de desfiladeiros que passam processos de vida e potencialização:

A criação se faz em gargalos de estrangulamento. Se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível (DELEUZE, 1992, p. 167).

1.2 Fazendo rizoma de uma escrita

Pensamos este escrito e o Projeto em Cariacica entre as duas imagens de livro que Deleuze-Guattari fornecem em **Mil Platôs**, a fim de potencializar a própria concepção dessa abordagem, objetivando cartografar o Projeto de Implantação de Filosofia e Ciências Sociais de Cariacica em suas ramificações, encontros, retornos, debates, desterritorializações e reterritorializações.

De início, uma problematização: a descrição ‘o’ projeto, que parece conduzir a um todo fechado, totalizado, cede lugar a ‘um projeto’ ou projeto, para se desvencilhar de sua carga de essencialização. Um projeto torna-se outra coisa que ele mesmo, se encontra em devir, como veremos quando agencia com corpos da e na escola em

seus regimes de signos e significações: Os professores de filosofia/ciências sociais de Cariacica falam, atualmente, em “práticas de filosofia e ciências sociais na escola” (Encontro de Professores de Filosofia/Ciências Sociais, 04.Jul 2009).

As duas imagens que Deleuze-Guattari (1995, p. 13) nos trazem, árvore e raiz, nos colocam no centro de nossas análises: “Um primeiro tipo de livro é o livro-raiz. A árvore já é a imagem do mundo (...). É o livro clássico, como bela interioridade orgânica, significante e subjetiva (os estratos do livro)”. Sua lei é a da reflexão, o Uno que se desdobra em dois. Sua lógica é binária, estruturada como divisão dicotômica, dualista, que não compreende a multiplicidade, pois é tributária de uma unidade fundante, a partir da qual se divide (modelo transcendente do Uno-múltiplo).

Como a natureza não age assim, pois suas ramificações preferem a lateralidade e a circularidade não hierarquizada, concluímos que o espírito se ossifica em conceitos e modos de pensar que se endurecem em seus territórios e totalizações (molares), pois “o espírito é mais lento que a natureza” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 13); na expressão de Fuganti: “a natureza tem paixão por multiplicidade. Quer se multiplicar, quer se diferenciar, quer gerar realidades, quer a modificação, quer a metamorfose” (Acesso em em 03.jan 2009).

A segunda figura do livro é o livro-rizoma, “da qual nossa modernidade se vale de bom grado”, mas que ainda não rompe com o dualismo e com o sistema binário, pois anunciar o múltiplo não quer dizer fazer o múltiplo, tais são as possibilidades de reterritorialização e totalização: “Na verdade não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. (...). É preciso fazer o múltiplo” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 14), isto é, fazer rizoma, ramificação, diferente da raiz, verticalizada, unidirecional. Animais em suas matilhas e tocas em múltiplas funções de habitat, deslocamento e fuga são rizomas. Não se trata de um novo dualismo, nem mesmo de uma noção moral, em que haveria um lado bom (rizoma) e um lado mau (árvore-raiz). Pelo contrário: “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas (...). Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o *capim-pé-de-galinha* (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 15).

O rizoma, diferentemente da raiz, se conecta a qualquer ponto, ubiquidade imanente, ligando conjuntos perceptivos de natureza diversa (biológicos, econômicos, políticos...), ligando regimes de signos e estados de coisas diversas.

O rizoma é nome para a multiplicidade, não tendo compromisso com o Uno ao qual o múltiplo remonta. Comparando a multiplicidade ou rizoma aos fios da marionete, dizem Deleuze-Guattari (1995, p. 16) que eles “não remetem à vontade suposta de um artista ou de um operador, mas à multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez uma outra marionete seguindo outras dimensões conectadas às primeiras”, em que se formam tramas independentes do ator que manipula as marionetes.

Quando falamos de ‘um projeto’, não há uma unidade subjetiva última que lhe dê sentido ou mesmo sentidos, essência ou propriedade substancial, mas tão somente *agenciamentos* (o que nos faz ver seu destino como outro de si mesmo, num meio que lhe potencializa ou diminui potências):

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 17).

No cruzamento de linha moleculares e molares, seja considerando o Projeto de Implantação como uma intencionalidade que parte de uma unidade (enquanto sistema molar de educação), seja considerando as relações que se travaram interna ou externamente ao projeto, na escola, nas atividades da Equipe de Professores de Filosofia e Ciências Sociais, a partir de seus bons ou maus encontros, teremos possibilidades de agenciamentos segundo a lógica de rizoma ou de árvore, lembrados de que não há dicotomia molar/molecular, antes coexistência, disfarce de uma na outra: “Toda sociedade, mas também todo indivíduo, são pois atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra *molecular*” (DELEUZE-GUATTARI, 1996, p. 90), em pressuposição recíproca. Seja uma percepção, as classes sociais, os sexos, a burocracia: por entre a organização molar, pululam segmentações finas, inconscientes da percepção; para além do conjunto binário homem/mulher combinações moleculares inventam mil pequenos-

sexos; do mesmo modo com as classes e a burocracia: deslizam as massas moleculares por sob as classes (molares), uma inventividade que corre por entre as repartições molares, dissolvidas por microsegmentações que as dissolve (DELEUZE-GUATTARI, 1996, p. 91).

Um rizoma não se totaliza, não tem totalidade para além de suas conexões de linhas, só existe pelas suas conexões, agenciamentos. As multiplicidades crescem num plano de consistência, “de dimensões crescentes segundo o número de conexões que se estabelecem nele” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 17), conforme as linhas de fuga ou de desterritorialização.

Um rizoma tem, ao mesmo tempo, linhas de segmentaridade, de territorialização e organização, mas também “linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 18); por isso pode ser rompido em qualquer lugar e pode ser retomado em qualquer uma de suas linhas.

Não podemos falar aqui de dualismo a respeito do rizoma, porque a estratificação encontra-se em vias de retornar através do poder, da conjugalidade

familiar e seus édipos, dos fascismos de grupos e indivíduos. Não há clivagem moral do rizoma, pois “(...) a grama é também rizoma. O bom o mau são somente o produto de uma seleção ativa e temporária a ser recomeçada (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 18).

“O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. (...). Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore. (...) O cérebro é uma população (...)” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 25; 81).



Figura 6. Angiorressonância magnética de crânio. Out.09

O rizoma também se distingue da árvore como o decalque do mapa/cartografia: “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 21), que nos remete à árvore. A lógica da árvore se enuncia pela referência à profundidade, imitação e reprodução, num eixo dado sobre o qual se ergue um edifício. A do rizoma é uma lógica do mapa e busca traçar mapas. De um lado, temos árvore/decalque/lógica-do-mesmo/imitação/reprodução, de outro, rizoma/mapa/produção/cartografia, experimentação no real:

[O mapa] faz parte do rizoma. [Ele] é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas (...) (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 22).

Sistemas arborescentes são hierárquicos, com centros de significação e subjetivação, “autômatos centrais como memórias organizadas”, como os sistemas eletrônicos, com um órgão central (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 26). O sistema árvore tem uma relação privilegiada com o Ocidente com sua moral e filosofia da transcendência por oposição à imanência do Oriente: “O Deus que semeia e ceifa por oposição ao Deus que pica e desenterra (picar contra semear)” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 29). Do mesmo modo, sexualidade árvore (reprodução) e sexualidade rizoma (liberação em relação à reprodução e à genitalidade).

O modelo da árvore, observam Deleuze-Guattari, “dominou a realidade ocidental e todo o pensamento ocidental, da botânica à biologia, a anatomia, mas também a gnoseologia, a teologia, a ontologia, toda a filosofia: o fundamento-raiz, Grund, roots e foundations” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 28-29), trazendo, no bojo da totalização filosófica (Kant, Hegel, Husserl), a totalização do Estado e dos pequenos estados particulares (e os fascismos particulares).

Entre o decalque o mapa, entre a árvore e o rizoma, os agenciamentos são múltiplos: “Há, então, agenciamentos muito diferentes de mapas-decalques, rizomas-raízes, com coeficientes variáveis de desterritorialização” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 22). Podem-se compor os agenciamentos não apenas com análises teóricopráticas, mas também a partir da produção de rizomas, de conexões, circulação de intensidades. Os movimentos de território, e territorialização de um lado, os de desterritorialização e linhas de fuga ou criação de outro: “os dois movimentos coexistem em um agenciamento, e, no entanto, não se valem, não se compensam, não são simétricos” (DELEUZE, 1998, p. 86).

Nesse sentido, o Projeto de Fil/CSo entra na escola, experimenta conexões que não são dadas nas formas vigentes do trabalho pedagógico: articulação de encontros de pais; encontros de funcionários, professores, encontro de alunos para além da sala de aula, em momentos importantes - quando da avaliação dos primeiros meses do projeto na escola Renascer captaremos a sensação de estranheza de um grupo de alunos ao ser convidado para serem ouvidos acerca das atividades, conteúdos e formas de aprendizagem (cap. 5 Um pensamento em linha de fuga).

Também o Projeto de Fil/CSo se assenta no currículoárvore, deslizando entre uma experiência aberta do pensar (Encontro de Manguinhos) à totalização de um programa, cujo eixo se torna a transmissão do conhecimento (Proposta Curricular).

Tais considerações, no entanto, não nos levam a uma ‘moral do rizoma’ ou de suas boas intenções, nem a dois modelos de pensamento: a árvore-raiz e o rizoma-canal, pois pensamos com Deleuze-Guattari (1995, p. 31-32) que as duas lógicas convivem no mesmo agenciamento, plano de imanência:

Os rizomas têm também seu próprio despotismo, sua própria hierarquia, mais duros ainda, muito bem, porque não existe dualismo, não existe dualismo ontológico aqui e ali, não existe dualismo axiológico do bom e do mau, nem mistura ou síntese americana. **Existem nós de arborescência nos rizomas, empuxos rizomáticos nas raízes.** Bem mais, existem formações despóticas, de imanência e de canalização, próprias aos rizomas. Há deformações anárquicas no sistema transcendente das árvores; raízes aéreas e hastes subterrâneas (destaque meu).

Em processos que se sobrecodificam no Estado existem processos outros que se insinuam *entre*, agenciamentos que correm *por entre* os Projetos oficiais; trata-se de se preparar para vê-los. Todavia, cuidemo-nos: não o fazemos para cair num novo simplismo de dicotomia oficiais não-oficiais, molares-moleculares, pois conforme Deleuze-Guattari: se “invocamos um dualismo [é] para recusar um outro. Servimo-nos de um dualismo de modelos para atingir um processo que se recusa todo modelo” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 32); ‘expressões anexatas’ são necessárias para se atingir a exatidão, pois que se tenta dar conta de processos concretos, devires.

Ao denunciar dualismos das máquinas binárias como aparelhos de poder, homem ou mulher, branco ou negro, Deleuze-Parnet (1998, p. 44) se perguntam se não acabamos por erigir novos dualismos: Imagem dogmática do pensamento e pensamento sem imagem, árvores e rizomas, linha e ponto, máquina de guerra e aparelho de Estado, plano de organização e plano de consistência. Notemos, observa Deleuze, que o dualismo está engastado na própria linguagem: masculino-feminino, singular-plural, todo um sistema arborescente. Como sair deles? Uma estratégia é “falar como todo mundo”, passar pelos dualismos, em sistema de 1-2 ou até mesmo 1-2-3, mas elaborando linhas de fuga, saídas. A primeira estratégia, diz Deleuze, é começar por vencê-lo pela linguagem: inventar a gagueira, falar com estrangeiro em sua própria língua, no sentido de uma língua menor (como Kafka faz com o alemão de Praga), submetê-la a variações, fazer passar entre os dualismos linhas de fuga. A seguir, podem-se fazer multiplicidades, não como soma (não adiantaria acrescentar outros termos aos dualismos), mas como experimentação, pois o que define a multiplicidade é o que ocorre *entre* os elementos:

Desfazer os dualismos de dentro, traçando a linha de fuga que passa entre os dois termos ou os dois conjuntos, o estreito riacho que não pertence nem a um nem a outro, mas os leva, a ambos, em uma evolução não paralela (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 45).

Quando formulamos os objetivos da pesquisa-tese, ainda não sabíamos que iríamos num vórtice sem medida e longe de um porto de chegada. Qual Ulisses errante por

entre mares e enigmas, fizemos nossas as palavras de **Mil Platôs**: Por que é tão difícil fazer rizoma, acompanhar processos, fazer multiplicidades, compreender como multiplicidades? Deleuze-Guattari apontam uma pista ao dizerem que ensaiamos uma outra perspectiva, outra percepção. “Por que é tão difícil? É desde logo uma questão de semiótica perceptiva. Não é fácil perceber as coisas pelo meio, e não de cima para baixo, da esquerda para a direita ou inversamente (...)” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 34-35). Ainda nesta escrita, experimentamos tais desafios, quando deslizamos de considerações fundadas em hipóteses e juízos sobre o Projeto de Implantação de Fil/CSo para uma consideração que se ativesse aos agenciamentos do projeto; e, na mistura de um contato, breve mas intenso, com a escola, também dos agenciamentos sobre/com o pesquisador; e, então, vimos que estávamos construindo uma paisagem (plana, de estepe, lisa, de imanência) de uma pesquisa, despindo-nos de considerações universais⁴.

Reconhecemos o quão é difícil lidar com “agenciamentos maquínicos de desejo” ou com “agenciamentos coletivos de enunciação sem significância e sem subjetivação”, sobretudo numa certa tradição de linguagem marxista e/ou fenomenológica ou, ainda, quando somos inventados na tradição da história da filosofia como agente de poder repressor do pensamento, cuja função é fabricar especialistas do pensamento pronto, escola de intimidação que ergue “uma imagem do pensamento, chamada filosofia, (...) e impede perfeitamente as pessoas de pensarem” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 21).

Falamos de enunciações e lugares diversos, escola e outros campos sociais: comunidade, família, bairro... Numa trama de fluxos e agenciamentos, multiplicidade de experiências. Conexões, agenciamentos, devires, porque “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo”. É aliança, conjunção “e... e... e...”, experimentação, pensar com E - experimentação da multiplicidade - e não pensar É (de fundação, da moral, do juízo, essência universal), pois há um múltiplo que habita cada coisa: “Uma multiplicidade

⁴ Nesse processo, meu agradecimento à paciência e firmeza-que-se-foi-fazendo-ternura de minha orientadora, referência cardeal na ideia de pesquisa como acompanhamento de processos (cf. cap. 2 – ‘Levando uma linha a passear’) e, não menos importante, a generosidade da leitura (na verdade, leituras!) sempre estimulantes e rigorosas de Walter Kohan, em etapas cruciais de um aprendiz de pesquisador, desde o Encontro de Manguinhos. Desnecessário dizer que eles estão eximidos dos riscos corridos ou dos eventuais equívocos desta tese; pois seja dito: ainda estou em processo de desaprender...

está somente no E...”, se faz apenas entre dois, derrotando os dualismos... Há uma ascese, sobriedade, pobreza do E (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 66). Toda uma arte, em que passamos de árvore a rizoma, de rizoma a seus nós arborecentes; em travessias errantes, pois temos “razões de não ser” (ROSA, 1994, p. 121), em veredas, veredazinhas, pois “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 1994, p. 46).

Rizomático em suas conexões, um projeto se articula também na forma Estado/município/secretaria (‘nós de arborescência nos rizomas’, mas também ‘empuxos rizomáticos nas raízes árvores’), na tensão molar/molecular. E pensamos que seja necessário lembrar que não por acaso o Estado foi o modelo do pensamento filosófico ‘árvore’ desde as origens gregas da filosofia até Kant e Hegel e a fenomenologia: “o logos, o filósofo-rei, a transcendência da Idéia, a interioridade do conceito, a república dos espíritos, o tribunal da razão, os funcionários do pensamento, o homem legislador e sujeito” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 36).

Nesse sentido, fica problematizado como um Projeto de Estado possa ser fonte de processos disruptores de sua própria lógica arbórea, vertical; preferimos nos abrir a uma processualidade rizomática⁵ como aquela que, por uma cartografia imanente dos processos em termos de agenciamentos, se equilibra (ou tenta) entre lógicas disruptoras, desterritorializantes e também reterritorializantes, agindo no próprio lugar dos estratos do componente molar.

Por isso o desafio desta escrita mesma que, premida pela necessidade acadêmica de estabelecer centros de significação de uma tese, ao mesmo tempo se enreda em agenciamentos múltiplos, labirintos que a fazem deslizar. Diante de si mesma se põe o desejo de não sobrecodificar-se numa outra territorialização: de fazer linha não o ponto (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 36), ‘levando uma linha a passear’ (Klee).

Também tentamos não colocar as “questões inúteis”: “Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar?” que remetem a fundamentos e a um “falso

⁵ Expressão sugerida pela leitura de Daniel Lins: **Mangue’s School ou por uma pedagogia rizomática**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, Set./Dez. 2005. *Dossiê Entre Deleuze e a Educação*. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 27.jan 2009.

movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...) (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 37). Talvez tais questões estivessem em nosso espírito quando participamos de avaliações do processo-projeto, porque não é fácil perceber as coisas pelo meio, como já dissemos. Mas, confessamos: também nós fomos nos desterritorializando, vendo as coisas pelo meio, ao seguir o fluxo.

Por isso nos arriscamos a tomar o projeto Fil/CSo como um virtual, que não se esgota em sua atualidade, tornado processo, movimento para um fazer pedagógico transversal, perpendicular, atravessando as formas e fôrmas escolares, rompendo e ao mesmo tempo comprometendo-se com uma concepção arborescente de currículo, ensino, aula, professor.

Tal virtualidade permitirá ver a 'crise de identidade' de profissionais do Projeto de Implantação de Filosofia/Ciências Sociais, de um lado, as cobranças de profissionais da escola, de outro, quando aqueles estarão na escola 'fora da grade', 'sem aulas', 'fazendo projeto': 'mas como?! Estar na escola e não repartir conosco nossa cota de angústia?' 'Estar aqui só pode ser em tal modelo, em tal hierarquia-disciplina-lugar-sala-de-aula-sala-da-pedagoga-ou-coordenação-ou-direção'... 'Enfim, o que vêm fazer aqui, vocês, você, Projeto?!'. 'Estranho: professor pesquisar, ficar olhando?'... Lugares, territórios existenciais, espaços de sentido e sentidos: escola.

Linhas molares, moleculares se encontram, se chocam, se equilibram, compromissos se estabelecem; bons e maus encontros; estratos que buscam sua segurança, corpos que se encontram num meio de afetos e sentimentos misturados – escola de gente, alunos, professores, funcionários, visitantes, em movimentos e agenciamentos múltiplos.

Estranhos e próximos agenciamentos. Neles somos tomados, nele falamos e somos, em articulações cotidianas, realizando funções de ensinar, aprender, num movimento em que a criação de vida insiste entre formas que a capturam em planos de organização, erigindo formas universais, quase sempre comprometidos com afetos tristes. Mas a vida insiste em suas linhas de fuga. Vejamos, pois.

1.3 *Devir e vitalidade não-orgânica*

Uma sensação movimento nos tomou ao conectar a ideia de criação de vida a um pensamento para o qual existem apenas sujeitos coletivos de enunciação. Diante dessa aproximação, perguntamo-nos: *vida* de quem ou para quem? Se não há sujeito, não pareceria um paradoxo, visto que estamos imersos no pensamento da representação, para o qual o sujeito – Eu Penso - é o pivô que articula todas as representações, segundo Kant? O que parece entrar em choque com a noção de produção de vida e, ainda conforme Deleuze, de uma vitalidade não-orgânica. A estranheza aumenta se relacionarmos o ‘orgânico’ de

“A literatura aparece, então, como um empreendimento de saúde: não que o escritor tenha forçosamente uma saúde de ferro (...), mas ele goza de uma frágil saúde irresistível, que provém do fato de ter visto e ouvido coisas demasiado grandes para ele, fortes demais, irrespiráveis, cuja passagem o esgota, dando-lhe contudo devires que uma gorda saúde dominante tornaria impossíveis. Do que viu ou ouviu, o escritor regressa com os olhos vermelhos, com os tímpanos perfurados. Qual saúde bastaria para libertar a vida em toda parte onde esteja aprisionada pelo homem e no homem, pelos organismos e gêneros e no interior deles? A frágil saúde de Spinoza, enquanto dura, dá até o fim testemunho de uma nova visão à passagem da qual ela se abre” (DELEUZE, 1997, p. 13-14).

‘vitalidade não-orgânica’ a sua proveniência biológica, ou ‘vida’ a ‘organismo’ vivo, conforme aproximemos vitalidade, orgânico e biológico⁶, bem como a questão do vitalismo por oposição a mecanicismo⁷.

⁶ **Organismo.** Conforme Abbagnano (1982, 702-704), o termo organismo foi usado pela primeira vez por Aristóteles com aquilo que distingue o corpo vivo do não vivo. Nessa definição as partes do organismo subordinam-se ao todo, conforme uma estrutura finalista. Passamos ao largo da problemática noção de vida em suas nuances religiosas, científicas ou filosóficas em geral (ABBAGNANO, 1982, p. 963-965), mantendo-nos nessa última, mesmo assim referida ao pensamento de Deleuze.

⁷ **Mecanicismo** é a teoria explicativa (filosófica ou científica) que se utiliza exclusivamente do movimento dos corpos, entendido no sentido restrito do movimento espacial. Do ponto de vista filosófico coincide com o atomismo antigo, retomado pelo materialismo dos sécs. XVIII e XIX; neste sentido opõe-se a finalismo. O mecanicismo na física e nas outras ciências foi dominante a partir do séc. XVII e XVIII, mas atualmente não é mais usado (ABBAGNANO, 1982, p. 626-627). Por outro lado, **vitalismo** é um “termo oitocentista para indicar toda doutrina que considere os fenômenos vitais como irreduzíveis aos fenômenos físico-químicos”, ao menos em três sentidos distintos: a) que os fenômenos físicos não podem ser inteiramente *explicados* por causas mecânicas; b) que um organismo vivo nunca poderá ser produzido em laboratório; c) que a vida no universo não teve origem natural ou histórica, mas é fruto de um desígnio providencial ou da criação divina (ABBAGNANO, 1982, p. 967). O vitalismo reivindicado por Deleuze distingue-se da concepção citada, pois remete a Bergson, em que a vida é impulso à diferenciação: “A vida é o processo da diferença” (DELEUZE, 1999, p. 106).

Ao responder acerca do estilo em filosofia e da produção a dois com Guattari nas obras **O Anti-Édipo** e **Mil Platôs**, numa entrevista de 1988 (quando a obra **O que é a filosofia?** ainda não havia sido publicada), Deleuze identifica o estilo em filosofia com o “movimento do conceito” (DELEUZE, 1992, p. 175). Deleuze compara, então, o livro de filosofia ao romance: o que neste são os personagens naquele são os conceitos, o que neste são as paisagens e os meios naquele são os espaços-tempos. Assim, as perguntas a serem feitas a um conceito ou a um filósofo são: como isso funciona? O que aconteceu? Que vai suceder? – típicas da leitura de ficção. Nesse sentido, seja na literatura, seja na filosofia, “escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga” (DELEUZE, 1992, p. 176).

Numa primeira aproximação, temos aqui a aproximação **vida e linha de fuga**. A linguagem, nessa visão, não é um sistema homogêneo, mas heterogêneo, em variação, em desequilíbrio constante. “O estilo cava nela diferenças de potenciais entre as quais alguma coisa pode passar, pode se passar, surgir um clarão que sai da própria linguagem, fazendo-nos ver o que permanecia na sombra em torno das palavras (...)” (DELEUZE, 1992, p. 176). A linguagem cava, por torção nas palavras, clarões de vida.

“A CAPTURA E A MORTE”

Federico Garcia Lorca

Às cinco horas da tarde.
Eram cinco da tarde em ponto.
Um menino trouxe o branco lençol
às cinco horas da tarde.
Uma esporta de cal já prevenida
às cinco horas da tarde.
O mais era morte e somente morte
às cinco horas da tarde.

(...)

Um ataúde com rodas é a cama
às cinco horas da tarde.
Ossos e flautas soam-lhe ao ouvido
às cinco horas da tarde.
Por sua frente já mugia o touro
às cinco horas da tarde.
O quarto se irisava de agonia
às cinco horas da tarde.
De longe já se aproxima a gangrena
às cinco horas da tarde.
Trompa de lírio pelas verdes virilhas
às cinco horas da tarde.
As feridas queimavam como sóis
às cinco horas da tarde,
e as pessoas quebravam as janelas
às cinco horas da tarde.
Às cinco horas da tarde
Ai que terríveis cinco horas da tarde!
Eram cinco horas em todos os relógios!
Eram cinco horas da tarde em sombra!
(LORCA, 1990, p. 511, 513)

Estamos longe da idéia do ‘gênio’ criador hegeliano que suprassume tudo no conceito. Consequentemente, como se coloca o estilo na escrita a dois? Tal questão nos remete à questão da vida não-orgânica: “Haveria um problema se fôssemos exatamente pessoas, cada uma tendo sua vida própria, suas opiniões próprias, e se propondo a colaborar e discutir um com o outro” (DELEUZE, 1992, p. 176), o que não é o caso, pois Deleuze não era especialmente dado a colóquios, debates ou discussões filosóficas, trata-se de criação, utilizando-se de materiais os mais diversos. O tipo de individuação a que se refere não é pessoal:

Não temos certeza alguma de que somos pessoas: uma corrente de ar, um vento, um dia, uma hora do dia, um riacho, um lugar, uma batalha, uma doença têm uma individualidade não pessoal. Eles têm nomes próprios. Nós os chamamos de ‘hecceidades’ (DELEUZE, 1992, 176).

Uma hecceidade-acontecimento como o poema “a captura e a morte”, de Lorca. O tipo de individualidade que Deleuze reconhece para a experiência de escrever com Guattari é da ordem de “uma individualidade de acontecimentos” (DELEUZE, 1992, p. 177). Acontecimento como um conceito filosófico, “o único capaz de destituir o verbo ser e o atributo”. Mesmo escrevendo só, algo se passa com algum outro (intercessor) nem sempre nomeável, acrescenta Deleuze.

Acontecimento que se liberta do tempo cronológico, com seu presente espesso e suas direções pré-determinadas (passado/presente/futuro), para apontar um tempo do não temporal, do inatural, de um tempo por vir, Intempestivo (Nietzsche), em que se mesclam e coexistem temporalidades divergentes, diferenciadoras: “O tempo filosófico é assim um grandioso tempo de coexistência, que não exclui o antes e o depois, mas os *superpõe* numa ordem estratigráfica (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p. 78).

Acontecimento nômade e livre, nem indivíduo, nem coletivo, não é parte nem universal, “o acontecimento é aquilo enquanto acontece”, como o arborificar da árvore como seu sentido essencial, quantidade de energia, qualidade e matéria que varia de árvore para árvore. “Todo ser, todo corpo, é uma intensidade; e todo corpo que entra em acontecimento dá a nuance da sua intensidade a aquele acontecimento” (FUGANTI, acesso em em 03.jan 2009). O acontecimento é singular,

jamais confundido com o fato submetido a uma generalidade, forma universal, clichê, ou forma de lei.

Escrever é, na concepção que aprendemos com Deleuze (1992, p. 178), emitir signos que, por sua vez, “remetem a modos de vida, a possibilidades de existência, são sintomas de uma vida transbordante ou esgotada”. *Escrever, criar, resistir*, uma tríade que remete à vida não-orgânica:

Há um liame profundo entre os signos, o acontecimento, a vida, o vitalismo. É a potência de uma vida não orgânica, a que pode existir numa linha de desenho, de escrita ou de música. **São os organismos que morrem, não a vida.** Não há obra que não indique uma saída para a vida, que não trace um caminho entre as pedras. Tudo que escrevi era vitalista, ao menos assim o espero, e constituía uma teoria dos signos e do acontecimento (DELEUZE, 1992, p. 178, grifo nosso).

Conforme observa Zourabichvilli, seu vitalismo não permite que se o alinhe junto ao “extravio das ciências naturais do séc. XVIII”, marcadas pela mística do princípio vital, ou ao “culto da vitalidade (...) na Europa do fim do século XIX” (2004, p. 60), que desembocou no fascismo. “A recusa da idéia de espontaneidade”, corolário da teoria do desejo-máquina, basta para afastar insinuações do uso que faz de vitalismo, pois para Deleuze não há vida em geral, como um absoluto indiferenciado⁸, mas **planos heterogêneos coexistentes numa multiplicidade que atravessa os indivíduos.**

Vida em Deleuze, afirma Zourabichvilli (2004, p. 61), é sempre não-orgânica ou ainda não-pessoal, caracterizada pela criatividade e imprevisibilidade, não como “um tesouro natural ou originário que bastaria exteriorizar” ou uma forma padrão a qual se remeter, em ambos os casos reintroduzindo o valor transcendente, perdendo-se o plano imanente em que Deleuze se movimenta.

A partir do processo de assimilação/criação, “subtração/constituição” de teorias a que recorre Deleuze (ABREU, 2004, p. 89-90) ou ainda fluxo de intensidades em

⁸ “Certamente, não há razão para pensar que os estratos físico-químicos esgotem a matéria: existe uma Matéria não formada, sub-molecular. Tampouco os estratos orgânicos esgotam a Vida: o organismo é sobretudo aquilo a que a vida se opõe para limitar-se, e existe vida tanto mais intensa, tanto mais poderosa quanto é anorgânica” (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p. 217).

relação com a exterioridade de uma obra (FORNAZARI, 2005, p. 10-28), destacamos o que Deleuze apropria de Bergson: a vida como movimento que se aliena na forma material por ela suscitada, o que nos remete ao conceito de vida como abertura e diferenciação virtual, por um lado e, por outro, organismo como fechamento/atualização:

A vida é criação, mas o vivo é fechamento e reprodução, de modo que o elã vital – assim como a duração – dissocia-se a cada instante em dois movimentos: um de atualização-diferenciação numa espécie ou forma orgânica, o outro por meio do qual ele se recupera como totalidade virtual sempre aberta a cada um de suas diferenciações (...) (ZOURABICHVILLI, 2004, p. 61).



Vida, assim, não está limitada ao vivo formado, organizado⁹. Deleuze, conforme essa análise de Zourabichvilli, pode pensar a tendência criadora que atravessa o vivente para além da alternativa insatisfatória mecanismo x finalismo, pois vida não se refere a um princípio distinto da matéria, nem a matéria se identifica com a vida com suas “almas diretrizes”, o que novamente

Figura 7. Disponível em: http://orquidoideira.blogspot.com/2009_03_01_archive.html Acesso 06.jul 2009.

nos levaria à “imagem da vida como organização ou como subjetividade constituída” (p. 62). Por conseguinte, podemos designar “vida a atividade criadora anônima da matéria que, a um dado momento de sua evolução, faz-se organização: essa segunda via desemboca na concepção de uma vitalidade fundamentalmente não-orgânica” (ZOURABICHVILLI, 2004, p. 62), diferença pura, movimento.

⁹ Daí a ênfase com que o pensamento de Deleuze, a nosso ver, opera constantemente a desestratificação em relação aos estratos, as linhas de fuga em relação à multiplicidade de linhas que nos constituem, o corpo sem órgãos em relação ao organismo.

A vida está “aquém da organização”, é “pura criação da natureza”, sem conduzir a uma forma constituída, ao contrário, escapando constantemente dela, cada esboço uma nova partida para outras configurações (linhas de fuga). A atividade criadora do que se chama aqui ‘vida’ não depende dos elementos envolvidos (materiais, artísticos, psíquicos...), “mas da relação de desterritorialização que os arrasta para outros limiares”, de devires, como no exemplo da vespa e da orquídea, em que “(...) deve-se considerar a vida não-orgânica do ‘bloco de devir’ que carrega as duas formas de vida organizada, as entrelaça uma à outra até transpor um limiar de existência em que elas se pressupõem mutuamente” (ZOURABICHVILLI, 2004, p. 62).

“Dizíamos a mesma coisa para os devires: não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. É isso a dupla captura, a vespa E a orquídea: sequer algo que estaria em um, ou alguma coisa que estaria no outro, ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 14-15).

“Na linha ou bloco do devir que une a vespa e a orquídea produz-se como que uma desterritorialização, da vespa enquanto ela se torna uma peça liberada do aparelho de reprodução da orquídea, mas também da orquídea enquanto ela se torna objeto de um orgasmo da própria vespa liberada de sua reprodução. Coexistência de dois movimentos assimétricos que fazem bloco numa linha de fuga onde se precipita a pressão seletiva. A linha, ou o bloco, não liga a vespa e a orquídea, como tampouco as conjuga ou as mistura: ela passa entre as duas, levando-as para uma vizinhança comum onde desaparece a discernibilidade dos pontos” (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p. 91).

Agenciamento vespa-orquídea¹⁰ “sem a qual, acrescente-se, nenhuma vespa e nenhuma orquídea, tais como as conhecemos, jamais poderá nascer, porque a

¹⁰ O exemplo reiterado por Deleuze mostra seu procedimento de criação de conceitos de fontes heterogêneas: “A orquídea *Chiloglottis trapeziformis* tem seu labelo fisicamente e olfativamente semelhante à fêmea de sua vespa polinizadora *Neozeleboria cryptoides*. Ao desabrochar a flor começa a dispersar o doce perfume da vespa fêmea fértil, o que atrai machos apaixonados de todos os cantos. Os machos atacam-se ao labelo da orquídea, uma pétala modificada, e se cobrem com o pólen enquanto pensam ter um momento de puro prazer sexual com a falsa fêmea. Em seguida encontram outra flor que abordam pensando tratar-se de mais uma fêmea generosa e, à medida que dedica-se sexualmente a esta nova ‘amante’, transfere o pólen de uma orquídea à outra”. Disponível em: <http://scienceblogs.com.br/bessa/2009/03/5-ou-voce-me-engana-ou-nao-es.php> Acesso em 13.mai 2009.

filiação natural dentro de cada espécie depende dessa aliança contra-natureza entre as espécies” (CASTRO, 2007, p. 118). Porque o devir é uma participação anti-natural entre homem e natureza, não produtivo, conexão transversal entre heterogêneos (CASTRO, 2007, p. 117).

Com o conceito de vida, concluímos com Zourabichvilli (2004, p. 62), estamos na concepção deleuzo-guattariano da natureza, “que não reconhece mais a cisão entre natural e artificial; do conceito de plano de imanência; enfim, (...) da experiência do corpo pensado sob a condição da referência a um corpo sem órgãos”, o que nos leva a pensar corpo sem órgãos por aproximação do conceito de rizoma, em que não há centro de significação, mas abertura a múltiplos agenciamentos e conexões, muito mais feixe de forças e intensidades do que centro irradiador unificante e totalizador (FEITOSA, 2004, p. 98).

1.4 (In)tensões e intencionalidade de um projeto

Como salientado na introdução deste trabalho (“Sou um ladrão de pensamentos”, p. 25-30), minha pesquisa se encontra com o grupo de Cariacica num feliz acaso, que me leva a tomar parte, ainda que não de tempo integral, no movimento do Projeto de Implantação de Fil/CSO na rede municipal de Cariacica. Suas pesquisas, debates, hesitações e descobertas são generosamente compartilhados com um aprendiz-de-pesquisador, na acolhida de uma outra pesquisa que, ao mesmo tempo que se caracteriza pelo respeito a um processo em andamento, também participa, opina com liberdade de fala e acesso, possibilitando-me significativas aprendizagens, das quais esta tese procura juntar os fios.

Somos, assim, inventados por agenciamentos que nos inventam, passando multiplicidades umas nas outras. Trazemos ao texto algumas vibrações de nossa inserção no projeto em 2006 e 2007, em que sobressaem várias linhas de tensão, de densidade e intensidade variáveis.

Seguiremos aqui nosso diário de campo sem, no entanto, circunscrevermo-nos aos rígidos limites temporais, deixando-nos levar por signos que nos forcem a pensar, deslizando como que por canais de intensidades, sem preocupação de interpretar, antes trazer à cena as inflexões, concepções e agenciamentos do projeto de filosofia e ciências sociais em Cariacica.

Uma tensão que aparece nas formulações iniciais do projeto refere-se à própria inserção dos saberes Fil/CSo na escola: de um lado, o grupo parece atribuir à filosofia e ciências sociais um papel de ‘despertar’ a escola de seu “sono dogmático” (expressão minha), como na fala de uma professora, que justifica a presença da Fil/CSo na escola a partir das evidências de “falta de identidade com o contexto escolar, baixo sentimento de pertencimento...” nas escolas pesquisadas. Por isso observa “que a Fil/CSo têm algo a dizer no contexto dos saberes escolares” (DC, 07/08/06). De outro, há uma convicção que aparece nos discursos de que se deve respeitar a cultura da escola, seu processo: nos debates do segundo semestre de 2006, Tânia observa que se deve buscar ressignificar a escola, mas ao mesmo tempo “respeitar espaços instituídos, ou seja, considerar o que já está lá...” (DC, 27/11/06).

Em outro momento, o prof^o João observa: “é preciso leitura da realidade da escola, conhecer a escola...”; prof^a Magali reafirma, ao mesmo tempo que faz um exercício de imaginar de como atuará: “Cuidado em entrar na escola, respeitar o movimento da escola, a professora, os conteúdos... Uma estratégia que imagino é: iniciar com alunos, depois agir com professores e comunidade, quando tiver sedimentado o trabalho” (DC, 05/03/07). Essa tensão prosseguirá sobretudo no primeiro semestre da experiência nas 05 (cinco) escolas-piloto (2007); aqui apontamos que ela já está presente no grupo desde o planejamento, estudos, pesquisa em 2006.

A alternativa que propunha trabalhar com o aluno como mostra a última fala abriria, ainda, outra tensão: mesmo reconhecendo que, ao trabalhar com o aluno em sala, se está interagindo também com o professor, pois “ele é que conhece a turma” (prof^a Isabela), prof^o João considera que há, na proposta do projeto, “um outro trabalho específico”. No entanto, dois outros professores contestam essa opinião, por ela “separar aluno-professor-escola, [por] trabalhar de forma linear”, ou seja,

desconsiderando a própria razão de ser do projeto, a articulação escola-aluno-comunidade-família (DC, 05/03/07).

Uma outra observação levanta uma problemática - “o prof^o vai ficar na sala durante nosso trabalho com alunos?” que, como veremos, reaparecerá em seminários de avaliação do projeto em fins de 2007, quando alunos e pedagogas colocarão em questão a ausência da professora da turma nas atividades do projeto com os alunos¹¹.

Tais tensões adquirem toda sua força se pensamos que na auto-atribuição de identidade do projeto a ideia inicial não previa ficar reduzido apenas a aulas, na mesmice pedagógica escolar (expressão minha), mas que os saberes da filosofia e ciências sociais tivessem um papel na interligação escola-família-comunidade, contribuindo para a ressignificação das práticas no espaço escolar. Tal papel pensado para o projeto levou a se equiparar, ao menos no planejamento em 2006, os professores de filosofia e ciências sociais a diretores, pedagogos. Em reunião do dia 13/11/06, Tânia afirma, no contexto de uma conversa acerca do planejamento para 2007 (quantas escolas receberiam o projeto-piloto, quantas horas de trabalho para cada profissional): “Vocês estarão num regime como diretores, pedagogos...”, não sendo necessário justificar horas detalhadamente, sendo que o planejamento preverá ou não contratações, a depender da avaliação do projeto-piloto nas escolas.

Até que ponto tal percepção auto-imbuída pelos membros do projeto afetará sua chegada à escola não é uma questão menor, pois em outro momento o grupo tenta distinguir seu trabalho da função de pedagogos, diretores e coordenadores da escola. Em nosso entender, agenciamentos concretos, não sem tateio e conflitos, se encarregaram de, senão definir, ao menos não misturar as funções (em diversas ocasiões, vemos destacada por pedagogos como positiva a atuação do projeto junto às famílias, sobretudo pela nova relação daquelas com a escola, graças aos seminários do projeto).

¹¹ Desde 2008, os professores do Projeto passaram a solicitar que o(a) professor(a) da turma tomasse parte na aula e nas atividades com os alunos.

Em outra linha, vemos desenhar-se no grupo uma angústia quanto ao seu estatuto na escola, numa instituição em que funções estão definidas, exceto as de professor filósofo e professor sociólogo, apresentando-nos potências não exploradas naquele momento: por um lado, conforme expressão do profº Elias ainda no começo do projeto: “penso que a atuação desse grupo do Projeto não será na educação formal como está lá hoje e sim com formação de professores, relação com comunidade; se não é isso, meu entendimento tem que ser discutido...” (DC, 07/08/06); por outro, confirmando essa opinião, profº João explicita que para ele o objetivo do projeto é “inserir estes saberes na escola”, “sendo resposta a questões que a comunidade colocou...” na observação e pesquisa preliminar (não identidade com o contexto escolar, falta de pertencimento). Consequentemente não prevê “acabar com a gente dando aula...”, pois “estamos mais interessados no que Fil/Cso podem fomentar, do que no seu saber historicamente sistematizado...” (DC, 20/11/06). Porém, à medida que as discussões avançam, são previstas aulas, como que atendendo a um ‘lugar’ esperado pela escola, confirmando a transmissão do saber sistematizado...

Quer dizer, o não-lugar do Projeto, como o vemos nesta pesquisa-tese, como potência de desterritorialização de práticas do espaço escolar, possibilitando agenciamentos para além do modelo disciplinar de conteúdos, reterritorializa-se na sala de aula, adequando-se ao modelo ‘aulas’, pensamos que em estreita relação com a importância conferida ao conhecimento sistematizado. Nesse sentido é que entendemos a Proposta Curricular esboçada ainda em fins de 2006, que não está incoerente com a concepção do Projeto de Fil/CSo.

Essa potência de apontar novas configurações ao espaçotempo escolar, que relacionamos ao conceito de experiência de pensar (KOHAN, 2006), que fecunda um momento do projeto Fil/CSo (cap. 3 Do Vale do Mochuara...), abrindo outros agenciamentos nos parece contrastar com a elaboração de uma Proposta Curricular, com temas definidos, a ser ‘aplicados’ em escolas diversas e séries distintas, ainda que procurando se adequar ao planejamento na e com a escola e professores. Ora, parece-nos que a Proposta Curricular de certa forma quis dar um ‘solo’ de efetuação, uma forma concreta à proposta inicial de ser um espaço de pensar a escola por ela e com ela mesma nos espaços em que atuaria, não necessária e prioritariamente nas salas de aula; porém instalando-se na dimensão estratificante

das formas e funções, com objetivos estipulados em termos de conteúdos e temas, poderíamos perguntar até que ponto realizam os desígnios do que chamamos uma filosofia que não seja mera reconhecimento, duplicação do senso comum, pondo em questão a possibilidade mesma da experiência.

A reterritorialização no modelo 'aula' fica dramática na seguinte fala de uma das professoras do projeto, em reunião de avaliação no primeiro semestre de 2007, quando se evidenciaram as dificuldades da inserção do projeto nas escolas: “se estivéssemos como professores na sala de aula não teria problema...”, tornando patente o projeto na escola como uma heterotopia. Mas, por outro lado, as atividades do projeto provocaram linhas de fuga no cotidiano escolar, abrindo a escola para além das aulas: os encontros com as famílias, com as lideranças comunitárias, as avaliações do projeto com as crianças, funcionários e professores...

Ainda no segundo semestre de 2006, vemos desenhar-se novas tensões quando da entrada na escola (o que colocará em questão as intenções expressas na proposta curricular, tal a complexidade do cotidiano escolar). Num encontro de planejamento, Tânia afirma que pretende deixar um desafio: levando em conta “que queremos educação cidadã, que isso não é de chofre e que as áreas do conhecimento podem ajudar”, pergunta pelo “perfil de profissional que teremos para trabalhar isso” (DC, 25/09/06). Um professor pergunta: “Se a Fil/CSO não for como disciplina, como elas podem aparecer, na prática e no aspecto legal?”, expressando uma tensão do lugar na territorialidade escolar, apontando para uma heterotopia da Fil/CSO no espaçotempo escolar; talvez devêssemos dizer: definindo um não-lugar para esses saberes eles recuperariam toda sua potência 'crítica', melhor ainda: criativa?

No mesmo debate, reconhecendo que “essas áreas têm conhecimento acumulado” e que “um dos papéis educacionais é a transmissão do conhecimento, quebrando a reprodução, gerando conhecimento novo”, Tânia sustenta que, “com base nisso, teremos um leque que não se limitará à sala de aula, como oficinas, debates...”, numa concepção de abertura à realidade, para além do academicismo, ainda que, em se tratando da escola básica “não é banir atividades por si, mas perceber a multiplicidade de ferramentas, sem jogar tudo fora em nome de uma outra proposta...”, “...nessa construção o que queremos: criar. Que os profissionais da

educação saibam que não há modelos prontos, que vão salvar a pátria...”; “o que não quer dizer que seja abominável repetir. O que é importante é o discernimento do profissional...”. O perfil, como delineado na Proposta Curricular, enfatizará o professor mediador: na fronteira entre “laissez-faire” e trabalho sistematizado, no sentido de atender demandas da realidade, aproximado ao ‘intelectual orgânico’; fazendo, conforme profº Elias: “ligação comunidade-escola, aluno-aluno, aluno-professor...”; mas, completa Tânia, “não só o professor, é uma rede...”, pensando num perfil de professor “de mente inquieta, que pense além do nariz, que não seja estereotipado e tendo sustentação em rede”, finaliza (DC, 25/09/06).

Aqui percebemos questões provocadoras: como *criar* a partir da transmissão de conhecimento? Ainda que não haja relação necessária entre transmissão e reprodução, quando Fil/CSo são pensadas como ‘conhecimento acumulado’ não têm prejudicada sua articulação com uma lógica da experiência, marcada pela imprevisibilidade?

Por outro lado, a abertura à realidade e a ação em rede apontam virtualidades potentes para se pensar a inserção da filosofia e ciências sociais na escola, ainda que permeada de perguntas e indefinições – que, longe de demonstrar insuficiência, é a própria realidade da filosofia, como lugar de paradoxos, espanto, o que fica patente na ideia de um professor de mente inquieta, atuando em rede...

Em outros momentos, a indefinição do lugar da filosofia na escola desnuda os pressupostos implícitos na escola quanto ao papel reformador da ordem moral atribuído à filosofia: “Como será efetivada cada disciplina?”. A então coordenadora do grupo responde: “Vocês serão os operadores do processo, se vai acontecer, quantos atores precisarão, como irão atuar, como eles serão monitorados (...) não precisa ficar a sensação de desespero, desafios da realidade serão enfrentados um a um” (DC, 03/09/06). Em outro dia um professor comenta: “Tenho pensado: Fil/CSo não vão ter chão predefinido, um programa predefinido, currículo... Visualizo assim: chegamos num local abertos à realidade, daí Fil/CSo vão responder àquele contexto. Mas como escolas/Seme vão ver este trabalho?... Algumas escolas já vêm a Fil/CSo como solução de problemas de disciplina com alunos...” (DC, 25/09/06), o que o grupo de professores Fil/CSo deplora.

Ao mesmo tempo que a última fala nos mostra o risco da filosofia atender a 'expectativas' que a tornem imagem dogmática do pensamento, mostra uma potência do projeto, no sentido de apontar novas configurações do fazer escolar, em outras formas de lidar com o espaçotempo educativo, em que pese as injunções nas quais se encontra a escola em sua organização (disciplinas e horários estanques, pouca relação entre os conhecimentos, isolamento dos profissionais, lógica de transmissão repetidora de conhecimentos): o projeto mostrou ao grupo o desafio de provocar a “desconstrução da disciplinaridade...”, segundo fala de Prof. João (DC, 02/10/06); ao mesmo tempo abriu ao coletivo do projeto a possibilidade de “defender espaços nas escolas para reuniões, para além do horário de planejamento, em que não se trata do aluno, mas das formalidades... Garantir a não-eliminação do vir-a-ser da continuidade do Projeto, fazendo laboratório numa escola, já que não temos relato de Ciências Sociais na escola básica...” (DC, 02/10/06).

Nesse sentido, a autonomia desse grupo ensaiaria uma autonomia da escola, a criação de novos espaçotempos compartilhados de afetos e projetos comuns (CARVALHO, 2009) na rede municipal? O jogo ainda está sendo jogado, mas podemos listar elementos que obstaculizam experiências: regime de trabalho de muitos docentes, que os tornam quase 'presos' à sala de aula – caso dos professores das séries iniciais do ensino fundamental -, falta de espaços de encontro coletivo (salas) em algumas escolas, a dificuldade da escola dar conta da quantidade de projetos que a ela acorrem e diante dos quais tem pouca autonomia, cabendo-lhe, em geral, atendê-los, a tempo e a hora, com o pessoal de que dispõe, entre outros condicionantes. No entanto, como veremos nos seminários de avaliações do projeto, apontam-se linhas de fuga das dificuldades acima apontadas, pela criação de espaços comuns de planejamento, pelas trocas cotidianas entre os professores, pela abertura a experiências, mesmo no contexto dos limites referidos...

Agenciamentos que apontam para novas articulações dos fluxos que se instalam em encontros concretos nas escolas, que podem se elaborar em novos regimes de enunciação criadores ou bloqueadores de novas formas de fazer educação.

Apesar de limites intrínsecos à forma de organização da escola, tais espaços, ainda que pequenos, apontam para a realidade de uma outra escola em que seja possível pensar por ela mesma as relações que ali se travam, criando novos agenciamentos coletivos de enunciação, em seus fluxos semióticos, materiais, sociais, que codifiquem ou descodifiquem fluxos, possibilitando novas misturas de corpos, novas relações que potencializem a expansão de agenciamentos maquínicos de corpos (expressividade, linhas de fuga criadoras):

Em seu aspecto material ou maquínico, um agenciamento não nos parece remeter a uma produção de bens, mas a um estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros (DELEUZE-GUATTARI, 1995b, p. 31).

Outra tensão se estabelece e se reterritorializa quando é discutida a continuidade do projeto, conforme demandas das escolas. Nos debates são propostos dois encaminhamentos: fazer projetos por escola, a ser discutido nas reuniões do grupo nas questões específicas de Fil/CSo, ou preparar projeto unificado, para ser aplicado conforme realidade da escola. Esta última é a opção definida pela maioria. Uma colega discorda: “Minha proposta inicial tem por fundo a realidade da escola...”. Mas outra professora reafirma a escolha feita pelo grupo: “Vamos estudar os temas da Proposta Curricular... independente dos projetos da escola...” (DC, 11/06/07). O grupo, assim, decide retornar aos temas definidos na Proposta Curricular para criar projetos específicos a ser “aplicados” nas escolas: “Pego tema, vou na proposta, fundamento o tema, daí vamos ver como aplicar na escola... Daí outra demanda... e processo recomeça...” (DC, 11/06/07).

Desse breve percurso, observamos num plano alguns agenciamentos do Projeto de Implantação Fil/CSo em Cariacica; ao mesmo tempo que busca articular-se com as escolas mediante, por exemplo, pesquisas feitas nos contextos concretos em que atuariam, mescla-se a reterritorializações formalizantes (a ideia de *aplicar* um conteúdo, ou mesmo práticas novas, na escola), apontando para uma concepção de *intervenção* em contraposição à *produção pelas escolas* de seus próprios projetos e atividades, com seus temas e questões a serem eleitos, problematizados e discutidos com os alunos e toda a comunidade escolar, num movimento que

Carvalho (2009) denomina “comunidades tecidas em redes de conversações e ações complexas”.

Apenas vislumbrados aqui, os referidos agenciamentos molares-moleculares subirão de novo ao palco no cap. 3 **Do Vale do Mochuara à beira-mar de Manguinhos**, em que seguiremos as formações raízes e rizomas em que o Projeto de Fil/CSo de Cariacica se agenciou, sobretudo no 1º Encontro de Professores de Filosofia e Ciências Sociais de Cariacica, que se realizou na praia de Manguinhos, bem como na análise que fazemos deste Encontro os professores de Fil/CSo e nós mesmos nesta tese.

Antes, porém, trabalharemos no próximo capítulo os trajetos metodológicas desta pesquisa-aprendizagem, apontando para uma pesquisa como acompanhamento de processos, mapas de intensidades de um coletivo, aproximando-nos de uma (in)certa cartografia.

2 'LEVANDO UMA LINHA PARA PASSEAR': DE UMA (IN)CERTA CARTOGRAFIA

"'Agarrar o mundo' em vez de lhe extrair impressões, trabalhar nos objectos, nas pessoas e nos acontecimentos, no próprio real e não nas impressões" (Deleuze).



Figura 8. Senécio. Paul Klee. Disponível em: www.ricci-arte.biz Acesso 10.ago 2009

Começo deslizando pelas cores e linhas da arte, pois descobrimos que também no caso da pintura existe uma intensidade da linha, "uma linha é um ponto que passeia", pois " tornar visível, dizia Klee, e não trazer ou reproduzir o visível"

(DELEUZE-GUATTARI, 1997, p. 159) é o que caracteriza a arte; relacionamos esta dimensão criadora da arte à epígrafe que nos convida a agarrar o mundo, “as coisas mesmas” na expressão dos fenomenólogos, o visível com suas camadas de sentido, real imanente. Do mesmo modo, a pintura também visa a desterritorialização e os devires:

A pintura nunca terá deixado de ter como meta a desterritorialização dos rostos e paisagens, seja pela reativação da corporeidade, seja pela liberação das linhas e das cores, os dois ao mesmo tempo. Há muitos devires-animais, devires-mulher e criança na pintura (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p. 102).

Assim, falamos da produção de uma pesquisa, acentuando algumas veredas de seu fazer, de seu pensar, tensionada entre sistemas arborescentes e os sistemas lineares, entre a linha (molecular) e o ponto (molar).

Traçar mapas de um trajeto de pesquisa é falar de um mundo plural, contatomistura em que não fala um único indivíduo, mas um conjunto de vozes, agenciamento coletivo de enunciação, a ‘quarta pessoa do singular’ (o ‘se’ como singularização).

Já que o devir é o processo do desejo, entendemos que ao falarmos de uma “cartografia dinâmica”, na qual é próprio da libido “impregnar a história e a geografia, organizar a formação de mundos, povoá-los com raças, tribos e nações” (DELEUZE, 1997, p. 74), estamos em meio a multiplicidades sem totalização, intensidades sem sujeito, agenciamentos abertos, rizomáticos.

Nessa cartografia, o real e o imaginário não se distinguem, antes são um espelho de “duas partes, que se pode justapor ou superpor, de uma mesma trajetória, duas faces que não param de intercambiar-se, espelho móvel” (DELEUZE, 1997, p. 74), pois na relação que se estabelece entre o meio e a subjetividade, o trajeto não se confunde apenas com a subjetividade dos que percorrem um meio “mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem. (...) O mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido” (DELEUZE, 1997, p. 73). Há um caminho feito pelos passantes, como diria Certeau (1996), em que nós mesmos nos incluímos.

Uma pesquisa, *um* projeto, indefinidos que, no entanto, apontam para forças inauditas, escondidas (já que o que se faz em educação quase sempre apenas em condições ‘espetaculares’ – sobretudo de mídia - aparecem como realizações políticas), mas que secretam potências que podem mostrar mais do que meros programas que se aplicam em escolas.

Uma cartografia não busca origens, mas transita entre **movimentos, afetos e devires, aberturas e linhas de fuga:**

Os mapas (...), se superpõem de tal maneira que cada um encontra no seguinte um remanejamento, em vez de encontrar nos precedentes uma origem: de um mapa a outro, não se trata da busca de uma origem, mas de uma avaliação dos *deslocamentos*. Cada mapa é uma redistribuição de impasses e aberturas, de limiares e clausura, que necessariamente vai de baixo para cima (DELEUZE, 1997, p. 75).

Os trajetos se constituem tanto em trajetos reais quanto imaginários. De um lado, espaço constituído por trajetos, de outro “mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subentende o trajeto” (DELEUZE, 1997, p. 76). É a partir daí que podemos falar do traçado de mapas, mapas de intensidade: “é essa distribuição de afetos (...) que constitui um mapa de intensidade. É sempre uma constelação afetiva” (DELEUZE, 1997, p. 76). Mapas afetivos, imagináriosreais.

2.1 Mapas de intensidades

O mapa das intensidades não é uma derivação do corpo, como poderíamos pensar, a partir de mapa de um lugar, de pontos definidos num território; trata-se muito mais de mapas intensivos, no dizer de Deleuze (1997, p. 76-77):

É o mapa de intensidade que distribui os afetos, cuja ligação e valência constituem a cada vez a imagem do corpo, imagem sempre remaneável ou transformável em função das constelações afetivas que a determinam. **Uma lista de afectos ou constelação, um mapa intensivo, é um devir** (...) (destaque meu).

Falamos, assim, de mapas que implicam trajetos e afetos que lhes correspondam, num movimento a que se deve dar toda sua consistência em seus devires, imbricando domínios do imaginário e do real:

(...) o real e o imaginário tinham de ser superados, ou mesmo intercambiar-se: um devir não é imaginário, assim como uma viagem não é real. **É o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir.** Os dois mapas, dos trajetos e dos afectos, remetem um ao outro (DELEUZE, 1997, p. 77, destaque meu).

O devir expressa sua potência própria no impessoal: um animal, um som, “um corpo ou um órgão, como poder de afetar e de ser afetado (um ventre, olhos...); e mesmo personagens que impedem um trajeto e inibem afectos, ou ao contrário os favorecem (*um pai, algumas pessoas...*)” (DELEUZE, 1997, p. 77). Trata-se do indefinido da singularidade no mais alto grau, “(...) a existência dos personagens (...) se definem pelos trajetos que fazem na realidade ou em espírito, sem os quais não há devir” (DELEUZE, 1997, p. 78). Por isso somos também personagens de nossa própria pesquisa, pelos trajetos feitos na realidade e no espírito.

Traçar mapas, fazer cartografia remete a uma escrita que se avizinha do que Deleuze dirá da obra de arte (escultura, música), levando-nos a uma diversidade de lugares, trajetos, traçados, cruzamento de linhas:

Toda obra de arte comporta uma pluralidade de trajetos que são legíveis e coexistentes apenas num mapa (...). Esses trajetos interiores são inseparáveis de devires. *Trajetos e devires*, a arte os torna presentes uns nos outros; ela torna sensível sua presença mútua e se define, assim, invocando Dioniso como o deus dos lugares de passagem e das coisas do esquecimento (DELEUZE, 1997, p. 79).

Quando dizemos ‘mapa’ para tentar captar as intensidades de uma pesquisa, sabemos que os traços que o compõem são mutantes, se movem constantemente, pois inseparáveis do processo que os engendra, da escrita que os potencializa e ao mesmo tempo os territorializa em um espaço do papel.

2.2 Pesquisa como um acompanhamento de processos

Quando falamos da pura criação da natureza e forma organizada, já apontávamos para duas lógicas: a do rizoma e a da árvore, que nos permite articular uma cartografia de intensidades.

A lógica da árvore funciona conforme o modelo raiz, filiação, estrutura, verticalização, decalque-reprodução-imitação ao infinito, como uma volta sempre ao mesmo: “Toda lógica de árvore é uma lógica do decalque e da reprodução” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 21). A lógica do rizoma, por sua vez, traça mapas e não decalques, seu funcionamento desliza como raiz-canal, segundo a conjunção e... e... e..., experimentação ancorada no real; o rizoma é aberto, aliança e não filiação, desmontável, reversível, sujeito a modificações permanentes, com múltiplas entradas, cartografia de multiplicidades. Não é unidirecional, como o tronco da árvore, sobre firme fundamento, mas perpendicular, transversal, que cresce ‘no meio’, à medida que carrega elementos.

No entanto, mais uma vez falamos de dualismo para exorcizá-lo, pois, perguntamos com Deleuze-Guattari: não estamos opondo o ‘bom’ do mapa e o ‘mau’ do decalque? Não sabemos que o mapa também pode ser decalcado? (a rigor, todavia, o decalque não reproduz o mapa, apenas a imagem de si mesmo, seus impasses e bloqueios, neutralizando as multiplicidades). Que os rizomas também têm raízes e que cruzam-nas, até confundindo-se com elas? Do mesmo modo reconhecemos que a multiplicidade também tem seus estratos, com suas “unificações e totalizações”. E ainda, com a dose de prudência, muitas vezes lembrada por Deleuze-Guattari (1995, p. 23): “As linhas de fuga, inclusive elas, não vão reproduzir, a favor de sua divergência eventual, formações que elas tinham por função desfazer ou inverter?”.

Toda essa prudência para nos aproximar de uma cartografia, que traçamos ao mesmo tempo em que experimentamos a pesquisa: “seria necessário sempre ressituar os impasses sobre o mapa e por aí abri-los sobre linhas de fuga possíveis”

(DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 24). Tarefa que começa com uma outra semiótica perceptiva, passa por um devir-escrita e se abre aos imprevistos do cotidiano.

Experimentar a pesquisa foi também colocar-se na linha de fuga da própria questão: *como se agenciou numa escola da Rede Municipal de Cariacica um projeto de Implantação de Filosofia e Ciências Sociais?* Com CARVALHO (2007), procuramos, inicialmente, nos colocar no contexto da pesquisa em educação recente para apontar as veredas de uma pesquisa que procedesse cartograficamente.

Segundo Carvalho, desde os anos 80 ocorre uma alteração na orientação metodológica dos estudos em educação “passando dos estudos exploratório-descritivos para a pesquisa-ação” (CARVALHO, 2007, p. 6), e aos estudos de base qualitativa. A pesquisa-ação acolhe diversas modalidades: pesquisa-ação técnica, pesquisa-ação prática e a pesquisa-ação crítica ou emancipatória.

Por outro lado, podemos delinear algumas tradições na área de formação de professores: a) O professor competente, derivado do paradigma tecnicista e neopositivista; b) O professor como profissional reflexivo no sentido de John Dewey; c) O professor orgânico-crítico na tradição crítica marxista e neomarxista; d) O professor envolvido em problematizações críticas oriundas de teorizações sóciofilosóficas, como o pós-estruturalismo e pós-modernismo (CARVALHO, 2007, p. 3).

É possível mostrar a convergência entre as formas anteriormente delineadas e as transformações apontadas por Costa (2001, apud CARVALHO, 2007): Pesquisa-ação técnica com a formação do professor como profissional competente, pesquisa-ação prática com a formação do professor reflexivo e a pesquisa-ação crítica ou emancipatória com a do profissional crítico voltado para a reconstrução social e com a pesquisa do tipo anti-fundacional.

Ainda que a tradição marxista ou neomarxista defendam que “é somente durante o processo de pesquisa que o verdadeiro objeto (a necessidade, o pedido, os problemas) emerge, e que os participantes são capazes de apreendê-lo progressivamente (...)” (COSTA, 2001, apud CARVALHO, 2007, p. 6), a pesquisa-ação centrada na idéia de intervenção e de ação coletivamente organizada por

professores-pesquisadores de sua prática, seja na vertente ainda tributária do modelo experimental tradicional da ciência moderna, seja na visão crítico-emancipatória de extração marxista ou neomarxista, têm em comum, segundo André (1995, Apud Carvalho), um plano de ação com objetivos, num “processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo” (CARVALHO, 2007, p. 8).

Levando em conta que toda pesquisa é uma intervenção, que há agenciamentos coletivos em ambas as perspectivas, trata-se, sem invalidar a vertente crítico-emancipatória, de colocar em questão a noção de “controle de ação planejada” (CARVALHO, 2007, p. 11), que, de certa forma, pressupõe um a priori, como o “intelectual universal” a que se refere Foucault (1979). A ação planejada, por sua vez, induz uma mudança deliberada no mundo real/escola, seja por uma mudança de consciência (de ‘ingênua’ para ‘crítica’, o que desqualifica as trocas cotidianas e suas estratégias e saberes de resistência), seja estando no controle dos processos, visto que, comumente nesta perspectiva, trabalha-se a partir de pressupostos tais como ‘ideologia-verdade’, ‘saber espontâneo-saber elaborado’, este último quase sempre auto-atribuído: do intelectual/pesquisador.

Nesse sentido, deslocar-se-á a perspectiva para uma cartografia das linhas e agenciamentos do Projeto de Implantação da Filosofia e Ciências Sociais na escola.

No caminho de pesquisa que empreendemos – cartográfica – buscamos nos colocar aquém-além da perspectiva técnica, reflexiva ou crítica, no sentido de intervenção planejada ou formação para a ação. Buscamos nos distanciar do discurso fundador da modernidade, em que o critério de verdade deriva do sujeito racional, seja situando-o na consciência (vertente idealista), seja deslocando-o para a práxis (vertente materialista-dialética).

Desconfiando das metanarrativas fundacionais e da consciência como baluarte da transformação e dos projetos globais de mudança, privilegiamos uma cartografia de movimentos (CARVALHO, 2007) que, transformando a cultura da escola e a si mesmos, na perspectiva de atualização de virtualidades do cotidiano, reúna dimensões pessoais e sociais/coletivas, fortalecendo os laços relacionais e a

criatividade coletiva e individual, para além dos “modos de produção capitalísticos” (GUATTARI-ROLNIK, 1993, p. 15)¹, modo de produção que se define tanto pela fabricação de mercadorias e valores, quanto pela fabricação de sujeitos normalizados, serializados, em que a reprodução de modelos (individualização) opera no mesmo nível da produção de bens. Trata-se de criar saídas mediante processos de singularização e de agenciamentos que os tornem possíveis (GUATTARI-ROLNIK, 1993, p. 29).

Com Guattari-Rolnik, distinguimos as noções de indivíduo ou individualidade, subjetividade ou subjetivação e de singularização. Desde Descartes, acostumamos a identificar subjetividade a indivíduo, “colando” a existência individual à consciência subjetiva. No entanto, com a emergência da produção capitalista consideramos que, ainda que haja a **individuação** pelo corpo, a **subjetivação** não se centraliza ou totaliza no indivíduo, pois no processo capitalístico de produção também os indivíduos são fabricados em série, são modelados no registro do social através da mídia e dos equipamentos coletivos como a escola, que produzem uma um novo tipo de subjetividade, existindo esta ou aquela subjetividade, dependendo do agenciamento coletivo (GUATTARI-ROLNIK, 1993, p. 322). **Singularização**, por outro lado, nos remete a um processo de produção de subjetividades livres, criativas, autônomas; diríamos com Deleuze: em busca de suas linhas de fuga criativas por entre os corpos organizados em organismos e subjetivados fixados em estratos.

Um processo de singularização busca efetuar agenciamentos coletivos de subjetividade, que estão “em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos; ela [a subjetividade] é essencialmente social, é assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (GUATTARI-ROLNIK, 1993, p. 33). O processo de singularização busca romper com a forma serializada em que os indivíduos vivem (“uma relação de alienação e opressão” não mais restrita ao campo da economia política, pois que articula o social no desejo e este nos agenciamentos

¹ Conforme nota de Rolnik, “Guattari acrescenta o sufixo ‘ístico’ a ‘capitalista’ por lhe parecer necessário criar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também setores do ‘terceiro mundo’ ou do capitalismo ‘periférico’, (...), que vivem numa espécie de dependência e contradependência do capitalismo. Tais sociedades, segundo Guattari, em nada se diferenciariam do ponto de vista do modo de produção da subjetividade. Elas funcionariam segundo uma mesma cartografia do desejo no campo social, uma mesma economia libidinal-política” (GUATTARI, ROLNIK, 1993, p. 15, nota 1).

coletivos) para uma subjetividade expressiva, aberta e conectada a processos de criação e em redes de subjetividades - singularização².

A pesquisa cartográfica situa-se no patamar não qualitativamente superior, de 'vanguarda', ao contrário, mistura-se a processos, em que não há direções pré-determinadas, 'verdades' a serem difundidas ou totalizadas. Busca mapear, cartografar movimentos, segundo uma lógica de territorialização e desterritorialização, abandonando a perspectiva unitária, valorativa, para medir-se com o imprevisível dos agenciamentos maquínicos de corpos e agenciamentos coletivos de enunciação. Mescla-se, assim, às perspectivas molares e moleculares da escola e do social, entendendo que "a ordem molar corresponde às estratificações que delimitam objetos, sujeitos, representações e seus sistemas de referência" (GUATTARI-ROLNIK, 1993, p. 321), dando-nos grandes conjuntos práticos (família, profissão...). Por sua vez, "a ordem molecular, ao contrário, é a dos fluxos, dos devires, das transições de fases, das intensidades" (GUATTARI-ROLNIK, 1993, p. 321), inscrita na 'economia política do desejo' (GUATTARI-ROLNIK, 1993, p. 26), num processo de transversalidade - agenciamentos que operam travessias entre os níveis ou estratos.

2.3 Um 'método' 'entre linhas': traçar mapas de agenciamentos

Podemos aproximar as noções de molar e molecular do que Deleuze, por sua vez, denomina 'linhas duras' e linhas flexíveis', dois segmentos. O segmento molar é formado do primeiro conjunto de linhas que constituem uma "segmentaridade dura": "a família-a profissão; o trabalho-as férias; a família-e depois a escola-e depois o exército-e depois a fábrica-e depois a aposentadoria" (DELEUZE-PARNET, 1998, p.

² Escóssia e Kastrup (2005), num artigo em que propõem superar a cisão individual-social pela noção de coletivo, trabalham com a noção de rede de Bruno Latour, articulando-a a rizoma, chegando a afirmar: "Pode-se dizer que a rede de Latour seria a versão empírica do rizoma" (p. 301), ultrapassando a tensão entre o nível individual e social de fenômenos como a cognição, a emoção ou a ação. Para as autoras, o ser é ponto e rede: "essa dupla natureza do ser nos permite apreender toda entidade em seu aspecto individualizado, estável ou pontual, por um lado, e em seu aspecto coletivo e distribuído, por outro" (p. 302). As autoras denominam *coletivo* o plano que permite superar a dicotomia indivíduo-sociedade, tomando coletivo não como totalização, mas como agenciamento: "a relação, entendida como agenciamento, é o modo de funcionamento de um plano coletivo, que surge como plano de criação, de co-engendramento dos seres" (p. 303). Coletivo como multiplicidade, para além do indivíduo, aquém da pessoa "junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos" (p. 303).

145). Trata-se de um segmento molar bem determinado e “que nos recorta(m) em todos os sentidos”.

A segunda linha – as moleculares – não são mais íntimas ou pessoais, nem menos precisas, pois também dirigem processos irreversíveis; atravessam grupos, sociedades, indivíduos, traçando modificações, desvios (‘clinamens’), impulsos: “muitas coisas se passam sobre essa segunda espécie de linhas, devires, micro-devires, que não têm o mesmo ritmo que nossa ‘história” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 145). Na linha dura ‘profissão’, por exemplo, seja professor, juiz, seja contador, faxineira: “algo se passa lá embaixo”, devires moleculares, conexões, atrações, repulsões, loucuras secretas que não coincidem com as potências públicas – duras – mas que estão, no entanto, em relação com elas...

A terceira sorte de linha, “esta ainda mais estranha”, diz Deleuze, “é simples, abstrata, e, entretanto, é a mais complicada de todas, a mais tortuosa: é a linha de gravidade ou de celeridade, é a linha de fuga e de maior declive” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 146). Parece se destacar das outras, mas “ela seria, antes, a primeira, as outras derivariam delas. Em todo o caso, as três linhas são imanentes, tomadas umas nas outras. Temos tantas linhas emaranhadas quanto a mão” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 146).

O estudo dessas linhas em grupos ou em indivíduos, sintetiza Deleuze, recebe diversos nomes: esquizo-análise, micropolítica, pragmática, diagramatismo, rizomática, cartografia. Pensamos que ser ‘complicada’ deriva de que, por um lado, celeridade evoca agilidade, rapidez, velocidade ou leveza e, por outro, gravidade refere-se ao que é grave, o que tem peso, que é sujeito à ação da gravidade, na física indicando a força de atração mútua entre os corpos, originada pela gravitação, força de atração que a Terra exerce sobre um corpo material colocado sobre sua superfície, em seu interior ou em sua vizinhança (HOUAISS, 2001, p. 1480). Ágil e grave ao mesmo tempo, por isso complicada, dobrada e redobrada em si mesma.

A primeira espécie de linha forma máquinas binárias bem determinadas: “de classes sociais, de sexos, homem-mulher, de idades, criança-adulto, de raças, branco-negro, de setores público-privado, de subjetivações, em nossa casa-fora de casa”

(DELEUZE-PARNET, 1998, p. 149), produzindo dicotomias e recortes que não estavam no dualismo inicial (“se você não é nem branco nem negro, então você é mestiço” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 150). Por sua vez, as máquinas binárias operam dispositivos de poder bem determinados, fixando códigos e territórios, sobrecodificando-se no Estado, “máquina abstrata que organiza os enunciados dominantes e a ordem estabelecida de uma sociedade, as línguas e os saberes dominantes, as ações e sentimentos conformes, os segmentos que prevalecem sobre os outros” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 150). Enfim, a segmentaridade dura opera um plano que se refere aos sujeitos e sua formação. Plano de organização: “a educação do sujeito e a harmonização da forma não param de obcecar nossa cultura, e inspirar as segmentações, (...) as máquinas binárias que as cortam e as máquinas abstratas que as recortam” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 151).

Bem diferentes são as outras linhas – moleculares – que constituem devires, bloco de devires, operando outras máquinas abstratas, outros planos (“plano de consistência ou imanência”): “as linhas moleculares fazem correr, entre os segmentos, fluxos de desterritorialização que já não pertencem nem a um nem a outro, mas constituem o devir assimétrico de ambos (...) (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 152). Não constitui a síntese de dois – como a “sexualidade molecular que já não é a de um homem ou de uma mulher”, mas de um terceiro que “atrapalha a binaridade de ambos” (como a vespa-orquídea).

Observemos, com Deleuze que, em uma sociedade – “campos sociais concretos” - daí, também uma escola – “o que é primeiro são as linhas, os movimentos de fuga. Pois estes, longe de serem uma fuga (...) são constitutivos do campo social, cujo declive e fronteiras, todo o devir, eles traçam” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 157). À idéia marxista de que a sociedade é formada por contradições de classes, Deleuze afirma que uma sociedade antes se define por suas linhas de fuga e fluxos de desterritorialização: Os hebreus pelo deserto, o vândalo Genserico pelo Mediterrâneo, os chineses em sua longa marcha: “É sempre sobre uma linha de fuga que se cria, não, é claro, porque se imagina ou se sonha, mas (...) porque se traça algo real, e compõe-se um plano de consistência” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 158). Neste sentido, lembramos que linha de fuga não é da ordem do imaginário

oposto a real, antes é da ordem do real, pois traça rotas, linhas de escape (DELEUZE, 1997).

No entanto, “há tanto perigo, cada uma das três linhas tem seus perigos” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 160), pois a segmentaridade dura não diz respeito apenas às relações com o Estado, aos dispositivos de poder que nos assujeitam, às máquinas binárias que nos recortam, as máquinas abstratas que nos sobrecodificam, mas também referem-se “à nossa maneira de perceber, de agir, de sentir, nossos regimes de signos”, estabelecendo uma rigidez que faz de nós criaturas medrosas, impiedosas e amargas”. Por conseguinte, o perigo da segmentaridade dura parece ser maior: “Mesmo se tivéssemos o poder de fazê-la explodir, poderíamos conseguir isso sem nos destruir, de tanto que ela faz parte de nossas condições de vida, inclusive de nosso organismo e de nossa própria razão?” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 160). Por isso, a prudência com que se deve manejá-la, desviá-la, miná-la, suspendê-la, através de um “longo trabalho que não se faz apenas contra o Estado e os poderes, mas diretamente sobre si” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 160). Trabalho sobre si que nos parece a construção de um plano de imanência, estabelecer encontros, compor com aqueles que aumentam nossa potência de existir (alegria), afastando-nos dos poderes (‘não se apaixone pelo poder’, disse Foucault) que nos entristece e, por meio de nossa tristeza, nos domina.

Os perigos das linhas moleculares estão também disseminados como elas, ‘molecularizados’: “pequenos Édipos de comunidade substituíram o lugar do Édipo familiar, relações móveis de força substituíram dispositivos de poder, as fissuras substituíram as segregações” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 160). E ainda: “os Stálin de pequenos grupos, os justiceiros de bairro, os micro-fascismos de bandos...” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 161), centralizados sem aparelho de Estado, num regime não menos regulado, como veremos neste trabalho (4.4 ‘Ninguém é cidadão’: máquina de guerra como linha de fuga).

Por isso “seria um erro acreditar que basta tomar, enfim, a linha de fuga ou de ruptura. Antes de tudo, é preciso traçá-la, saber onde e como traçá-la” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 162). Porque o perigo do plano que lhe é coextensivo – plano de consistência ou de imanência - é que acabam mal, se curto-circuitam com as outras

duas (Hölderlin, Virgínia Woolf...), acabam na morte, não como destinação, mas como “perigo que lhes é próprio” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 163). Daí a prudência que veremos disseminada por vários lugares da obra de Deleuze-Guattari³.

Assim, a tarefa do que Deleuze denomina pragmática ou micro-política consiste “em perguntar: quais são suas linhas, indivíduo ou grupo, e quais os perigos sobre cada uma delas?” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 166), pois além de sermos recortados por máquinas binárias de classe, sexo ou idade, existem outras que deslocamos e inventamos.

Há aqui o perigo antes apontado: O organismo suportará, ele que também parece conter em si máquinas binárias, em seus nervos e cérebros? O que nos recoloca a prudência de manejar as linhas que nos traçam, recortam, pois “há a *imanência mútua das linhas*. Tampouco é fácil desenredá-las. Nenhuma tem transcendência, cada uma trabalha nas outras. Imanência por toda a parte. As linhas de fuga são imanescentes ao campo social” (DELEUZE-GUATTARI, 1996, p. 79-80).

Do mesmo modo, talvez relacionado ao trabalho sobre si ao qual Deleuze-Guattari se referiam, podemos realizar um trabalho imanente de identificação, momento de uma cartografia: “quais são suas linhas flexíveis, quais fluxos e quais limiares? Que conjunto de desterritorializações relativas, e de reterritorializações correlativas? (...) E a distribuição dos buracos negros (...) onde um micro-fascismo se alimenta?”

³ Em *Mil Platôs*, vol. 3: “Você agiu com a prudência necessária? Não digo sabedoria, mas prudência como dose, como regra imanente à experimentação: injeções de prudência” (Deleuze-Guattari, 1996, p. 11); “Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor (1996, p. 22); “É necessário guardar o suficiente do organismo para que ele se recomponha a cada aurora; pequenas provisões de significância e de interpretação, é também necessário conservar, inclusive para opô-las a seu próprio sistema, quando as circunstâncias o exigem, quando as coisas, as pessoas, inclusive as situações nos obrigam; e pequenas razões de subjetividade, é preciso conservar suficientemente para poder responder à realidade dominante. Imitem os estratos” (1996, p. 23); “É por isso que devemos, mais uma vez, multiplicar as prudências práticas. Primeiramente, nunca se trata de um retorno a... Não se trata de ‘voltar’ às semióticas pré-significantes e pré-subjetivas dos primitivos” (1996, p. 58).

Do mesmo modo, os “quatro perigos; primeiro, o Medo, depois a Clareza, depois o Poder e, enfim, o grande Desgosto, a vontade de fazer morrer e de morrer, Paixão da abolição” (1996, p. 109). Medo de perder a segurança do molar; clareza que concerne ao molecular: “acreditamos ter entendido tudo e tirado todas as conseqüências disso. Somos os novos cavaleiros, temos até uma missão” (p. 110), correndo o risco de reproduzir as afecções da segmentaridade dura. O perigo do Poder refere-se as duas linhas ao mesmo tempo. Vai dos segmentos duros à microfísica; por ser impotente, o poder tentará bloquear as linhas de fuga (p. 111). O quarto perigo: que a linha de fuga caia num buraco negro, linha de morte, abolição.

(DELEUZE-PARNET, 1998, p. 166). E, por fim: “Quais são suas linhas de fuga, lá onde os fluxos se conjugam (...)? São elas ainda toleráveis, ou já estão tomadas em uma máquina de destruição e de autodestruição que recomporia um fascismo molar?” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 166).

Nesse sentido, pensamos que se trata de manejar com prudência linhas e agenciamentos de corpos e de enunciação; ofício de tecelaria, urdidura que é própria vida, em suas potências e afetos, segmentaridades, encontros que aumentam nossa potência de agir, encontros que diminuem-na, conexões: atrações, repulsões... Saber que concerne a uma ética das composições de potências, saber escolher, discernir os bons encontros, os corpos que nos potencializam.

Como traçar um mapa das intensidades desses agenciamentos? Não temos receitas, aprendemos com Deleuze. Não há conceitos globalizantes. Mesmo os conceitos são acontecimentos e devem valer como variáveis e pelas variáveis que permitem, diferenciação e não totalização: “Não somos a favor dos conceitos tão enormes quanto vazios, A LEI, O MESTRE, O REBELDE” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 167).

Sem receita, a questão é organizacional, de funcionamento e não ideológica: “é possível uma organização que não se modela sobre o aparelho de Estado, mesmo para prefigurar o Estado por vir? (...) uma máquina de guerra, com suas linhas de fuga?” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 168). Como essa máquina de guerra conjuraria seus perigos totalitários e fascistas grandes e pequenos, cotidianos? Para Deleuze-Parnet, é simples: “se faz sozinho, e todos os dias. O erro seria dizer: há um Estado globalizante, mestre de seus planos (...)” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 168), ao qual devêssemos opor lutas de resistência que adotassem, por sua vez, a forma de Estado, pois é através de agenciamentos complexos que os “poderes conduzem suas experimentações, mas onde surgem também experimentadores de uma outra espécie” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 168), resistências e insistências, moleculares por entre os interstícios das instituições molares.

Aquém do Estado estão ocorrendo “deslizamentos de terreno, linhas de declive ou de fuga” e “é duvidoso que ele possa se apoiar eternamente sobre as velhas formas

como a polícia, os exércitos, as burocracias, até mesmo sindicais, os equipamentos coletivos, as escolas, as famílias” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 169). Deslizamentos no que concerne aos territórios, ao assujeitamento econômico (novas formas de desemprego), às instituições alvo de crise (escola, sindicatos), as reivindicações que se colocam sob a rubrica do “direito ao desejo”: “qualidade de vida” mais do que “nível de vida”. Por isso

Não é surpreendente que todo tipo de questões minoritárias, lingüísticas, étnicas, regionais, sexistas, juvenistas, ressurgem não apenas a título de arcaísmo, mas nas formas revolucionárias atuais que colocam novamente em questão, de maneira inteiramente imanente, tanto a economia global da máquina quanto os agenciamentos dos Estados nacionais (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 169).

Assim, concluem Deleuze-Parnet, por que ao invés de apostar na impossibilidade da revolução ou no retorno fascista de uma máquina de guerra em geral não nos abrimos a novas articulações de possíveis cotidianos? Em que não há mais cisão mundo-vida, macro-micro:

Por que não pensar que *um novo tipo de revolução está se tornando possível*, que todo tipo de máquinas mutantes, viventes, fazem guerras, se conjugam e se traçam planos de consistência que mina o plano de organização do Mundo e dos Estados? (...) A questão do futuro da revolução é questão ruim, porque, enquanto for colocada, há pessoas que não se tornam revolucionárias, e porque é feita, precisamente, para impedir a questão do devir-revolucionário das pessoas, em todo nível, em cada lugar (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 170).

Uma pesquisa na escola, que busca traçar mapas de rizomas/agenciamentos múltiplos busca produzir, ao mesmo tempo, aquém- além da cisão micro-macro, do binômio lutas sociais-lutas cotidianas, processos de singularização que ampliem a compreensão dos antagonismos sociais ultrapassando os campos econômico e político, pois “é preciso adentrar o campo da economia subjetiva e não mais restringir-se ao da economia política” (GUATTARI-ROLNIK, 1993, p. 33).

A revolução molecular articula cotidiano e campos mais vastos, em diversos níveis: infrapessoais (o sonho, a criação artística e estética), pessoais e interpessoais (novas sociabilidades: doméstica, amorosa, profissional, na escola, no bairro). Enfim, “a revolução molecular consiste em produzir as condições não só de uma

vida coletiva, mas também da encarnação da vida para si próprio, tanto no campo material, quanto no campo subjetivo” (GUATTARI-ROLNIK, 1993, p. 46).

A construção da autonomia na escola, sem estar presa a um projeto, mas passando também por projetos e iniciativas plurais, pode realizar o que Guattari-Rolnik chamam ‘função da autonomia’: a criação de novas subjetividades não modelizadas, expressivas, o que pode se dar tanto a nível de grandes máquinas sociais (partidos, movimentos, associações, grupos diversos) quanto a nível microscópico: “as relações de vida cotidiana **num bairro, numa comunidade, numa escola**, num grupo que faz teatro ou que fabrica uma rádio livre” (GUATTARI-ROLNIK, 1993, p. 55, destaque nosso).

2.4 Para uma invenção cartográfica

Pesquisamos “O Projeto de Implantação de Filosofia e Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental do Município de Cariacica” como um acompanhamento de processos, compondo com o cotidiano escolar, numa participação que buscou os fios, as linhas e as tessituras do Projeto em suas implicações nos processos de vida e nos saberes e fazeres da comunidade escolar envolvida, nos movimentos político-pedagógicos de suas diversas linhas.

Propusemo-nos cartografar movimentos e devires processos coletivos de singularização ligados ao Projeto delineado nas práticas escolares. Nossa pesquisa procura tecer elementos de 02 (dois) lugares diferentes: junto à Equipe de trabalho do Projeto de Implantação, que acompanhamos de Julho de 2006 a Dezembro de 2007, em sua reunião semanal na Seme (Secretaria de Educação de Cariacica, no Bairro Itaquari, Cariacica) e junto à Escola Renascer, localizada no Bairro Padre Gabriel, Cariacica. O critério de escolha, também ele parte do processo de acompanhamento de processos, para efeitos de aproximação de uma realidade singular e singularizável, foi o de uma escola que oferecesse os 02 (dois) níveis de ensino da Educação Básica: séries iniciais e séries finais do ensino fundamental (atualmente, 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental), bem como que fosse uma escola

que tivesse a característica de ser uma escola de bairro, entendendo por isso não ser uma escola que recebesse alunos de variadas localidades do município, com o objetivo de observar a articulação escola-comunidade, bairro-família, conforme um dos objetivos do Projeto.

A pesquisa empreendida procurou captar, na organização de um discurso e de um 'modo de fazer' ("artes do fazer", na expressão de Certeau), os processos, os saberes e fazeres do cotidiano, despojando-se do critério da verdade e certeza para colocar-se como um aprendiz do desaprender, diante do enigma que é a própria vida/pesquisa, como afirma o poeta:

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.

Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!)
Isso exige um estudo profundo.
Uma aprendizagem de desaprender (...)
(Fernando Pessoa/Alberto Caeiro)

Falamos, assim, da invenção, de criação de novos espaços/tempos, num presente aberto e sem mapas fixados. De uma cartografia de movimentos de velocidade e lentidão variáveis, para além de formas de racionalidade técnico-científica ossificadas em doutrinas que não captam as transgressões e devires moleculares e linhas de fuga.

Pensamos que se constituir como problema, pensar como problematização seja também pensar também a própria pesquisa-projeto, a escrita-produção de mapas traçados. Mais ainda: é entrar num processo de devir-escrita, pois "não se escreve pelo simples ato de escrever. Acho que se escreve porque algo da vida passa em nós. (...) Escreve-se para a vida. É isso. Nós nos tornamos alguma coisa. Escrever é devir" (DELEUZE, 1994, p. 20).

Pensar e convidar a pensar a prática e o cotidiano que se desenrola de múltiplas formas nos ambientes educativos escolares, nas diversas práticas cotidianas, com seus matizes, fragilidades, desafios, descobertas e potencialidades. Trata-se de colocar em jogo uma série de disposições, abrir-se ao “trabalho do pensamento”, visando articular tal experiência com o objeto e a pergunta dessa pesquisa: *como se agenciaram projeto e escola durante a implantação do Projeto Filosofia e Ciências Sociais na escola Renascer?*

Se, conforme o poeta “navegar é preciso; viver não é preciso”, nos lançamos ao mar do desconhecido sem bússolas e mapas construídos a priori, visto que são incapazes de capturar a imprecisão do viver, que não é preciso, exato, não segue uma lógica linear, atravessado que é por desvios e desterritorialização, implicados que estamos no provisório e contingente, em que universais se desfazem no ar; ainda que instrumentos náuticos precisos contribuam na arte da navegação, o que não se encontra para o viver, que toca o imprevisível. No entanto, tal como os marinheiros, precisamos também de uma cartografia, ainda que de uma outra natureza e articulada a outros agenciamentos, remanejáveis, em fluxo. Cartografia esta não matematizada como a dos geógrafos e navegadores, mas “um método (...) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto” (KASTRUP, 2007, p. 15), afastando-se de regras abstratas para serem aplicadas num caminho linear para atingir um fim.

Tomamos a cartografia como “um método ad hoc”, em que pistas contribuem para descrever e coletivizar a experiência do cartógrafo. Deste ponto de vista, “(...) não há que se falar de coleta de dados, mas da produção de dados” (CARVALHO, 2008, p. 132), em que “através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso” (KASTRUP, 2007, p. 15), a princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos, se busca uma atenção sem focalização, “ao mesmo tempo flutuante, concentrada e aberta - habitualmente inibida pela preponderância da atenção seletiva” (KASTRUP, 2007, p 16). Um tipo de atenção que podemos aproximar à noção de “estar à espreita”, do animal, do filósofo e do escritor: “estou à espreita, em busca de um quadro que me toque, de um quadro que me comova” (DELEUZE, 1994, p. 9), de ideias-encontro...

Questões importantes estão envolvidas no que Kastrup chama, com propriedade, “aprendiz de cartógrafo”: a entrada no campo da pesquisa, a questão de onde dirigir sua atenção, como selecionar aquilo a que prestar atenção, a configuração do território de observação. A este respeito, a autora nos lembra Merleau-Ponty, no sentido de que “a atenção não seleciona elementos num campo perceptivo dado, mas configura o próprio campo perceptivo” (KASTRUP, 2007, p. 16). A atenção flutuante referida à seleção e configuração do campo de pesquisa, por sua vez, corre o risco de recair na reconhecimento, em que as inclinações pessoais predeterminariam o que ver/recortar, obstando o novo/novas configurações. Ao mesmo tempo em que se aproxima do campo de pesquisa, Kastrup (2007, p. 16-17) recorre à suspensão fenomenológica, etapa do método da redução husserliana - colocação entre parênteses dos juízos sobre o mundo -; levando à “suspensão de inclinações e expectativas do eu, que operariam uma seleção prévia” do que ver, comprometendo a atenção flutuante.

No caso da pesquisa cartográfica, recorremos com Kastrup (2007, p. 17) ao que denomina ‘lógica recursiva’, em que se articulam num co-engendramento o macro e o micro-contexto: “o macro-contexto como a dinâmica de transformação do problema geral da pesquisa e os micro-contextos como a auto-definição de micro-problemas ao longo das consecutivas visitas ao campo”.

A invenção cartográfica está suscetível a muitos elementos que convocam a atenção quanto por outros que a desfocam, pelo que se faz necessário o que Kastrup chama redireção, isto é, “uma resistência aos dispersores”. Nessa aproximação, um ponto é relevante: a abertura (que deriva da linguagem e metodologia fenomenológica) ao campo de possibilidades para o encontro e acolhimento:

A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento. As experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso (KASTRUP, 2007, p.18).

Nesse processo de invenção, Kastrup (2007, p. 20) refere-se a quatro variedades da atenção do cartógrafo: o *rastreio* (“gesto de varredura no tempo (...) lidar com metas

em variação contínua”), o *toque* (vislumbre que aciona a processo de seleção da atenção), o *pouso* (“uma espécie de zoom”) e o *reconhecimento atento*, em que se sai da suspensão e retorna à cognição: “A atitude do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um ‘vamos ver o que está acontecendo’, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto”.

Mais do que aplicar um método, *fomos ver o que estava acontecendo*; um ver em que nos incluímos, pois que nos misturamos, afetamos e fomos afetados, nos enraizamos e seguimos canais, num nomadismo de pensamento, escrita, intensidades. Vamos, então, entre vales e planícies, conhecer a intensidade de um pensamento, num enredamento em que experiência, molar/molecular, raízes e rizomas formam um único plano de imanência. Vamos do Mochuara a Manguinhos.

3 DO VALE DO MOCHUARA À BEIRA-MAR DE MANGUINHOS: DE RAÍZES E RIZOMAS

"É meia noite morena
tá na hora do galo cantar
O galo canta de alegria
e nós canta pra não chorar"
(Cantiga de Congo de Cariacica).

De volta a Cariacica, em movimento para Manguinhos: os fios dessa tessitura nos levam ao I Encontro de Professores de Filosofia e Ciências Sociais de Cariacica. Seguimos esse trajeto qual rizoma nos canais de Manguinhos, mas também em sua conexão territorial com o Mochuara, com suas árvores bem enraizadas, planaltos, mas igualmente sua grama, planície, canais e reentrâncias de riachos que levam ao mar... Neste platô, seguiremos o Projeto de Cariacica quando se encontra com uma experiência de pensar; gramas e ervas de Manguinhos e árvores do Mochuara, dois timesteorias em seus encontros e distanciamentos. Cariacica, porque aqui nos preparamos para a entrada no bairro Pe Gabriel, Escola Renascer; Cariacica e Serra, dois montes como lugares de pensar raízes, rizomas e canais em suas conexões, diferenças.

Segundo uma lenda contada no Espírito Santo, dois jovens de tribos rivais se apaixonaram, sem que soubessem de suas origens e da rivalidade entre seus povos. O índio Guaraci (em Tupi *So*), da Tribo Temiminó, e a índia Jaciara (em Tupi *Noites com raios de Lua*), da Tribo dos Botocudos. Pertencentes a tribos inimigas, o jovem casal foi impedido de viver a sua história de amor. Comovido com a paixão dos dois índios, o Deus Tupã transformou-os em duas montanhas. O índio ficou sendo o Mestre Álvaro, na Serra, e a índia, o monte Mochuara, em Cariacica.

Em outra versão, quando o amor do casal chegou ao conhecimento dos povos, a rivalidade entre eles impõe uma barreira intransponível entre as terras das duas tribos e os jovens não podiam de maneira alguma chegar próximo dessa divisa. No entanto, os apaixonados conseguiram a ajuda de uma ave misteriosa, o Pássaro de

Fogo que, em horas determinadas, levava o casal a pequenos montes em pontos de fronteira de suas tribos, onde ambos se viam. Os amantes planejam fugir e, quando são descobertos, o cacique indígena, pai da princesa Jaciara, reúne todos os sábios conselheiros da tribo e um feiticeiro transforma os apaixonados em pedra nos referidos locais onde se avistavam. Estes se elevaram e constituíram dois lendários e belos montes, marcos do litoral capixaba. Mas, continua a lenda, uma fada, compadecida de um destino tão cruel, concedeu uma trégua aos enamorados, na rigidez de suas posições e, assim, uma vez ao ano, na noite de São João, os jovens recuperam de forma invisível sua forma humana e primitiva, ocasião em que podem viver seu amor (BORGES, acesso em 22.jan 2009).

Mas não estamos em paisagens separadas de montanhas e planícies, pois entre elas existem trocas, interferências: os pequenos riachos, afluentes que nascem dos montes alimentam a diversidade à beira-mar, em íntima ligação com a vida da restinga: algas, samambaias, bromélias, orquídeas, pequenos arbustos, num mosaico de mangue possibilitado pelo encontro da água doce com o oceano. O mar e a montanha fazem rizoma, como a lenda do índio e índia que se olham, como Manguinhos e Mochuara, paisagens físicas e mentais para agenciamentos e atravessamentos de um projeto e de uma pesquisa. Montanha e praia, platô e planície, árvores, gramas, rizomas atravessando entre eles. Manguinhos e Mochuara, escola e projeto, teoria e prática em relação inseparável, num único plano de imanência.

3.1 O Mochuara e as máscaras de Roda d'água

O Mochuara parece-nos, à primeira vista como um acidente geográfico estático, firme, fundado, montanha que é de 724m. No entanto, tal firmeza nos conduz a uma ilusão de permanência e fixidez, pois, além do movimento geológico que se desenvolve numa escala de milhares de anos que escapa à nossa percepção, proliferam variadas formas de vida em seu entorno, vida vegetal em grande diversidade, vida animal, atravessada em propriedades rurais, sítios e bairros que

fazem parte do entorno do território ocupado pelo atual Parque Municipal Natural Monte Mochuara. E vida que prolifera em máscaras e cantos e danças.

O Mochuara parece estar num silêncio secular.



Figura 09. Mochuara. Foto Clério Borges. Disponível em: www.clerioborges.com.br Acesso 02.jan 2009

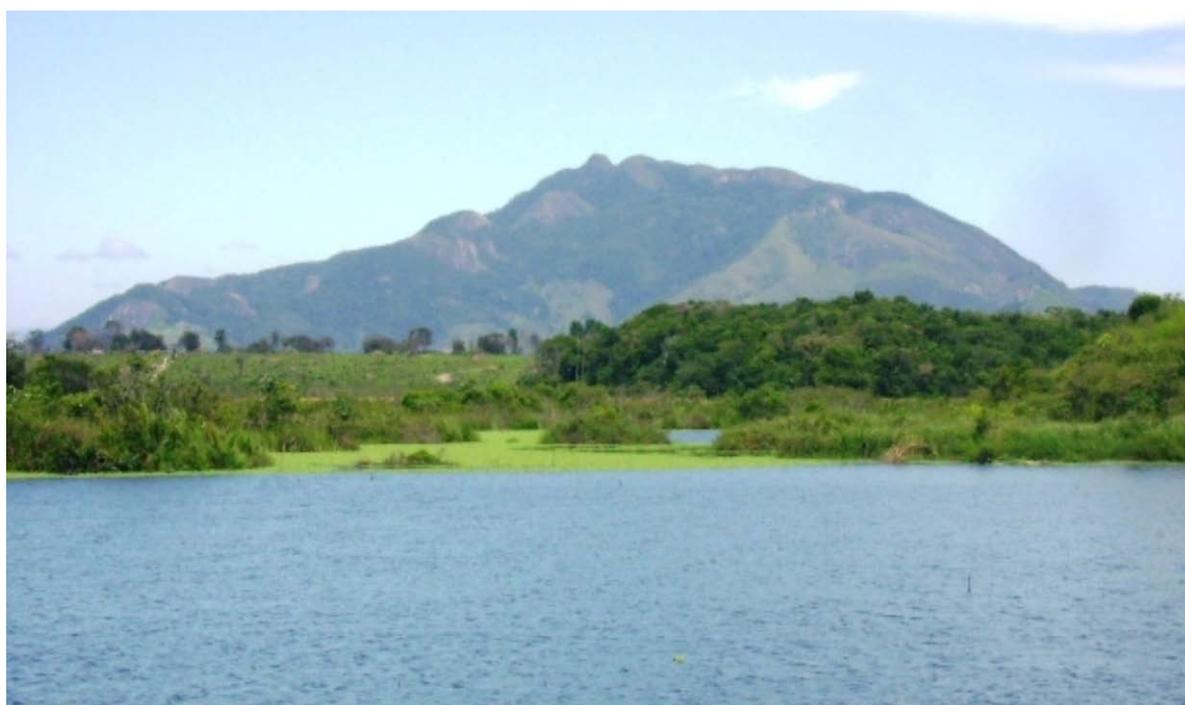


Figura 10. Mestre Álvaro. Foto Clério Borges. Disponível em: <http://www.clerioborges.com.br> Acesso 22.jan 2009

Mero disfarce, pois durante três dias (Domingo de Ramos, no domingo seguinte e no último dia da Festa da Penha, padroeira do Espírito Santo) eclode o carnaval de máscaras de Roda d'água (comunidade situada aos pés do Mochuara, praticamente na zona rural do município), quando moradores saem mascarados pelas ruas do bairro, fantasiados das mais estranhas figuras. Utilizando técnicas rústicas e materiais simples como papel, cola e tinta, adornam seu corpo com folhas de bananeira e outros vegetais, além de produzir as máscaras coloridas que escondem sua identidade até o final do folguedo. Com roupas e fitas coloridas, tambores, atabaques, cuícas e chocalhos saem pelas ruas em suas bandas de congo.

Conforme pesquisa do historiador Mazôco (1993, p. 25), a festa não tem relação direta com a religiosidade, pois “durante a festa não há missa, não há santo nem andor, nem qualquer outra manifestação religiosa”. Pelo aspecto de festividade hilariante, brincadeiras e estrepolias, em que mascarados saem pelos caminhos e correm em direção às pessoas, cantando e dançando, seguidos da banda de congo, a festa tem mais relação com as festas dionisíacas pré-cristãs, ou ainda com as festas das cortes africanas e ibéricas ou dos negros nas senzalas.



Figura 11. Congo de máscaras de Roda d'água, Cariacica, ES. Foto de Gildo Loyola. Disponível em: <http://www.gazetaonline.globo.com conteudo2009047892> Acesso 02.jul 2009

Estamos no meio de mascarados que brincam anônimos pelas fantasias de cores fortes e rústicas roupagens. A máscara oculta o indivíduo, dando grande sentido à festa, pois pode brincar com os amigos ao mesmo tempo em que é uma incógnita para eles, gerando uma expectativa no povo que acompanha, além de proporcionar o conagraçamento quando as pessoas se revelam.



Figura 12. Congo de máscaras de Roda d'água, Cariacica, ES. Foto de Gildo Loyola. Disponível em: <http://www.gazetaonline.globo.com conteudo2009047892> Acesso em 02.jul 2009

A festa revela a liberdade e a criatividade do povo do lugar, em que se mesclam, para Mazôco, “a alegria amalucada irreverente, liberdade, criatividade; a materialização de um imaginário popular, da alegria e do medo, das recordações da infância à vida adulta” (1993, p. 33).

O “carnaval da roça”, como é chamado pelos congueiros de Roda d'água a festa dos mascarados, não tem relação direta com o carnaval contemporâneo, talvez remonte aos antigos estrudos de origem portuguesa, festas que antecederiam a quarta-feira de cinzas (MAZÔCO, 1993, p. 60, 61). Nesse sentido, podemos sugerir a presença de

um elemento desterritorializante no carnaval de máscaras de Roda d'água, pois se de um lado, para os que o vêem de fora, tem proximidade com a Festa da Virgem, por outro, é fortemente marcado por um elemento hedonístico, irreverente e libertino, a ponto de ter sido interrompido na metade da década de 50 do séc. XX, devido a excesso de embriaguez e problemas com a polícia (MAZÔCO, 1993).

Podemos aproximar os brincantes mascarados de Roda d'água que atravessam anônimos diversos locais do bairro e das estradas, em cores vivas e ritmos compassados da percussão, aos agenciamentos coletivos de enunciação de que fala Deleuze, pois na festa podemos perceber que não existe indivíduo, mas uma expressão coletiva realizada pela máscara desindividualizante da face pessoal, ao mesmo tempo singularizada pelas pinturas, cores e adereços; além disso, o fato de qualquer um poder tocar os tambores e outros instrumentos faz com que a comunidade se sinta dona da banda (MAZÔCO, 1993, p. 43), levando a tomar os mascarados como “deuses, espíritos adormecidos da comunidade. Materializados pelas máscaras, estas cumprem a função de liberarem o inconsciente” (MAZÔCO, 1993, p. 62).

Podemos, ainda, remeter-nos aos processos imanentes de singularização, em que a vida (uma vida) é completa em sua beatitude, recobrando sua singularidade por um processo de dessubjetivação (e desobjetivação, poderíamos acrescentar), como na narrativa de Dickens retomada por Deleuze, em que um moribundo, que levava uma vida de facínora, está à beira da morte e encontra de seus companheiros uma solicitude, um zelo e amor que, por um instante, entre a vida e a morte, o homem mau sente algo de terno atravessá-lo. Ao recobrar, porém, a vida que é sua, todos voltam a tratá-lo como antes, com grosserias que são suas características, recobrando também ele sua maldade.

Neste entretempo entre a vida e a morte, acentua Deleuze

A vida do indivíduo deu lugar a uma vida impessoal, e entretanto singular, que desprende um puro acontecimento, liberado dos acidentes da vida interior e da vida exterior, isto é, da subjetividade e da objetividade daquilo que acontece (A imanência: uma vida... Acesso em 29.set 2008).

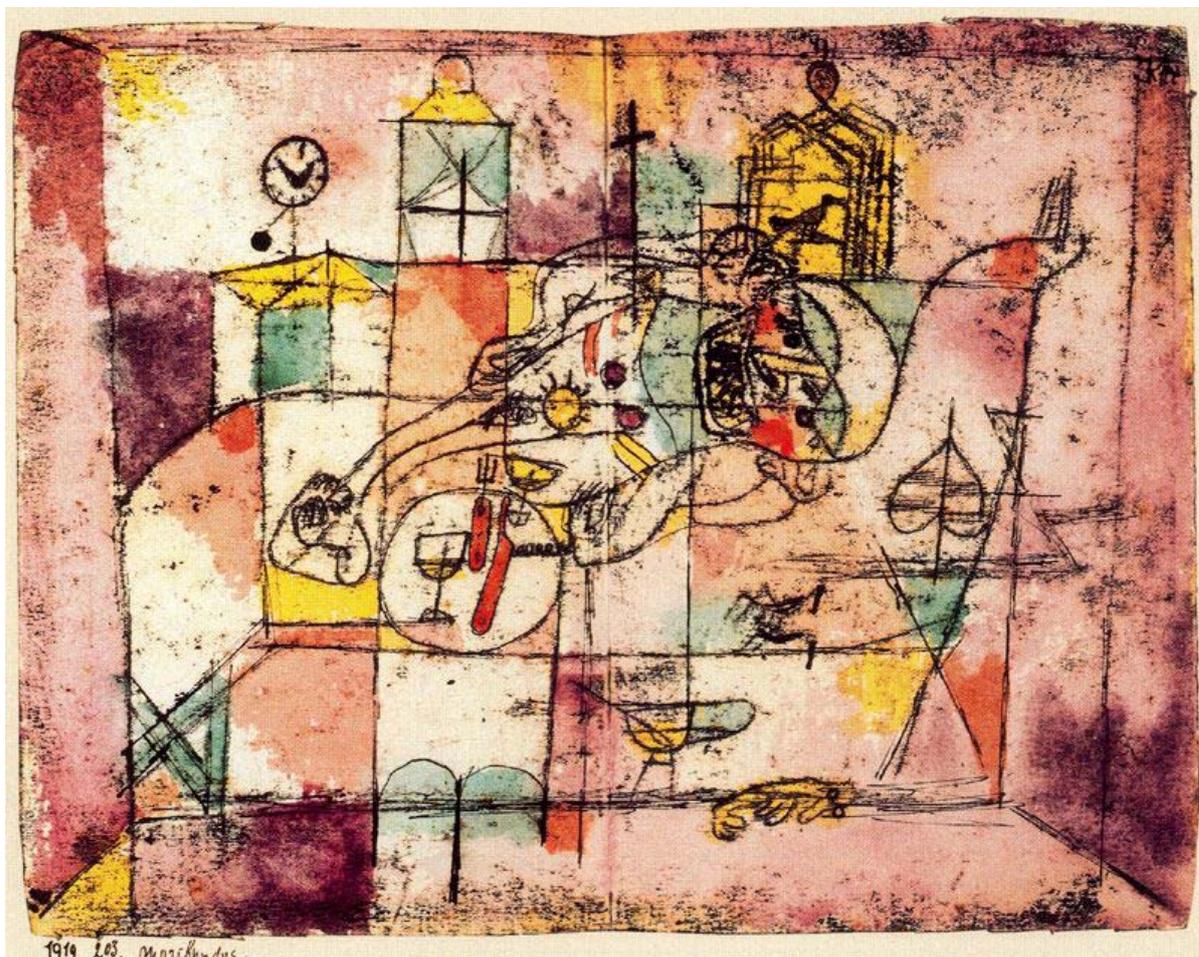


Figura 13. *Moribundus*, 1919. Paul Klee. Rosengart Collection. Lucerne. Suíça. Disponível em: www.ciudadpintura.com Acesso 21.set 2009

Estamos, neste caso, ante uma hecceidade, um processo de individuação não mais centrado no indivíduo, mas na singularização: “vida de pura imanência, neutra, para além do bem e do mal, uma vez que apenas o sujeito que a encarnava no meio das coisas a fazia boa ou má”. Uma vida de puros virtuais, imanência que transporta os acontecimentos e singularidades, atualizados nos sujeitos e circunstâncias particulares.

Basta para o momento, pois não podemos, tal qual o bom selvagem de Rousseau, demorar-nos muito ao pé do Mochuara. Não se trata de retornarmos ao primitivo, à pureza, pois estamos também entre vias e rodovias do perímetro urbano; queremos, assim, nos misturar ao movimento da cidade, nosso contexto de pesquisa e seus movimentos.

Entremos em Cariacica, que fica na região metropolitana da Grande Vitória-ES, constituindo, juntamente com os municípios de Vitória (Capital do Estado), Serra, Vila Velha, Viana, Guarapari e Fundão, a Região Metropolitana da Grande Vitória. Um dos municípios mais populosos do Estado, detentor de críticos indicadores sociais, resultado histórico de desmandos perpetrados por oligarquias familiares que se sucederam no poder por décadas, até há poucos anos sua administração era caracterizada pela violência, descontinuidade e clientelismo político, favorecendo o surgimento de políticos messiânicos.

A presença atuante, na década de 80 e 90 do século passado, de movimentos sociais, eclesiais e sindicais, propiciou a emergência de protagonistas políticos de âmbito municipal e estadual, lideranças comprometidas com um projeto político consistente. Desse modo, o município investe prioritariamente em educação, (re)valoriza tradições (o congo, o folclore de imigrantes italianos e alemães), atrai novos empreendimentos industriais, investe em novas potencialidades econômicas (agroturismo) e se destaca ainda em inovações administrativas. Para retomar o dizer de um polêmico alcaide, cuja ascensão, trajetória e morte mesclam o hilário e o tragicômico de nossa política, em seu breve mandato: Cariacica deixa, efetivamente, de ser apenas o destino do leprosário, do hospital psiquiátrico e de unidade de internação de menores infratores para tornar-se um município com oportunidades de crescimento e lançar ao futuro um olhar de confiança.

Sua história confunde-se com a colonização do Espírito Santo, em que se mesclam a expansão da fé religiosa, a extração econômica de recursos e o extermínio indígena aliado à escravidão negra. O próprio nome carrega essa história: *Cariacica*, que na língua tupi significa "chegada do homem branco". Antes da colonização, a área do município era habitada pelos índios tupiniquim. Em sua formação étnica, além de índios e negros, temos portugueses, imigrantes pomeranos, italianos e alemães. Torna-se município em 30 de dezembro de 1890.

Atualmente, Cariacica conta com uma população residente estimada em 356.536 habitantes, segundo o IBGE (acesso em 18.Fev. 2008), o que lhe vale o 3º lugar entre os 04 (quatro) maiores municípios capixabas em número de habitantes

(antecedido de Vila Velha e Serra, e seguido de Vitória). A Rede Municipal de Ensino conta, em 2009, com 101 unidades escolares, sendo que 59 são EMEF's, 39 são CMEI's e 03 conveniadas, e 1 escola de Campo, atendendo a um total de 42.482 alunos (Fonte: Secretaria Municipal de Educação, ago/2009).

De Cariacica façamos sigamos o recorte do litoral capixaba, suas enseadas e reentrâncias até Manguinhos. Deixemos o Mochuara e experimentemos outros ares, mais quentes, entre areia, gramíneas, arbustos e árvores.

3.2 *Manguinhos: rizomas de um pensar*

Em outro momento, os professores do Projeto de Implantação de fil/cso, juntamente com uma equipe da Seme/PMC (secretária de educação, coordenadora do Programa Escola em Ação, pedagogas), reuniu-se em Manguinhos, nos dias 02 e 03 de Junho de 2006, para o I Encontro de Professores de Filosofia e Ciências Sociais de Cariacica, assessorado por Walter Kohan e Maximiliano Valerio



Figura 14. Rua de Manguinhos. Disponível em: <http://www.flickr.com/photos/caedtur/1804777705/> Acesso em 04.Jun 2009

“Existem estruturas de árvore ou de raízes nos rizomas, mas, inversamente, um galho de árvore ou uma divisão de raiz podem recomençar a brotar em rizoma” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 24).

López (UERJ, Rio de Janeiro). Tentou-se ali o ensaio do que significa uma experiência do pensar, em que se passou ao largo da fundamentação metafísica, colocando-se em questão o próprio cotidiano, a busca dos múltiplos sentidos do que se faz, do que é educar, de quem se educa e de como se educa.

Mas, já que estamos entre corais, areia, árvores e grama, convido-te a conhecer Manguinhos. Talvez o trajeto possa dizer algo de nossas articulações endurecimentos-árvores e atravessamentos moleculares-rizoma.

Bucólica praia de águas calmas, restingas e corais, Manguinhos está situada no município de Serra, próxima da Capital do ES. Antiga vila de pescadores, sua capela, dedicada a San'Ana e São Sebastião, data de 1887 (MILAGRES, s.d). O encontro dos rios Jacaraípe e Guaxandiba com a lagoa Jacunem

Manguinhos é um misto, rizoma: casas de pescadores e casas de veraneio, árvore e grama... As marchinhas de Carnaval atraem foliões à praça principal; as procissões podem nos encontrar sem aviso; tradições populares e religiosas como a folia de Reis, o mastro de São Sebastião, o congo-mirim são outros pontos de encontro da vila/bairro. E podemos fazer uma experiência estética no recital de poemas do Varal de poesias, sarau literário poético que acontece no Restaurante Estação Primeira de Manguinhos. E são muitos que se juntam no Baile de mar à fantasia no sábado de Carnaval... Um dever silencioso para o aspecto calmo de suas ruas arborizadas, repletas de gramas, abricós, castanheiras e mangueiras...



Fig. 15. Restaurante Estação Primeira de Manguinhos. Disponível em: <http://moquecacomplementa.blogspot.com/2007/09/esto-primeira-de-manguinhos.html>. Acesso em 23.mai 2009.



Fig. 16. Carnaval de Manguinhos. Disponível em: www.seculodiario.com.br/.../cultura/02.asp. Acesso 23.mai 09.

forma pequenos mangues, jardins imersos que deram nome ao lugar. Sua orla tornou-se parada de pescaria para viajantes, comerciantes e produtores rurais das fazendas serranas, que ali aportavam lavradores que, com o tempo, tornaram-se pescadores no lugar.

Por ocasião da construção da estrada de Ferro Vitória a Minas (décadas de 40 a 50), o engenheiro Ceciliano Abel de Almeida escolhe Manguinhos para construir sua residência de veraneio, sendo seguido por diversas famílias abastadas da Capital (MILAGRES, s.d.).

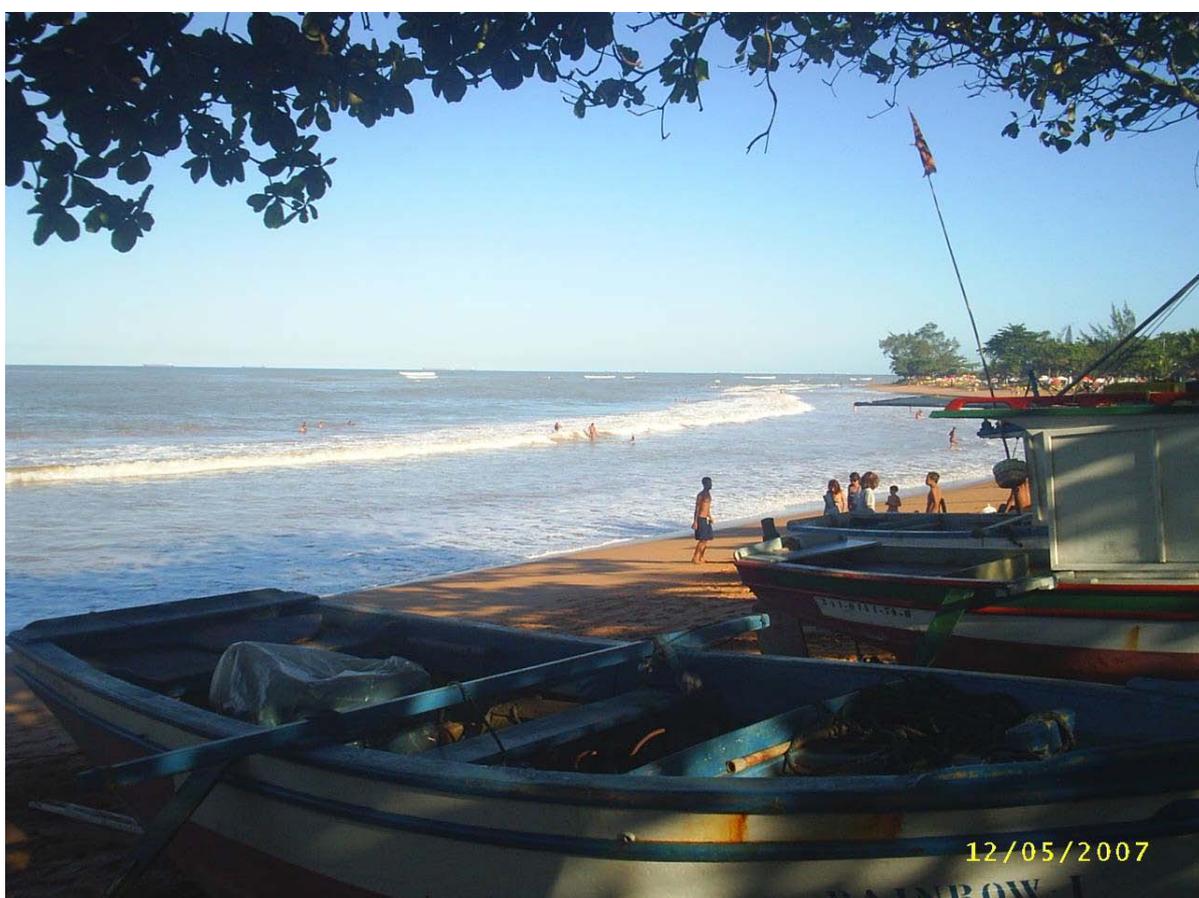


Figura 17. Tarde em Manguinhos vista da praça.

Na década de 70, hippies, artistas e alternativos de variada estirpe fazem de Manguinhos seu refúgio, seguidos, na década seguinte, por membros de uma classe média intelectualizada de Vitória.

Suas ruas de chão batido testemunham a história do movimento de moradores, representado pela AMAM -Associação de Moradores e Amigos de Manguinhos –

que lutou por sua preservação diante da voracidade imobiliária, do turismo desenfreado e dos trios elétricos.

Segundo Milagres (s.d), na década de 50 a 60 famílias que passavam o verão na localidade realizaram os primeiros bailes à fantasia. A partir daí, o evento foi reunindo mais e mais foliões, tendo se tornado uma das marcas do Carnaval local, atraindo turistas de várias regiões do país e da Grande Vitória.

O Carnaval de Manguinhos faz juz ao samba em que ‘tudo se acaba na quarta-feira’: as fantasias são feitas de papel crepom colorido, material que se derrete nas vagas da praia, celebrando a contingência e a passagem, a festa e a provisoriedade da celebração a Baco.

Manguinhos para nós é mais do que Manguinhos, pois aponta uma experiência de pensamento que ali se travou e da qual apontaremos alguns movimentos, potências, tensões. Coletivo, acontecimento, experiência em que rizomas abrem conexões.

3.3 Por entre raízes e rizomas: encontros, tensões

Podemos tomar o encontro de Manguinhos como uma partida de futebol Brasil x Argentina¹. De um lado se alinhavam os atacantes e zagueiros do Projeto de Cariacica, de outro, o pensamento da experiência de Walter Kohan e Maximiliano López. Resultado da partida? O jogo ainda está em andamento... Entretanto, podemos narrar alguns lances, dribles e lançamentos de efeito/s na pequena e grande áreas que esse encontro tornou efetivos...

Há análises diferentes dessa partida: o time de Cariacica, em seu documento produzido sobre o encontro (CARIACICA, 2006d), argumenta que houve uma composição entre os dois timesteorias; se podemos perceber tal porosidade com o pensamento de Kohan-López, por outro lado, também podemos descrever outras

¹ A sugestão do encontro como um jogo de futebol me veio da produção escrita acerca do encontro por um dos professores do Projeto de Cariacica, ao qual agradeço.

tensões seguindo o próprio documento e discussões que o sucederam; como num diagrama das forças que emergiam ou de linhas que se atravessavam, múltiplos agenciamentos apontam eixos territorializantes e desterritorializantes que escapam do texto escrito, aparecendo como tensões imanentes do pensar Fil/CSO na escola...

Tensão que também se explicita nesta escrita/leitura do documento de Manguinhos, que já é também uma leitura escrita do encontro como diálogo... O escrito como *phármakon* segundo Platão: remédio e veneno ao mesmo tempo (DERRIDA, 1991). Nesse sentido, concordamos com Deleuze: não há origem ou identidade de um princípio bem fundado, mas tão somente máscaras que, se arrancadas, desnudam outras máscaras: “atrás das máscaras há ainda máscaras, e o mais oculto é ainda um esconderijo e assim indefinidamente” (2000, p. 191), sem identidade inicial, em que diferenças repetem produzindo outras diferenças.

Vejamos, assim, porosidades e, sobretudo, tensões e distâncias entre o Documento de Manguinhos/Projeto de Cariacica e o pensamento explicitado no encontro por Kohan e López.

Tal como a concepção dos palestrantes do Nefi/UERJ, que apontaram para um pensamento filosófico enquanto “experiência do pensar”, para além de uma perspectiva metafísica essencialista, fundamentadora e explicativa, também o Projeto de Cariacica declara que “daquilo que é a Filosofia, o que interessa nesta proposta é assimilar para a Educação o exercício filosófico no ‘pensar’ – aquele que traz ao ser o próprio sentido das coisas” (CARIACICA, 2006d, p. 3), exercício aplicado às várias estruturas da existência: “da linguagem, simbólicas, políticas, sociais, éticas, etc. Filosofia, nessa compreensão, é a experiência do pensar, processo, devir” (p. 3).

A seguir, o documento de Manguinhos aplica tal referencial da experiência à escola, pois considera que a perspectiva discutida no encontro reforça a hipótese de que o saber da filosofia “pode, associada às demais, imprimir uma desconstrução do modelo de educação vigente em nossas escolas e provocar inovações no trato do trabalho educativo” no município (CARIACICA, 2006d, p. 3-4).

Tal assertiva abre-nos uma tensão com relação ao papel da Fil/CSO na escola: sob quais perspectivas pode a filosofia, mesmo associada às demais (áreas do conhecimento), provocar inovações na educação? O que são inovações em educação? Não seria esperar demais da filosofia no contexto atual da educação como se dá em nosso país? O que também não nos pode levar à afirmação contrária: de que a filosofia e as ciências sociais não têm nada a contribuir para a educação de crianças e jovens, pois incontáveis experiências de filosofia na escola de norte a sul do país demonstram que a filosofia está presente na escola, existe produção acadêmica a respeito, materiais didáticos, discussões, sites, congressos, etc. (LORIERI, 2002; 2004; KOHAN, 2000b; FÁVERO et al., 2004).

No que se refere ao “como fazer” uma experiência filosófica no ambiente educativo, a narrativa de Manguinhos pondera que “o texto que deve gerar esse pensar e esse agir é a própria escola, isto é, seu cotidiano, seus problemas, suas interfaces com a comunidade” (CARIACICA, 2006d, p. 4), sem um “método fundante”, o que não quer dizer falta de rigor, ou seja, “que não há nada o que preparar, que vale qualquer coisa ou que tudo gera o mesmo resultado e, depois, existem sempre metodologias a seguir” (p. 6), que levam a escolha de textos, dinâmicas, leituras, etc. E, principalmente, trata-se, para os dois timesteorias, de “manter uma relação aberta, problematizadora com o que

“Fazem-nos acreditar, ao mesmo tempo, que os problemas são dados já feitos e que eles desaparecem nas respostas ou na solução; sob este duplo aspecto, eles seriam apenas quimeras. Fazem-nos acreditar que a actividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso em relação a esta actividade, só começa com a procura de soluções, só diz respeito às soluções. (...). Como se não continuássemos escravos enquanto não dispusermos dos próprios problemas, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas” (DELEUZE, 2000, p. 267, 268).

“O sentido está no próprio problema” (DELEUZE, 2000, p. 265).

“Um problema não existe fora de suas soluções. Mas, em vez de desaparecer, ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem. Um problema determina-se ao mesmo tempo que é resolvido; mas a sua determinação não se confunde com a solução (...). O problema é ao mesmo tempo transcendente e imanente em relação às suas soluções” (DELEUZE, 2000, p. 275).

fazemos, do modo como o fazemos e dos sentidos outorgados a esse fazer” (CARIACICA, 2006d, p. 6; KOHAN, 2005), em que sejam colocados em questão o ensinar e o aprender, o porquê de ensinar filosofia e ciências sociais, “o espaço da igualdade na educação, a relação entre Filosofia e política, a relação entre quem

aprende e quem ensina”, reconhecendo, além disso, conforme KOHAN (apud RIBEIRO, 2006), que a “(...) tarefa de ensinar nunca estará completamente livre de certos paradoxos filosóficos, pedagógicos e políticos que são também sua principal fonte de sentido” (CARIACICA, 2006d, p. 6).

Os participantes de Manguinhos retomam a noção de experiência que Kohan ofereceu ao seminário: “a experiência não pode ser repetida, seus resultados são incontroláveis e ela não se produz pelo acúmulo do saber. (...) não se transfere, não se repete, (...) provoca uma abertura ao desconhecido” (CARIACICA, 2006d, p. 6), buscando relacioná-la aos objetivos postos pelo coletivo de professores de Fil/CSO: “Então, como o conceito de experiência se relaciona com essa nossa intenção?” (CARIACICA, 2006d, p. 7).

Em relação ao ‘como fazer’ esta articulação, Manguinhos aponta “alguns elementos como norteadores de procedimentos para se encaminhar a situação a ser experienciada” (CARIACICA, 2006d, p. 8): o *texto* em sentido amplo (sons, imagens, objetos) – que seja aberto de modo que possa oferecer múltiplas interpretações -, a *problematização* do texto – âmbito da pergunta com uma abertura ilimitada e em relação ao qual o texto tem seu/s sentido/s -, e o *debate*, expressão de ideias, confrontos e assimilação de pensamentos, numa atitude de ouvir e disposição para rever suas posições (p. 8-9).

Em nossa leitura, reconhecemos que há também, tensões entre o pensamento da experiência e pressupostos do Projeto de Cariacica, por isso o documento aponta que “é possível traçarmos caminhos diferentes, mesmo que seja preciso prorrogar o tempo para melhor conhecermos o espaço” (CARIACICA, 2006d, p. 7). E o modo de fazer isso, propõem, é viver o “tempo/espaco sob uma lógica que não fosse a corrente”, qual seja, tomando o espaço como criação incessante do ser humano, segundo Freire, “o que inviabiliza o depósito de conteúdos” (p. 7) presente em práticas educativas denunciadas por Freire como ‘educação bancária’.

A tensão da partida que acompanhamos atravessa o primeiro e o segundo tempo, se espraia pela prorrogação e pelas partidas que ainda jogam os processos de implantação de filosofia e ciências sociais em Cariacica. Rizoma de um pensar,

Manguinhos também tem suas raízes, forças desterritorializantes e reterritorializantes, pois conforme Deleuze-Guattari (1995, p. 31-32), “(...) não existe dualismo ontológico aqui e ali, não existe dualismo axiológico do bom e do mau, nem mistura ou síntese americana. Existem nós de arborescência nos rizomas, empuxos rizomáticos nas raízes. Assim, entendemos as tensões ‘lidas’ em Manguinhos no único plano de imanência de um processo aberto, que ainda joga seus dados, em devir e encontros, composições e agenciamentos complexos e concretos.

As potências da experiência do pensar no encontro torna Manguinhos sensível a seu “direito aos problemas”, conforme Deleuze, ao assinalar o caráter problemático – como questão a pensar - da tensão entre os timesteorias, quando o documento pretende compatibilizar a filosofia como experiência do pensar (KOHAN, 2006) e os “pressupostos filosóficos, epistemológicos e axiológicos que norteiam o fazer educação no município” (CARIACICA, 2006d, p. 5-6):

As discussões com os professores Walter Kohan e Maximiliano López se centraram neste objeto – o ‘experienciar filosófico’ – e o que resultou foi extraído dos pronunciamentos e das dinâmicas ali realizadas. Dentre os aspectos relevantes, destaca-se o alinhamento entre as elaborações acumuladas pelo grupo e pela SEME/PMC, quanto aos pressupostos filosóficos, epistemológicos e axiológicos que norteiam o fazer educação no município e aqueles que permeiam as falas dos professores convidados para o encontro. Ficou nítido que a opção por uma educação dialógica em que a Filosofia é um ‘pensar o fazer filosófico’ foi acertada e, por que não, imprescindível, necessária.

Entretanto, o próprio texto de Manguinhos exhibe elementos que deslocam a afirmativa do referido “alinhamento de teorias”:

Nessa perspectiva, a concepção de experiência toma espaço nas discussões e algumas questões são postas: como pensar a educação na lógica da experiência sem renunciar a idéias como sentido, transformação, política e outras que revelam objetivação e intencionalidade? (CARIACICA, 2006d, p. 7).

Em outro momento, os encontros do grupo de professores de Fil/CSO mostram a repercussão e os efeitos de Manguinhos fazem rizoma do movimento das ideias, mostrando a tensão de compor os times experiência do pensar e Projeto Fil/CSO, quando lançado ‘no chão da escola’ concreta de Cariacica: “não acredito que a partir de ‘lógica da experiência’ se possa reinventar a prática pedagógica, os sentidos

dados à intencionalidade educativa da escola...”, afirma um professor (DC, 31/07/06). Em outro momento, em que se debatem diversas teorias pedagógicas, uma Prof^a afirma: “(...) mesmo diante de tantas tendências na educação, o pedagógico está ali...”, com sua intencionalidade educativa, alicerçada em fins e valores.

Parece-nos que o conceito de experiência como aquilo que não pode ser controlado e que não garante seus resultados entra em colisão com a educação tomada como atividade intencional que visa fins e valores extrínsecos: seja educar para a cidadania, seja educar para a democracia, seja educar para ‘competências e habilidades’ segundo a lógica do mercado, formação do cidadão ou educação para valores; fins que são eles próprios matéria do pensar, pois não existem como universais a-históricos, aplicáveis a métodos e relações pedagógicas, antes estão os mesmos abertos à problematização.

Sigamos, então, com mais detalhes, tal rota e suas sinuosas passagens.

3.4 Filosofia, educação, experiência: de Mochuara a Manguinhos

Para o documento de Manguinhos há compatibilidade entre a Educação, tomada como fenômeno social ao qual cabe o papel de “transmissão do conhecimento acumulado” e de “criar possibilidades para gerar o conhecimento novo” e “o exercício do filosofar”, através da interdisciplinaridade que se daria num “movimento circular: contexto, problematização, problema, conceituação, dialogização, contexto, o vir-a-ser” (CARIACICA, 2006d, p. 3).

Tal compatibilidade nos aponta atravessamentos que levam a pensar, expondo a tonalidade que tomou a experiência de Manguinhos. Seguiremos estas articulações num movimento, que também nos levou a intensas experiências: começaremos por considerar a aproximação Filosofia/Educação, tomando por referência a educação como organismo estratificado e disciplinar no Estado; a seguir, o conceito de transversalidade nos permitirá outra aproximação das duas áreas em suas

fecundações mútuas. Por fim, articulares tais tensões por uma breve referência à experiência e aos sentidos de ensinar filosofia como experiência.

A) A ideia de uma compatibilidade entre Educação e filosofia, de início levanta questões, como: qual educação? Qual filosofia? Não parece evidente que tal compatibilidade seja simples. Entre outras vias de problematização, lembramos que temos uma filosofia estabelecida historicamente como escola de intimidação que impede o pensamento, consoante Deleuze-Parnet (1998), ou imagem dogmática do pensamento como reconhecimento e conservação (DELEUZE, 2000); nos perguntamos, ainda, se a educação, fenômeno social marcado pela disciplinarização e fragmentação do conhecimento, por uma estrutura de poder relativamente centralizada no professor e outros agentes escolares, se a educação, nesta mirada, se coaduna tão naturalmente a uma lógica da filosofia como experiência; não se trataria mais de *criar uma outra filosofia, de gerar práticas geradoras de outra experiência* de aprender e ensinar? Nesse sentido, é que se torna relevante pensar a compatibilidade entre educação e filosofia.

Do lado da educação como se dá concretamente em nossos sistemas de ensino, uma lógica da experiência pode problematizar o que se chama, em nossa literatura pedagógica, de 'pedagogia de projetos', pautada num paradigma moderno de sujeito auto-centrado, que visa a transformação em função de fins dados exteriores ao processo. Com Carvalho e Ferraço (2007), relacionamos tal pedagogia ao modelo arborescente de que fala Deleuze, ao passo que uma outra pedagogia e um outro currículo podem ser vistos à luz dos conceitos de redes e rizoma. Nesta concepção temos a indissociabilidade entre estruturas macrossociais (mundo estatal, econômico, produtivo) e microssociais cotidianas (CARVALHO; FERRAÇO, 2007, p. 2, 3), o que nos aponta a necessidade de se encarnar na escola e em seus saberes e fazeres a articulação entre projetos individuais e grupais. Pois sabemos que o discurso de emancipação moderna também se encontra sob "regimes de verdade" marcados por redes de interesses e forças, "nas quais os professores são apenas um dos elementos", o que leva à suspeita de que uma transformação "externamente orientada (...) gerem, por si sós, autonomia para a direção e transformação" (CARVALHO, 2007, p. 17).

Numa pedagogia curricular pensada em rede e rizomas torna-se possível “quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar a criatividade e produzir a aprendizagem ativa” (CARVALHO; FERRAÇO, 2007, p. 4), para além de uma prática (infelizmente, presente em alguns sistemas de ensino) em que programas são definidos de fora, segundo uma lógica que Carvalho e Ferraço (2007, p. 4) chamam “lógica da predeterminação”, pela qual os projetos não derivam da problematização dos sujeitos coletivos envolvidos, pois as escolas são chamadas apenas para sua execução, segundo uma “pedagogia da vitrine” (CARVALHO; FERRAÇO, 2007, p. 12) e nunca a pensá-los, implementá-los no devir cotidiano, no qual muitas vezes se reorganizam e se criam alternativas, sem identidade unitária. Neste último caso, temos uma “permanente abertura ao futuro, (...) na possibilidade de um futuro como devir” (CARVALHO; FERRAÇO, 2007, p. 7), gerando a possibilidade de torná-los (projetos) vitais e significativos, pelos quais subjetividades são produzidas coletivamente a partir de agenciamentos e redes de saberes e fazeres.

Ao colocar em tela a compatibilidade filosofia/educação, podemos, ainda, nos referir às relações da educação com a filosofia, mediante um eixo de análise que leve em conta o papel do Estado na educação. Ao fazer isso, consideramos com Cerletti (2002), que *existe educação* como a conhecemos: teorias e práticas encarregadas da transmissão dos conhecimentos, habilidades e valores necessários à sobrevivência da cultura. Esse lugar, por um lado, não inclui *necessariamente* a filosofia - diríamos que a inclui episodicamente; no caso do Brasil, num movimento de ausência/presença (ALVES, 2002)². Por outro lado, enquanto “difunde valores,

² O ensino de filosofia no Ensino Médio deixou de ser obrigatório na LDB 4024/61 e foi excluído do currículo escolar oficial pela LDB 5692/1 (BRASIL, 2006, p. 16). Na década de 90, a LDB 9394/96 previa o retorno da disciplina filosofia aos currículos do ensino médio, conforme se podia ler em seu Art. 36, parágrafo 1º: “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...) III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. No entanto, tal redação tornou-se letra morta, pois os sistemas de ensino entenderam que tais conteúdos seriam ministrados de forma ‘transversal’ por outras disciplinas.

Em que pese vários Estados aprovarem leis para seu retorno, a res. CNE 3/98-Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM)- sepultou de vez a possibilidade efetiva do ensino de filosofia, pois no art.10º, que trata das três áreas de conhecimento da base nacional comum dos currículos do ensino médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias), previa no § 2º que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Res. CNE/CEB 3/98). Os sistemas de ensino têm ignorado quais são estes conhecimentos de que fala essa alínea b do § 2º.

reproduz saberes e práticas, estimula certas ações e dissuade (ou reprime) outras. Bem, em princípio, a filosofia não tem muito a ver com isso” (CERLETTI, 2002, p. 14). E se a filosofia se associa com este tipo de ações, com algo que se *deve transmitir*, “é convertida em outra coisa (talvez em uma espécie de instrução cívica ou moral)”, neste caso pouco importando se o que transmite é um dogma religioso ou político, os direitos do homem ou a constituição de um país. Concluímos com Cerletti que as duas áreas não se pressupõem umbilicalmente, mesmo que tal tenha ocorrido em outras épocas, mesmo que seja importante para a formação cultural e moral dos indivíduos.

Sabemos, todavia, que os atravessamentos entre filosofia e educação são múltiplos e complexos, extrapolando os limites desta problematização. Mas, como a educação normatizada pelo Estado faz apelo à filosofia, ainda que sob motivações nem sempre nobres³, podemos pensar que suas relações são, no mínimo, problemáticas, a se tomar dois casos célebres na história da filosofia: Sócrates⁴ e Kant. Aquele, porque, filosofando junto aos jovens, negando saber algo, investigando-se a si mesmo e a seus concidadãos, granjeou motivos que o levaram a não ser suportado

Posteriormente, o Parecer CNE-CEB 38/2006 definiu que, nas escolas que adotarem o currículo por disciplinas, devem estar presentes as disciplinas de filosofia e sociologia, seguido da res. 04-CNE/CEB, de 16 de Agosto de 2006, que logrou alterar o § 2º supra e acrescentar o § 3º e 4º: “Art. 1º § 2º: As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação: § 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia. § 4º Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão, em todos os casos, tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo”. Sistemas de ensino insurgiram-se contra tal resolução, questionando a competência do CNE/CEB para definir tais conteúdos, o que seria exclusivo dos sistemas estaduais. Por fim, a Lei 11.684, de 02 de Junho de 2008, reforma a LDB 9394/96, tornando obrigatórias em todo o Ensino Médio, as disciplinas de Filosofia e Sociologia, conforme se vê em seus artigos 1º e 2º: “Art. 1º O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 36 (...) IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. Art. 2º Fica revogado o inciso III do § 1o do art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (BRASIL, 2008, acesso em 5/8/2008).

³ Pensamos aqui na crítica que Nietzsche empreende ao ensino filosófico universitário de sua época, ao denunciar “uma maneira de abusar da cultura e fazer dela uma escrava” (NIETZSCHE, 2003, p. 185), através dos obstáculos que ela (a cultura) interpõe à filosofia como pensamento livre, mediante: **o egoísmo dos negociantes**, que a relacionam com conhecimento, cultura, que gera mais necessidades, produção, lucro e, logo, felicidade, numa equação que liga “a inteligência e a propriedade” (2003, p. 186); **o egoísmo do Estado**, que deseja gerações subservientes e úteis; em terceiro lugar, **o egoísmo dos cultores do bom gosto**, que cultiva uma filosofia beletrista; por fim, o não menos pior **egoísmo dos homens de ciência e eruditos**, pois ao mesmo tempo que busca o progresso do conhecimento, a ciência passa “impiedosa e congelada diante do grande homem que sofre, porque a ciência só vê em todo lugar os problemas do conhecimento, e porque, a bem da verdade, no seu mundo, o sofrimento é algo de deslocado e de incompreensível” (2003, p. 191).

⁴ Merleau-Ponty toma o ‘caso’ Sócrates como paradigma do que denomina em seu **Elogio da Filosofia** (s.d.) as tensas relações entre o filósofo e a Cidade.

pela democracia ateniense: acusado de corromper a juventude, não crer nos deuses da cidade e de proclamar outras divindades, teve a vida ceifada. Kant (1974, p. 114), por sua vez, no escrito **O que é o Esclarecimento?**, encontra um limite à dita autonomia e liberdade do cidadão burguês moderno, mediante a fórmula no opúsculo citado: “raciocinai tanto quanto quiserdes e sobre qualquer coisa que quiserdes; apenas obedecei!”.

O que nos leva a perguntar: no que tange às relações entre o filósofo e Estado, até onde o ensino de filosofia pode ir? A escola (em última instância, órgão ‘público’, mesmo privada) pode admitir um “corruptor de jovens”, “não crente nos deuses da pólis ou introdutor de novas e estranhas divindades, ou seja, [de] alguém que questiona as tradições fundadoras de uma sociedade?” (CERLETTI, 2002, p. 15). Nas relações filosofia-educação, mediado pelo Estado como aquele que cumpre função normatizadora da educação, o questionamento filosófico parece encontrar limites e barreiras a seu livre exercício. Estes limites deixam à mostra uma tensão entre educar para a liberdade da filosofia e educar para a obediência de sujeitos e “corpos dóceis” do Estado, em educar para a emancipação nas grades disciplinares do conhecimento e das escolas tais como se encontram, desde o maternal.

Nesse sentido, consideramos, com Cerletti (2002, p. 17), que uma das formas de escamotear o lugar indesejável da filosofia no currículo, em nosso país (no bojo das reformas da década de 90), foi incluí-la como ‘tema transversal’, sob a rubrica de ‘formação ética e cidadã’, constituindo a “decisão política de enlaçar filosofia, educação e Estado de acordo com a tônica desses tempos de reformas neoliberais”. Tal enlace é problemático porque há uma diferença em ensinar ‘ética’ e ‘formação ética e cidadã’, pois no último caso a filosofia se subordina à fundamentação da moral, ou a política, ou à obediência das normas legais, ao passo que ensinar ética na perspectiva da filosofia implicaria em perguntar *o porquê* de tais ou tais normas e não simplesmente sua assimilação; “à filosofia importa muito mais analisar o sentido político que tem a *obediência* na constituição das sociedades, ou os significados que são atribuídos hoje ao conceito de *cidadania*, do que incorporá-los acriticamente” (CERLETTI, 2002, p. 17).

Da mesma forma, ensinar Direitos Humanos pode ser importante para a formação ética dos educandos, mas filosoficamente não quer dizer que seja relevante, pois “será mais significativo para o olhar filosófico tematizar como girou, em torno dos direitos humanos, grande parte da legitimação política do Ocidente, da segunda guerra mundial em diante” (CERLETTI, 2002, p. 17); ou ainda, perguntar porque tal tema é importante à tematização e discussão filosóficas.

De forma mais aguda, uma crítica da relação filosofia e educação nos é dada por Gallo (2004). Em artigo instigante, que dialoga com o conto de Kafka “um relatório para uma academia”, nos oferece elementos a respeito da educação como dispositivo de Estado na modernidade. O conto narra a história de um macaco capturado na África e levado para a Europa que, para sobreviver, decide tornar-se humano através da imitação dos gestos e da linguagem dos homens. Com grande perspicácia, torna-se uma celebridade no mundo dos espetáculos. Narrando sua transformação à academia de doutores, revela: “a natureza do macaco escapou de mim frenética, dando cambalhotas, de tal modo que com isso meu primeiro professor quase se tornou ele próprio um símio, teve de renunciar às aulas e precisou ser internado num sanatório” (GALLO, 2004, p. 209).

O que faz pensar o conto de Kafka? Para Gallo (2004, p. 210), “o macaco de Kafka nos narra a educação como um necessário processo de deformação, para que se possa adequar a uma dada situação”. A educação na modernidade, pela disciplina e pela conformação da infância a um padrão abstrato,

constituiu-se como uma poderosa máquina de produção de subjetividades em série. (...). Para dizer com Deleuze e Guattari, a escola foi capturada pelo Estado, transformada numa máquina de Estado, a seu serviço e seu instrumento (...) para garantir a manutenção de seus interesses (GALLO, 2004, p. 211).

Quando se pergunta pelo ensino da filosofia nessa máquina de produção de subjetividades, Gallo se reporta à LDB 9394/96 (antes da alteração pela Lei 11.684/2008), observando que a Filosofia e Sociologia ali estavam presentes como “conteúdos necessários ao exercício da cidadania”. E provoca:

Eis a saída para nossos jovens: tornarem-se cidadãos. E para realizar esse nobre fim devem perder-se de si mesmos. Para escapar das

jaulas de uma sociedade e uma política tuteladas, devem fazer da filosofia um instrumento de formação, ganhando a condição de cidadania (2004, p. 212-213).

No entanto, se pergunta: “a filosofia se presta a tal papel? O que fazemos da filosofia, quando a identificamos como instrumento para a cidadania? (GALLO, 2004, p. 213). E dirige o desafio a nós, professores de filosofia: “como não cair numa pretensa educação filosófica voltada para a cidadania, reduzida a um conjunto de conteúdos “ (p. 214), o que seria trair a filosofia. E os sentidos que vê na filosofia vão em outra direção: “(...) investir numa experiência filosófica que não esteja a serviço de outro senhor que não seja a vida, a afirmação da vida, para além e para aquém de toda e qualquer condição de cidadania” (GALLO, 2004, p. 215); inverter a perspectiva tradicional de educação como condução, para um pensamento nômade, que produza singularidades e não conformidades, que faça da “escola-máquina-de-Estado uma escola-máquina-de-guerra”, produzindo conexões, rizomas, fluxos (2004, p. 215).

Do mesmo modo, ao tratar do enigma-paradoxo de aprender e ensinar filosofia Kohan (2009), inspirado em Derrida, mas tendo Sócrates como interlocutor, também examina a exigência de autonomia que põe a filosofia: em relação a outros saberes, em relação a instituição que regula seu ensino, em relação a quem aprende e quem ensina. Neste caso, analisa o papel atribuído à filosofia, sobretudo na América Latina, de “educação para a democracia”, “educação para a cidadania”, “capacitação para o mercado”, além de comumente ser conferido à filosofia a função crítica ou reflexiva no conjunto das disciplinas escolares ou mesmo na escola.

Seguindo Sócrates (que percorre todo o livro), pergunta: “em que medida Sócrates pode contribuir para pensar essa situação?” (KOHAN, 2009, p. 71), quer dizer a relação educação/filosofia, aqui pensada sob o ângulo do Estado (e da Política). A *Apologia de Sócrates* não deixa dúvidas, declara:

Ali, a filosofia tem a própria legalidade (...). Entre a filosofia e a política instituída só há oposição, e Sócrates rechaça toda e qualquer intromissão que pretenda ditar alguma lei para o pensamento filosófico (KOHAN, 2009, p. 71).

Sócrates crê praticar a verdadeira política, diferente daquela dos políticos; ele “opõe a política da filosofia à política dos políticos. Entre ambas, não há diálogo ou interseção” (KOHAN, 2009, p. 72). Não há possibilidade, tomando Sócrates como referência, de querer fixar qualquer racionalidade política ao ensino da filosofia. Mas Sócrates vai além, expõe Kohan: não só rechaça a política dos políticos, como “pretende impor outra política, a da filosofia”. Sócrates, então, se torna uma inspiração “para pensar e afirmar, ao ensinar filosofia, outra política que a instituída, para dar lugar a um combate político, sob o nome de filosofia” (KOHAN, 2009, p. 72).

A segunda tensão, mostra Kohan, ocorre ao se institucionalizar a filosofia. Se, conforme Rancière (2003, p. 132, apud KOHAN, 2009, p. 72), “não há instituição emancipadora”, Sócrates também inspira a “linha de resistência à institucionalização da filosofia”, da problematização da compatibilidade entre filosofia e instituição: “ser um professor socrático de filosofia exigiria pôr em questão a própria possibilidade da tarefa empreendida”.

Em terceiro lugar, a tensão pertence ao próprio cerne da atividade filosófica, entre o pensamento do presente e o pensamento de filósofos pretéritos, entre o pensamento de quem ensina e de quem aprende, estendendo-se ao debate entre as diversas correntes filosóficas em luta pela hegemonia. Para Kohan, “Sócrates é, nesse sentido, um nome para fazer da própria ignorância o ponto de apoio mais importante na busca filosófica” (KOHAN, 2009, p. 73), o que nos leva a avaliar as questões que têm discutido os professores de filosofia há tempos: “história da filosofia *versus* problemas filosóficos; habilidades *versus* conteúdos; obras de filósofos *versus* DVD, jornais, vinhetas, etc” (KOHAN, 2009, p. 73).

A este respeito, o que podemos aprender de Sócrates em sua relação com a ignorância como uma dimensão que leva a quem se põe em contato com a filosofia a pôr-se em questão, a examinar a vida que se vive e por que se vive desta maneira, nos leva a relativizar a discussão de didática e métodos em filosofia:

Se a própria vida não está em jogo, pouco importa se se conhece isto ou aquilo, se se aprende determinada habilidade, se se sabe reproduzir um modo interessante de problematização (KOHAN, 2009, p. 73, destaque nosso).

Conseqüentemente, as relações de compatibilidade afirmadas em Manguinhos entre Filosofia/Educação não parecem ser, ainda que numa breve análise, simétricas ou tranquilas, antes manifestam uma tensão entre o pensar filosófico que, por princípio, pode pôr todo tema em questão, e a necessidade de ordem e eficácia da educação.

B) Neste segundo momento, tomando o conceito de transversalidade, vejamos como o Projeto Fil/CSo avançou para além dos rizomas e raízes de Manguinhos e Mochuara. Elegeremos, dentre vários documentos do Projeto, a Proposta curricular (CARIACICA, 2006f), relacionando-a a uma leitura que a relacione também a práticas e questões relativas ao Projeto de Fil/CSo surgidas ao longo da tese. A Proposta, por sua vez, tensionará também as perspectivas educação cidadã-emancipatória e filosofia como experiência.

O documento de Manguinhos ofereceu um elemento inicial de tensão, ao perguntar: “Então, como o conceito de experiência se relaciona com essa nossa intenção?”. No mesmo movimento reconheceu ser possível “traçar[mos] caminhos diferentes” (CARIACICA, 2006d, p. 7). Vejamos, assim, se e como tais caminhos estão na Proposta Curricular.

Um elemento que, no documento de Manguinhos, articulou as relações filosofia/educação foi a interdisciplinaridade: da Filosofia, como “exercício filosófico no “pensar” – aquele que traz ao ser o próprio sentido das coisas” e a educação “há compatibilidade e ela se traduz na e pela interdisciplinaridade”(CARIACICA, 2006d, p. 3). O tema foi reformulado para **transversalidade** na Proposta Curricular, relacionado ao **perfil do professor** esperado pelo Projeto de Fil/CSo de Cariacica, cujos traços são delineados a seguir.

A Proposta inicia destacando que os professores devem ser “competentemente preparados para dialogar com as diferenças, com os problemas educacionais, com o perfil de nossos alunos [...]” (Fávero, 2002, p. 435, apud CARIACICA, 2006f, p. 3). A seguir, espera um professor-mediador, que provoque “conflito entre o instituído e o instituinte, entre o conhecimento acumulado e o novo”; que articule as relações sociais construídas no contexto escolar e fora dele. Preparado para o diálogo e a

criatividade deve, ainda, “valorizar a comunicabilidade, a aproximação da linguagem do aluno e demais segmentos e o desenvolvimento da capacidade de ouvir já que o conhecimento é gerado a partir de uma relação entre sujeitos” (CARIACICA, 2006f, p. 14). Além disso, deve ser pesquisador que, “ao invés de impor verdades, as problematize”, dotado de uma “leitura consciente da realidade política, econômica, social e cultural de onde atua”, numa “dialética entre teoria e prática”, que o capacite a uma intervenção, “inter(in)venção”, destaca, na realidade política, econômica, social e cultural, a partir de uma atitude crítica e constatadora (sic) que é possibilitada pela pesquisa” (CARIACICA, 2006f, p. 14).

Tal perfil de professor relaciona-se à discursividade sobre a formação docente que podemos chamar, com Carvalho (2007), pedagogia crítica da reconstrução social, perspectiva que propõe a formação de professores “para exercer o ensino como atividade crítica, realizado com base em princípios democráticos e de justiça social” (CARVALHO, 2007, p. 77). Ainda que tal vertente na formação de professores seja teoricamente diversa, podemos identificar algumas características que a aproximam da Proposta Curricular: “o engajamento no processo de decisão de políticas que intervêm no seu fazer pedagógico”, “novas formas de conceber e viver a relação teoria e prática, saber e fazer”, sintetizada numa fórmula: “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (CARVALHO, 2007, p. 77).

Ao tomar o conhecimento como ato de criação e não verdade absoluta, a Proposta Curricular apresenta a transversalidade do conhecimento como “aquilo que corta, que permite atravessar uma relação”, como uma “ferramenta apropriada para o fazer pedagógico do professor mediador”, como recusa de hierarquia (“pois esta se constitui de relações de exploração em que cabe a concepção de sujeito e objeto”), como recusa de fundamento, permitindo, por isso “um afastamento da organização do currículo tradicional”, disciplinar e fragmentado, em que o conhecimento é gradualmente classificado num processo linear. Conforme Moreira e Silva (2002, p. 32, apud CARIACICA, 2006f, p. 15), a transversalidade supera a interdisciplinaridade que, aparentando ser transgressiva, “supõe a disciplinaridade, deixando, assim, intacto exatamente o fundamento da presente estrutura curricular”.

Podemos aproximar (como veremos a seguir, com significativas diferenças), a transversalidade da Proposta Curricular a rizoma como sistema aberto e a-centrado, de múltiplas entradas e saídas, agenciamentos sem totalização. Oposta a verticalidade (como nos organogramas) ou horizontalidade (como no pátio do hospital, ou no “pavilhão agitados”, situação em que todos se ajeitam como podem), a transversalidade em Guattari (apud GALLO, 2002, p. 284), “permite uma relação de atravessamento na qual não há hierarquia, na qual as interações são mútuas e múltiplas”.

Nesse sentido, a transversalidade permite uma outra relação de filosofia/educação, em que dialogam “campos de saberes que se atravessam, desdobrando-se em múltiplas possibilidades, como um caleidoscópio que, a cada golpe de mão, faz surgir um novo quadro” (GALLO, 2002, p. 284-285). Tomada assim, como área aberta, “como multiplicidade de referenciais que a educação se mostra apta a uma relação transversal com a filosofia e com outros saberes”.

Se, do ponto de vista da transversalidade, a filosofia já não é fundamento de nenhuma área de saber, pois o que há é contaminação recíproca, conexões em múltiplos agenciamentos, uma das possibilidades de ‘transversalizar’ a filosofia na educação seria aplicar a concepção de filosofia como criação de conceitos de Deleuze à educação; a filosofia, como singularidade pode atravessar o platô educação e então, criar conceitos relativos aos problemas suscitados pela educação, aponta Gallo (2002, p. 285).

C) No entanto, se pela transversalidade aproxima-se de uma pedagogia da experiência, por outro lado, a Proposta Curricular reafirma outros aportes que a aproximam da pedagogia crítica de reconstrução social, conforme Carvalho (2007), o que lhe impõe distanciamentos de um pensamento da experiência. Podemos depreender tal tensão de uma breve referência a tópicos presentes em sua apresentação, justificativa e metodologia (CARIACICA, 2006f, p. 4-13, 17-21).

A Proposta Curricular do Projeto de Fil/CSO retoma os objetivos gerais da educação em Cariacica, que assumem o desafio de promover uma **educação cidadã e emancipatória** para todos, o que supõe sua democratização (garantia a todos do

acesso ao conhecimento historicamente produzido), desenvolvimento e progresso (CARIACICA, 2006f, p. 4). Tal perspectiva propõe que as dificuldades que se interpõem a tal fim sejam “revistas uma a uma a seu tempo e hora, junto com a comunidade escolar”. Nesse sentido, propõe trabalhar em aberto, criando “experiências pedagógicas inovadoras, e processos de gestão escolar centrado no respeito à diversidade cultural e nas diferenças pessoais” (CARIACICA, 2006f, p. 4).

O programa de Filosofia e Ciências Sociais se insere nesse desiderato da educação em Cariacica. Buscando justificar tal inserção, a Proposta Curricular emprega vários argumentos: a constatação de que “Cariacica, nos últimos anos esteve ausente na construção de uma Educação Cidadã”, relacionando tal perspectiva àquela do cuidado como “uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (BOFF, 2004, p. 33-34, apud CARIACICA, 2006f, p. 5).

Outro argumento é que, hipoteticamente, os saberes da Filosofia e das Ciências Sociais “facilitam a compreensão efetiva do que é a sociedade em que se vive e de como é ser sujeito em

seu contexto” (CARIACICA, 2006f, p. 5). Além disso, logo a seguir, a Proposta Curricular considera que as Ciências Sociais e a Filosofia são saberes “que por sua própria natureza e especificidade podem contribuir para a construção desse

Podemos relacionar tal afirmação – de que é da ‘natureza e especificidade da filosofia e ciências sociais contribuir para a construção de uma educação cidadã-emancipatória’ - ao que Deleuze (2000) chama imagem dogmática do pensamento, desdobrados em oito postulados que lhe são implícitos. O primeiro postulado afirma a boa vontade do pensador e a boa natureza do pensamento. “Este postulado se sustenta na moral, a única capaz de persuadir-nos a respeito da afinidade do pensar com o bem” (KOHAN, 2003, p. 219). Tal imagem do pensamento é pré-filosófica e natural, tirada do senso comum, remetendo ao segundo postulado, que afirma que o senso comum é o que dá unidade às faculdades (imaginação, memória, sentidos), tendo garantida tal unidade pelo bom senso. A afirmação de que ‘todos sabem’, ‘ninguém pode negar que...’ torna-se o ponto de partida não examinado do pensamento, o impensado. Deleuze aqui faz a crítica ao Descartes do Discurso do Método, que afirma que o bom senso é a coisa do mundo mais bem partilhada, cabendo apenas dirigi-lo bem (método).

Para Deleuze (2000, p. 248), ao contrário, a origem do pensamento não está nem na boa vontade do pensador nem no elemento puro do senso comum, mas no que violenta o pensamento, intensidade, “objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento”, pois “é sempre através de uma intensidade que o pensamento nos advém”.

Neste sentido, remeter à própria natureza da filosofia e ciências sociais a função crítica, reflexiva e curiosa parece nos remeter ao que Deleuze-Guattari (2002) chamam de filosofia como contemplação, reflexão, comunicação, deixando em aberto a função principal da filosofia: criar conceitos.

processo” [de uma educação cidadã-emancipatória] (CARIACICA, 2006f, p.10); um porque põe em questão a relação indivíduo e sociedade, o segundo, porque entende “o pensamento como um movimento que põe em jogo a experiência do pensar”, permitindo “ao indivíduo uma compreensão profunda da sociedade, através da crítica, da reflexão, da criatividade e da curiosidade” (CARIACICA, 2006f, p.10).

Outros argumentos ligam-se às evidências que surgiram da pesquisa realizada na rede municipal (já mencionada/s nesta tese), que indicaram, na análise dos professores de Fil/CSO, a “necessidade de que seja trabalhado, no contexto da escola, o sentimento de pertencimento” (CARIACICA, 2006f, p. 11), a dependência gerada pelo que está preestabelecido em relação ao burocrático, bem como a necessidade de promover a interação escola-comunidade e de refletir sobre seu papel no sentido da construção de uma escola cidadã.

Ao propor a Filosofia e as Ciências Sociais na educação infantil e no ensino fundamental da rede municipal sem necessariamente estarem na grade “como componentes curriculares”, o Projeto de Fil/CSO de Cariacica entende que “todo o contexto escolar deve se beneficiar desses saberes” e não apenas os alunos, o que ocorreria se esses saberes estivessem engessados no “espaço, tempo, conteúdos e procedimentos determinados” (CARIACICA, 2006f, p. 12).

Ouro argumento para essa ‘transversalização’ da Fil/CSO na escola é que esteja relacionada à “competência pedagógica, isto é, criar um espaço que não esteja atrelado à mera obrigatoriedade de constar em uma grade”, isto é, que a Filosofia e as Ciências Sociais se coloquem como um “pensar subjacente aos projetos pedagógicos das escolas”, permeando “toda e qualquer atividade constitutiva do trabalho educativo”, “através de oficinas, seminários, aulas de campo, expositivas entre outras atividades, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar” (CARIACICA, 2006f, p. 12).

A Proposta Curricular reconhece que os saberes Fil/CSO por si sós não tornam “os indivíduos mais críticos, criativos, inteligentes, questionadores, emancipados”. Mesmo assim, propõe que tais saberes devam se fazer “presentes nas rotinas escolares por meio de projetos sistematicamente elaborados e aplicados a todos os

segmentos da escola”, além de que espera que aos poucos “as escolas passem a construir seus projetos pedagógicos norteados em parte por esses saberes”, e, ainda, que se possa “utilizá-los em suas vidas coletivas e individuais” (CARIACICA, 2006f, p. 13).

Quando a Proposta pretende conectar a filosofia às vidas coletivas e individuais da escola em Cariacica, nos aproximamos de um pensamento da experiência; todavia, em sua implementação, parece se distanciar desta concepção, quando vê a escola no papel de “transmitir ao educando a herança cultural da sociedade”, reconhecendo, ressalte-se, que em seu processo de ensino-aprendizagem o modelo de escola que temos promove “a compartimentação dos conteúdos”. Assim, se pergunta: “como promover na escola uma concepção que ultrapassa um modelo conteudista que compartimenta conteúdos?” (CARIACICA, 2006f, p. 17).

A este respeito, uma considerável expectativa recai sobre a atuação dos profissionais de Filosofia e Ciências Sociais, atuação que “deverá promover uma re-significação desse espaço-tempo instituído formalmente na escola tradicional”, seja estabelecendo uma interlocução com todos os “sujeitos que constituem o campo educativo”, seja por uma prática pedagógica que promova a “integração escola-comunidade e a re-significação do espaço-tempo”, provocando “transformações significativas” mediante “uma experiência do pensar como uma característica da Filosofia e a percepção dos fenômenos sociais” à luz das Ciências Sociais (CARIACICA, 2006f, p. 18).

E perguntamos: tais expectativas não podem nos remeter ao risco de um retorno ao “intelectual universal” como uma consciência totalizante, identificada com a verdade e a justiça? Pois as massas não precisam mais do intelectual para saber, não existe mais o intelectual teórico como “um sujeito, uma consciência representante ou representativa”; além de que, indaga Deleuze: “quem fala e age? Sempre uma multiplicidade. (...). Nós somos todos pequenos grupos” (FOUCAULT, 2004, p. 70); e, conforme Deleuze, Foucault nos ensinou “a indignidade de falar pelos outros”, colocando em xeque a consciência representativa e seu risco de se tomar pelas outras.

A Proposta Curricular se atribui, para a mediação e consecução de tais objetivos “um método dialético que, utilizando-se de projetos e/ou processos permite procedimentos dinâmicos partindo sempre de um problema surgido na própria realidade escolar” (CARIACICA, 2006f, p. 18), entendendo que a dialética “exige uma práxis que precisa ser retroalimentada constantemente por meio do estudo, do diálogo, do debate, da reflexão e da ação” (CARIACICA, 2006f, p. 19). Tais processos e projetos se encadeariam, por sua vez, numa metodologia de 03 (três) etapas: a problematização (diálogo com a comunidade escolar, através de oficinas, seminários, pesquisa de campo e outras atividades), o desenvolvimento das atividades propriamente ditas com os segmentos escolares e a síntese/conclusão.

Um elemento que desloca as relações profissionais aparece destacado na Proposta. Trata-se da necessidade de tempo que o grupo de Professores de Fil/CSo requer para planejamento, preparação de material pedagógico (textos, oficinas, recursos), intercâmbio e avaliação. Tal ênfase, por um lado, ensaia uma nova dinâmica em que professores planejam, executam e avaliam autonomamente suas atividades; todavia, mesmo considerando que “o contexto escolar e a realidade em que ele se insere, serão os elementos geradores das dinâmicas a serem desenvolvidas”, o que justifica o tempo para planejamento, estudos, preparação e avaliação (momento que, notamos, acontece na sede da Secretaria de Educação – em parte por falta de espaço nas escolas para um grupo que, a partir de 2008, já contava com 20 ou mais professores), pelos depoimentos que teremos oportunidade de ouvir no cap. 5, veremos que tal arranjo do Projeto de Fil/CSo provocou, ao menos em seus inícios, o sentimento que uma profissional da Escola Renascer expressou como “vocês não entraram no funcional da escola”. A este respeito, no entanto, podemos, por outro lado, perguntar: não seria desejável que todos os professores da escola pública tivessem este tempo (fora da sala de aula, remunerado) para suas atividades de planejamento, preparação de suas aulas e avaliação, numa comunidade pedagógica ampliada, conforme Carvalho (2009)?

Concluimos que, considerados o perfil do professor e os princípios norteadores da educação cidadã emancipatória expressos na Proposta Curricular, nos situamos nas proximidades do que Carvalho (2007, p. 77, nota 4) denomina “conhecimento fundado no sujeito como lócus de verdade ou certeza (...)” presente nas vertentes

racionalista, empirista ou da dialética clássica, de base idealista ou materialista. Em outra direção teríamos as concepções do que nomeia “movimento antifundacional”, termo que reúne as perspectivas discursivas na formação docente que instauram uma perspectiva diferencial, o que inclui teorias como “a filosofia da diferença, dos estudos pós-coloniais, da teoria da complexidade, da teoria naturalista do conhecimento, do conhecimento em rede, dentre outras” (CARVALHO, 2007, p. 78).

Conseqüentemente, identificamos na Proposta Curricular elementos afirmativos de uma perspectiva crítica de vertente dialética, tensionados com elementos de uma experiência do pensar.

Mas o que dizemos e fazemos sob a expressão pensamento da experiência e experiência de pensamento?

D) “As ações da experiência estão em baixa”, dizia Benjamin (1994, p. 198), ao referir que, no final da Primeira Guerra, os soldados voltavam mudos dos campos de batalha, pois não havia, paradoxalmente, experiência a transmitir das ‘experiências’ macabras recentes: “experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra material, e a experiência ética pelos governantes”. Tanta ‘história’ e tão pouco a narrar...

Da mesma forma, num mundo em transformação (pela velocidade, pelo excesso de informação), perguntamos, com Benjamin: vivemos o fim da experiência, se o narrador é algo de distante e a morte da narrativa se consumou com o surgimento do romance moderno, figura por excelência do “indivíduo isolado”? (1994, p. 201).

Encontramos uma pista para um outro sentido da experiência quando Benjamin mostra como Valéry teve a sensibilidade aguçada para a artesanaria da narração de que o mundo atual, marcado pela velocidade, se distancia: “dir-se-ia que o enfraquecimento nos espíritos da idéia de eternidade coincide com um aversão cada vez maior ao trabalho prolongado” (BENJAMIN, 1994, p. 207) de que a pérola imaculada encontrada na natureza é um emblema, cuja perfeição é o limite temporal de uma longa e lenta cadeia de causas. Também o homem de outras épocas imitava tal paciência em suas obras, como as iluminuras adornadas ou marfins

detalhadamente entalhados, cuja distância de nós não é pequena, no dizer de Valéry, pois “o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado” (BENJAMIN, 1994, p. 206), vivendo na rapidez e no imediatismo.

Artesão de uma arte em que a relação com sua matéria – a vida humana – é também artesanal (da ordem da experiência, da intensidade?), o narrador, diz Benjamin, “é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida”, pois “seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira” (BENJAMIN, 1994, p. 221); por isso no romance, ainda que leitores solitários, podemos encontrar “o calor que não podemos encontrar em nosso próprio destino” de homens modernos (BENJAMIN, 1994, p. 214), anunciando um papel importante para a literatura ao citar narradores como Leskov, Poe, Stenvenson. Em tais narradores, encontramos mestres e sábios: eles sabem “dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio” (BENJAMIN, 1994, p. 221). Pensar a experiência, fazer do pensamento uma experiência nos remete, então, a uma outra relação com o tempo, conosco mesmos e com os outros. Vejamos.

Kohan (2000), por sua vez, nos lembra que experiência pela sua etimologia latina, substantivo *experientia*, ou verbo *experior*, tem o significado de ‘provar’, ‘ter a experiência de’. Da mesma forma, em grego o substantivo *peira* (prova, experiência) remete, por sua vez, a *empeiria* (experiência), *péras* (limite, fim), *ápeiron* (sem limite, infinito), *póros* (caminho, passo) e *aporía* (sem saída, impossibilidade), *empóron* (mercado, centro de trânsito) e *peirates* (o que atravessa o mar, pirata). Em português, experiência se aparenta a perito (o que tem experiência em algo) e perigo (de ‘*periculum*’, prova, ensaio), o que nos leva a relacionar experiência a movimento, percurso que atravessa um destino incerto, perigoso: “toda autêntica experiência é uma viagem, um percurso que atravessa a vida de quem a sustenta. É também um perigo” (KOHAN, 2000, p. 31).

Uma experiência de pensamento é um movimento cujo destino não é definido de antemão, exposto a perigos de percurso; é “abrir o pensar ao novo no pensar e a pensar de novo” (KOHAN, 2000, p. 31), numa relação aberta, inesperada com o que nos toca, sem garantia de acerto, pois está diante do enigmático do sentido. Por isso

ao referir-se a um projeto de filosofia com o qual o texto dialoga, Kohan afirma que nele se propunham “experiências coletivas de pensamento”:

Isso significa que alunos e professores abrem seu pensar, provam, ensaiam com ele, procuram pensar seriamente e levar o pensar a sério, de deixar pensar aos outros. Não buscamos que se pense de determinada forma ou que se encontrem determinados pensamentos, mas que, de alguma forma, filosófica, aconteça esse ‘deixar pensar’ (...) permitir-lhes que seu pensar filosófico possa emergir. (...). Que aconteçam experiências – singulares, imprevisíveis, intersubjetivas – de pensamento filosófico (KOHAN, 2000, p. 32-33).

Alunos e professores neste percurso se põem à escuta, estão num mesmo itinerário e deixam-se levar por aquilo que pede para pensar; então, “que o professor permita que os alunos filosofem, e que os alunos permitam que o professor e os outros filosofem (...) que compartilhem esse filosofar” (KOHAN, 2000, p. 33), sem medo de pensar em voz alta.

Mas, no ensino de filosofia, muitos desafios tocam tal experiência. Dificuldades que, em parte, decorrem da própria filosofia e sua natureza de saber, das condições da educação atuais, em parte do que Larrosa chama a raridade ou a destruição da experiência.

Como Benjamin, também o pensador espanhol observa que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”, pois “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos afeta. Não o que se passa, não o que acontece, o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

Vivemos num mundo que dificulta a experiência: por excesso de informação, por excesso de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho, afirma Larrosa; num contexto moderno que conspira contra a experiência:

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo ‘natural’ quanto o mundo ‘social’ e ‘humano’, tanto a ‘natureza externa’ quanto a ‘natureza interna’, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (...). O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do

ponto de vista da ação. (...). Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo (LARROSA, 2002, p. 24).

A informação não é experiência, pois podemos saber muito e nada nos acontecer, diz Larrosa; ter opiniões, informar e fabricar informações que, por sua vez, fabricam o sujeito coletivo da opinião pública também não é experiência; do mesmo modo, o tempo instantâneo em que vivemos, no afã de novidades, em que pululam acontecimentos pontuais e fragmentados, estímulos fugazes que, tão logo satisfeitos, exigem outro, impedem a experiência e “a conexão significativa entre acontecimentos”. Por isso “a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (LARROSA, 2002, p. 23).

Para Larrosa, o sujeito da experiência não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho ou do saber, do julgar, do querer.

Falar da experiência, como sugere o educador, nos remete a outra vivência do tempo e do espaço, que começa a ser ouvida na palavra ‘experiência’: em espanhol, experiência é ‘o que nos passa’, remetendo a um território de passagem, “superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo”; em francês, experiência é ‘ce que nous arrive’ (o que nos chega), ponto de chegada, “um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e, que ao receber, lhe dá lugar” (LARROSA, 2002, p. 24). Em português, italiano ou inglês, acentua Larrosa, experiência é “aquilo que nos acontece, nos sucede”, com a ideia de um espaço onde vêm os acontecimentos. Assim, território de passagem, *lugar* de chegada, *espaço* do acontecimento: a experiência é o que nos caracteriza como abertura, receptividade, passividade “anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção (...) abertura essencial” (LARROSA, 2002, p. 24).

Do ponto de vista da experiência, o importante não nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a ‘o-posição’ (nossa maneira de opormos), nem a ‘im-posição’ (nossa maneira de impormos), nem a ‘proposição’ (nossa maneira de propormos), mas a ‘ex-posição’, nossa maneira de ‘ex-pormos’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’. É incapaz de experiência a quem nada lhe passa (...), nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p. 25).

A experiência, por fim, nas antípodas do homem fáustico moderno, remete a uma travessia da existência, “a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (LARROSA, 2002, p. 25). Como Riobaldo na travessia do sertão, do deserto do Suçuarão, da existência: “travessia perigosa, mas é a da vida”, num tempo singular, pois que “o sertão é uma espera enorme” (ROSA, 1994):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Mas, para além do sujeito padecente, da abertura, exposição, passagem, Larrosa ressalta também o sujeito da experiência como sujeito ético e epistemológico. De um saber diferente do saber da técnica ou da informação, de uma práxis diferente daquela do trabalho e da técnica.

A ciência moderna desconfia da experiência, do mundo comum contingente e singular, por isso converte a experiência em experimento, fase no método seguro e previsível da produção de conhecimentos objetivos. O conhecimento se divorcia, assim, da experiência, levando a uma situação paradoxal: o excesso de conhecimentos científicos, técnicos “e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a” (LARROSA, 2002, p. 28).

Para além do saber da técnica e da ciência, Larrosa propõe outra relação com o saber a partir da experiência, remetendo aos tempos prévios à ciência moderna e ao capitalismo: “saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27). Ligado à existência de um indivíduo, comunidade particular, o saber da experiência é particular, subjetivo, pessoal relativo, contingente.

O saber da experiência é singular no sentido de que, ainda que duas pessoas passem pelo mesmo acontecimento, “não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA, 2002, p. 27); distinto da ciência e do experimento científico positivo que é previsível, repetível, o saber da experiência não está fora de nós, antes nos atravessa, pois “configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade (...) uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (LARROSA, 2002, p. 27).

Dizíamos antes que ao aprender e ensinar filosofia, dois desafios nos apareciam: aqueles relativos à rara e necessária experiência, a que nos referimos com Larrosa e Kohan, e aquele que tocava à filosofia e seus paradoxos. Vejamos, ainda que em traços sumários, como a filosofia pensada em seu processo de aprender e ensinar, também se nos coloca como um enigma, desafiador, mas potente.

Porque ensinamos filosofia, e o Projeto de Fil/CSO de Cariacica se identifica como experiência pedagógica (logo, de ensinar, aprender, experiência educativa em sentido amplo), colocamos em pauta o motivo para que ensinamos filosofia, o sentido de tentarmos provocar nos alunos essa relação de afeto com o saber que caracteriza a filosofia. Está em questão o porquê ensinar filosofia, não implicando que nossos alunos se tornem filósofos profissionais, nem que assimilem conteúdos ou doutrinas filosóficas, mas sim “de afirmar com o saber e com o pensamento uma relação de afeto que permita ‘pensar desde si’, ‘pensar de outra maneira’, ‘problematizar por que pensam o que pensam (...)’” (BORBA; KOHAN, 2008, p. 14), pensar que não se exime do recurso ao que os filósofos pensaram (história da filosofia), mas sem esquecer que a filosofia

Só pode ser apreendida desde a interioridade de cada um, na relação afetiva com o pensamento e os saberes, na intimidade de um ato de busca e liberdade que um professor apenas pode sugerir, insinuar, mas de forma alguma forçar (...) (BORBA; KOHAN, 2008, p. 15).

E aqui retomamos o que dissemos acerca da relação educação/filosofia, quando problematizamos, com Gallo, a utilização da filosofia como educação para a cidadania⁵: “a filosofia não ensina a pensar e também não ensina ser ético ou qualquer outra coisa a não ser propiciar um espaço onde cada um possa aprender a ser quem é” (BORBA; KOHAN, 2008, p. 15). Por essa relação singular com o pensamento, em sua dimensão afetiva é que “se pode dizer que a filosofia não se ensina, mas se apreende”. Se não se ensina, muito menos se ensina com vistas a algo fora dela mesma.

Como nos mostram Borba e Kohan (2008), tal compreensão da filosofia como experiência em que não há nada a ensinar apresenta questões delicadas para sua institucionalização escolar que solicitam esclarecimentos:

O primeiro é que não é evidente ou certo que a filosofia possa ser ensinada, e muito menos que seja passível de ser ensinada numa instituição como a escola, que a maioria dos jovens frequenta porque deve fazê-lo, mas não encontra sentindo algum nela e, se pudesse, a abandonaria rapidamente. O segundo é que não é garantido que a filosofia possa ser ensinada porque em sentido estrito em filosofia não há nada que ensinar, nada que o professor saiba ou pense que o aluno deveria saber ou pensar durante ou ao final do processo de ensino e que poderia ser avaliado da mesma forma para todos (BORBA; KOHAN, 2008, p. 16).

Por se relacionar afetivamente com o pensamento, desde sua etimologia, a filosofia exhibe sua força e sua debilidade; de um lado, permitindo entender sua “histórica dificuldade para se inserir na instituição escolar”, de outro, “o constante apelo quando se trata de dar novo ar à escola. A filosofia, se diz, não serve para nada e, de repente parece que serve para tudo” (BORBA; KOHAN, 2008, p. 16). Até para ensinar cidadania, formação ética...

⁵ Num pequeno artigo, Kohan (1999) opõe duas formas extremas de cidadania e cidadão em nossa época: cidadão da sociedade globalizada e cidadão da filosofia. Em sete teses sobre cada um deles (sumariamente justapostas sob iniciais CG e CF), oferece algumas linhas para se pensar num termo bastante vulgarizado nos discursos educacionais:

1. CG: “Ser cidadão é saber tudo” – CF: “Ser cidadão é perguntar tudo”
2. CG: “Ser cidadão é ser pragmático” – CF: “Ser cidadão é procurar sentidos”
3. CG: “Ser cidadão é falar alto” – CF: “Ser cidadão é debater ideias com outros”
4. CG: “Ser cidadão é ter poder de compra” – CF: “Ser cidadão é ser crítico”
5. CG: “Ser cidadão é viver o instante” – CF: “Ser cidadão é ter perspectiva histórica”
6. CG: “Ser cidadão é inserir-se no hegemônico” – CF: “Ser cidadão é resistir às imposições”
7. CG: “cidadão é participar do consenso” – CF: “Ser cidadão é afirmar a diferença”.

Neste capítulo, atravessamos um jogo de espelhos que nos foi revelando matizes dos rizomas de Manguinhos e das árvores e raízes do Mochuara como figuras de um pensar; precavidos, porém, de que rizomas têm seus nós de arborescência, como também raízes seus empuxos rizomáticos, pois não existe dualismo nem mistura, como se tudo se dissolvesse num morno consenso de nossos dias, com seus acordos políticos e éticas 'flexíveis' tão ao gosto do mercado.

Fizemos um itinerário em que as tensões puderam correr de planícies (Manguinhos) a planaltos (de Mochuara) e vice-versa, e nos fazer pensar... E já que falamos de paisagens e figuras mentais, de viagens por signos que nos levaram, sigamo-los por outros confins do Mochuara, em outra latitude de Cariacica. Estamos chegando ao Bairro Pe Gabriel, Escola Renascer, igualmente paisagem física, mental e intensa desta pesquisa.

4 INVENTANDO COLETIVOS: PAISAGENS DE UMA PESQUISA EM MOVIMENTO

“A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação – porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada” (G. Rosa, Grande sertão: veredas).

‘Paisagens reais e inventadas’, nesta pesquisa, literalmente são tomadas como platôs de intensidades, pois nosso contato com a Escola Renascer, no Bairro Pe Gabriel, em Cariacica, no segundo semestre de 2007, marcou nosso corpo, engendrando signos que inscreveu em nós intensidades das quais este capítulo nem sequer suspeitava quando, ainda abstratamente, ‘sabíamos’ que ‘deveria’ ser escrito. Ele tomou um caminho próprio, e sua singularidade se impôs a partir dos diversos movimentos que ali experimentamos. Não pretendemos aqui resumir seu conteúdo, que deve falar por si mesmo. Mas quando ‘fui ver o que estava acontecendo’, conforme Kastrup (2007), experimentei a ‘vassoura de bruxa’, cujo voo me levou a bons encontros, aumento de potência – afeto de alegria, cujo produto é este escrito.

A multiplicidade das situações narradas, desde a relação da história do bairro com o nome próprio Padre Gabriel, passando pela partição da escola em dois bairros diferentes, levando a agenciamentos típicos, até os signos potentes proporcionado pela atenção flutuante de que me servi no micro-contexto da escola e suas relações com o macro-contexto (da pesquisa e para além dela) – significativas neste sentido serão as conversas e, por que não dizer, a convivência, ainda que breve, com as ASG’s (auxiliares de serviços gerais), porteiros, funcionárias da secretaria, pedagogas e professores/as. Ao mesmo tempo que fui acolhido pela escola, abri-me a seus processos, seus espaços e tempos – de aulas, de conversas, de trocas, saberes, imergindo num cotidiano denso, desafiador, mas também alegre, poiético, pois que feito em obra, produção coletiva.

4.1 *Pe Gabriel: multiplicidade de um nome próprio*

"Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas" (Manoel de Barros, *Livro sobre nada*).



Figura 18. Chegada do Bairro Pe Gabriel: Escola Renascer à esquerda. 2007.

Chamemos à cena deste trabalho o nome próprio Padre Gabriel¹ não apenas como o nome que designa uma pessoa, sujeito de enunciação, padre, cidadão francês

¹ Padre Gabriel Félix Roger Maire, missionário francês nascido em 1936, trabalhou em Cariacica por 09 (nove) anos. Sua atuação pautava-se pela Teologia da Libertação, movimento teológico-pastoral surgido na América Latina na década de 60, marcada pelas Comunidades Eclesiais de Base e pela opção preferencial pelos pobres, definido na Conferência de Puebla, no México, em 1979. As CEBs, articulando vivência religiosa e ação social e política, sobretudo com a inserção de religiosos e leigos católicos nos movimentos sociais e políticos, colaborou com o processo de redemocratização no Brasil pós-ditadura militar (BETTO, 1981, 2006).

Padre Gabriel organizava pastorais sociais na paróquia de Campo Grande, em Cariacica, assessorava movimentos de luta por moradia digna, como ações de apoio a ocupações de áreas por famílias sem teto. Uma dessas áreas ocupada por diversas famílias chamou-se Cidade Trabalho (atual Bairro Padre Gabriel).

morto no Brasil, mas como agenciamento, um nome próprio que efetua uma individuação por hecceidade e não como uma subjetividade; acontecimento, multiplicidade que carrega espaços e tempos diversos.

Um nome que se torna bairro, poderíamos tomar com um exercício de dessubjetivação, pois, dizem Deleuze-Guattari, um corpo não se define por sua forma ou essência, nem por seus órgãos e funções, mas pelas suas relações de movimento e repouso, velocidade e pelos afetos de que é capaz conforme seu grau de potência: latitude e longitude como dois elementos de uma cartografia. Tratamos de um modo de individuação diferente do de uma pessoa, indivíduo, pessoa, sujeito:

Uma estação, um inverno, um verão, uma hora, uma data têm uma individualidade perfeita, à qual não falta nada, embora ela não se confunda com a individualidade de uma coisa ou de um sujeito. São hecceidades, no sentido de que tudo aí é relação de movimento e de repouso entre moléculas ou partículas, poder de afetar e ser afetado. (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p. 47).

Quando nos expressamos por hecceidade, trazemos uma distinção entre planos e tempos diversos: o plano da composição/consistência ou de imanência, que opera por velocidades e afetos, como uma intensidade, diferente do plano de organização das formas ou sujeitos; o tempo de Aion, tempo indefinido do acontecimento e das intensidades, distinto de Cronos, “o tempo da medida, que fixa as coisas e as pessoas, desenvolve uma forma e determina um sujeito” (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p. 48-49).

Segundo notícias da imprensa local, teria recebido ameaças de morte por ter denunciado loteamento clandestino na região. No dia 23 de dezembro de 1989, ao passar por Cobi de Cima, bairro de Vila Velha, bateu em uma pedra jogada no asfalto. Ao sair para avaliar as avarias em seu veículo, foi rendido por dois marginais, levando um tiro no coração, morrendo na hora. Tinha 53 anos. O crime teve repercussão nacional e internacional, sobretudo junto a movimentos de luta pelos Direitos Humanos. As investigações da Polícia Civil concluíram que se tratou de latrocínio, descartando motivação política. Posteriormente, em maio de 2007, o caso foi reaberto pelo Tribunal de Justiça do Espírito Santo, que também anulou a condenação como latrocínio, e determinou a reabertura do caso pela Polícia Federal como crime de homicídio e crime de mando.

A ‘solução’ do caso deu-se recentemente (2009), com a tese de crime comum (latrocínio) prevalecendo (Assassino de Padre Gabriel é condenado a 29 anos de prisão. Acesso em 19.Abr 2009).

A hecceidade ou acontecimento não é simplesmente um fundo que conteria as individualidades ou os sujeitos, um meio que daria o chão às pessoas: “é todo o agenciamento em seu conjunto individuado que é uma hecceidade” (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p. 49).

A hecceidade é multiplicidade, Plano de imanência, que une os seres num único plano de univocidade da natureza: “O clima, o vento, a estação, a hora não são de uma natureza diferente das coisas, dos bichos ou das pessoas que os povoam, os seguem, dormem neles ou neles acordam” (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p. 50).

Ao tomarmos o bairro não mais como um mero nome, mas um conjunto num plano de imanência, pensamos no exemplo dado por Deleuze-Parnet: quando, na medicina, um nome próprio do médico serve para designar um conjunto de sintomas: Parkinson, Alzheimer. Aqui o nome próprio torna-se realmente nome próprio ou encontra sua função, pois o médico faz “um novo agrupamento, uma nova individuação de sintomas, uma nova hecceidade, dissociou regimes até então confundidos, reuniu seqüências de regimes até então separados” (DELEUZE-GUATTARI, 1998, p. 138).

O bairro Pe Gabriel originou-se da ocupação de uma região em final dos anos de 1980, numa propriedade cujo domínio se dividia entre o Estado do Espírito Santo e particulares. “Os novos moradores, vindos de outros bairros de Cariacica, foram chegando, organizaram um movimento de moradia, decidiram o traçado das ruas e as marcações dos lotes (‘200m cada um, para dar mais gente’), e reservaram uma área grande e plana para a construção da escola. Muitos barracos eram simples coberturas de lona de plástico e a maior parte deles era de madeira, improvisada. O que havia era pasto e mata natural. Para a instalação das casas, grande parte da mata foi derrubada e as árvores nativas foram, aos poucos, sendo substituídas por 206 árvores frutíferas porque ‘árvores desse tipo, só havia castanha do Pará’, disse uma entrevistada. O movimento manteve uma árvore que, pelo tamanho de sua copa, produzia uma grande sombra, que era aproveitada para acolher os moradores reunidos. Ainda hoje a árvore é um marco que mantém viva a história da criação do bairro.(...). A demanda por uma escola de ensino fundamental no bairro foi uma das reivindicações dos moradores. Eles organizaram um abaixo-assinado onde as crianças registraram sua digital, e levaram pessoalmente o pedido ao prefeito. A construção da escola foi iniciada no local reservado pela comunidade, mas ficou paralisada quando terminou o mandato do Prefeito que havia autorizado o início das obras. A comunidade insistiu na reivindicação junto ao novo governo e a obra foi concluída em 1994” (PAOLIELLO, 2007, p. 205-206; 207).



Figura 19. Praça do Bairro Pe Gabriel. 2009.

O nome próprio opera como despersonalização e como agenciamento coletivo de signos ou sintomas, no caso da doença, de signos de resistência, no caso de um bairro. Uma pessoa desaparece e torna-se coletivo porque já antes operara um coletivo nela mesma:

Quanto mais você fizer seu próprio regime de signos, menos você será uma pessoa ou um sujeito, mais você será um 'coletivo' que encontra outros coletivos, que se conjuga e se

cruza com outros, reativando, inventando, predizendo, operando individualizações não pessoais (DELEUZE-GUATTARI, 1998, p. 138).



Figura 20. Vista do Bairro Pe Gabriel. 2007.

Ao nos aproximar do bairro Padre Gabriel, nos aproximamos de um coletivo, de uma multiplicidade de agenciamentos complexos, em planos diversos, sendo a escola também um plano não separável desse plano, na qual repercutem o agenciamento bairro como estado de coisas, corpos múltiplos; regime de signos e enunciados plurais (da política, das religiões, da violência...), com suas formações de territórios e movimentos

"...o nome próprio não designa um indivíduo: ao contrário, quando o indivíduo se abre às multiplicidades que o atravessam de lado a lado, ao fim do mais severo exercício de despersonalização, é que ele adquire seu verdadeiro nome próprio. O nome próprio é a apreensão instantânea de uma multiplicidade. O nome próprio é o sujeito de um puro infinitivo compreendido como tal num campo de intensidade" (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 51).

de desterritorializações. A escola como um espaço nômade, de travessia de intensidades e encontros de corpos, populações, afetos, trocas...

4.2 Renascer: Uma escola em trânsito desde uma perspectiva nômade²

"Ah, tempo de jagunço tinha mesmo de acabar, cidade acaba com o sertão. Acaba?" (G. Rosa, *Grande sertão: veredas*).

Estive na escola Renascer de Agosto a Dezembro de 2007, em geral no turno vespertino, às vezes também no matutino e noturno, quando havia encontros com família ou liderança comunitária. A definição pela escola decorreu da própria orientação filosófico-metodológica desta tese como acompanhamento de processos (CARVALHO, 2007), conseqüentemente, pela impossibilidade metodológica e física de acompanhar as 05 (cinco) unidades escolares em que se implantava o Projeto em 2007.

Os critérios norteadores de escolha relacionaram-se à concepção do "Projeto de Implantação da Filosofia e Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental do Município de Cariacica", no sentido de que fosse escolhida uma escola em que houvesse uma interação maior escola-comunidade, isto é, uma escola de bairro e não uma 'escola passagem' para alunos de vários bairros e, ainda, que houvesse uma diversidade de turmas (ensino fundamental séries iniciais até séries finais), o que, em tese, abriria campo maior de problematizações, bem como teria mais afinidade à concepção de pesquisa como acompanhamento de processos.

Quando coloquei a questão para o grupo, após uma visita preliminar a todas as 05 (cinco) escolas do Projeto, os próprios professores de Filosofia e Ciências Sociais consideraram que a Escola Renascer preenchia os critérios anteriormente citados, com as seguintes considerações, entre outras: A escola Renascer "tem mais

² DC: Diário de Campo junto a Escola Renascer (2007) e ao Grupo do Projeto (reuniões das segundas-feiras, 2006 e 2007). Todos os nomes que aparecem na tese são fictícios, visando preservar a imagem e a privacidade dos sujeitos da pesquisa, conforme preconiza a resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde/MS.

interação com liderança comunitária, com família e com pais” (profª Magali); “a escola é resultado de lutas do bairro... Hoje não sei se está inserida” (profª Isabela); “teve momentos de problema... pessoal pulando muro... Hoje estão retornando...” (profª Marluce); “O diretor atual mora na comunidade” (profº João). Certo de que cada uma das escolas realiza, recebe e assimila o Projeto conforme seus agenciamentos singulares, profº João ainda salienta: “... que pena que não é nas cinco escolas... Cada escola é uma perspectiva diferente...”.



Figura 21. Vista Escola Renascer: salas de aula e quadra. 2007.

Em minha primeira visita à escola (DC, 14/08/07), o professor Elias me informa que uma parte da escola está funcionando num bairro próximo – Vista-mar - na escola Paulo Freire, onde funciona a EMEF Chapeuzinho Vermelho, também da Prefeitura. Por causa das reformas na escola atual, 05 (cinco) turmas se deslocam todos os dias, em ônibus fretado pela PMC, para aquele espaço.

A opção da equipe pedagógica da escola foi no sentido de se revezarem Pedagogas e Coordenadoras entre as duas escolas, opção que, se por um lado parecia mais adequada no início, por outro acabou gerando descontinuidade em ações em cada espaço, além de alguns desacertos, tais como as ações desses profissionais no tocante aos alunos, sobretudo com relação à disciplina, eram vistas por eles como ocasião de se utilizarem de burlas e estratégias como forma de lidar com as exigências da escola, num espaço extremamente prejudicado (proximidade de obras e funcionários, materiais de construção, barulho, pouco espaço para as crianças).



Figura 22. Ônibus de Pe Gabriel para Vista-Mar. 2007.

Outra consequência da escola-em-trânsito refere-se à dificuldade de comunicação dos profissionais, aos materiais fechados em armários, a reclamações de que decisões tomadas em conjunto não são seguidas...

Mas essas informações não ficaram tanto em minha sensibilidade quanto o barulho e alegria das crianças ao entrarem no ônibus com as professoras!

Ainda nas proximidades da escola, pergunto à Prof^a Isabela se e como se articularam com o Projeto Político-pedagógico da escola:

Até certo ponto, sim. No primeiro semestre de 2007 priorizamos liderança comunitária, pais e funcionários.

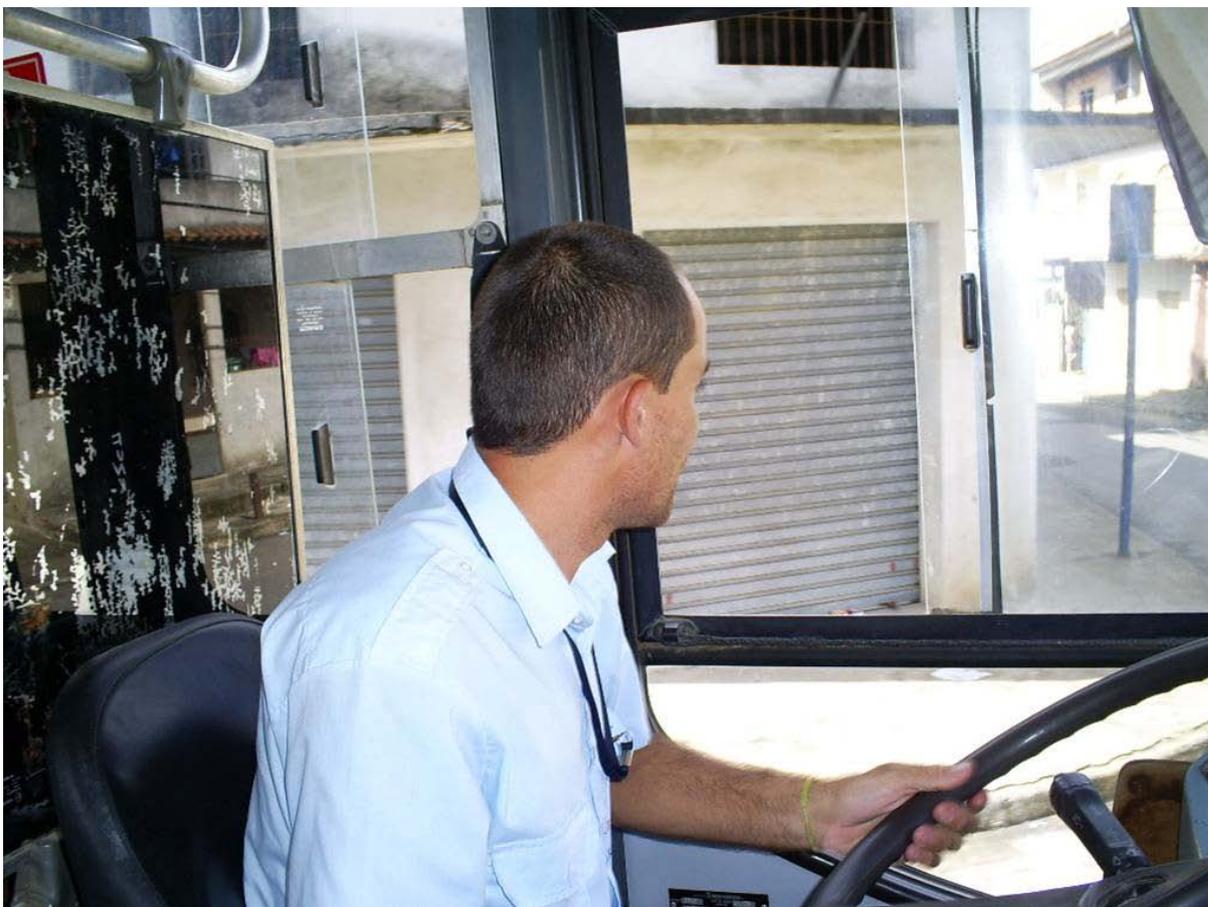


Figura 23. Ônibus de Vista-Mar para Pe Gabriel. 2007.

Indago por que a opção pela liderança e pais:

Pela necessidade da escola manifestada da importância de reativar o Conselho de Escola... E pensamos que começando pela liderança comunitária seria mais fácil agregar os alunos... E que se ouvirmos os pais seria mais fácil voltar aos alunos... Se tiver olhar para fora (pais, funcionários) seria já ter conhecimento para olhar sobre alunos... A nossa foi a única do Projeto que começou com liderança comunitária e pais... Surgiu da necessidade que o grupo sentiu na escola, outros

grupos [do Projeto] sentiram outra necessidade de começar com aluno...



Figura 24. Campo defronte à Escola Renascer. 2007.

Quando, no começo de 2007, os professores de filosofia e ciências sociais vão para as escolas em que estariam lotados, deparam-se com realidades distintas em cada uma das 05 (cinco) EMEF's. No caso da Escola Renascer, a inserção do projeto parece ter tido apoio do diretor, desde sua aceitação ao convite que foi feito aos diretores da rede municipal que quisessem conhecer o projeto de filosofia e ciências sociais. No entanto, como veremos, as dificuldades nem por isso serão menores, os arranjos e rearranjos cotidianos serão também singulares.

Notamos que a Renascer, pelo histórico de ter sido uma escola que resultou de uma luta de ocupação e resistência do bairro anos antes, pode ter levado os professores do projeto ao desafio de, primeiro, tentar trazer a comunidade, lideranças e famílias

‘de volta à escola’ para, em seguida, prosseguir com inserções temáticas com alunos e outros segmentos (professores, funcionários).



Figura 25. Construção da biblioteca. Escola Renascer. 2007.

Chegando à Escola, sou muito bem acolhido por toda a Equipe, começando pelo porteiro, funcionárias da cantina, professores, alunos. Paulatinamente, vou conhecendo os profissionais da escola, aos quais falo do objetivo geral de minha (s) visita (s). É de se notar que, de início, muitos funcionários me viram como funcionário da SEME, como, aliás, foram vistos também os profissionais do Projeto (tidos, no início segundo eles, como ‘espias’ da Secretaria). Com o decorrer do tempo, porém, a relação se torna de confiança e amizade, devido às conversas, trocas de idéias e minha participação no espaço/tempo do cotidiano escolar, ainda que essa aproximação se ressinta, o que é normal, da percepção que tinham os/as professores/as, funcionários/as de meu lugar provisório como pesquisador, o que me dá vantagens e desvantagens de compreensão da singular vida que ali transcorre.

4.3 “Pegando a ponta do cipó³”

“Lhe falo do sertão. Do que não sei. Um grande sertão! Não sei. Ninguém ainda não sabe. Só umas raríssimas pessoas – e só essas poucas veredas, veredazinhas” (G. Rosa, *Grande sertão: veredas*).

Numa das visitas que faço à escola, converso com *seu* Tiago (funcionário da escola). Trabalha na escola há 10 (dez) anos. Morou por 18 (dezoito) anos em Pe. Gabriel, mudou-se há pouco para Vila Velha, alugando sua casa no bairro. Solicito licença para anotar minha conversa com ele, explicando o objetivo, ele concede. Pergunto pelas crianças da escola, ele diz que estão maravilhosas. No entanto, logo a seguir o mesmo indaga, com uma expressão contemplativa e cética em relação ao futuro:

O que estará o mundo daqui a 5 anos?

E desfia, numa linguagem religiosa, opiniões acerca do mundo atual, entremeado de temas como a mina d’água que tem no canto da quadra e também em sua casa, como que sustentando um tipo de conhecimento da região que técnicos e engenheiros (que são os responsáveis pelas obras públicas) desconhecem:

Havia muita água aqui, era um brejo só onde está a escola. A vida aqui no começo era boa... Depois veio vindo muita gente diferente de fora – pergunto de onde – ele diz: de Minas, Bahia... O bairro hoje fica [incompreensível] apesar das melhorias: CRAS, escola... O homem hoje não tem amor a Deus, amor ao próximo... Não há mais consciência de punição... Filho mata o pai por causa de bens depois ficam soltos... É muito difícil hoje... O mundo das drogas... Lá pela minha terra – Peruíbe BA – tinha uma erva que os animais comiam e eles ficavam loucos, babavam... Meu pai laçava eles, dava água com açúcar para eles... acredito que já era a erva [a maconha]... Quando meu pai queimava dava o cheiro que a gente sente hoje... (DC, 23/10/07).

³ Expressão de um pai entrevistado na fase preliminar do projeto, referindo-se a dificuldade de ser atendido em órgãos públicos.

Após dar atenção a duas alunas, *seu* Tiago se volta pra mim dizendo, num tom feliz:

Hoje tem filhos de crianças que já estudaram aqui... Muito legal...

A seguir, o assunto recai sobre adolescentes grávidas no bairro, a aluna ao lado confirma que conhece algumas. Pergunto se ela viu a propaganda da Sesa acerca de gravidez na adolescência (peça promocional da Secretaria Estadual de Saúde, então veiculada na TV e outras mídias, que relacionava adolescência ao estudo e não a maternidade), ela diz que sim... Diz que achou legal, acrescentando onde vai estudar em 2008: no Polivalente ou Cristo Rei.



Figura 26. Vista do Bairro Pe Gabriel. 2007.

Em outra visita, converso com Valéria (ASG – Auxiliar de Serviços Gerais). Mora no bairro há aproximadamente 15 anos, desde sua adolescência. Nossa conversa ruma para os inícios do bairro. Ela diz que o líder da ocupação foi um certo Alécio, que foi vereador depois. No entanto, sua liderança termina ao ser acusado de corrupção;

‘apareceu foto dele no jornal, aí ele foi pra Minas...’. Indago acerca da liderança da Igreja na época, se alguma delas conviveu com Pe. Gabriel; ela diz que lembra de ‘D. Neusa do Tião...’, acrescentando que não sabe se teve contato com o Pe. Gabriel... E completa: ‘quem conheceu o Pe. Gabriel foi a dona Verônica, que já morreu, e a Mirinha, que inclusive já trabalhou na escola...’.

Estamos sentados à mesa defronte a cantina. Aproximam-se outras duas ASG’s. A 1ª pergunta: ‘É entrevista?’ Explico bastante rápido meu objetivo na escola. A própria Valéria indica que elas também são antigas no bairro: Luciana tem mais ou menos 35 anos, mora no bairro há 12 anos. Ágata parece ter no máximo 30 anos, há 13 anos no bairro. As duas saem, pois estão terminando a merenda. Edna vem em nossa direção e Valéria diz: ‘esta também mora há 15 anos, uma das primeiras...’. Mas ela logo sai...

Sem muita dificuldade Valéria conta seu início do bairro:

Não tinha água nem luz... Ônibus só em Campo Grande... Íamos a pé...⁴

Refere-se ao tema da violência no início do bairro: entre outras coisas, ela pontua, demonstrando certa naturalização da violência cotidiana:

Nunca morreu quem não precisava... Só uma vez um trabalhador foi morto, mas o cara que matou quando chegou na esquina foi morto por outro...

Pergunto se tem filhos, se estuda. Seu filho estuda na escola Pautila, também pública, no bairro Jardim América. Deixando claro que na outra escola tem mais ‘disciplina’ que esta na qual, paradoxalmente, é a que trabalha:

Lá tem mais disciplina, exige dever de casa... Não deixam entrar sem livro... Aqui acho que deviam cobrar mais... Lá a realidade é diferente, né? Pessoas diferentes... Penso em criar ele diferente, com mais educação... Lá é uniformizado, exige todo dia, se esquecer o livro 3 vezes fica sem recreio... Hoje é 1 vez, 3 vezes era no começo do ano... Já sugeri ao Elias isso aqui na escola...

⁴ De Campo Grande ao bairro Padre Gabriel a distância aproximada é de 04 km.

Sua fala a Elias, professor ligado ao projeto e não ao diretor ou ao fórum adequado (Conselho de Escola, do qual, inclusive, participa), sugere sua percepção do Projeto de implantação de Fil/CSo, demonstrando que ela viu em Elias, alguém que chega de fora, a solução para questões de disciplina e ensino na escola.

Indago sobre o Conselho de Escola, porque não leva a questão para aquele órgão. Ela repete que já conversou com o Elias [creio que devido às reuniões que o Projeto desencadeou na escola], parecendo que sem atentar para a dimensão política, coletiva e compartilhada do Conselho Escolar:

Aqui as crianças saem correndo no corredor que nem... Lá na outra escola é uma gracinha as crianças saindo da escola... Já fui em reunião lá... Fazem oração antes de entrar... Aqui também já teve... Também canta o Hino Nacional. Não é importante? Não é bom isso? Não é para melhorar? Tudo isso eu acho que é para melhorar... Os filhos do Vinícius (diretor) também estudam lá...

Indago se Valéria estuda, que série faz. De sua fala depreende-se que voltou à escola já na idade adulta, não tendo concluído a educação básica na idade comumente indicada para tal:

Estudo no Cristo Rei, bairro S. Francisco, é escola estadual... Faço 3º ano Ensino Médio... Estou terminando, mas agora tem complemento para quem fez supletivo. Estudar pra mim é crescer... Não quero ficar a vida limpando chão...

A partir desta última fala, em que percebo nela sonhos de prosseguir os estudos, de ter outra profissão, indago o que pretende fazer:

Sabe, minha condição não me permite muita coisa. Quero curso rápido, em conta. Penso em Auxiliar dentário, é mais em conta e rápido...

Pergunto se sabe de alguma Escola Técnica ou CEFET no Município, se não pretenderia estudar lá: ela demonstra não ter tal expectativa. Desconhece. Desvia o assunto, responde: 'Não é para mim...' Mas diz que sabe que o CEFET já funciona numa escola tal. Indago se não queria estudar lá, se não gostaria de passar na seleção, que é concorrida. Ela diz que sim, mas tergiversa, não sabe como.

Ninguém informa, divulga essas coisas aqui.

Cito o Projeto Universidade para Todos, ela assente com entusiasmo, demonstrando conhecer. A outra ASG, Alba, se aproxima de novo e Valéria fala pra ela, que também estuda... Quando indago por que não organizam uma sala preparatória... Se entreolham, desanimadas... No meio da conversa, Valéria se admira que eu esteja escrevendo tão rápido, na verdade, rabiscos... Foi quando expliquei acerca da pesquisa, de modo breve, para não desviar do que eu queria ouvir dela... (DC, 29/10/07).

4.4 *'Ninguém é cidadão': máquina de guerra como linha de fuga*

"O senhor sabe: sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias. Deus mesmo, quando vier, que venha armado!"
(G. Rosa, *Grande sertão: veredas*).

Numa tarde ensolarada, fico bastante tempo conversando com *seu* Tiago. Observador, ao ouvir como as cigarras cantavam, ele diz que estavam indicando chuva. Em frente à escola, do outro lado da rua, dois jovens e uma moça conversam. Ele os indica para mim: têm mais de dezoito anos e, segundo suas palavras, "são vagabundos, roubam, matam..." A moça ainda estuda na Renascer (7ª ou 8ª série, ele não sabe dizer)...

Divagamos acerca dos porquês desses jovens irem para esse caminho, ele parece se inclinar para a explicação de que é de índole deles mesmos... Questiono, no entanto, se tais adolescentes tiveram referências do que eles devem ser, se têm oportunidades de emprego... Ele tergiversa... Depois falamos das opções que têm as crianças saindo da escola: não há praças, não há teatro, cinema, as alternativas parecem ser as igrejas ou os bares... Ele concorda, mostra o terreno defronte à escola, que já devia ser uma praça, bem como a área na parte alta do bairro: "Entra prefeito, sai prefeito e nada". Pergunto o que a comunidade escolheu no Orçamento Participativo – ele diz, assim meio de soslaio, desconfiado - que é a rua que continua

à frente do posto de saúde. Passa um rapaz de bicicleta, conversando com os outros três, ele afirma: “este também é matador...”.

Conversamos sobre o tema do que, como ele diz, “vagabundos”... Sua opinião é que “existe trabalho, os vagabundos é que não querem”, citando um canal de televisão que oferece vagas de empregos... E afirma, religiosamente comenetrado: “Se eu não fosse de Deus, evangélico, eu pegava um desses e arrancava um dedo deles, depois cortava a mão, o braço...”. Não consigo me arrepiar, mantenho a naturalidade, nem questiono sua última afirmação (DC, 20/112007).

Mas a imagem dos dois garotos em suas bicicletas, tranquilamente conversando com uma garota no portão de sua casa me afeta desde então. Uma cena prosaica em qualquer lugar, bairro ou cidade mas, que no entanto, se torna expressão de um ‘problema’: marginalidade, violência, tráfico... Signos que violentam o pensamento.



Figura 27. Sala de aula. Escola Renascer, 2007.

Em frente à escola, instituição encarregada de acesso à cidadania, conversam três jovens. *Marginais*, nos dizem. *Marginais* em relação à lei como gestão das ilegalidades, conforme Foucault mostrou em **Vigiar e Punir**. *Marginais* porque seu espaço se localiza num lugar que um discurso corrente situa à margem de um suposto 'centro' em que *quase* todos têm acesso à escola, emprego, bens sociais e culturais, ou seja, são cidadãos. Mas, mesmo quando dizemos *quase todos*, ecoa incômoda uma voz: "ninguém é cidadão" (Caetano Veloso, Haiti). *Marginais* porque habitam um espaço (in)determinado de uma grande cidade, em que a vida transcorre em outra lógica, outra ética; logo, ninguém é cidadão daquela suposta ética universal da cidadania, que a todos parece cobrir com seu manto republicano.

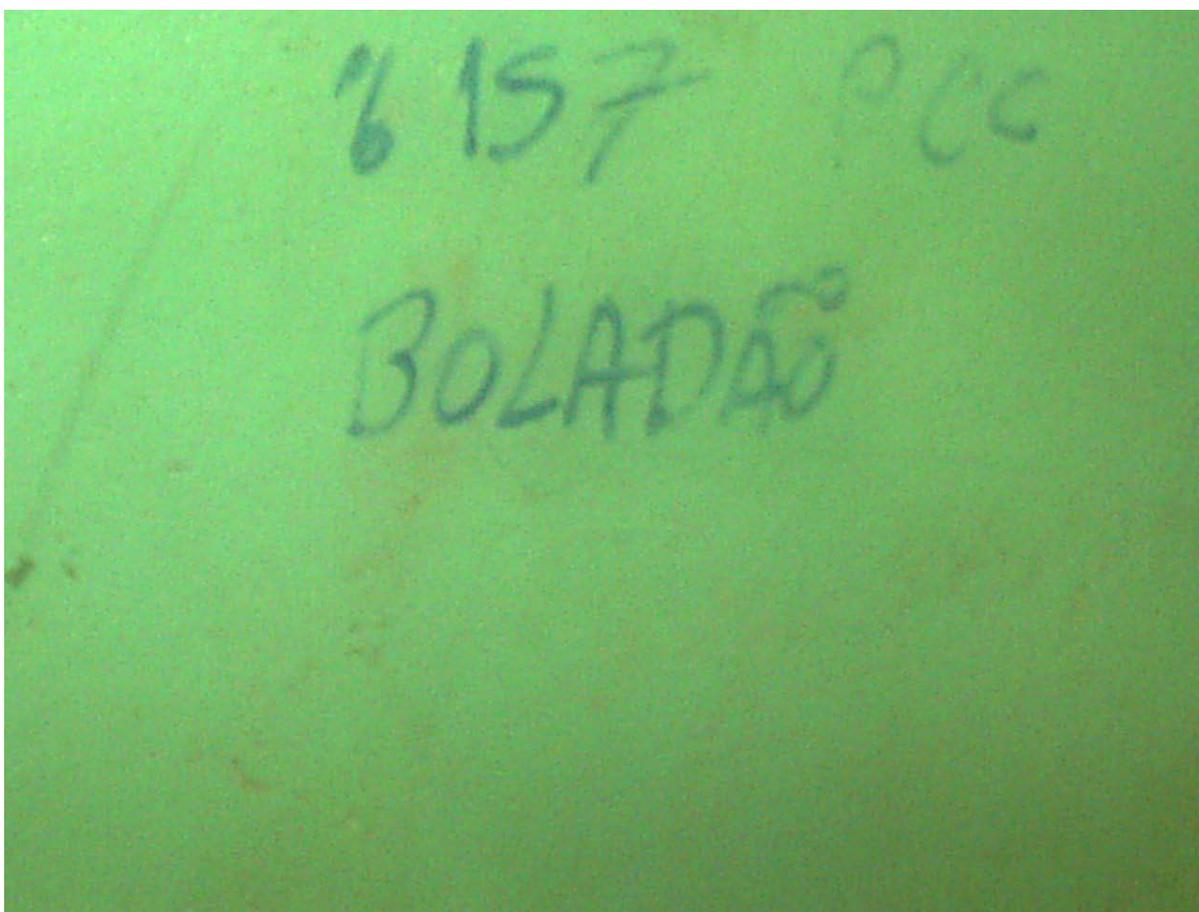


Figura 28. Sala de aula. Escola Renascer, 2007. [Obs.: foto modificada para retirar nomes de alunos].

Signos me tomam por todos os lados. A cena prosaica deixa de sê-lo. Torna-se principal, na perpendicular da escola, e sai da visão daquela tarde quente para pousar aqui com todo seu peso clamando escrita. Pois onde este signo *Marginal* me leva? À borda, à vizinhança de um limite, à periferia, ao lado, limite, fronteira; à

diferença em relação a um padrão, medida ou a limites estabelecidos como tais; também remete ao contraste entre as coisas, como nas expressões margem de lucro, margem de votos. Ou, ainda, à margem que significa oportunidade, ensejo, como na expressão ‘não deu margem a dúvida’ (HOUAISS, 2001).

Margem é assim o que está no limite, periferia (do grego ‘*peri*’ – em torno de, ao redor), como fenômeno de borda que Deleuze-Guattari relacionam aos modos de propagação e ocupação dos devires-animais, presentes nos relatos antropológicos acerca das sociedades de caça, sociedades de guerra, sociedades secretas, sociedades de crime, nas quais há uma diferença de natureza em relação às famílias e ao Estado pois, enquanto estes se caracterizam pela filiação hereditária, máquina burocrática, aquelas funcionam apenas por contágio, povoamento, epidemia, bando, num jogo do heterogêneo: “um homem, um animal e uma bactéria, um vírus, uma molécula, um microorganismo” são figuras destas máquinas de guerra.

A figura do anômalo é descrita por Deleuze-Guattari distinguindo duas etimologias: o adjetivo latino ‘a-normal’ no sentido de anormal, o que não segue uma regra, e o substantivo grego ‘a-nomalia’, designando “o desigual, o rugoso, a aspereza, a ponta de desterritorialização”. O anômalo é uma posição em relação a uma multiplicidade, linha de fuga:

O anômalo não é nem indivíduo nem espécie, ele abriga apenas afectos, não comporta nem sentimentos familiares ou subjetivados, nem características específicas ou significativas. Tanto as ternuras quanto as classificações humanas lhe são estrangeiras. Lovecraft chama de Outsider essa coisa ou entidade, a Coisa, que chega e transborda, linear e no entanto múltipla, ‘inquieta, fervilhante, marulhosa, espumante, estendendo-se como uma doença infecciosa, esse horror sem nome’ (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p. 27).

Se não é indivíduo, nem espécie, perguntam Deleuze-Guattari, o que é o anômalo? É um fenômeno, mas um fenômeno de borda, em que existem somente afectos de matilha, ainda que possam ser ‘capturados’ por forças conjugais ou estatais, em que o nômade cede lugar ao sedentário, forma de família ou razão de Estado tomando o lugar dos “afectos de matilha”.

Operando em agenciamentos outros em relação aos agenciamentos institucionais da família, Estado ou religião, “eles exprimiriam antes grupos minoritários, ou oprimidos, ou proibidos, ou revoltados, ou sempre na borda das instituições reconhecidas, mais secretos ainda por serem extrínsecos, em suma anômicos”, para Deleuze-Guattari (1997, p. 30). Vemos essas máquinas de guerra extrínseca ao Estado presentes nas sociedades de crime, dos homens-leopardo e defloradores sagrados africanos, dos anacoretas que, rumando para o deserto, empreenderam sua linha de fuga em relação à Igreja. Poderíamos tomar também por uma máquina de guerra jovens ‘matadores’ de nossas periferias que, de seus esconderijos e bandos fazem uma outra lei, uma outra ética? Que fazem do ‘emprego’ no tráfico sua linha de fuga?

Ao trazermos a máquina de guerra aproximada ao conceito de anômalo pensamos, com Deleuze-Guattari (1997b), que a máquina de guerra não tem por objeto primordial a guerra ou a violência. Pensamos na máquina de guerra como invenção nômade que, apropriada pelo Estado, a subordinará aos fins do Estado, este tomando a guerra por objeto e estratégia, transformando-a de linha de fuga em linha de morte e destruição. Máquina de guerra remete-nos aqui ao espaço liso nômade, “irrupção do efêmero e potência da metamorfose”, ao fazer valer

um furor contra a medida, uma celeridade contra a gravidade, um segredo contra o público, uma potência contra a soberania, uma máquina contra o aparelho. Testemunha de uma outra justiça, às vezes de uma crueldade incompreensível, mas por vezes também de uma piedade desconhecida (DELEUZE-GUATTARI, 1997b, p. 13).

No entanto, perguntamos também aqui com Deleuze-Guattari (1997, p. 35): como a linha de fuga pode operar uma passagem de transformação e não linha de abolição, de aniquilamento, de autodestruição? Pois os perigos da linha de fuga e suas ambiguidades não cessam de aparecer a cada esquina. A linha de fuga que faz rizoma não tem garantia, seu critério é imanente, decide-se em cada caso, pois ao fazer rizoma, ao expandir as margens estreitas que lhe são imposta pelos modelos de subjetivação dados, pelos estratos sufocantes da moral, pelas formas seletivas das leis do Estado, “você não sabe com o que você pode fazer rizoma, que haste subterrânea irá fazer efetivamente rizoma, ou fazer devir, fazer população no teu deserto. Experimente”.

Outros signos me levam às salas de aula cuja fotografia vão reproduzidas: numa deles a criança é a flor de um jardim... Noutra parede da mesma sala a sigla PCC (organização criminosa) e o número 157 (artigo do Código Penal para “roubo qualificado”), seguido da gíria *boladão*, que na linguagem dos jovens e adolescentes significa ‘cara muito louco’, ‘fora de si’; o Houaiss (2001) registra apenas ‘bolado’, com o significado de “sob o efeito de tóxicos, doidão”.

Mais de um ano depois dessa conversa com *seu* Tiago, volto à escola para uma visita informal, num dia de sol escaldante de início de primavera. O funcionário que atende ao setor que era de *seu* Tiago é outro, de uma empresa terceirizada, “todas as escolas são assim agora”, se apressa em dizer. Chamemo-lo aqui Elton Silva. Ao entrar, percebo que vários alunos estão sendo liberados mais cedo. Isso lhe dá motivo para um comentário, e nossa conversa segue então vias interessantes.

Haiti (Caetano Veloso)

Composição: Caetano Veloso e Gilberto Gil

Quando você for convidado pra subir no adro
Da fundação casa de Jorge Amado
Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos
Dando porrada na nuca de malandros pretos
De ladrões mulatos e outros quase brancos
Tratados como pretos
Só pra mostrar aos outros quase pretos
(E são quase todos pretos)
E aos quase brancos pobres como pretos
Como é que pretos, pobres e mulatos
E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados
E não importa se os olhos do mundo inteiro
Possam estar por um momento voltados para o largo
Onde os escravos eram castigados
E hoje um batuque um batuque
Com a pureza de meninos uniformizados de escola secundária
Em dia de parada
E a grandeza épica de um povo em formação
Nos atrai, nos deslumbra e estimula
Não importa nada:
Nem o traço do sobrado
Nem a lente do fantástico,
Nem o disco de Paul Simon
Ninguém, ninguém é cidadão
Se você for a festa do pelô, e se você não for
Pense no Haiti, reze pelo Haiti
O Haiti é aqui
O Haiti não é aqui
E na TV se você vir um deputado em pânico mal dissimulado
Diante de qualquer, mas qualquer mesmo, qualquer, qualquer
Plano de educação que pareça fácil
Que pareça fácil e rápido
E vá representar uma ameaça de democratização
Do ensino do primeiro grau
E se esse mesmo deputado defender a adoção da pena capital
E o venerável cardeal disser que vê tanto espírito no feto
E nenhum no marginal
E se, ao furar o sinal, o velho sinal vermelho habitual
Notar um homem mijando na esquina da rua sobre um saco
Brilhante de lixo do Leblon
E quando ouvir o silêncio sorridente de São Paulo
Diante da chacina
111 presos indefesos, mas presos são quase todos pretos
Ou quase pretos, ou quase brancos quase pretos de tão
pobres
E pobres são como podres e todos sabem como se tratam os
pretos
E quando você for dar uma volta no Caribe
E quando for trepar sem camisinha
E apresentar sua participação inteligente no bloqueio a Cuba
Pense no Haiti, reze pelo Haiti
O Haiti é aqui.

Conforme suas palavras, ele é um dos primeiros moradores do bairro: “cheguei com o primeiro grupo”, afirma. Sua versão da ocupação do bairro difere em muito de

pesquisas consultadas⁵). Segundo ele, a terra era de propriedade do Padre Gabriel, que fez a divisão em lotes para doação a sem-tetos cadastrados pelas pastorais. Estranho muito, mas ele faz questão de frisar tal versão, segundo a qual fazendeiros do entorno não concordavam com o surgimento de bairro ao lado de suas fazendas; para Elton, logo que foi ao cartório fazer o registro da doação dos lotes, ele foi morto...

Segundo o morador, o começo do bairro não teve caráter de invasão, foi tudo acertado com o Padre (Gabriel). Depois é que vieram outras pessoas (cita um morador que posteriormente foi eleito vereador) que começaram a usar os lotes para conseguir benefícios pessoais. Nessa versão, os moradores que recebiam os lotes em doação tinham 15 (quinze) dias de prazo para começar a levantar os barracos, se não o fizessem, pessoas do grupo que se aproveitou da situação ligavam para moradores de outros bairros para que viessem ocupá-los.

Na saída, pergunto pelo antigo porteiro, se tinha se recuperado dos tiros que recebera. *Seu* Elton olha desconfiado, como que procurando se não havia alguém ouvindo; me chama de lado e diz que ele fez algo grave, que 'o motivo dos tiros foi justo'... Que ele já estava sendo observado pelo 'pessoal' do bairro; 'os meninos', conforme sua expressão, iriam 'apagar ele mesmo, só que no dia ele correu'; mudando de bairro depois. Se ele voltar, morre, afirma categórico.

Na sequência da conversa, percebemos a naturalização da violência que impera entre os moradores do bairro (já observada em outros depoimentos). Para ele, os 'meninos' (traficantes) é que resolvem tudo no bairro, "tudo mesmo" reafirma, sem chamar a polícia... Fico na dúvida sobre sua expressão: sua fala não parece exprimir uma distância dessa prática, já por nós conhecida, em comunidades e bairros que se tornam reféns do tráfico... Sua fala denota alívio, misturada a medo, cumplicidade, impotência...

Quando me admiro e arrisco: 'mas, tudo mesmo?'. Sim, gesticula com vigor, dando um exemplo: se tem alguém devendo um vizinho, se estiver 'enrolando, fazendo de

⁵ Dentre as quais destacamos a de PAOLIELLO (2007).

bobo', essa pessoa vai lá e fala com 'os meninos'; prontamente, estes se dirigem a casa do elemento e dizem: 'e aí, *tamo* sabendo de uma dívida aí com fulano... Você tem que pagar'. Se a pessoa se recusar, começam a pegar tudo de dentro da casa: televisão, geladeira, som... Se o morador quiser reagir, impedindo a 'quitação' da dívida, então é morto ali mesmo... 'Eles resolvem tudo para que a polícia não venha aqui, essa é a lei'. 'Inclusive, acrescenta *seu* Éltton, quando o carro da PM faz ronda aqui perto da escola, a pedido da Prefeitura, e fica um tempo em frente ao portão da escola, eu saio de lá e venho cá para cima, não fico perto'; isto é, para que não pareça que possa falar algo à polícia... Além disso, informa: se alguém do bairro roubar morador do bairro, é morto na certa... Não tem perdão... 'É pra todo mundo proceder direitinho...'. Pergunto o que ele acha disso. Em sua resposta, diz que é 'a real, não tem para onde fugir'.

E com 'os meninos' voltam os signos: máquinas de guerra? Ou 'apenas' criminosos? Ao romper com o modelo evolucionista que via no bando ou na malta uma forma social rudimentar e menos organizada que o Estado, Deleuze-Guattari mostram sua coexistência e concorrência, "num campo perpétuo de interação", tornando essas duas figuras emblemas de uma tensão, de um pensamento do político e de seus agenciamentos.

As maltas, os bandos são grupos do tipo rizoma, por oposição ao tipo arborescente que se concentra em órgãos de poder. É por isso que os bandos em geral, mesmo de bandidagem, ou de mundanidade, são metamorfoses de uma máquina de guerra, que difere formalmente de qualquer aparelho de Estado, ou equivalente, o qual, ao contrário, estrutura as sociedades centralizadas (DELEUZE-GUATTARI, 1997b, p. 21).

Os bandos, por outro lado, não são o resíduo do Estado, ou o 'ainda-não' Estado, ainda que possa haver apropriações de ambas as partes, como **Mil Platôs** bem o mostra. A soberania do Estado, no entanto, desde os "tempos mais remotos da humanidade", sempre esteve em relação com um fora, não sendo ele pensável fora dessa relação. "No entanto, a soberania só reina sobre aquilo que ela é capaz de interiorizar, de apropriar-se localmente" (DELEUZE-GUATTARI, 1997b, p. 23). Aquilo que escapa, o fora, o que não se assimila aos órgãos do Estado, podemos vê-lo em duas direções distintas: nas grandes corporações multinacionais, até mesmo em religiões universais como o cristianismo e o islamismo, mas também nos

“mecanismos locais de bandos, margens, minorias, que continuam a afirmar os direitos de sociedades segmentárias contra os órgãos de poder de Estado” (DELEUZE-GUATTARI, 1997b, p. 23).

Para Deleuze-Guattari, essas duas direções estão presentes em todo campo social, “e sempre”, chegando até mesmo a confundir-se (na pirataria dos modernos conglomerados industriais, por exemplo); no entanto, são irreduzíveis:

O que é evidente é que os bandos, não menos que as organizações mundiais, implicam uma forma irreduzível ao Estado, e que essa forma de exterioridade se apresenta necessariamente como a de uma máquina de guerra, polimorfa e difusa. E um *nomos*, muito diferente da ‘lei’ (DELEUZE-GUATTARI, 1997b, p. 24).

Máquina de guerra polimorfa: multiplicidade de formas, uma das quais remete à destruição, linha de fuga de abolição... Será este o único viés para todos ‘os meninos’ de nossas periferias?... Sua exterioridade nos provoca. Me provocou, ali, diante da escola. Não me dirigi do outro lado da rua. Ainda estou do lado de cá, numa *terceira margem do rio*, como aquela do filho do conto de Rosa.

4.5 *Gestos de intensa vida efêmera*

“A vida é muito discordada. Tem partes. Tem artes. Tem as neblinas de Siruiz. Tem as caras todas do Cão, e as vertentes todas do viver” (G. Rosa, *Grande sertão: veredas*).

Nas vertentes do viver: linhas de fuga que se traçam no corpo da linguagem. Foi uma tarde, na sala dos professores, em que se falava das gírias adolescentes. Algumas alunas estavam conversando com uma professora, que vez ou outra solicitava ‘tradução’ às suas colegas e a profissionais da escola. Logo a seguir, chegam duas alunas reclamando ao professor que os meninos estavam “babando”... Nos entreolhamos com ‘cara de paisagem’. Prontamente, outra aluna explica com certa impaciência: “significa ‘atrapalhar’, pessoal”. A seguir, garotas da 6ª série

também adentram a sala para procurar lápis de cor a fim de pintar um trabalho alusivo ao natal; o fazem ali mesmo, em que pese toda a agitação do momento. Ao verem o resultado, exclamam: “ficou chavado!”; e novamente aprendemos que ‘chavado’ é “legal, bonito”.

E uma *vertente* rizoma tece a noção de agenciamento coletivo da língua, em sua pragmática como fluxo de expressão heterogêneo, em que diversas línguas habitam uma língua. Desterritorializando-se em seus agenciamentos: “uma língua é atravessada por linhas de fuga que conduzem seu vocabulário e sua sintaxe” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 135). Patoás. Línguas ‘menores’ não literárias?

“O próprio das criações, perguntamos, não é operar em silêncio, localmente, buscar por toda parte uma consolidação, ir do molecular a um cosmo incerto, enquanto que os processos de destruição e de conservação trabalham no atacado, têm posição de destaque, ocupam todo o cosmo para subjugar o molecular, colocá-lo num conservatório ou numa bomba?” (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p. 164, destaque meu).

Nas vertentes do viver artes de um corpo que dança: Aproveitando o espírito que as coisas tomavam naquela tarde, quando as alunas saem, num gesto de descontração, prof^a Cíntia relata com bom humor o modo como ela sente as crianças exercitarem seu modo de ser e estar na escola.

E a leveza de seu gesto contagia a todos quando, com uma coreografia que parecia ensaiada, traduz o jeito de um aluno adolescente andar quase dançando. Em sua fala transparece a estranheza de que tal menino ainda parece ‘selvagem’ ali, no meio da sala ou no pátio, como que deixando à mostra um espaço de alegria do corpo, um modo de o corpo sair das linhas molares disciplinadoras da educação recebida, ou de resistir à fôrma que por vezes a educação homogeneizadora submete os corpos, em que regras não visam a autonomia e a liberdade, revestindo-se de um caráter exterior e produtor de conformidades.

Sua espontaneidade e alegria me marcaram profundamente e fiquei pensando em como são trabalhadas a energia e vibração das crianças e adolescentes que transitam pelas salas e corredores das escolas. ... E me remeti a um trecho dos

Diálogos: “fazer um acontecimento, por menor que seja, a coisa mais delicada do mundo, o contrário de um drama, ou de fazer uma história” (DELEUZE-PARNET, 1988, p. 80). Seu gesto solto e leve pareceu trazer para o grupo, naquele instante, toda a multiplicidade de corpos presente ao lado, nas salas de aula e nos arredores - pátio, corredores, quadra -, em que se faz educação, a que não se vê, nos encontros mínimos do cotidiano, que cintilam e marcam, dando-nos um gosto eterno no provisório, como a poesia que faz do corpo e da carne um signo:

Amar os que são assim: quando entram em um lugar, não são pessoas, caracteres ou sujeitos, é uma variação atmosférica, uma mudança de cor, uma molécula imperceptível, uma população discreta, uma bruma ou névoa (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 80).



Figura 29. Profª 'Cíntia' na sala dos professores. Renascer. 2007.

O gesto dançante de profª Cíntia fala de agenciamentos da vida efêmera dos cotidianos vividos, de pontas imperceptíveis de desterritorialização, de construções de castelos de areia de linhas de fuga.

E todos esses signos me levaram a Espinosa (1991, p. 227), na fragilidade e na potência, na solidão povoada de tantos encontros, com os quais aprendemos que não se pode julgar uma coisa como mais perfeita apenas porque perseverou mais tempo na existência. Gestos de uma professora que fez, por um instante, do espaço uma festa, dissipando as tristezas e o cansaço que os poderes nos inoculam, dispensando vida, pois, na poesia de Lawrence:

“Somos transmissores

Somos, ao viver, transmissores de vida.

Quando deixamos de transmitir vida, ela a vida também deixa de fluir em nós.

Parte do mistério do sexo, isto é um fluxo à frente.

Gente assexuada não transmite nada.

Mas se chegamos, trabalhando, a transmitir vida ao trabalho,

A vida, ainda mais vida, se lança em nós compensando, se mostrando disposta a
tudo

E pelos dias que vêm nos encrespamos de vida.

Mesmo que seja uma mulher fazendo um simples pudim, ou um homem
fazendo um tamborete,

se a vida entrar nesse pudim ele é bom

bom é o tamborete,

contente fica a mulher, com a vida nova que a encrespa,

contente fica esse homem.

Dê que também lhe será dado

É ainda a verdade da vida.

Mas não é assim tão fácil. Dar vida

não quer dizer passá-la adiante a algum bobo indigno, nem deixar que os
mortos-vivos te suguem,

Quer dizer acender a qualidade da vida onde ela não se encontrava,

mesmo que seja apenas na brancura de um lenço lavado”

(D. H. Lawrence. **Somos transmissores**, apud FUGANTI, acesso 03.jan 2009).

Somos transmissores de vida e artífices de encontros, bons encontros cotidianos, que alimentam a potência de existir, aumentam a alegria de ser, encrespando vida numa mulher simples, professora, Cíntia, nome para tantas outras... Artes de viver. De ser professora. De renascer a cada dia, fazendo rizoma, imprimindo movimento, fazendo laços entre corpo e alma, na firme e sensível arte de educar.

4.6 'parece que me deram uma coça hoje' (uma aula, entre Deus e o Diabo)

"O diabo, na rua, no meio do redemunho..." (G. Rosa, Grande sertão: veredas).

A tarde parecia a mais tranquila da escola. Parecia. Ao chegar observo que não havia nenhuma pedagoga ou coordenadora com aluno na sala dos professores e que o corredor estava bastante silencioso. Paradoxalmente, não tinha ideia do que viria a acontecer.

Tudo começa quando uma aluna entra esbaforida na sala dos professores, afirmando que havia no banheiro uma aluna "com o diabo no corpo", que bateu nela e ela revidou... A princípio penso tratar-se de mais uma discussão 'normal' entre eles. No entanto, o barulho no corredor aumenta, saio e deparo-me com uma cena saída de filmes de exorcismos e possessões. Uma aluna da 8ª série, de nome Alcina soube depois, ataca a socos e pontapés o porteiro Felipe e o Profº Vinícius, na área defronte a quadra. As crianças estão todas fora da sala, numa grande algazarra, os professores saem da sala, as ASG's pareciam mais agitadas que outros, andando de um lado para outro. Todos estão assustados. Ouvimos dizer que se trata de possessão do demônio. Saímos para ver. A escola em tumulto, professores nas portas das salas, crianças correndo.

Na área diante do portão interno da escola, o diretor fala alto com a aluna, chama-a pelo nome, sua voz e olhos estão alterados, os braços duros ao longo do tronco, xingando e saltando... o Profº Vinícius insiste em chamá-la pelo nome, ao mesmo tempo que tenta contê-la com cuidado. Sua mãe chega ao local, a agressão da filha recai sobre ela. Com os músculos cerrados e olhos virados, recebe da mãe um óleo na testa e na cabeça. Depois pedem que eu segure, do lado de dentro da grade do corredor das salas de aula. Vejo o nome do pequeno frasco: “óleo de fogo”, de uma determinada igreja. A agressividade só aumenta, ela chuta todos que estão próximos: o diretor, a mãe e o porteiro Felipe. Depois de um tempo, deixam-na a sós no pátio. Fica batendo na grade...



Figura 30. Escola Renascer: portão interno. 2007.

Por fim, chega um homem que a mãe diz ser amigo da família, a domina, ela se senta chorando... Oferece-lhe um copo de água, dizendo-lhe: “sai desse corpo que não te pertence”. Depois de um tempo sentados em silêncio, cabeça baixa no pátio, saem todos em direção a casa, com uma pequena multidão atrás, quase em fila...

Alguém informa que o pastor da igreja deles segue atrás; reparo: um jovem, alto, de terno preto, com um pequeno livro na mão...

A cena final da pequena multidão atrás da menina convoca meu corpo vibrátil como campo molecular das intensidades (Rolnik, 2006) que, por sua vez, convoca Rosa a um diálogo pela ficção, através do conto “Soroco, sua mãe, sua filha”, das **Primeiras Estórias**. Acompanhemos. Viajemos até o sertão, pois sabemos que “o sertão é sem tamanho, é em todo lugar”, nos diz Riobaldo, visto que a história lá se passa, cidadezinha pequena, daquelas cidades mineiras de casas (des)coloridas pela poeira e pelo tempo, pode ser uma em que Rosa serviu como médico pelos sertões de Minas.

Vejamos Soroco na estação ferroviária, diante do trem vindo do Rio. Um trem como outros, mas “a gente reparando, notava as diferenças. Assim repartido em dois, num dos cômodos as janelas sendo de grades, feito as de cadeia, para os presos” (ROSA, 1994, p. 397). Todos sabem para que serviriam aqueles vagões: “la servir para levar duas mulheres, para longe, para sempre. O trem do sertão passava às 12:45” (ROSA, 1994, p. 397). O carro do trem lembra “um canoão no seco, navio”, figura que remete à *stultifera navis* da obra **A História da Loucura** de Foucault. Vai ajuntando uma pequena multidão. Todos sabem o que vai acontecer mas, naquela cidadezinha perdida, “as pessoas não queriam poder ficar se entristecendo, conversavam, cada um porfiando no falar com sensatez, como sabendo mais do que os outros a prática do acontecer das coisas” (ROSA, 1994, p. 397).

Soroco é viúvo, um homem “brutalhado de corpo”, do qual as crianças tinham medo da voz pouca, mas grossa, que depois se afinava. Sua mãe é já idosa, a filha é única, mais “não se conhecia dele o parente nenhum”. E estas já tinham seu destino: “Para onde ia, no levar as mulheres, era para um lugar chamado Barbacena, longe. Para o pobre, os lugares são mais longe” (ROSA, 1994, p. 397).

A descrição, em que pese suas poucas páginas, é plena de nuances, de uma intensidade pungente, de uma poesia mágica, bela e dolorida ao mesmo tempo, como a vida. A filha de Soroco, jovem sem nome na história, como que a indicar uma outra subjetivação pela alienação; tinha pegado a cantar uma música sem

sentido, pois “a cantiga não vigorava certa, nem no tom nem no se-dizer das palavras – o nenhum” (ROSA, 1994, p. 398). Está vestida com misturas de roupas e cores, “tiras e faixas dependuradas – virundangas: matéria de maluco” (ROSA, 1994, p. 398). Sua mãe, de preto. Soroco traz as duas pelo braço.

E estamos junto com ele à entrada na igreja, sem a alegria de um casamento: “em mentira, parecia entrada em igreja, num casório. Era uma tristeza. Parecia enterro” (ROSA, 1994, p. 398). Todos são solidários com Soroco, reconhecendo sua paciência no cuidar das duas. Depois de tanto pelejar com as duas, “elas pioraram, ele não dava mais conta”, por isso, se reconhecia que “era até um alívio. Isso não tinha cura, elas não iam voltar nunca mais”. E a ajuda tinha sido mandada: “Quem pagava tudo era o Governo, que tinha mandado o carro” (p. 398). Vemos os últimos preparativos para o embarque, os oferecimentos de ajuda do agente da estação e de conhecidos que iam viajar. No entanto, o canto da filha de Soroco prosseguia: “não queria dar-se em espetáculo, mas representava de outroras grandezas, impossíveis” (ROSA, 1994, p. 398). A mãe de Soroco também “pegou a cantar, também, tomando o exemplo, a cantiga mesma da outra, que ninguém não entendia” (p. 398). E o que cantavam era “aquela chirimia, que avocava: que era um constado de enormes diversidades desta vida, que podiam doer na gente, sem jurisprudência de motivo nem lugar, nenhum, mas pelo antes, pelo depois” (p. 399). Mas tudo parece se acabar: “o trem apitou, e passou, se foi, o de sempre” (p. 399). E o narrador observa de Soroco, que sofreu tudo, no seu silêncio: “De repente, todos gostavam demais de Soroco” (ROSA, 1994, p. 399).

O final do conto, porém, o clímax, nos reserva uma surpresa. Soroco também toma parte do destino da mãe e da irmã? Pois logo após o trem se perder no horizonte, “ele se sacudiu, de um jeito arrebatado, desacontecido, e virou, pra ir-s’embora. Estava voltando para casa, como se estivesse indo para longe, fora de conta” (ROSA, 1994, p. 399). Não só ele, mas também toda a vila. Vejamos. Indo embora, de repente “parou. Em tanto que se esquisitou, parecia que ia perder o de si, parar de ser” (p. 399). E começa a cantar “alteado, forte, mas sozinho para si – e era a cantiga, mesma, de desatino, que as duas tanto tinham cantado” (ROSA, 1994, p. 399). E todos tomam parte na cantoria, em espécie de ladainha. Todos atrás dele:

Todos caminhando, com ele, Soroco, e canta que cantando, atrás dele, os mais de detrás quase que corriam, ninguém deixasse de cantar. Foi o de não sair mais da memória. Foi um caso sem comparação.

A gente estava levando agora o Soroco para a casa dele, de verdade. A gente, com ele, ia até onde ia aquela cantiga (ROSA, 1994, p. 399).

Até onde foi aquela cantiga? Até onde foi a multidão atrás de Alcina? Multidão, coletivo, pluralidade de vozes que também na escola, naquela tarde, se deixam repercutir pelo movimento, das faxineiras ao diretor, dos alunos às pedagogas e professores. Todos, à exceção do diretor, afirmam que a aluna esteve possuída pelo diabo.



Figura 31. Kandinsky. Disponível em: www.ricci-arte.biz.jpg. Acesso em 27.jul 09.

Três comentários ouvidos naqueles momentos mostram o clima sobrenatural que perpassava o ambiente:

O diabo é sujo, rapaz... (Luciana para Valéria, ASG's).

*É espiritual, é espiritual, não é dela... (Mãe de Alcina, a aluna).
Parece que me deram uma coça hoje... (Eunice, ASG, entrando na sala dos professores).*

Diabo, o que se chama legião, outro nome para multiplicidade? Se o diabo é sujo, pura multiplicidade, então todos estamos sujos, misturados, contaminados – agenciamento de corpos, de enunciação, do qual participo, de início como pesquisador expectador, depois também como protagonista, porque a história segue, na troca e mistura de afetos com alunos, em que nos impregnamos das forças que se agitaram naquele espaçotempo num dia quente (ROLNIK, 2006, p. 15).

O assunto também continua na sala dos professores, na hora do recreio. Várias posições se delineiam: o diretor põe em questão a possessão, a professora de matemática Violeta defende uma idéia religiosa, a professora Cíntia, da 3ª série, emite sua opinião: ‘se minha verdade é essa, você tem de respeitar e não vamos debater por isso’. Uma professora substituta, Marlete, coloca os fones de ouvido para ouvir música, declarando: ‘não devemos discutir religião, política e futebol’.

Uma professora da 8ª A, sala da aluna Alcina, diz que seria difícil dar conteúdo e que não saberia como fazer um debate com os alunos. E, sabendo já de minha formação e, dirigindo-se a mim, como que me desafia ao convidar-me para ir a sala “para conversar com os alunos”. Consulto a pedagoga e coordenadora, que me autorizam, e me dirijo para a sala da 8ª A. A professora, de nome Violeta, me apresenta, anunciando que iríamos conversar sobre o acontecido. O clima é de agitação, levando em conta o ocorrido há pouco.

Com dificuldade para ser ouvido, começo por perguntar o que é um debate, para que serve e como se deve fazer. Vários braços se levantam. Começamos a ouvir. Começa um debate. Pouco a pouco, com a participação de uns e outros, a maioria começa a se interessar e a participar. Algumas respostas são anotadas no quadro pela profª. Violeta: ‘é fala, debate de pessoas; para entender melhor; ouvir, levantar o braço’. Procuro conduzir, não sem dificuldade, um debate com a sala, procurando ouvi-los acerca do que aconteceu. Fico surpreso com o nível e a qualidade das opiniões expressas pelos alunos, apesar das intervenções, às vezes engraçadas,

outras agressivas, de alguns alunos ou alunas; mas o debate vai acontecendo, com alguns alunos no fundo da sala alheios ao debate.

À pergunta sobre o que viram/o que aconteceu ali naquela tarde, várias respostas são dadas (a Profª Violeta vai para o quadro anotar): 14 alunos respondem que foi 'Possessão'; 01 aluno 'crise nervosa'; 02 alunos dão uma resposta socrática: 'não sabemos'; e 04 alunos não quiseram falar.

Diante da questão - o que fazer?- as seguintes respostas aparecem: "afastá-la da escola, ajudá-la, orar por ela, respeitá-la, proibi-la de ir à escola, ajudar com terapia de psicólogo" (DC, 05/11/07).

Os alunos reconhecem, ainda, que a origem do descontrole da aluna esteve relacionado a "brincadeira, implicância" de colegas. Acerca das questões, procuramos não emitir nenhum juízo de valor, exceto para a opinião de que ela deveria ser afastada da escola, sobre a qual questionamos os alunos, e eles mesmos concluíram que essa não seria a melhor solução e, que além do mais, acrescentamos, há um Conselho na Escola para, se fosse o caso, ser ouvido.

Ao final, 14 (catorze) alunos se dizem assustados contra 7 (sete) que negam estar assustados. Não observamos se os mesmos que afirmaram a possessão foram os que disseram que estavam assustados... Afinal, o sinal já estava anunciando o fim da aula...

Saímos da sala, eu e profª Violeta, bastante satisfeitos. Para mim, desafiado no calor da hora, diante de um fato que me tocou fortemente, ficou a realidade de uma turma de 8ª série que conseguiu um bom nível de diálogo num momento delicado, numa sala que, de acordo com observações de professores e pedagoga, apresentava dificuldades para participar de maneira eficaz de várias disciplinas, com 'problemas' de indisciplina, excesso de conversa em sala.

Algo se passou naquela turma, naquela tarde, da ordem do imprevisto, que possibilita afirmar que uma relação diferente se efetivou ali. Quando os alunos foram convidados a se colocarem em círculo, quando se propôs de forma clara e dialógica

um debate acerca de uma experiência vital, real, houve uma participação efetiva que superou nossas expectativas e também dissipou um silencioso temor de que fosse impossível realizar qualquer atividade ali. Pela qualidade das respostas dadas, ainda fico me perguntando se tivemos ali uma outra aula, naquele lugar, naqueles menos de 50 minutos, naquela tarde agitada, pois lembrando Deleuze-Guattari, “pode ser qualquer coisa, a mais inesperada, a mais insignificante” (1997, p. 89) que nos precipita num devir.

Mas a aula continuou; tanto para os alunos e a equipe da escola, quanto para mim. Para os alunos, pois o tema apareceu na avaliação do Projeto fil/cso, bem como na fala da pedagoga Adriana (que veremos no cap. 5 desta tese). Para mim, pois noutro dia, em que esperávamos uma reunião com lideranças do bairro, falamos do acontecido com o Psicólogo Guilherme, do CRAS de Pe. Gabriel. Se, por um lado, sua opinião se revela de uma lucidez espantosa, por outro, vai de encontro à posição que poderíamos ter achado ‘de vanguarda’ assumida por alguns de nós, professores tributários da tradição iluminista demitizadora, que viram no acontecido ‘mero’ problema de fundo psíquico ou neurológico:

De repente, é melhor que achem que foi possessão mesmo, assim fica na família e na igreja, que não deixa de ser algo como uma família ampliada, integrada no bairro e com os colegas, pois se for diagnosticado doença mental, ela será medicada ou internada, excluindo do convívio... (DC, 20/11/07).

Também fiquei sem fala naquela tarde...

“O olhar não é do tipo que se debruça *sobre* as mutações vividas neste processo, mas daquele que se constrói junto *com* elas e como *parte* delas. Um olhar vibrátil impregnado das forças que se agitam (...)” (ROLNIK, 2006, p. 15).

“Uma câmera o conduz. Você vê um homem e uma mulher se encontrando num lugar qualquer. Trocam olhares furtivos, se espreitam. Com o olho da câmera (extensão de seu olho nu) é só o que você vê, por enquanto. Mas atrás da câmera e de deste seu olho, você – seu **corpo vibrátil** – é tocado pelo invisível, e sabe: aciona-se, já, um primeiro movimento do desejo. *No encontro, os corpos, em seu poder de afetar e serem afetados, se atraem e se repelem.* (...) e geram-se efeitos (...) mistura de afetos: eróticos, sentimentais, estéticos, perceptivos, cognitivos... E seu copo vibrátil vai mais longe: tais intensidades, no próprio momento em que surgem, já traçam um segundo movimento do desejo (...) buscam formar máscaras para se apresentarem, se ‘simularem’; *sua exteriorização depende de elas tomarem corpo em matérias de expressão.* Afetos só ganham espessura de real quando se efetuam” (ROLNIK, 2006, p. 31).

E, meu corpo vibrátil retorna a Rosa, em que temos uma face terrivelmente territorializante do agenciamento loucura com sua interinação... E outras indagações aparecem: que outras reterritorializações e desterritorializações estão em jogo no espaço escolar, atravessado pelas linhas molares do espaço eclesial e sagrado de Deus e do diabo e seus sortilégios?

E, ao (re)escrever, concordamos com Rosa que “contar é muito. Muito dificultoso. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares” (1994, p. 121), pois “são tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado” que, neste texto outro texto se insinua como num palimpsesto, que aproximaria, não sem risco, a *Aion*, tempo do puro acontecimento e sua efetuação, presente de intensidade do cotidiano escolar enredado no agenciamento família e igreja, fortemente territorializantes, mas, também – paradoxalmente? – levando a uma formação desterritorializante em relação ao agenciamento médico-hospitalar e farmacológico da doença mental.

Pois não é ainda Riobaldo que, do fundo dos sertões nos provoca: “Tu não acha que todo o mundo é doido? Que um só deixa de doido ser é em horas de sentir a completa coragem ou o amor? Ou em horas em que consegue rezar?” (ROSA, 1994, p. 372/3).

4.7 Linhas de Fuga na Disciplina dos Corpos

“Se quiserem, podem meter-me numa camisa-de-força
mas não existe coisa mais inútil que um órgão.
Quando tiverem conseguido um corpo sem órgãos
então o terão libertado dos seus automatismos
e devolvido sua liberdade.
Então poderão ensiná-lo a dançar às avessas
como no delírio dos bailes populares
e esse avesso será
seu verdadeiro lugar”
(Antonin Artaud. “Para acabar com o juízo de Deus”).

No mecanismo disciplinar da educação escolar, produtora de corpos dóceis, vários procedimentos se destacam: desde a arte da distribuição dos indivíduos no espaço, o controle da atividade (horário, elaboração temporal do ato, correlação do gesto e corpo, articulação corpo-objeto e utilização exaustiva), passando pela organização das gêneses e composição das forças (FOUCAULT, 2004), até as técnicas para o bom adestramento: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Se conforme Veiga-Neto (2006), a escola é a que obteve o maior sucesso dentre as instituições modelizadoras da subjetividade na modernidade, isso se deve a que soube utilizar-se de tais dispositivos conforme se adequassem a seus objetivos. Podemos dizer, conseqüentemente, que tais dispositivos estão hoje disponíveis a todo corpo docente e técnico da escola e saltam à vista quando participamos de seu cotidiano.

A escola talvez possa ser vista também sob a perspectiva de como se dão no espaçotempo escolar essas práticas de educação, disciplina e formação das subjetividades, bem como de que maneira os profissionais ali presentes – diretor, professores, pedagogos e coordenadores - estabelecem formas de funcionamento efetivo para o que se entende como desejável ser feito por uma instituição escolar, produzindo coletivamente enunciados em que “cada um de nós reproduz o enunciado quando acredita falar em seu nome, ou antes fala em seu nome quando produz o enunciado (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 50).

Como se efetivam as relações numa escola em que tais elementos se fazem presentes, mas tornada mais complexa por outros fatores, tais como: falta de professores, pouco espaço para que as crianças possam correr e brincar, fazer atividade física, ausência de biblioteca, uma obra de reforma e ampliação que convive lado a lado com a tentativa de normalidade por parte do corpo docente, enfim, elementos que pouco propiciam um ambiente educativo, no sentido lato da palavra? Em outras palavras, como se colocam os profissionais desta escola no que tange à questão da ‘indisciplina’ dos alunos? ‘Indisciplina’ que não se dissocia do barulho ensurdecador dos martelos, pás, enxadas e do vozerio dos operários de uma obra que se arrasta com seus atrasos⁶.

⁶ Tivemos uma grata surpresa quando voltamos a escola em 2009 e encontramos outro ambiente: mais colorido, com novas salas e as antigas completamente reformadas, piso novo, cantina espaçosa, sala de professores

No que respeita às condições de funcionamento da escola, observamos que, mesmo com várias carências, recursos vinculados garantem condições de gestão que até poucas décadas ainda eram ficção em nosso sistema educacional: merenda escolar, compra de material didático e de consumo. No caso em especial, conforme política pública municipal na qual a educação é prioridade, as escolas passaram a receber equipamentos novos para seu funcionamento: computadores, impressoras, máquina fotográfica, fax, freezer para gêneros alimentícios, além da contratação de nutricionista para elaboração do cardápio da rede municipal. A própria reforma e ampliação do prédio da escola, em que pese os atrasos de execução, faz parte da recuperação da rede municipal da atual gestão (CARIACICA, 2007b). Segundo o próprio diretor, em entrevista, não faltam recursos para o professor desenvolver atividades, há recursos para que compra de material de apoio didático e para que se desenvolvam projetos.

Se, voltando a Foucault, a disciplina e “o poder da vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina” (FOUCAULT, 2004, p. 148), percebemos no cotidiano escolar o *moto perpetuo* dessa maquinaria, mesmo nos estertores da idade da disciplina e na sequência do que Deleuze chamou sociedade de controle (DELEUZE, 1992). Nesse sentido, concordamos com Giacoia que, ao correlacionar crise de soberania do Estado-nação, evidenciada pelo terrorismo internacional e pela violência nos presídios brasileiros, nos quais, ainda, segundo o filósofo, se

confortável, com armários, computadores, ar condicionado, sala de informática inaugurada, biblioteca sendo montada. Conversando com algumas professoras, a impressão era de que o ‘clima’ na escola estava diferente, mesmo no que respeita à ‘disciplina’ (mas não podemos afirmá-lo categoricamente, pois não pesquisamos no período posterior às obras de reforma da escola). No entanto, neste mesmo dia encontro uma professora de filosofia na escola. Entre outras coisas, falamos da melhoria física da escola. Para ele, a reforma foi essencial; sua percepção é a de que os alunos melhoraram até de comportamento na escola... Mas, em sua visão, ‘o pedagógico ainda deixa a desejar’, com faltas de professores, entre outras coisas... Vamos até a sala que ela trabalhou até há pouco minutos e me mostra na parede os cartazes do SGI (Sistema de Gestão Integrada), afirmando que ‘isso aí é só para quando alguém da Prefeitura vier ver’, ‘não tem ressonância nenhuma na escola’, ‘é algo totalmente desligado da escola’. Pergunto se o grupo do projeto de Fil/CSO rediscute esse tema (que já apareceu em debates do grupo em 2006 e 2007) e ela diz que não, ‘é uma orientação da prefeitura, não vão mudar, pois se relaciona à educação cidadã’. Remetemo-nos aqui às tensões que apontamos, no Cap. 3 – Do Vale do Mochuara à Beira-mar de Manguinhos, entre a concepção educação cidadã e a filosofia como experiência. A contraposição aparece aqui em sua face concreta; a fala da professora demonstra o aspecto molar de concepções que se desejam emancipatórias mas não se ‘enraízam’ – poderíamos dizer, não se ‘rizomam’ - nas práticas cotidianas, não parecem fazer alianças com professores e comunidade ampliada da escola constituindo-se, até mesmo à revelia dos seus gestores, em palavras de ordem que não atingem as relações microfísicas dos enunciados e agenciamentos escolares.

encena o réquiem da soberania do Estado-nação, conclui com a pergunta pungente: quem são os novos soberanos? (GIACOIA, 2006). Também na escola parece ecoar, a partir da ‘indisciplina’ dos alunos – dos menores aos adolescentes – a mesma pergunta: *quem são os soberanos desse espaço?* Cotidianamente, deparamo-nos com situações em que está estampada tal pergunta nas faces ainda infantis e imberbes. E professores somos tomados em tal movimento, um dos condicionantes do contexto educacional no qual convivemos.

Algumas situações podem exemplificar o que afirmamos:

(...) a professora Cíntia (3ª série) se aproxima, narrando sua atitude de medo ou, pelo menos, de cuidado com um garoto de 11 anos, que há poucos instantes estava com um celular no qual simulava fazer ligações e estivera rodeando próximo de onde eu e a pedagoga Adriana conversávamos; a pedagoga lhe pede seu celular, dizendo que iria devolver-lhe ao final da aula. A professora Cíntia teme muito se dirigir de qualquer maneira a um aluno como ele que, conforme sua expressão, com seus 11 anos ‘já conhece mais da vida que nós dois...’ (DC, 08/11/07).

Em outro momento, presencio a repreensão de alunos por uma coordenadora. Acompanhemos as anotações daquele dia:

Entro na escola quando já é hora do recreio. Na sala dos professores vários assuntos perpassam o ambiente: comenta-se a pesquisa eleitoral, publicada na imprensa ontem, a convocação dos aprovados no último concurso, uma professora reclama de que materiais da escola estão fechados no escaninho de outra profissional, outra afirma que há informações desconstruídas, que profissionais fazem diferente do que foi acordado pela equipe diretiva. (...). Quando retorno, estão a pedagoga e a coordenadora do turno e 04 crianças na sala dos professores (pois não há outra sala, além da secretaria e da sala do diretor, que possa ser usada por essas profissionais). Motivo: briga entre os alunos... Há muito eu não presenciava o que acabou de se passar neste exato instante. Uma criança com nariz sangrando, com expressão facial de choro, um garoto bonito, branco que parece descendente de italiano ou algo assim... Outra criança também branca, com os mesmos traços, porém menos claro que o outro, na verdade com ‘uma cara de peralta’, se é possível assim dizer... Cada um de um lado da mesa (uma mesa relativamente grande), a coordenadora no meio, sentada. Vê-se que se dá a forma de um inquérito, de um julgamento, pela disposição das crianças – um de cada lado, como dois advogados: acusação e defesa ou, ainda, como réu de um lado e promotor de outro. A coordenadora pergunta a cada um o que houve. Mas vê-se que ela trata de modo diferente os 02 meninos: diz a um (o que supostamente agrediu): ‘Você vive na Coordenação... Fulano nunca vem... Logo, o que você acha que está fazendo aqui? O que você tem a dizer em sua defesa?’, o interroga, nessas precisas palavras...

Ele começa a balbuciar algo como ‘ele...’ mas a coordenadora o interrompe: ‘quero que você se defenda...’

Do mesmo modo, ainda quando anoto os eventos do dia, presencio a repreensão de um outro aluno por uma coordenadora. Em especial esse ‘desencontro’ é marcante:

Chegam murmurando agressivamente. Ele diz: ‘Se você disser que vai me jogar na parede...’. Ela: ‘não me chame de olheira...’. Faz ocorrência de 03 dias de suspensão para ele. E, dirigindo-se a ele, diz: ‘Você não gosta de mim, eu não gosto de você, estamos quites’. Depois chegam a um ‘acordo’: com ocorrência do aluno...” (DC, 23/10/07).

Estamos entre agenciamentos escolares em que “maus encontros”, conforme Deleuze-Espinosa, produzem menos potência de existir. Encontramos todos os dias motivos e afetos pelos quais somos provocados (afetados), uns favorecendo nossa potência de agir, outros, ao contrário, entristecendo-nos, levando-nos, conforme Deleuze, a uma passagem, movimento de um grau de perfeição a outra, numa linha tênue, invisível, instável que ora pende para a alegria (aumento da potência), ora pende para a tristeza (diminuição da potência), conforme o primeiro gênero de conhecimento, pelo qual temos as ideias-afecções. “A afecção é o estado de um corpo quando ele sofre a ação de outro corpo, é uma ‘mistura de corpos’ em que um corpo age sobre outro e este recebe as relações características do primeiro” (MACHADO, 2009, p. 74). As ideias-afecções não indicam a natureza do corpo afetado, mas apenas do corpo que o afeta, dando-nos um conhecimento das coisas pelos seus efeitos, são representações sem conhecimento das causas das mistura entre os corpos, conseqüentemente, são ideias inadequadas. No nível das ideias-afecções estamos ao sabor dos encontros casuais ou fortuitos, que pode acarretar um bom ou mau encontro:

Um bom encontro de corpo é aquele em que o corpo que se relaciona, que se mistura com o nosso, combina com ele, isto é, compõe sua própria relação característica com a relação característica de nosso corpo. Um mau encontro é aquele em que um corpo que se relaciona com o nosso não combina com ele e tende a decompor ou a destruir, em parte ou totalmente, nossa relação característica (MACHADO, 2009, p. 75).

Quando um corpo ou uma alma se compõe com ao/ nosso/a temos o sentimento de *alegria*; quando o decompõe ou tende a destruí-lo, sentimos *tristeza* (DELEUZE, 2002, p. 25). Desconhecedores, porém, das causas pelas quais tais relações se dão,

estamos condenadas a ter apenas ideias inadequadas, confusas, pois mesmo a alegria e a tristeza, no nível do primeiro gênero de conhecimento e da ética de Espinosa, são paixões, pois não somos sua causa, estamos de posse delas, visto que estamos ao acaso dos encontros que diminuem ou aumentam a potência de agir.

Estamos diante de uma das paixões fundamentais: a tristeza, significando qualquer paixão que diminui a potência de agir e existir, inverso da alegria como toda paixão que envolve um aumento da potência de agir.

A escola como lugar político de controle, mas também de outras políticas do cotidiano e suas artes de saber e fazer, nos põe em relação direta com o poder que ela, escola, recebe do Estado em sua 'missão' de educar, formar subjetividades. Microfísica de um poder que se mistura ao desejo de guiar o *in-fante*, o que não fala, a um lugar de 'cidadania'. Como lugar político, diz Espinosa, segundo Deleuze, podemos dizer que quem tem um poder quer afetar-nos de paixões tristes, em que "a tristeza é o afeto considerado como envolvendo a diminuição da potência de agir". Aplica-se tal afirmativa também à escola e em nossas funções de ensinar (emitir signos, palavras de ordem), coordenar, avaliar?

Em narrações do cotidiano escolar que presenciamos pudemos perceber os agenciamentos em sua dimensão material e enunciativa: como encontro de corpos e produção de enunciados e sentidos que se multiplicam num vertiginoso processo do movimento escolar. Quando a relação do/s corpo/s que nos modifica/m, agindo sobre nós, combinando-se com nossa própria relação, produz aumento de potência de existir e agir, dizemos que tivemos bons encontros. Ao contrário, quando a relação característica do corpo que encontramos compromete ou destrói nossas relações ou uma delas, dizemos que nossa potência de agir é diminuída, ou destruída, ocasionando maus encontros.

Ao encontrarmo-nos diante de um diálogo tal como 'você não gosta de mim, eu não gosto de você, estamos quites', podemos afirmar que presenciamos um mau encontro, no qual a força de existir e de ser de ambos é reduzida, gerando repulsa, afastamento, desprazer ante o corpo a 'desafiar' a 'ordem' da escola (horários,

disciplinas como regras e como saberes...). E continua a ecoar Giacóia (2006): 'quem são os novos soberanos' da escola? Deste espaço social, no qual ocorrem deslizamentos por todos os lados, tal como nos outros equipamentos coletivos de que o Estado dotou a modernidade capitalista (fábricas, prisões...)?

Entretanto, situações prosaicas podem configurar-se encontros de aumento de potência, como a descrita a seguir. No mesmo dia, a conversa com aquele aluno de 11 anos (citado por prof^a Cíntia) me desconcerta. É o diário de campo que é meu guia entre fragmentos da memória:

Poucos minutos antes: Um dos meninos que estive circulando pela sala dos professores, se aproxima de mim, que estava no fundo da sala, e fica observando, quando então puxo assunto... Ele logo crava uma pergunta: no Conselho Tutelar eles batem, 'estrapam' crianças?... Prefiro 'dar-lhe corda', não respondendo rapidamente. Pergunto-lhe o nome, idade; ele vai logo dizendo que em sua casa são nove irmãos, quase ninguém sabe ler, a mãe não sabe ler... Começo a explicar que o Conselho Tutelar é para proteger as crianças, ligado ao Juiz da Infância. Percebo que ela se admira. Pergunto como e quando ele ouviu dizer que lá no Conselho eles batem em criança. Ele responde que soube pelo filho de uma mulher (parece que vizinha). Nossa conversa fica bem interessante. Ele se senta. Quando fica meio sem assunto, pergunto o que ele quer ser quando crescer (eu não sabia o que falar!). Ele afirma: 'Diretor'. Fico admirado e pergunto de quê: 'De Conselho Tutelar' (!). Nem consigo dizer mais. Acabo moralizando um pouco quando pergunto o que ele deve fazer para não ir para prisão de adolescente (que ele diz que já ter ouvido falar): ele responde: 'estudar... trabalhar... de repente entrar pra igreja...'(!). A Prof^a Cíntia, da turma dele, interrompe bruscamente, levando-o pelo braço. A coordenadora, que estivera observando interessada nosso bate-papo, vai atrás dela para trazê-lo de volta; ele volta, mas não é a mesma conversa. Fica tudo meio sem assunto. Pede-me um lápis, dou-lhe o lápis que estava usando e ele vai para a sala.

Após estes fatos, a coordenadora chega para conversar comigo; diz que não resolve fazer o que faz, mas que tenta resolver... Trocamos idéias sobre a violência que está difusa na sociedade... Ela diz que alguns até freqüentam igreja, mas quando chegam na escola, parece que extravasam a agressividade... Bate sinal para troca de aula. Novas crianças – um casal bem pequeno chega para que ela resolva outra briga. Novamente os ouve, levando o garoto a pedir desculpa por ter apertado o braço da coleguinha (!) (DC, 23/10/07).

Um bom encontro? Oxalá! O pesquisador se tornou aluno, naquela tarde... Um garoto de 11 anos, para o qual o Conselho Tutelar 'bate em crianças' e que deseja ser diretor: de Conselho Tutelar! E até, quem sabe, entrar pra igreja! Qual a relação entre seus 'desejos' e seu viver? Sua fala parece um 'fora', um exterior que

desterritorializa os agenciamentos molares dos saberes escolares que organizam o currículo, o horário, a ordem das aulas, disciplinas, dos quais e pelos quais a vida escapa... Saberes e linhas dos cotidianos, matéria-prima de vida que parece escapar dos planos e dos saberes formais da escola por todos os lados...

Habita no espaço escolar uma multiplicidade de situações: saberes que transitam entre a sala de aula e a sala de professores em que uma professora ajuda uma criança a fazer os exercícios, um coordenador conversa com uma mãe acerca da ausência de sua filha às aulas. Aqui a legislação, enunciado invisível, atravessamento do programa federal Bolsa-família com o cotidiano escolar, visto que uma das exigências do referido benefício é a permanência da criança na escola. Mas o tratamento do tema não é simples, como podemos ver:

Falta de 03 professores. Horários remanejados. Alunos liberados mais cedo. (...) Na sala dos professores, o coordenador conversa com uma mãe sobre as faltas de sua filha... Ele solicita apoio da mãe... 'Mês de setembro ela tem falta o mês inteiro...'. 'Tem o bolsa-família que a senhora pode perder... A senhora também pode ser chamada pelo Conselho Tutelar...'. Ao final, a mãe assina um termo – e sai. (...).

Naquele minúsculo espaço (sala de professores: mas não só, como vemos) para tanto trânsito, tantas trocas, tanto comércio por vezes cordial, por vezes seco, corpos se tocando, agenciando-se, exprimindo-se e comprimindo-se em seus 'buracos negros':

Chega outra professora com um aluno para Coordenação conversar. Ao chegar, diz a um deles: 'Estuda para não ter que ser professor, viu?'

Comentário triste, compreensível pelo cansaço e estresse daquela, que em outro dia reclamara de estar doente. Uma outra professora desabafa, no contexto de uma conversa, também na sala dos professores:

'Ficar se matando por 600,00 reais e depois gastar mais com remédios, tranquilizantes...' (DC, 30/10/07).

É muito fácil afetar-se de tristeza, somar na calculadora do corpo e alma todas as infelicidades. Mas Deleuze-Espinoza nos propõe o inverso: tomar uma alegria como um ponto de partida local, 'ganhar' este afeto localmente, estender essa alegria, num "trabalho para toda a vida". Num 'cálculo ético', se assim podemos chamar, tentar

“diminuir a porção respectiva de tristezas face à porção respectiva de uma alegria”, numa arte de gerar bons encontros, toda uma arte, um aprendizado, podemos dizer, de reconhecer signos (DELEUZE, 2003) que nos convêm e aumentam nossa potência.

Arte de tornar a escola lugar de experimentação de uma “microfísica do vínculo”, na expressão de Carvalho (2009) que, articulando Teixeira (2008, apud CARVALHO, 2009, p. 207-212) e Espinosa, nos oferece a possibilidade do encontro dos corpos conforme a figura do flerte e da ‘paquera’. Num primeiro momento, teríamos o ‘amor à primeira vista’, sob o domínio da imagem e da ‘primeira impressão’, a partir das afecções que o outro corpo nos imprime que, se for boa, aumenta a potência de nosso existir comum. Do ponto de vista educativo, trata-se da empatia que, por mobilizar afetos diversificados, torna-o complexo (e de destino imprevisível, acrescentaríamos). Nessa primeira etapa estaríamos no domínio do ‘conhecimento vago ou imaginativo’; na terminologia de Espinosa, de primeiro gênero.

Na segunda etapa do flerte, supomos que preponderam as paixões positivas, formando o que Teixeira (2008, apud CARVALHO, 2009) denomina “zona de comunidade”, em que os afetos alegres crescem, ampliam-se as zonas de convergência em que os corpos se convêm, expresso no aumento da alegria, da potência de vida. De paixão ‘passiva’ passa a paixão ‘ativa’, passando ao “conhecimento adequado” para Espinosa, em que “noções comuns” são possíveis, como aquelas que se referem ao que nos outros corpos nos convêm. Neste nível passamos da empatia à linguagem e à conversação, abrindo-nos a relação em que, apesar das dissimetrias e expectativas nem sempre coerentes em termos de necessidades, poderá experimentar afetos aumentem a alegria e potência: “são, portanto, os afetos que dão consistência aos vínculos e/ou instituem os laços sociais pela confiança recíproca estabelecida” (CARVALHO, 2009, p. 209).

Confiança que possibilita aceder ao que Carvalho articula como zona de comunidade, relacionada, ainda segundo Espinosa, ao conhecimento de terceiro gênero: “conhecer o que [...] é mais difícil: aquilo que nos outros é diferente e corresponde a sua ‘zona de singularidade’. Porque é preciso uma potência ainda maior para se conhecer, nos outros corpos, aquilo que não nos convêm” (TEIXEIRA,

2008, p. 12, Apud CARVALHO, 2009, p. 210). O que significa abrir-se ao que no outro é irreduzível, “ou seja, sua diferença absoluta, sua singularidade radical”, em que, graças ao afeto de confiança, experimentamos afetos que aumentam nossa potência de existir, experimentamos novas intensidades, “que anunciam, por sua vez, outros modos de existência” (CARVALHO, 2009, p. 210), em que o outro não é anulado, mas existe como singular e portador de diferença.

Nas múltiplas situações às quais nos referimos, ao mesmo tempo que coordena as pequenas desavenças de alunos a professora-em-função-de-coordenação confessa, numa conversa comigo, que quando criança ‘adequou-se melhor ao que se esperava dela na escola’. Mas, sua obstinação misturada à afirmação de que ‘não resolve fazer isso’, parece perguntar silenciosamente às crianças: *por que vocês não são assim, hoje?* Parecemos conviver mundos estranhos, alienígenas⁷:

Tudo calmo. Corredor calmo. Sala dos professores vazia, isto é, sem alunos na coordenação. Fiquei conversando com uma professora na sala dos professores. (...) Logo depois, chega a coordenadora com dois alunos para ocorrência e uma pedagoga com um outro de 15 anos. Depois do ‘processo’ a que cada um deles é submetido, uma tarefa é pedida para eles à professora. Durante o período em que copiavam os profissionais da escola desenvolviam uma pregação moral para os alunos... Os alunos estão fazendo a atividade na mesa dos professores, enquanto uma delas comenta: ‘em certas coisas, eu sou mais tradicional, eu não morri por fazer as coisas que eu fiz: Estudar... Sem minha mãe ir à escola uma única vez por falta ou tirar nota baixa...’ (DC, 08/11/07).

Outras questões perpassam o cotidiano escolar: os livros didáticos que não são aqueles escolhidos pela professora, alunos especiais aos quais se torna difícil dar a devida atenção, mas que traçam sua linha de fuga na criação de seus desenhos:

Após o recreio, percebi que havia duas funcionárias da saúde no corredor. É a escovação da 3ª série A e B. A professora Cíntia comenta acerca dos alunos e de sua aprendizagem: segundo ela, há uma inadequação dos livros enviados, pois às vezes não vêm os livros escolhidos. Ela exemplifica que um livro da 3ª e 4ª série traz textos

⁷ Nesse sentido, sentimos como um desafio a conclusão de Hanna Arendt em “A crise da educação”: “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender **alguma coisa nova e imprevista** para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDDT, 1979, p. 247, destaque nosso). Preferimos ver aqui uma tensão entre educar no sentido de levar as crianças a adentrar a cultura humana instituída (papel tradicional da escola) e a abertura a esta ‘alguma coisa nova e imprevista’ que as crianças representam. Entre nós, KOHAN (2000, 2003, 2006) oferece uma fecunda tematização a este *imprevisto* da infância.

longos demais, inadequados para os alunos, o que faz com que os professores não os usem... Ela diz que tem um aluno especial de 15 anos na sala da terceira série. Ele não fala nem ouve, mas desenha, segundo ela, maravilhosamente bem (DC, 08/11/07).

No mesmo dia, um 'inquérito' em especial coloca em foco as aulas do Projeto de Filosofia e Ciências Sociais:

Nesse momento, a coordenadora chega com um grupo de alunos – sete ao total (soube depois que eram da 6ª série). Faço menção de sair, mas ela pede que eu permaneça na sala. O assunto: as aulas de Filosofia e Ciências Sociais... Ela explica acerca das aulas de Filosofia e Ciências Sociais, 'elas não estão todos os dias no horário... mas, infelizmente, vocês não têm liberdade de escolher...' (...) 'porque no histórico de vocês deve constar as aulas e atividades que vocês tiveram, inclusive Filosofia e Ciências Sociais... Isso significa que todas as atividades que foram desenvolvidas nesta disciplina... E qualquer horário, vocês têm que fazer; eles não saíram do nada... Fizeram um projeto... Seus pais já foram comunicados de reuniões com eles... Seus pais já foram?' Um aluno responde: 'minha mãe já foi... ', 'e a importância dessas aulas é para a formação de vocês... '. 'Daí eu quero saber onde querem chegar ao se ausentar das atividades dessas aulas... Eles prepararam... Onde querem chegar se recusando a participar da aula?... Espero uma resposta de vocês. Aceitar a escolha de vocês, de qual aula vocês querem se ausentar, vocês não têm liberdade, infelizmente... O que ocorreu ontem? Vocês recusaram fazer a tarefa, saíram da aula? Está na ocorrência aqui...'. Um aluno responde: 'eu pedi pra sair... '. 'Vocês querem sair pra passear... você, [fulano], não vi um avanço sequer em você... Será que estou errando tanto que não estou conseguindo chegar em você?... Você já é um rapaz, devia dar o exemplo... '. 'Você (indica outro): não disse ainda o que veio fazer aqui... Você se enturmourou com a turma que não entendi...'. 'Você (para outro), que nunca esteve aqui, como se diz: 'há sempre uma primeira vez'... O que houve?... Seus pais trabalham?' 'Sim', afirma o aluno... 'O que será que eles acham que você está fazendo?'. Ela se dirige a cada aluno em particular, procurando sensibilizar cada um... Já são 16h30min – Sentindo-me incomodado, decido me retirar. Mas antes anoto a justificativa de um aluno acerca do acontecido na aula do Projeto: 'eu perguntei uma coisa, ele não quis explicar... '. A coordenadora então fala da dificuldade do professor dar a atenção, a forma dos alunos perguntarem, etc... 'Voltando à aula de Filosofia: a próxima oportunidade que vocês tiverem aula, quero que peçam desculpas... Segundo, não quero vocês na coordenação enviado por nenhum professor... Nenhum mesmo!... Com exceção de poucos aqui, vocês estão mais sujos que, desculpe a expressão, 'pau de galinheiro'... A gente conversa, conversa, mas tem um limite... Vocês só vão sair da sala por extrema necessidade... Ou para a educação física... Mais um detalhe: quero a mãe de vocês aqui... Não vou suspendê-los amanhã... Tudo que vocês não precisam é se ausentar da escola... ' 'Alguém tem algo a perguntar, dúvida? Silêncio. 'O silêncio às vezes confirma, né?', comenta.

Observação: Não há diálogo com os alunos e alunas. Mesmo as perguntas feitas guardam quase sempre, quando guardam, apenas uma resposta... Ou nem exige/espera uma resposta... Ao final os alunos foram recebendo a carta. A coordenadora vira-se para o último: 'agora com você é reunião de cúpula, viu?', e sai acompanhada pelo aluno. Também sairei para ir embora (DC, 08/11/07).

O que traduz de forma um pouco aproximada o cotidiano escolar reside talvez na multiplicidade de relações, ações, paixões, encontros de corpos que se dão nas entranhas de uma escola: ao mesmo tempo em que se disciplinam alunos, responde-se um questionário do Inep/MEC...

Chego às 14h, sob muito sol. Há três crianças na sala dos professores, um professor responde o questionário do SAEB. Duas das crianças estão com dor de cabeça, outro veio por briga em sala. O coordenador conversa com carinho com ele e o encaminha de volta, ao retornar traz um colega que ele afirma ser o que lhe bateu. Ele também é 'devolvido' à sala. Em pouco tempo as crianças são encaminhadas às salas, um deles, da 8ª, é liberado para ir pra casa. Uma professora faltou, aulas serão adiantadas e uma turma será liberada mais cedo. Uma professora, que está com a mãe gravemente enferma, conversa com o coordenador, este diz que se soubesse de sua mãe, teria adiantado seu horário...

Percebemos nessa fala a existência no cotidiano das diversas linhas de que fala Deleuze, emaranhados umas nas outras: por sob a linha molar profissão - professor -, outras que dela se destacam, moleculares, finas e sensíveis, oscilando ora para a molar (como aparece em alguns 'inquéritos' citados), ora para outras – linhas de fuga? – construídas em agenciamentos diversos.

Ainda nesses múltiplos enredamentos do cotidiano: a professora Cíntia distribuindo cartõezinhos de crianças da outra escola em que trabalha para dar presente/lembrancinhas de natal: a religião como linha que perpassa as relações na escola – ora construindo formas molares, endurecidas de pensar, ora fazendo-se linha de fuga (como no relato da aluna Alcina, em que percebemos as linhas identitárias e dualistas de Bem x Mal, Deus e o Demônio, ao mesmo tempo abrindo-se ao acolhimento da aluna, na pequena multidão que a toma, como que a livrando da reterritorialização farmacológica, através de uma linha de fuga da comunidade eclesial, ainda que suscetível a outras reterritorializações mais duras e moralizantes de práticas religiosas).

Saindo, o coordenador conversa com um professor de filosofia sobre um aluno: ‘Ele não é réu primário...’, ou seja, certamente por serem freqüentes suas idas à coordenação. Como se organiza a escola para que nela também haja réus? Ora, se há réus há culpa, castigo, juízes, processos e sentenças... Por isso são atuais as palavras do diálogo Foucault-Deleuze (FOUCAULT, 1979, p. 73), ao aproximarem escola, prisão e fábrica:

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Neste sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões, as fábricas se parecem muito com as prisões.

Cada vez mais profissionais assumem funções policiais: professores, psiquiatras, assistentes sociais, psicólogos, a serviço da totalização do poder, conforme investimentos de desejo que o modelam (FOUCAULT, 1979, p. 74, 76). No entanto, estabelecer a relação entre desejo e poder é uma tarefa intrincada, pois

As relações entre desejo, poder e interesse são mais complexas do que geralmente se acredita e não são necessariamente os que exercem o poder que têm interesse em exercê-lo, os que têm interesse em exercê-lo não o exercem e o desejo do poder estabelece uma relação ainda singular entre o poder e o interesse (FOUCAULT, 1979, p. 77).

A relação de movimentos produzidos nos múltiplos atravessamentos entre projeto, cotidiano escolar, Seme/PMC, comunidade, pais (não se excluindo do campo o pesquisador) oferece um campo de tensões e mútuos condicionantes em termos de um processo em aberto, com a variedade de fios de uma trama complexa.

4.8 ‘Primeiro uma escola tradicional’: entre estrato e linha de fuga

“Mas liberdade – aposto – é só alegria de um pobre caminhozinho, no dentro do ferro de grandes prisões. Tem uma verdade que se carece de aprender, do encoberto, e que ninguém não ensina: o beco para a liberdade se fazer. Sou um homem ignorante. A vida não é coisa terrível?” (G. Rosa, *Grande sertão: veredas*).

Convivendo um pouco na Escola Renascer, pude perceber que o diretor não estava a todo o tempo no controle da escola. Além de seus afazeres administrativos que, em função de seu cargo, o obrigavam a deslocar-se até a Secretaria de Educação, situada em outro bairro, também era solicitado por funcionários, professores e pais de alunos. Encontrei-o diversas vezes no dia-a-dia da escola, nos seminários com famílias, lideranças comunitárias. Conseguimos marcar uma entrevista, no burburinho de uma tarde quente; não conseguimos, porém, ficar muito tempo em sua sala, devido a solicitações da equipe pedagógica, da secretaria, bem como de outros eventos mais complexos, como o ocorrido com a aluna Alcina. Nosso encontro tornou-se quase um bate-papo, pois sua história de vida e formação guarda pontos comuns com a deste professor-aprendiz-de-pesquisador, que se sentiu afetado por sua trajetória de compromisso com a educação. Nesse sentido, elementos importantes para pensar a escola que pesquisamos se farão presentes, tornando essa conversa um 'encontro', signo que fez e pode fazer pensar.

Acerca do convite para ser diretor, revela que levou quase um mês pensando; apesar de relutar, acabou aceitando porque lideranças disseram que não era indicação da Secretária, e sim da Secretaria:

É uma indicação da Secretaria, tem várias pessoas querendo você. Te conhecem, sabem do seu trabalho.

Professor Vinícius é oriundo de movimentos populares, fez magistério e licenciatura e, posteriormente, filosofia, na UFES. Atuante em movimentos eclesiais e sociais, começou no grêmio estudantil do Ensino Médio, contribuiu com o GAL (Grupo de Acompanhamento Legislativo), foi membro das CEB's, participou ativamente de reivindicações por melhorias do bairro (orelhões, agência de correios, entre outras), além de ter sido agente comunitário de saúde.

Em nossa conversa, considera que sua primeira experiência se deu quando fez magistério, no bairro vizinho Vale Esperança:

Nós assumimos o grêmio lá na época. (...) Então, tudo isso serviu para meu amadurecimento, e eu até acredito muito nisso, pro meu amadurecimento e entrada no serviço público.

Quando começa no magistério, não o faz pela rede municipal - enfatiza: 'nunca' -, e sim pelo Estado, porque antes na Prefeitura de Cariacica havia aquela história de ir

lá e pedir o vereador pra indicar e eu jamais faria isso”, o que confirma as práticas clientelísticas referidas na pesquisa de Paoliello (2007) e Mongin (1999).

Então presidente do movimento comunitário, trava contato com a escola e a diretora de então, Sr^a Olga, período em que “tivemos aqui, como coordenador do noturno, um policial militar que não tinha nem magistério, não tinha ensino médio direito, completo, e foi o coordenador aqui, trabalhava com arma”. Havia debates a respeito, pois professores achavam melhor, pois havia mais ordem. Mas suas palavras à época foram, segundo seu relato, de indignação:

Você não pode ser professor ou professora e concordar com isso. Isso é um absurdo! O que eu ouvi foi: ‘mas, professor, agora a escola tá melhor, ‘tá melhor em que sentido?’, ‘eles tão mais quietos’, eu falei: ‘não estão quietos, eles tão é com medo! É diferente...’.

E então lembramos novamente Deleuze-Guattari (1996, p. 109): “Quanto mais a segmentaridade for dura, mais ela nos tranqüiliza”, com a observação de que a segurança e o equilíbrio dos estratos nunca são completamente garantidos (DELEUZE-GUATTARI, 1955b, p. 103) pois, como podemos ver nos relatos de nossa pesquisa, a disciplinarização dos corpos revela-se incapaz de lidar com o imprevisto das linhas de fuga de crianças e adolescentes, levando os próprios profissionais a reconhecer que ‘não resolve fazer o que faço’...

Apesar de preocupado com a imagem que se fazia então do diretor, pois “estão habituados a um diretor que mora fora do bairro, que tem um carro, eu não tenho carro, um diretor assim...”, revela-se à vontade ao falar do começo de sua gestão:

Cheguei aqui, falei pras pessoas: ‘não vim trabalhar sozinho, detesto trabalhar sozinho’, acho que cada um tem que cumprir a sua função e um pouco a mais, que é aquela parte que eu te falei sobre a questão da participação.

Demonstra que não compactua com práticas clientelistas que ainda são presentes em setores da sociedade brasileira ao afirmar que:

Eu trabalhei muito na campanha do atual prefeito, mas não pedi nada a ele (...) e não concordamos com a postura de ir lá pedir cargo, emprego, nós não suportamos isso.

A respeito da participação na gestão escolar, demonstra a lucidez de que é pauta recente da sociedade, relacionando a gestão da escola com os agenciamentos

político-eleitorais, em que candidatos e diretores põem em relevo o uso dos cargos de direção escolar a serviço do campo partidário. Além disso, reconhece que há um distanciamento entre o discurso e a prática das pessoas, pois muitas ainda esperam ser guiadas como rebanho até em seu direito democrático de escolher os seus governantes pelo voto:

Outra coisa que me incomoda muito atualmente aqui na escola é essa atividade de reunir as pessoas, para a participação (...) mas mesmo assim tá difícil hoje de fazer isso, entendeu? As pessoas falam da importância, elas falam (...) mas na hora de vestir a camisa elas meio que saem fora... Falta uma independência nas pessoas, principalmente o pessoal contratado. Visto que ano passado teve eleição [municipal], houve situações de as pessoas chegarem pra mim: 'Diretor, eu voto em quem?' 'Você vota em quem?! Você vota em quem quiser'. 'Ah, mas você não tem quem indicar?'... 'Tem o meu'. Até falei com a pessoa aqui... Vieram uns quatro, falei: lá fora eu te falo meu candidato, já que não pode fazer campanha [aqui dentro da escola], lá fora eu te falo meu candidato. 'Uai, você não tem candidato não? Vinícius, antigamente era a diretora da escola que falava pra gente, indicava em quem deveria votar'. Falei: 'olha, a gente não está mais nessa fase, acabou e eu espero que ela não retorne mais, a próxima diretora que vier eu espero que ela não faça isso'...

O prof. Vinícius afirma apoiar o projeto de gestão democrática formulada pela gestão da PMC⁸. Atualmente faz parte do COMEC (Conselho Municipal de Educação de Cariacica) e é presidente da câmara do FUNDEB, por entender que “também se faz necessário participar dessas coisas”. Por isso participa dos debates, apoiando a escolha direta de Diretor, entre outras propostas:

Este projeto foi debatido realmente com os vários setores da educação em Cariacica. Extremamente debatido. Pelos professores, pela comunidade em geral, a SEME se empenhou muito nisso tá! Disso a gente não pode reclamar, penso que ninguém de dentro da educação pode falar que não participou, não foi convidado, não teve oportunidade, isso não foi verdade.

Acerca da gestão da escola, em que se mesclam tarefas, sobretudo administrativas, além de outras exigências, afirma:

Quando eu chego na escola eu sou 'engolido' pela parte burocrática, administrativa da escola... (...) eu falo que a escola tem que funcionar de tal forma que o diretor tenha toda a liberdade de sair e a escola continuar funcionando com suas bases. (...) Eu to trabalhando pra isso! To trabalhando pra tirar um mês de férias sem contato com a

⁸ O projeto gestão democrática foi votado pela Câmara Municipal de Cariacica em dezembro de 2008. Conforme depoimento da Secretária Municipal de Educação (maio de 2009), a lei encontra-se em vias de regulamentação, com previsão de eleição direta para diretores de escola no segundo semestre de 2009.

escola. E quando eu voltar não quero catar papel na mesa e um monte de reclamação e até posso dizer assim que eles não sabem, não falei isso pra eles[os funcionários da escola, sobretudo, da secretaria], mas me senti meio vitorioso, quando eu cheguei aqui não encontrei muitos problemas, não! [refere-se a um período de férias que tirou pouco antes da entrevista].

Reconhece que a imagem da escola já esteve muito ‘queimada’ com os profissionais da área, vindo a pensar em concorrer à direção da escola, caso o Projeto de Gestão Democrática seja aprovado pela Câmara Municipal para que

As pessoas tivessem sobre o Renascer uma outra visão, um outro discurso. A Renascer estava muito queimada lá fora. Todo mundo que vinha aqui daqui a pouquinho: ‘não, o aluno brigou ali, tacou a vassoura no outro aluno e bateu no professor’... Naquela escola bate no professor, dá vassourada em professor... Era esse o discurso (...) Quando eu assumi aqui no início de junho do ano passado [Jun/06], eu falava assim: ‘eu sou diretor do Renascer’, sorrisos, deboches, chacotas, ‘você é doido’...

Sobre a relação com os alunos, podemos notar que sua concepção aponta na direção de uma gestão compartilhada, em que se articulem conhecimento e cuidado, professore, alunos, comunidade, tornando a escola uma comunidade de afetos (CARVALHO, 2009):

Então, no primeiro dia que eu conversei isso com os professores foi dizer o seguinte: ‘Gente, nós temos que resolver as coisas aqui em grupo! O aluno não é problema do conselho de matemática porque ele não quer assistir aula de matemática não, a situação, o problema, é problema de toda a escola!’

Na sequência de nossa conversa, relata que sua primeira atitude na escola foi, conforme suas palavras, transformá-la numa ‘escola tradicional’, quer dizer, que tivesse aulas, horários, professores. Vejamos este trecho da entrevista:

Nós temos que chegar a um mínimo, o que é um mínimo? A Renascer parece que está fora dos trilhos totalmente, e aí eu falava: ‘olha, nós temos que transformar nossa escola numa escola tradicional’ (...) depois a gente vai dar um colorido, de escola nova, construtivista... o que vocês quiserem, de todas as teorias, mas a primeira é a escola tradicional. Qual é a escola tradicional? Temos que cumprir horário, temos que usar uniforme, temos que conservar os livros, entendeu? Aluno tem que se comportar, professor tem que se comportar... foi a minha proposta, não tem nada de mirabolante, a minha idéia é essa...

Deixei este signo me levar pois, como diz Deleuze, somos provocados a pensar pelo que é da ordem do paradoxo e da violência e não do bom senso: *primeiro uma escola tradicional...*

Pode ser que essa fala de Prof. Vinícius aponte para o Plano de Educação do Município, pois este explicita o compromisso com uma escola pública de qualidade que depende, para existir, conforme sua fala, de um mínimo - a escola propriamente dita, professores, alunos, livros. Estaríamos em face de um eixo de agenciamento (construir um território), uma multiplicidade em que se somam a escola como um prédio em (re)construção, mistura de elementos - livros, objetos, pessoas, alunos, professores, funcionários, famílias - agenciando práticas concretas, num único plano de imanência. Nesse sentido, somos tomados nestes agenciamentos e, retomando o que já dissemos acerca da multiplicidade do agenciamento maquínico, cada um de nós “reproduz o enunciado quando acredita falar em seu nome, ou antes fala em seu nome quando produz o enunciado” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 50). O professor fala em seu nome, mas reproduz o enunciado da escola que, por sua vez, existe como forma ideal – ‘tradicional’...



Figura 32. Escola Renascer. 2007.

Sua fala parece mostrar o desafio de, em primeiro lugar, ser uma escola, fazer um ambiente *funcionar* como escola, ter aulas, horários, biblioteca, professores presentes, identificando essa escola que funciona como *tradicional*, como que, na ausência de outra referência, essa fosse a única, remetendo ao pressuposto de que este funcionamento de escola basta para que se possa buscar um ensino efetivo; *depois* se poderia buscar *outras cores* em práticas, teorias, métodos.

Perguntaríamos, no entanto: por que seria necessário ou conveniente passar 'primeiro, por uma escola tradicional' para, somente depois, buscar algo outra forma de escola?

A este respeito, pensamos que o adjetivo 'tradicional' possa significar apenas 'escola', o que também, reconhecemos, não é tão simples, pois escola remete não apenas a uma suposta escola tradicional, mas a múltiplas formas e configurações no tempo e no espaço, que não nos cabe aqui analisar.

Por outro lado, pensamos que numa concepção imanente, o termo *tradicional* é um vetor de agenciamento como outro qualquer, pois, se estamos numa escola, entramos num estrato e num plano de organização no qual coexistem o molar e o molecular em diversos artifícios (professor, alunos, aulas, diário de classe, pedagogos, pais, vigias, funcionários). Artifícios que nos levam a *ofício* e *arte*, em que *ofício* guarda um aspecto técnico e funcional, mas que se ultrapassa na *arte*, dimensão de um fazer em que se misturam saberes e práticas diversas, mais afins aos signos da arte pela inventividade, como produção não serializada, singular, criadora de mundos visíveis, no sentido da expressão de Klee e do pensamento de Guattari-Rolnik (1993). Nesse sentido, o *tradicional* da educação, aula e escola pode se abrir às criações cotidianas, para além de estratos, funções e sujeitos formados.

Nesse sentido, podemos perguntar, em defesa de uma escola sem o adjetivo 'tradicional', ecoando a afirmação do diretor: como ter uma nova educação, criar o novo, movimentos disruptores sem que haja o estrato escola? E, mais ainda: como fazer uma escola, em última instância, estrato escola, sem bloquear espaços para processos criativos, sem fechar canais por onde surjam novas práticas, em que não seja bloqueada a multiplicidade que permeia o ambiente escolar, em seus

movimentos de desterritorialização? Pois somos movimento de linhas, ao mesmo tempo árvores e rizomas...



Figura 33. Escola Renascer. Vista externa. 2009.

Acerca da necessidade de um estrato – que aqui aproximamos ao conceito de território - para que se experimentem *outras* intensidades para além do estrato, também perguntamos com Deleuze-Guattari (1995, p. 48) pela necessidade de um estrato-território-extensão:

Como é que linhas de desterritorialização seriam assinaláveis fora de circuitos de territorialidade? Como supor que o fluir abrupto do minúsculo riacho de uma intensidade nova se faça fora das grandes extensões e em relação com grandes transformações nestas extensões? Quanto esforço para fazer eclodir um novo som?

Aqui salientamos a tensão molar/molecular que atravessa o Projeto de Implantação de Fil/CSO em sua inserção na escola, na dualidade do conceito de experiência do pensar, de um lado, e da organicidade curricular de que, por outro lado, se reveste.



Figura 34. Escola Renascer. Vista do portão. 2009.

E, levando mais questão a outros limites: como fazer que a escola, espaço social concreto, plano de organização ‘tradicional’, “não seja um muro, não seja um impedimento, não seja uma instância de julgamento da vida e da natureza, mas seja um aliado da vida? Como produzir regras aliadas da vida, regras de expansão” (FUGANTI, acesso em 03.jan 2009)? Ou como construir uma escola em que haja espaço para a imprevisibilidade inventiva? E não a ‘tradicional’ homogeneidade da disciplina e controle?

Uma escola Renascer que se (re)constrói passa por múltiplos agenciamentos: construção de espaços físicos, construção e reconstrução de territórios existenciais como espaço de novas experiências. Nesse sentido, podemos pensar o Projeto de implantação de Fil/CSO e o ensaio de suas práticas não como algo inaugural do pensar na escola, pois há uma mistura com práticas, saberes e fazeres escolares, como veremos a professora Josiane afirmar (cap. 5): ‘mas nós também fazemos assim...’, indicando a existência de processos de potencialização de ser professor,

ser aluno, ser escola que se desviam de uma forma universalizante, reinventando-se cotidianamente por agenciamentos coletivos.

No entanto, apesar de esta construção da escola 'tradicional' como estrato, no plano de organização/desenvolvimento, através de formas, sujeitos, órgãos e funções serem linhas molares de sustentação, percebemos pelos deslocamentos, pelos 'problemas' da escola, que esta forma universalizante e redutora já não 'cola' nos corpos e não libera energias criativas. Os agenciamentos concretos (forma escola) no plano de organização já coexistem com movimentos de desterritorialização, linhas de fuga e movimentos de desestabilização como lugares de diferença e desvio. Caberia não só mapeá-los, mas abrir-lhes espaços, tomá-los como dádivas de criação, de liberação de vida, diferenciação das formas que se têm... E não (apenas) como 'problemas', indisciplina (como podem sê-lo, às vezes). Nesse sentido, perguntamos: a única opção seria pela escola 'tradicional' ou podemos divisar a oportunidade (kairos), de uma outra escola? Uma escola em que se fosse diretamente à transformação das relações, em que se experimentassem outras temporalidades, outros espaços, outros territórios existenciais, coletivos...

O plano de organização, que constrói formas e funções (na escola), é atravessado ao mesmo tempo pelo plano de desestratificação - processo que não cessa de ocorrer, micropoliticamente, pois "há devires que operam em silêncio, que são quase imperceptíveis" (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 10), como no desenho do aluno da prof^a Cíntia: seu reconhecimento de que ele ilustrou lindamente o ditado sem que lhe pedisse. Uma cintilação de criação no espaço do mesmo da escola? Como fazer com que tais lampejos de diferenciação encontrem eco, com que haja espaços para sua efetuação, para sua multiplicação diferenciante?

Mas, não é fácil, repetem Deleuze-Guattari, desfazer nós, liberar acontecimentos e singularidades, agir sobre o plano transcendente e de organização. É preciso muita prudência, pois desfazer um corpo organizado, estratificado – como uma escola -, nunca foi destruir ou destruir-se, nem repetir fascismos de grupo. É preciso prudência como a arte das experimentações (inclusive de um projeto, de uma prática).

E nos perguntamos: Por que é difícil construir multiplicidade/corpo sem órgão? Escapar dos binarismos, quando o corpo sem órgãos foi estratificado num sistema/organismo que o esquadrinha em funções, formas dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair dele um trabalho útil (juízo de Deus, sistema teológico, moral, estratos)?

No entanto, acreditamos, com Kastrup (1999, p. 192), que não estamos encerrados em formas e estratos, “pois o devir é sempre presente, ao passo que as formas que dele podem advir são já estratos, novas territorializações”.

Em outras palavras: oscilamos entre dois pólos: o das superfícies de estratificação (organismo, significação, sujeito) e o plano de consistência como abertura à experimentação (DELEUZE-GUATTARI, 1996, p. 19); de um lado, a necessidade de uma “escola tradicional”, como um mínimo (roçando o perigo de absolutizar-se num grande *corpus* de disciplinas, avaliações, vigilância, medidas exteriores de controle e funções); de outro, “cores” com as quais se pintem novas experiências... Não haveria o risco, entretanto, de satisfazer-se com o ‘mínimo’ que se torna, então, ‘o máximo’: uma escola disciplinada, que atenda apenas aos índices quantitativos exigidos pelos gestores federais e pouco mais ou nada mais do que isso?

Na verdade, esses planos coexistem num mesmo plano de imanência, num mesmo corpo-escola, e estão em mistura, fornecendo matérias a diversos agenciamentos no cotidiano, criando e recriando formas de trabalho e de invenção.

Escapar dos três estratos (significância, sujeito, organismo): é preciso a arte da prudência, pois “desfazer o organismo nunca foi matar-se”. Mas também é preciso reconhecer com Deleuze-Guattari (1996, p. 22), que desfazer um organismo é simples, “nós o fazemos todos os dias”, pois somos tomados em agenciamentos complexos, circulações de intensidades:

Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensur.



Figura 35. Escola Renascer. Sala de aula. 2009.

'Medir' o plano como o agrimensor com seus instrumentos; imitar os estratos, isto é, não desestratificar grosseiramente Pois é preciso, como dizem Deleuze-Guattari (1996, p. 23), "guardar o suficiente do organismo para que ele se recomponha a cada aurora"; "pequenas provisões de significância e de interpretação" ("inclusive para opô-las a seu próprio sistema"); e ainda: um pouco de subjetividade, "pequenas rações de subjetividade, é preciso conservar suficientemente para poder responder à realidade dominante". Aqui um elemento ético, o critério ético de expansão da vida em suas mais variadas formas, com a reserva que cabe à realidade dominante...

Abrir a escola a conexões inauditas, predispor-se a experiências, projetos, criar rizomas, ensaiar novas relações, mais afetivas e significativas. Para isso, operar como um 'calculista', 'planejador' dos territórios existenciais, pedagógicos, da aula, comunitários, singulares e nômades, numa cartografia mutante em que haja espaço para a diferença.



Figura 36. Escola Renascer. Biblioteca. 2009.

Falamos, assim, de negociação incessante nos cotidianos escolares (FERRAÇO, 2005). De agenciamentos complexos para construir um plano de consistência de vida na formação social escolar. Por isso a prudência, do contrário o que seria para ser produção de vida torna-se “queda suicida ou demente”, retornando os estratos mais pesados ainda sobre nós (grupelhos, fascismos particulares, verdades iniciáticas, particulares, neuroses, maus encontros, além das soluções de marketing vendidas como panacéia pedagógica, tão em voga *no mercado...*).

Não há receita, mas uma arte da experimentação para passar novas intensidades:

Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra (DELEUZE-GUATTARI, 1996, p. 24).

Este trecho poderia ser um programa: *Instalar-se* – o que sugere movimento, um sair de seu lugar habitual -, *experimental* - abrir-se à experiência e criar ocasiões de experiência -, *buscar um lugar* - construir território existencial de afetos alegres -, *conjugação fluxos* e garantir um pedaço de terra por pequeno que seja de uma nova terra - a que não há, a que deve ser inventada em cada linha de fuga que escape ao molar, fazendo rizoma, multiplicando saídas e desfazendo estratificações asfixiantes, por gestos menores que sejam.

Trata-se de, instalados no estrato (pensamos aqui na escola, em qualquer escola, sala, aula, programa educacional, ou em qualquer grupo, por pequeno que seja), experimentar/criar outros agenciamentos, fazê-los oscilar do plano de organização das formas universais, das regras morais de sujeição disciplina heterônoma, passar ao plano de consistência, de invenção, de novas práticas e novas percepções, em agenciamentos coletivos, cujo critério ético seja a expansão de vida e suas cores, sabores, cheiros, intensidades...

Mesmo que para isso seja preciso construir sua “máquina privada” de experimentação, mas abrindo-se ao coletivo, fazendo alianças: “buscar um ‘lugar’, operação difícil, depois encontrar ‘aliados’, depois renunciar progressivamente à interpretação, construir fluxo por fluxo e segmento por segmento as linhas de experimentação (...)” (DELEUZE-GUATTARI, 1996, p. 24), passando para o outro plano, agenciando elementos materiais, homens, mulheres, animais, potências, na inauguração de novas práticas e experiências: “as criações são como linhas abstratas mutantes que se livraram da incumbência de representar um mundo” (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p. 95).

Construir, por analogia com o conceito de literatura menor, uma *educação menor*, isto é: “revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira (...) a partir do qual traçamos nossas estratégias (...) ato de singularização e militância” (GALLO, 2003, p. 78). Educação menor que se coloque tarefas como: desterritorializar contra a imensa máquina de controle, “gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas (GALLO, 2003, p. 81); ramificar-se politicamente, “fazer rizomas com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores, manter os projetos abertos” (GALLO,

2003, p. 82); enfim, singularizar coletivamente, numa implicação para além do indivíduo, no tempo e espaço coletivo (GALLO, 2003, p. 83).

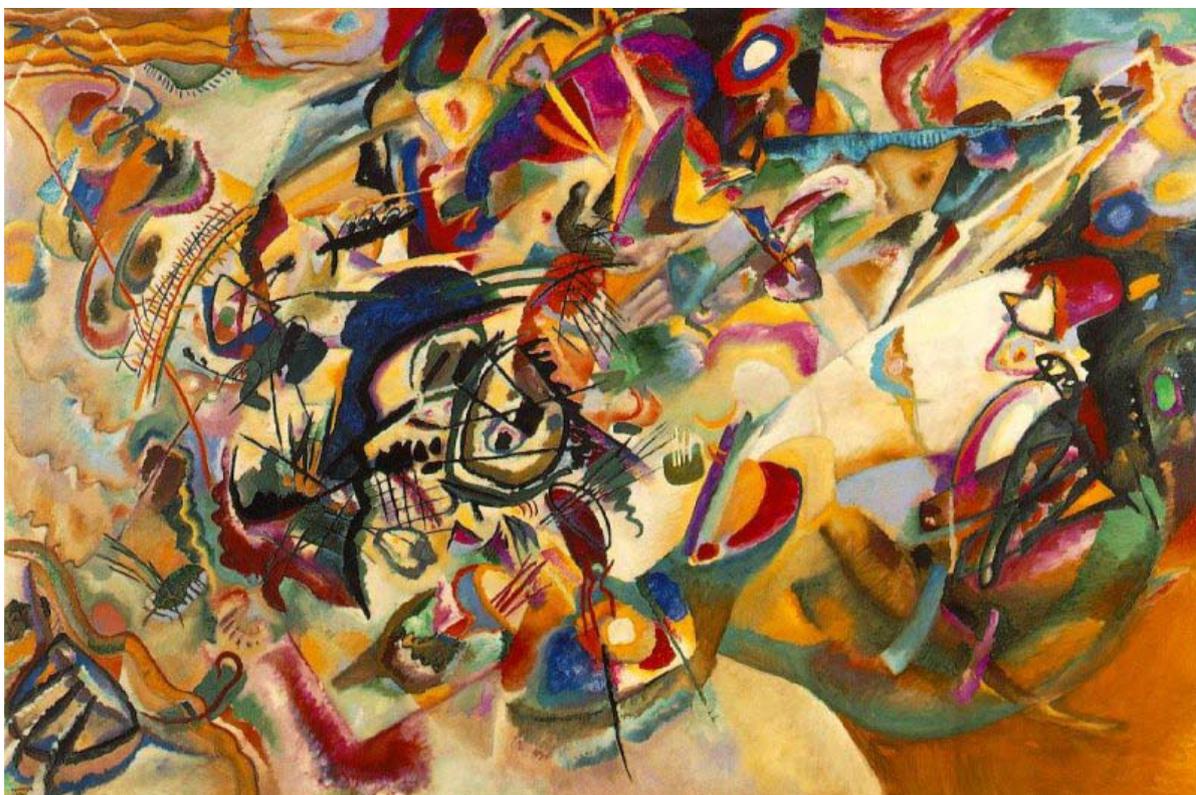


Figura 37. Kandinsky. Disponível em: www.ricci-arte.biz Acesso em 26.jun 09.

Ensaia aquilo que Lins denomina uma “pedagogia rizomática” como um espaço de vida, que escape ao cronológico e organizacional, liberando a invenção:

Uma pedagogia da desconstrução e da diferença, do indivíduo como singularidade. Uma pedagogia que não trabalha com formas, mas com encontros nômades, desejos, encruzilhadas, bifurcações (LINS, 2005, p. 1252).

Um espaço de vida, no âmbito da escola, é uma espécie de não-lugar pedagógico onde os devires imperceptíveis podem, como os nômades do deserto, encontrar-se, não numa estrutura, mas numa confiança, numa sedução, numa invenção artística (LINS, 2005, p. 1240).

Uma escolarizoma, espaço aberto à experimentação, tornada oficina rizomática, como o “ateliê clássico, um espaço onde crianças, alunos, estudiosos, artistas, pesquisadores realizam seus trabalhos e dividem suas experiências (...) no relativo e

no flutuante (...) embora com extremo rigor e conhecimentos intelectual e afetivo” (LINS, 2005, p. 1246).

Uma escola assim, que desejamos, fazendo rizomas: Uma escola tradicional? Uma escola...?

A repercussão (disparo em ricochete, choque entre dois corpos) de tal pergunta nos leva a uma escola real em seus agenciamentos do Projeto de Fil/CSo. Na Escola Renascer, com seus alunos, pedagogas e professores e professoras, funcionários e funcionários, pais e mães em encontros: um cotidiano interligado ao Projeto de Fil/CSo avalia suas diversas linhas, seus afetos, suas atividades, propostas.

5 UM PENSAMENTO EM LINHA DE FUGA

"Nunca é demais insistir na nobreza da vida cotidiana"
(Michel Maffesoli).

Neste capítulo, começaremos por traçar algumas linhas da constituição do processo de implantação do Projeto de Fil/CSo na Escola Renascer (5.1 Primeiros Movimentos, 5.2 Famílias: devires e afetos minoritários). Estes traços encontram-se em íntima relação com o cotidiano escolar relatado no cap. 4, no que respeita ao espaçotempo da Renascer naquele período.

A seguir, a intensidade dos traços aumenta quando pudermos pensar alguns agenciamentos do Projeto de Implantação de Fil/CSo na escola Renascer, tendo como pano de fundo um momento significativo em que o Projeto aparece em seu fazer concreto, que enfocará a repercussão dos encontros do Projeto de Fil/CSo, em especial sobre a vida de alguns alunos crianças e adolescentes. Para isso, faremos referência a uma atividade realizada no final de 2007, que consistiu numa avaliação do primeiro ano de seu desenvolvimento, seminário que contou com a presença de alunos, professores, pedagogos, professores de filosofia e sociologia: 5.3 Agenciamentos e movimentos da Filosofia e Ciências Sociais na escola; 5.4 'Incluir o professor': numa linha de fuga?; 5.5 Aula de filosofia: um exercício de pensamento para além da reconhecimento; 5.6 Uma escola como comunidade de afetos e 5.7 Afetos singularescoletivos de Daniele.

5.1 Primeiros movimentos

As atividades dos 03 (três) profissionais de Fil/CSo então na Renascer começam em 01.fev 2007, na reunião geral de abertura do ano letivo, nos turnos matutino e vespertino. Procurando articular-se a diversas atividades da escola, estudam o Projeto de Implantação, a Proposta Curricular e preparam materiais didáticos para suas aulas. Em março, a equipe de professores de Fil/CSo planeja as reuniões com as famílias da Escola, que acontecem de forma sistemática e mensalmente, ao

mesmo tempo que realizam encontros com comunidade (lideranças), alunos e funcionários da escola. Tais encontros aconteceram, em sua maioria, na sede do CRAS (Centro Referência de Assistência Social) de Pe Gabriel, situado ao lado da escola.

Neste íterim, os professores de Fil/CSO continuam a reunir-se às segundas-feiras, na Seme (bairro Itaquari), para planejamento, debates e avaliações do processo, conforme apresentado neste trabalho.

Levando em conta as 03 (três) categorias que resultaram das observações e pesquisas empreendidas pelo grupo de professores do Projeto Fil/CSO (Identidade, Autonomia/alienação e Papel social da escola), a Proposta Curricular do Projeto na rede municipal de Cariacica elaborou os seguintes eixos temáticos, temas e sub-temas a serem trabalhados com os alunos (CARIACICA, 2006e, p. 24)¹:

Eixo Temático	Tema	Sub-temas
Identidade	Natureza	Ser humano, linguagem e técnica, meio ambiente
	Intersubjetividade	Diversidade, moralidade, corporalidade
	Cultura	Popular, de massa e hegemônica
Autonomia/alienação	Ética	Liberdade e respeito
	Relações de poder	Ideologia, instituições e democracia
	Estética	Percepção e sensibilidade
Papel social da escola	Educação e comunidade	O ensinar e o aprender, escola e comunidade, cidadania, família, emancipação (sexo, raça, gênero e etc.)

A metodologia de trabalho previu 16 (dezesseis) encontros/aulas com os alunos, como se vê a seguir (CARIACICA, 2007, p. 6-9):

¹ Não conseguimos encontrar nos documentos produzidos pelo grupo de professores de Fil/CSO uma relação mais íntima entre os eixos temáticos e as 04 (quatro) temáticas selecionadas (“estrutura e arranjos familiares”, “Infância e adolescência: valores contemporâneos”, “Experiência e interação: família-escola”, “Avaliação e encaminhamentos”), assim como com as questões trabalhadas com as famílias, comunidade e funcionários. Do mesmo modo, considerando a extensão de nossa tese, não trabalhamos com todas as atividades desenvolvidas pelo grupo, mas tão somente com aquelas das quais participamos.

1ª TEMÁTICA: Estrutura e arranjos familiares

Encontros	Conteúdo	Metodologia
1º	Como é sua família? Indagar o aluno sobre sua própria família.	Discussão sobre a família Ilustrar a sua família (desenhar e expor no varal)
2º	Os diferentes arranjos familiares.	Refletir sobre questões ligadas a regras de convivência, gestão familiar e autoridade Montar um painel ilustrando as diversas formas de organização familiar
3º	Eu, a família e os espaços de vivência	Refletir a partir da construção de painéis quais os cuidados com os espaços de convivências (casa, escola, corpo).
4º	O cotidiano da família Questões como: higiene, cuidado de si, cuidado com a casa, alimentação, etc.	Oficina auto-estima

2ª TEMÁTICA: Infância e adolescência: valores contemporâneos

Encontros	Conteúdo	Metodologia
5º	O que é ser criança? Etapas da vida. Noção de infância, apresentando as fases pelo qual o ser humano passa.	Para provocar a discussão: Imagens de crianças brincando, chorando, trabalhando.
6º	Direitos Universais da criança. Refletir a criança como sujeito de direitos.	Discutir os direitos universais da criança a partir do jogo: Trilha "Direitos da Criança"
7º	Conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente. Contrapor a questão da violência ao ECA.	Escolher alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, posteriormente as crianças devem confeccionar jogos com esses conteúdos.
8º	Direitos e deveres como construção social.	Debate e elaboração de um código de regras a ser observado na escola.

3ª TEMÁTICA: Experiência e interação: família-escola

9º	Casa X Escola O que é permitido em casa e na escola? O que não é permitido? Trabalhar questões como: limites,	Dramatizar cenas do cotidiano. Posteriormente refletir sobre o comportamento esperado em cada situação.
----	--	--

	respeito, companheirismo, etc.	
10°	Casa X Escola Trabalhar questões como: liberdade, respeito, autonomia, solidariedade, individualismo, participação	Dinâmica de grupo, textos, histórias, filmes.
11°	Diversidade Respeito as diferenças Etnia e gênero	Histórias, fábulas, ditados e provérbios populares
12°	Diversidade, Respeito às diferenças: necessidades especiais, idoso, diferenças entre famílias.	Jogos diversos (trilha, palavra cruzada)

13°	Trabalho, produção e consumo. Relacionar qual é a diferença que faz na vida pessoa determinado tipo de consumo	Pesquisa, criar histórias, fábulas, textos, etc.
14°	Interação com os diversos espaços de estudo. Demonstrar que o conhecimento pode ser produzido em diversos espaços	Visitas a bibliotecas, museus, parques públicos etc.

4ª TEMÁTICA: Avaliação e encaminhamentos

Encontros	Conteúdo	Metodologia
15°	Encontro de estudantes de Filosofia e Ciências Sociais	Teatro, contação de histórias e música.
16°	Avaliação do projeto	

Os encontros do Projeto de Fil/CSo com os alunos das turmas da Escola Renascer e da Escola Paulo Freire não tiveram reservado um horário específico no quadro de aulas da escola, adotando a seguinte sistemática: “os dias previstos para os encontros com o Projeto de Filosofia e Ciências Sociais serão alternados para o uso das aulas dos(as) professores(as). Exemplo: na turma 5ª A entraremos numa semana na quarta-feira, aula da profª X, e na semana seguinte, nesta turma entraremos na quinta-feira na aula da profª Y. Conforme calendário, nas semanas de encontros com os outros segmentos (famílias, liderança comunitária, funcionários) não teremos encontro com o segmento aluno” (Relatório de atividades do Projeto de

Fil/CSo). Tal metodologia levou a que, conseqüentemente, em algumas semanas não houvesse encontros com algumas turmas de alunos, fato que acarretará intervenções das pedagogas nas avaliações das atividades do projeto, sobre as quais faremos menção neste capítulo da tese.

Nas primeiras semanas do desenvolvimento do projeto na escola, no turno matutino aconteceram 02 (duas) atividades em 05 (cinco) turmas, com o tema relacionamento interpessoal. No turno vespertino, houve mais dificuldade para os encontros, diante de demandas de vários professores, com questões sobretudo ligadas à indisciplina de alunos. Uma demanda concreta é apresentada por uma professora de 3ª série, que expõe: “as crianças se agredem constantemente, não fazem as tarefas de casa; os pais não cobram em casa a tarefa dos alunos” (Relato de atividade do Projeto de Fil/CSo, abr.07).

Ainda em relação ao impacto dessa questão, um dos professores de Fil/CSo anota em seu relatório, quando ajudava na portaria da escola (devido à doença de um funcionário): “Observo que os alunos têm dificuldade com o trabalho sistemático da escola, de participarem de atividades coletivas sob orientação de um professor, que se sentem agredidos com as regras e com qualquer autoridade escolar que tenha que lhes dizer um ‘não’ ou que contrariem alguma vontade particular” (Relatório de atividades do Projeto de Fil/CSo, 19.jun.07).

O primeiro encontro com os alunos ouviu-os acerca da escola, com uma dinâmica de integração e apresentação mútua (“minha cara metade”) e discussão de três questões em grupos:

1)O que é legal na escola?	2)O que não é legal na escola?	3)O que eu posso fazer para mudar a escola?
Respostas: A merenda, a educação física, fazer o dever, brincar no recreio, as professoras, o diretor, jogar bola, brincar de bambolê, de carrinho, pular corda, vir para a escola; as professoras, o ensino, o bebedouro, a sala de aula, o ventilador, as carteiras, a reforma da escola, a merenda, o diretor, as	Respostas: Bater nos colegas, subir no muro, rabiscar as paredes, brigar, correr na sala, desobedecer a professora, bagunça na sala, conversar na hora da prova; as cadeiras, as mesas, a sala, as paredes, o teto e o chão, as portas, as janelas, o banheiro, a merenda, o	Respostas: Pintar a escola, prender os ladrões, ajudar e respeitar os professores e o diretor, ajudar os colegas a fazer o dever, passar mais dever, varrer a sala, trocar o piso, colocar os vidros, fazer uma horta, consertar os ventiladores, não sujar a escola, trocar a parede; não jogar borracha no

amizades, as serventes, as pedagogas, coordenadoras...	mural, o quadro; falta da professora...	ventilador, arrumar a sala "a cada poluição"...
--	---	---

Percebemos nas respostas dos alunos a relação com seu contexto real de vida escolar - necessidade de reforma da escola e na falta de professores, entre outras questões - sinalizando para a importância do espaço ('uma escola tradicional?') e do território existencial do qual se sintam parte, o que aponta para a necessidade de sua participação na solução dos problemas apontados, o que já ficou evidenciado nas pesquisas feitas pelo grupo de professores de Fil/CSO (CARIACICA, 2006b, 2006c, 2006e), que mostraram a importância da escola para os alunos.



Figuras 38, 39, 40 (sentido horário): Atividades em grupo. Projeto de Implantação de Filosofia e Ciências Sociais. Escola Renascer. 2007.

5.2 Famílias: devires e afetos minoritários

Um dos aspectos que distingue o Projeto Filosofia e Ciências Sociais na rede municipal de Cariacica caracteriza-se pela explícita intenção de que estes saberes não se restrinjam à sala de aula, buscando transformar-se numa atividade de pensar a escola por si mesma e para além de seus muros, em seu entorno e agenciamentos com alunos, liderança comunitária, famílias de alunos, funcionários e professores.

Assim, objetivando articular família-escola, às vezes atendendo a uma demanda das escolas (foi o caso da Renascer), o Projeto de Fil/CSO propôs ao conjunto da comunidade escolar o tema “Família e escola em debate”. O projeto buscou problematizar o contexto escolar, pensar a relação escola-família “para possibilitarmos ou potencializarmos o papel educativo destas duas instituições”, para que “tanto a família quanto a escola, possam ser espaços onde o conhecimento elaborado pela humanidade seja assimilado de forma crítica e prazerosa pelos alunos e alunas” (CARIACICA, 2007, p. 3).

Os encontros com pais revestiram-se de especial importância, em nosso entender, pela proximidade com a família em seus diversos arranjos (pais, mães, avós, tios, irmãos mais velhos...), acerca de variados assuntos. Tais encontros apresentaram um elemento diferencial, visto que não se tratou de os pais serem convidados ou convocados à escola para tratarem de indisciplina ou de faltas de seus filhos, mas sim para um encontro sobre temas como relacionamento Escola-Família, infância e adolescência, gestão democrática, entre outros, conforme um dos objetivos do Projeto: “Propiciar um diálogo com a comunidade escolar, priorizando os segmentos família, alunos e alunas, professores e professoras, problematizando o tema família” (CARIACICA, 2007, p. 4).

Para o projeto, “problemas que começam na família acabam se refletindo na escola, como questões de relacionamento, de disciplina, de higiene, de cuidado, e atenção que trazem implicações para a aprendizagem dos alunos e alunas” (CARIACICA, 2007, p. 3), o que leva, em sua implementação, a pensar a relação família-escola, sem perder de vista as transformações por que passa contemporaneamente a instituição – “novos arranjos familiares” - com sua repercussão sobre o desempenho escolar de seus filhos.



Figura 41. Encontro com famílias da Escola Renascer. Local: CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), Bairro Pe Gabriel. Maio 2007.

A pesquisa preliminar junto às escolas-piloto diagnosticou “a falta de envolvimento e ausência de uma participação da família ou responsável no processo de ensino-aprendizagem do aluno e da aluna” (CARIACICA, 2007, p. 4). A participação dos pais, mães ou responsáveis acontecia apenas em reuniões e eventos, não permitindo uma presença mais autônoma da família na escola, objetivo do projeto “família e escola em debate” que previu, ainda, entre seus objetivos: discutir arranjos familiares, as relações do contexto sócio-econômico na família e seus reflexos no

cotidiano escolar, analisar a compreensão dos conceitos de infância e de adolescência, discutir as experiências da liberdade, da autoridade, do limite, da disciplina e da diversidade na escola e na família (CARIACICA, 2007, p. 5). Para atingir tais objetivos, foram planejados 04 (quatro) encontros com pais, funcionários e liderança comunitária, com uma metodologia que previa: Dinâmica de grupos, video/debate, textos e oficinas (CARIACICA, 2007, p. 12):

Encontros	Conteúdo
1º temática Estrutura e arranjos familiares	Diferentes arranjos familiares; contexto sócio-econômico e cultural; família e os reflexos no ensino-aprendizagem da criança e criança como sujeito de cuidado.
2º temática Infância e Adolescência: valores contemporâneos	Contrapor a noção de infância e de adolescência à naturalização de atitudes em relação a criança; experiências e vivências da criança; valores de formação para o mercado e humanização.
3º temática Experiência e interação: família-escola	Relação família-escola; parceria entre família-escola; refletir sobre liberdade, autoridade, limite, disciplina e diversidade.
4º temática Reflexão e avaliação	Compromisso da família e da escola com a educação; o papel de cada um no processo educativo da criança e contribuições.

O primeiro encontro com o segmento família, ocorrida em 29.mar.07 teve, entre outras coisas, as seguintes questões para debate, com as respostas sistematizadas a seguir:

1) Na escola, o que se mantém [deve se manter]?	2) O que se modificar?	3) O que posso fazer?
O café da manhã para as crianças, a escola aberta, as aulas de música, os professores, o crescimento [reforma] da escola, o vigilante no portão, o uniforme dos alunos	Melhorar a merenda, os bebedouros, higiene dos banheiros, aumentar área de lazer na escola, atendimento na secretaria, acabar com aulas vagas, melhorar a vigilância das crianças, diretor ser mais rígido com funcionários, diminuir bagunça em sala, sumiço de material de alunos	Educar melhor, manter os filhos limpos e com uniforme, ensinar os filhos a não brigar e se unir mais aos colegas, melhorar a bagunça na sala de aula, melhorar as brincadeiras com os colegas no recreio

A segunda reunião com o segmento família, ocorrida em 16.mai.07 enfocou o tema gestão democrática e participação na escola. Além de uma exposição sobre o tema, as seguintes questões foram trabalhadas em grupos: “1) O que está sendo feito na educação aqui na EMEF Renascer? 2) O que é educação? 3) Você gostaria de participar do Conselho de Escola ou do Caixa Escolar? Se sua resposta for sim, escreva seu nome e telefone”.



Figuras 42 e 43. Encontro com famílias da Escola Renascer. Tema: Gestão democrática. Local: CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), Bairro Pe Gabriel. Mai.2007.





Figura 44. Encontro com famílias da Escola Renascer. Local: CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), Bairro Pe Gabriel. Set.2007.

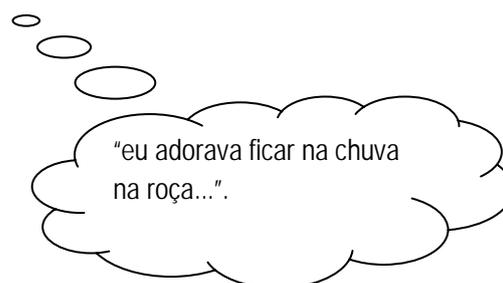
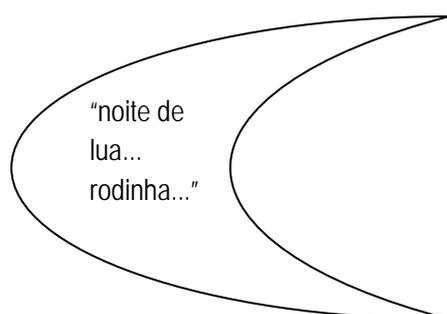
Em 05 de Junho houve um encontro específico com os pais da 3ª série, por solicitação da professora, da pedagoga e da profª de Educação física, demanda expressa em questões tais como: agressão mútua das crianças, não cumprimento de tarefas escolares, falta de cobrança das tarefas pelos pais. Participaram um total de 06 mães e 02 pais. Discutiu-se com os pais sobre o comportamento do filho em casa, dificuldades de estudo, entre outras questões.

Os pais puderam opinar sobre o ensino que sentem ser ministrado na escola, como aparece nas seguintes opiniões expressas em grupos de trabalho: “a escola não ensina tabuada, não ensina a ler, não escrevem com letra cursiva, os filhos reclamam que o quadro é apagado demais”.

Sobre atividades escolares e local para a criança estudar, alguns pais afirmaram que uma das dificuldades dos filhos é a ‘preguiça’, outros que revisam as tarefas dos filhos. Uma mãe afirma que ela mesma não compreende os estudos dos filhos, pois não sente condições de fazer isso. Uma mãe afirma acerca do local de estudos do filho fazer os deveres de casa: ‘chegamos a sair de casa, ficando do lado de fora para que a filha possa estudar’.

Neste encontro, sugestões são dadas pelos pais ao processo de educação de seus filhos: ‘mais leituras, produção de cartazes, quadrinhos, cobrar dos alunos o próprio material, ensiná-los a usar melhor as folhas dos cadernos’.

Num dos encontros, dentro da 2ª temática – Infância e Adolescência - os participantes – 14 mães e 01 pai – foram convidados a responder às questões: “*O que é ser criança? Para que educamos nossos filhos? Como educar nossos filhos?*”. Num segundo momento, foi proposto que desenhassem algo que retratasse sua própria infância e depois expuseram para o grupo. Os relatos e desenhos, as falas dos pais (na verdade, a maioria mães) ali presentes, alguns semi-analfabetos, nos mostram sinais de uma nova prática que o Projeto de Filosofia e Ciências Sociais tornou possível: por entre as discussões levadas a cabo durante o ano, com destaque para as dimensões lúdica, estética, um pequeno grupo de pessoas se expressa como sujeitos coletivos de enunciação, fazendo uma experiência de se produzirem em conexão com outros. Alguns relatos de seus desenhos podem nos levar a descobertas das linhas que atravessam nossas escolas em seu cotidiano. Tantas histórias, carregadas de significado, tantas vidas simples, de “gente humilde” como na canção de Garoto, Chico Buarque e Vinícius:



"eu na roça ajudando apanhar café... em Teófilo Otoni, Minas...".

"Eu morava no morro de argolas... Gostava de ouvir histórias de meu pai, até os 9 anos... de 10 anos em diante é só trabalho...".

"eu com 10 anos... pé de caju na Paraíba...".

"eu sozinha... Porque eu era só com meu pai...".

"eu debaixo de pé de manga tirando manga... Mas não teve nada de bom nesta vida...".

"Eu carregando água do poço..." – [A palavra 'sofrida' escrita abaixo do desenho].

Sol e lua iluminando uma casa: "fui educada num lar evangélico. Eu era livre, com responsabilidade da casa..."

Num desenho cheio de detalhes e muita cor: "Na roça, com boi, pato... Criança era mais simples... Eu gostava de boneca... Essa minha aqui [aponta para sua filha ao lado] não gosta muito, não... Qualquer coisa para criança era divertimento... Era no interior do Espírito Santo: Barra de S. Francisco...".

"Essa bonequinha, quando eu era criança, é a 1ª que eu fiz com minhas mãos... eu tinha 05 anos, para participar de uma festa de casamento... Formamos grupo para fazer casamento de brinquedo... Essa bonequinha não veve comigo... Mas minha irmã *tem ela*... Crescemos, paramos de brincar de boneca...".

(DC, 02/10/07)

Percebemos na atividade descrita muito mais do que comumente se entende por um 'encontro de pais' como muitas vezes acontece em nossas escolas – reclamações mútuas: os pais reclamam de aspectos da escola ou dos professores, a escola (pedagogas, professores) reclama que não existe empenho da família na educação dos filhos.

Pensamos que ali se presentificou muito mais o aspecto lúdico, do prazer, da gratuidade do encontro, da prosa que não se põe nenhum resultado imediato, pois existem numa outra economia – poderíamos afirmar: dos afetos e dos encontros potencializadores de alegria - cujos efeitos repercutem em outros laços dos pais com seus filhos, em seus arranjos reais, naquele espaço concreto. Estamos em face de devires-minoritários (DELEUZE-PARNET, 1998) para além da forma dominante de pensar educação, escola e seus agenciamentos, centrados em relações muitas vezes excessivamente disciplinares, distanciadas das pessoas reais e seus saberes?

5.3 Agenciamentos e movimentos da Filosofia e Ciências Sociais na escola

No final de 2007, a Equipe de professores de Filosofia e Ciências Sociais planejou e executou várias reuniões de avaliação do Projeto nas 05 (cinco) escolas em que houve atividades. Foram realizados seminários com alunos, funcionários, professores e pedagogos. Também foram aplicados questionários a alunos e pais (por amostragem), bem como a professores, pedagogas, diretores/as.

Desses vários momentos de avaliação do Projeto de Fil/CSO na Escola Renascer, trazemos algumas ideias de um momento intenso que teve lugar na Escola Renascer/unidade Paulo Freire, em Vista-Mar, em 29/11/07. Naquela tarde, estiveram presentes 02 (dois) professores de filosofia e ciências sociais, 01 (uma)

professora e 01 (uma) pedagoga da Escola Renascer, e 05 (cinco) alunos da 5ª e 7ª (atuais 6º e 8º anos) ².

Como os signos de agenciamentos de Fil/CSO na escola nos tocaram naquela tarde? Trazemos para o palco um momento significativo em que deslizaram diversos sentidos acerca da experiência que vimos compartilhando.

Abrindo o encontro, profº Elias introduz uma questão aos presentes:

Como você percebe a atuação dos professores de Filosofia e Ciências Sociais? (...) ao nos ver aqui, ao entrarmos na sua sala, ao estarmos na sala dos professores, ao conversarmos com vocês, o que vocês estão vendo dessa atuação nossa?

De início a pedagoga Adriana responde demonstrando uma percepção de que a inserção do projeto está num processo:

Eu percebo que vocês estão procurando ter conhecimento de uma nova área que possa ser desenvolvida nas escolas. Então, eu acho que o trabalho... ainda é lento, porque tá começando, às vezes acerta, às vezes erra, né? (...) tem seus altos e baixos porque ainda é uma coisa que está sendo criada, mas eu acho que tá bom.

A fala dos alunos é reticente, parecendo-nos demonstrar uma certa dificuldade de participar, diante das questões postas pelos professores. Podemos nos perguntar: devido ao inusitado do fato: *aluno dando opinião sobre aulas e professores?* Percebemos nesse começo e na forma que toma esse encontro – todos em volta de uma pequena mesa de uma sala de professores – a afirmação de um outro espaço na escola, com a participação de alunos³ opinando acerca dos conteúdos estudados, avaliando temas e metodologias adotadas, enfim, trazendo sua fala ao processo ensino-aprendizagem como experimentado por eles. Alguma coisa se passa que não estava aí antes? Podemos dizer que o projeto afirma espaços outros que abalam o que normalmente se faz na escola? Espaços que tirem consequências daquilo que, segundo Deleuze, Foucault nos ensinou: “a indignidade de falar pelos outros” (FOUCAULT, 2002).

² Visando preservar a imagem e a privacidade dos participantes, todos os nomes foram mudados.

³ O critério de escolha dos alunos para participar dessa atividade variou de acordo com as turmas: algumas escolheram um a dois alunos, em outra turma, os professores escolheram um a dois alunos mais assíduos, com o objetivo de que fosse mais fidedigna a avaliação das atividades pelo aluno.

Estamos diante de uma ponta de desterritorialização quando pedagogos, professores, funcionários e alunos avaliam seu próprio cotidiano? Se por um lado, o projeto se reterritorializa na proposta curricular (tomada em seu aspecto molar, no plano de organização e estabelecimento de formas e sujeitos), pois se encontra na *forma escola* (e, às vezes, *fôrma escola*), por outro se desterritorializa, empreende uma linha de fuga ao estabelecer um mesmo plano para professores, alunos e funcionários em que se pode debater, criticar, sugerir? Estabeleceria o Projeto de Fil/CSO uma horizontalidade de relações educativas?

Logo a seguir, ao serem instados a participar, os alunos a princípio são evasivos. “Interessante”, um responde, quando a pedagoga da escola os interpela: “Os alunos, por favor... Eles foram lá na sala de vocês, e o que vocês acharam?”. A seguir, no entanto, começam a demonstrar mais desenvoltura:

Eles explicam sobre a nossa família, o que tem que acontecer.

Eu acho interessante que além de ser uma matéria nova, ela mostra como estudar, na nossa família, no nosso dia-a-dia, na sociedade, muito melhor... Apesar que a gente não colabora, a maioria da turma... Eu acho super legal. Eles ajudaram a gente a se comunicar mais com as pessoas, na sociedade, com nossa família, no nosso dia-a-dia (...).

O prof^o Elias, então, explicita melhor a metodologia utilizada: “Do jeito que a gente tá fazendo na sala de aula, da forma como a gente tá trabalhando com a turma te ajuda a desenvolver isso que você chama de melhor comunicação com as pessoas, como ajuda?”. Ainda reticente, responde o aluno:

Cês sempre falam como a gente deve lidar com a família...

Ante a insistência de que não apenas falaram, mas que também fizeram atividades, o aluno responde:

Ajuda sim! Apesar de até agora não ter dado atividade... Ficam passando vídeo, conversando... as figuras... Mas isso tá ajudando também...

Pelas respostas dos alunos, percebemos que os encontros/aulas do projeto deram ênfase à discussões, a jogos e vídeos educativos (na percepção dos alunos: ‘ficam passando vídeo, conversando’) e, conseqüentemente, uma menor atenção à escrita(‘apesar de não ter dado atividade’). Daí a pedagoga destacar a dificuldade que os alunos tiveram, devido a menos atividades escritas. O que explicaria as

respostas evasivas dos alunos. E a conclusão da pedagoga Adriana: “como não escreveram, não assimilaram”.

Profº Elias discorre, ainda, acerca das atividades realizadas com os alunos (dinâmicas, jogos com figuras, vídeos, debates em círculo): “Você gosta daquela divisão, fazer a rodinha pra todo mundo conversar sobre um tema, você acha aquilo interessante? As atividades em grupo são interessantes pra você? Você lembra de alguma coisa que não tem nada a ver? Que a gente falou lá e que não tem nada a ver com você? E o que tem a ver? Quais as atividades que têm a ver com você, com sua família e com sua realidade?”

A resposta do aluno (rápida, seca):

Não lembro.

Novamente insistência: “E os temas? Você acha que não tem nada a ver?”. Um aluno não hesita:

Tem nada a ver.

Acrescentando logo a seguir (como que se corrigindo):

Eu esqueci.

E ainda:

Eu andei faltando... Estava trabalhando com meu irmão... De ajudante de pedreiro⁴.

‘Faltei porque estava trabalhando de ajudante de pedreiro’: percebemos nessa fala o entrelaçamento de linhas complexas no cotidiano escolar (aluno que, precocemente, se vê na necessidade de trabalhar); as diversas realidades nos corpos dos alunos (o trabalho, a sexualidade, a sedução da violência, mas também a vida de periferia com outros valores, afins ao mutirão, ao trabalho coletivo de fim de semana...) – ‘conteúdos’ que cruzam aqueles conteúdos sistematizados com os quais lidam os saberes escolares, mas com os quais estes estabelecem pouco diálogo...

⁴ Na transcrição da gravação, este trecho estava quase inaudível. Foi necessário ouvi-lo repetidas vezes para captar a fala, como se estivesse ao fundo, ocultando-se...

Nesse momento, Adriana pede a fala, para destacar a opção dos profissionais de Filosofia e Ciências Sociais em começar pela comunidade, para daí tirar observações a respeito da metodologia do Projeto, de fazer inserções em aulas de professores, pois seus encontros com as turmas não têm carga horária específica para suas atividades. E sobre essa forma de proceder, observa que não incluiu o professor no Projeto, com a conseqüente dificuldade para aquele professor opinar. Ao mesmo tempo, expõe uma concepção de Filosofia e Ciências Sociais como colaboradoras da ordem social ('valores'). Pela importância desse trecho do diálogo, permitimo-nos transcrevê-lo quase na íntegra. Vejamos:

No início do ano, quando vocês começaram, eu lembro que foi feita uma pesquisa onde vocês queriam saber por onde começar o trabalho, e foi legal ter começado pela comunidade, foi pela comunidade que vocês escolheram, que ficou decidido, né?

Diante da confirmação de prof^o Elias: "Foi. Nós começamos a conhecer a comunidade, os líderes do bairro, família, foi por onde a gente começou", Adriana observa a necessidade de se trabalhar também com o professor, a fim de "reforçar os valores na periferia":

Pois é, eu acho realmente que vocês vão ver frutos ainda com mais substância, suculento, a partir do momento que o professor também estiver trabalhando junto com vocês, ou melhor, vocês [com ênfase] trabalhando junto com os professores. Mas pelo que eu tenho visto em sala de aula (...) alguns trabalhos, alguns painéis, eu acho que é esse mesmo o caminho, porque só o professor na sala de aula, ele tem um conteúdo pra tá ministrando e o aluno, a nossa periferia precisa, ela precisa de alguém pra reforçar os valores. Eu acho que a filosofia tá fazendo isso, eu acho até que é o objetivo da filosofia e das ciências sociais tá relembando esses valores dentro da sociedade, dentro da comunidade escolar. Então, quando isso tiver junto com o professor, aí o resultado vai ser ainda melhor.

Tocando-se por essa fala, o prof^o Elias solicita:

Aprofunda isso aí (...) sobre trabalhar junto. Você entende que nestes tempos estivemos distantes de vocês?

Ao responder que "Não, não é que estiveram distantes...", percebemos que o Projeto de Fil/CSO se agencia de modo diverso em cada contexto. Neste caso em especial, a filosofia é identificada como uma atividade que 'reforçaria os valores da periferia', remetendo a pressupostos de que o pensamento filosófico atende a uma função moralizante, de conformação da ordem social, em suma, uma imagem

dogmática do pensamento, no sentido de oferecer uma ‘cultura ilustrada’ a quem não a tem (?)... Interessante analisarmos tais pressupostos e suas consequências.

Para Deleuze, um pressuposto que acompanha a filosofia refere-se a uma ideia de boa vontade do pensar, como se o homem tendesse naturalmente para a verdade. Se tomarmos o termo ‘filosofia’ ou ‘filósofo’, nele está a palavra ‘amigo’, que remete a uma concordância de base (do latim *cor*, *cordis*-coração, *cum*-com; daí *cordato*, *concordia*), por isso, os amigos “são, um em relação ao outro, como que espíritos de boa vontade que sempre concordam a respeito da significação das coisas e das palavras, comunicando-se sob o efeito de uma boa vontade comum” (DELEUZE, 2003, p. 88-89) admitida como tal.

No entanto, ao analisar a obra de Proust, Deleuze mostra que a busca da verdade é da ordem do involuntário, não há pensamento que não surja de “algo que force a pensar”, do que faz uma violência ao pensamento. Contrariamente à ideia de que há uma necessidade natural de pensar, para Deleuze pensar remete à criação, à decifração de signos que levam a pensar, daquilo que toca e coage a sensibilidade como faculdade, como cozinhar é deixar-se tocar pelos signos dos temperos, cheiros, sabores, saber pintar é ser sensível aos signos das cores, da luz, da tela e de pigmentos, como curar é ser sensível aos signos do corpo, das doenças, órgãos e medicamentos. Também saber “pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura” (DELEUZE, 2003, p. 91).

Em outro momento, Deleuze identificará os diversos pressupostos que subjazem a tal imagem dogmática do pensamento (os oito postulados de **Diferença e Repetição**), identificada também a uma imagem moral do pensamento. O primeiro postulado consiste em considerar que o pensamento teria uma afinidade com o verdadeiro (*cogitatio natura universalis*), cujo implícito reside numa imagem pré-filosófica e natural do pensamento, pois que tirada do senso comum, pela qual todos sabemos o que é pensar.

Identificamos tal imagem dogmática do pensamento a uma imagem moral porque “só a moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza,

o pensador, uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o verdadeiro” (DELEUZE, 2000, p. 229).

Contra tal imagem de uma boa natureza do pensamento e do pensador, Deleuze sustenta que “os homens raramente pensam e quando o fazem é mais sob choque do que sob impulso de um gosto” (DELEUZE, 2000, p. 230), colocando em causa o segundo postulado em que se assenta imagem dogmática do pensamento (o ideal do senso comum), referido à célebre frase de Descartes no início do Discurso do Método, segundo a qual o bom senso é coisa do mundo mais bem partilhada, bastando para isso aplicá-lo bem, ou seja, fazer uso de um método adequado.

No entanto, tal imagem erigida por Descartes parece mais ser uma imagem *de direito* do pensamento do que *de fato*, pois os homens não parecem viver conforme tal bom senso (para Deleuze, a frase de Descartes é um gracejo); ao mesmo tempo, porém, não temos como opor fatos contrários a essa imagem do pensamento cabendo-nos, ao invés, analisar “se esta imagem não trai a própria essência do pensamento como pensamento puro” (DELEUZE, 2000, p. 231), isto é, como transcendental do pensamento puro ao se apoiar sobre o empírico – o senso comum.

O terceiro postulado, chamado por Deleuze de modelo da reconhecimento, consiste em pressupor que haja um objeto e um sujeito que permanecem os mesmos no conhecimento: em Descartes e Kant, “é a identidade do eu no Eu penso que funda a concordância de todas as faculdades e o seu acordo na forma de um objeto suposto como sendo o Mesmo” (DELEUZE, 2000, p. 232).

A reconhecimento não teria nada de inofensivo se se referisse apenas aos atos cotidianos: “isto é uma mesa, isto é uma maçã, bom dia, Teeteto”, diz Deleuze, em que o reconhecido como o mesmo é um objeto. Nesse sentido, “não se pode negar que o reconhecimento desempenha um papel principal na vida humana, contribui para ativar funções vitais” (KOHAN, 2003, p. 220), mas não aquelas do pensar, pois quando se reconhece se legitima o que está dado, conseqüentemente não cria.

Além disso, aplicada aos valores, a reconhecimento “celebra esponsais monstruosos em que o pensamento ‘reencontra’ o Estado, reencontra a ‘Igreja’, reencontra todos os valores do tempo (...), valores que ela fez como que sutilmente fossem tidos como eternos” (DELEUZE, 2000, p. 234). A reconhecimento, nesse sentido, se opõe a criação como potência da diferença e do novo; não o novo relativo, que será o estabelecido amanhã, mas o novo como “potência de começo e de recomeço”, que provocam forças que não se jogam na reconhecimento, que visa o estabelecido como estabelecido desde o início.

Em **Mil Platôs**, veremos opostas uma imagem dogmática do pensamento e um pensamento nômade (que em **Diferença e Repetição** aparece como ‘pensamento sem imagem’). Aquela se recolhe numa imagem interior, da contemplação de uma essência universal; opera com dois universais: o Todo como fundamento último do ser e o “Sujeito como princípio que converte o ser em ser para-nós” (DELEUZE-GUATTARI, 1997b, p. 49), sob a direção de um ‘método universal’. O pensamento nômade, por seu turno, está às voltas com forças exteriores, é um pensamento-problema, pensamento-acontecimento e heciedade e não contemplação de uma essência. No lugar de aspirar à universalidade, invoca uma raça singular, nômade, que se desdobra num meio sem horizonte, como espaço liso, estepe, deserto ou mar: “Uma tribo no deserto, em vez de um sujeito universal sob o horizonte do Ser englobante”.

Também o pensamento nômade roça os perigos da linha de fuga, ambiguidades fazem-lhe vizinhança: o perigo do racismo, fascismo, aristocratismo, folclore do povo. Para Deleuze-Guattari (1997b, p. 49), os critérios para distingui-los ou escapar deles são fáceis, ainda que suas misturas de fato às vezes o obscureçam:

A tribo-raça só existe no nível de uma raça oprimida, e em nome de uma opressão que ela sofre: só existe uma raça inferior, minoritária, não existe raça dominante, uma raça não se define por sua pureza, mas, ao contrário, pela impureza que um sistema de dominação lhe confere. Bastardo e mestiço são os verdadeiros nomes da raça.

5.4 *‘Incluir o professor’: numa linha de fuga*

Quando a pedagoga responde “Não, não é que os professores do Projeto Fil/CSo estiveram distantes...”, a conversa toma outra direção; aliada à ideia de ‘reforçar os valores’ dos alunos vemos surgir uma ênfase discursiva em ‘incluir o professor’, como que definindo um papel para a filosofia que mais se relaciona ao modelo da reconção.

Mas, sigamos nosso diálogo. Com a palavra a profª Josiane, que se refere à participação dos professores da escola nas atividades ‘extra-muros’ do Projeto, em que se tentou articular a escola em rede, com famílias, alunos, professores, funcionários, comunidade:

Vocês criaram um rumo, nós vamos começar por aqui e vamos chegar até os professores. Eu acredito que a partir do ano que vem agora vocês vão estar incluindo o professor. Por exemplo, você tá trabalhando valores, eu também trabalho valores na sala de aula, né? Então se eu trabalho, se as ciências sociais trabalha, a filosofia trabalha, não tem porque o nosso aluno não assimilar aquilo que a gente tá fazendo com eles, e eu tenho como resultado positivo o tanto que a gente, que nós todos no conjunto temos trabalhado pela comunidade de Padre Gabriel.

Interessante notar que profª Josiane não tem, necessariamente, uma concepção teórica sobre o Projeto de Fil/CSo, mas demonstra que **viu** atividades sendo desenvolvidas, das quais **compartilhou**, direta ou indiretamente, mesmo nos limites institucionais da escola; ela **viu** o Projeto com uma postura de sair dos muros da escola, para o bairro, para a comunidade, em reuniões de pais... Sua fala demonstra a percepção de uma prática, para além de considerações teóricas (sem invalidá-las).

À pergunta de “o que seria incluir o professor?”, profª Josiane sugere que algo como a interdisciplinaridade, ao menos um planejamento comum seria desejável:

Na questão de projetos, trabalhos que são feitos em sala de aula, a visão minha como geógrafo, como professor de geografia ela é diferente do professor de filosofia embora a gente tenha alguns pontos comuns. Quando eu trabalhei com as 8ªs séries, com bastante ânimo eles responderam muito bem a questão da violência e das drogas. Com certeza vocês trabalharam esses temas. De uma certa forma...

Diante disso, Elias levanta o tema de uma especificidade do tratamento do tema pela filosofia e/ou ciências sociais:

A gente pode ter entrado [no tema], mas não foi como você trabalhou, não.

Josiane reafirma a necessidade sentida de que o professor das turmas também participe do planejamento e das atividades do Projeto:

Então, se estivéssemos juntos, a sua visão, a visão da filosofia, eu acredito que eles iriam ainda conseguir mais (...).

Cabe aqui notar a concepção que auto-fundamenta a prática docente dos profissionais do Projeto que aparece neste trecho do diálogo (fala de prof^o Elias):

O caminho que a gente faz é mais ou menos o seguinte: é claro que nós temos conteúdos, que a gente pode desenvolver dentro da sala de aula. Mas na nossa proposta curricular nós não temos o objetivo de transmitir conteúdo pro aluno acumular, entendeu? (...) o que não significa dizer que a gente não tenha um tema pra desenvolver... Só que na hora de desenvolver um tema, por exemplo, drogas, ao invés da gente chegar na sala de aula e... (...) ‘pessoal, nosso conteúdo é esse, copie isso, é isso que vocês vão ter que aprender aqui’, nós chegamos na sala de aula e nós jogamos perguntas pra eles. Então nós perguntamos assim: ‘como é a sua família?’ (...) ai eles começam a falar e a partir do momento que eles começam vão falando, eles mesmos vão observando as contradições, as diversidades, e nós vamos procurando mostrar... Mostrar, não, desenvolver, agir de tal modo que os conteúdos surjam deles mesmos (...).

No entanto, a especificidade da Filosofia e Ciências Sociais é colocada em questão pela prof^a Josiane, diante da qual o prof^o Elias se admira (‘você trabalhou assim, também?’). Do mesmo modo, no diálogo percebemos que Josiane demonstra que também busca ouvir os alunos – não sendo este um privilégio das aulas de Filosofia e Ciências Sociais - bem como conhecer a comunidade para, a partir daí, desenvolver atividades com eles.

Foi justamente isso que eu fiz.... Sim, coloquei tema, não sei se foi droga especificamente, foi violência porque na 8ª série você trabalha o Oriente Médio, você vai trabalhar com violência, é guerra o tempo inteiro, então é partir da realidade deles...

Então, fomos ver como é que funciona a realidade de Padre Gabriel. E a partir dali eles que pesquisaram, que procuraram colocar a realidade deles, e o teatro foi em cima da realidade deles. Eles escreveram a peça. (...). Eu só pude fazer isso a partir, no final do 3º bimestre porque é meu primeiro ano na comunidade, eu primeiro tinha que conhecer um pouco dos alunos pra saber de que forma poderia tá trabalhando.

Ora, na fala acima, percebemos o conhecimento e a prática da profissional da escola: conhecer o ambiente do aluno, tornar o conhecimento relacionado à sua realidade.

Em outro momento, prof^a Josiane fala a partir de sua própria experiência, em que o aluno é visto como protagonista, na abertura de espaços como os planejamentos e atividades, que dão ou não certo, numa variação imponderável e incontrolável:

Eu só tenho dezessete anos que sou professora, a gente sabe que não é só chegar ali o profissional puro e simplesmente de geografia, não é? Você tem que ver todos os campos e tá buscando encontrar uma forma melhor de trabalhar junto com o aluno. Não é trabalhar o aluno nem para o aluno, é junto *com* o aluno [fala com ênfase]. E muitas vezes você faz um plano que não dá certo. Hoje mesmo eu fiz, criei uma atividade que não deu certo.

Atividades que dão ou não dão certo podem ser vistas como espaços de variações que podemos relacionar, com Deleuze, às linhas divergentes de uma totalidade virtual que funciona por movimentos de diferenciação, força interna explosiva, em que “o impulso vital [é] movimento de diferenciação” (1999). Nesse sentido, virtual opõe-se a atual e não a real, pois o *virtual* tem realidade, operando por divergência e criação, atualizando-se por diferenciação. O *possível*, por outro lado, tem como contrário o real, mas não tem realidade, pois opera por semelhança e por limitação: semelhança de uma imagem do possível suposto como já dado e formado, e limitação porque nem todos os possíveis passam a real; daí para Deleuze o possível ser uma falsa noção. Em diálogo com Bergson e com a teoria da evolução, Deleuze (1999, p. 79) sustentará que “a evolução acontece do virtual aos atuais. A evolução é atualização e a atualização é criação. (...) o evolucionismo terá sempre o mérito de lembrar que a vida é produção, criação de diferenças”.

Planos e projeto, projetos e experiências, podemos vê-los como marcados por um lançar dos dados, sem modelo a priori, pois, conforme Deleuze-Guattari (1997, p. 59, p. 55) também fracassos fazem parte do(s) plano(s), visto que situam-se no ‘plano do devir’ da “transmutação não voluntária”, plano de composição ou de consistência, em que agenciamentos coletivos de enunciação dissolvem formas, sujeitos, funções, compondo velocidades em “hecceidades, afectos, individualizações sem sujeito”, num único plano de imanência ou univocidade.

Ao referir-se ao “plano de vida, plano de escrita, plano de música, etc.”, Deleuze-Guattari (1997, p. 59) reconhecem que “só podem fracassar, pois é impossível ser-lhe fiel; mas os fracassos fazem parte do plano, pois ele cresce e decresce com as dimensões daquilo que ele desenvolve”.

Neste sentido, um plano de aula, um projeto, projetos são devires, forjados no imprevisível aberto, sem imagens que lhes dê uma semelhança em que se mirar, antes são mapas traçados nos corpos em agenciamentos e misturas de multiplicidades. Planos de vida dos quais não há forma a qual ser fiel, pois a vida está aquém da organização, é pura criação da natureza (1.3 Devir e vitalidade não-orgânica).

5.5 Aula de filosofia: um exercício de pensamento além da reconhecimento

O prof^o Elias retoma observações ouvidas em sala de aula e que fica patente na fala dos alunos - a concepção que estes têm de ‘aula’:

‘Eu lembro deles: ‘isso não é aula, não’, ‘você não vai dar aula?’ Parece que não é uma aula, que aula é essa que o professor não diz o que a gente deve aprender, ficar perguntando a gente. Eu *to* perguntando pra vocês: o que vocês acham disso? Ou vocês prefeririam uma aula toda escritinha: família é isso, é isso e isso... ‘vou fazer prova’, como é que vocês acharam?’

Na fala do aluno podemos perceber de um lado a noção de autoridade de que se cerca o professor na escola (‘vocês estão corretos’), de outro lado a clareza de emitir uma opinião (o que aponta para um dos pressupostos da filosofia com crianças e jovens: de que eles são capazes de pensamento próprio):

Eu acho que vocês estão corretos né, mas deveria além de você tá perguntando aí, logo depois fazer umas atividades em papel que sempre tem aqueles alunos envergonhados que *tá* falando aqui e os outros começam a rir dele...

Logo a seguir, a prof^a Josiane confirma essa idéia:

O aluno ele é um ser pensante, independente da idade ele tem suas opiniões, e é através dessas experiências que ele traz né, como diz Paulo Freire, é que a gente tem que *tá* trabalhando em sala de aula. Eu procuro fazer isso. O aluno (...) ele quer mais brincadeira, ele quer

uma coisa bem lúdica e nem sempre ele consegue assimilar aquilo como uma coisa séria, se você faz um círculo em sala de aula, se você começa uma discussão deixando que eles falem, o que aconteceu depois? 'eu não lembro o que foi feito', como o aluno Lúcio acabou de falar: 'não, eu não lembro'. Porque pra ele aquilo ali foi só um passatempo (...)

Em outro momento do diálogo, a pedagoga Adriana corrobora essa idéia:

Então, eles sabem o que é certo e o que é errado, só que às vezes a gente só tem a visão de que são eles ali [como alunos]... O profissional não tem aquela visão de que 'ele' é como 'eu', temos um outro lado a ser descoberto de que eles têm condição de trazer pra nós e em cima disso a gente deslanchar de maneira...Entendeu?



Figura 45 . Pensando a violência. Projeto Filosofia e Ciências Sociais. Escola Renascer. 2007

A pedagoga Adriana confirma o pressuposto que perpassa as aulas do Projeto e que esta própria atividade exercita: que o aluno pode ser ouvido na escola, não apenas responder, mas que é capaz de estabelecer relações, pode pensar... Ao mesmo tempo que se reconhece o aluno como ser pensante e capaz de se situar na escola, pelo depoimento de um aluno neste seminário de avaliação, percebemos que não se

tira dessa afirmação as consequências: “Não é todo professor que tem vontade de fazer debate com os alunos”, afirma uma aluna da 8ª série (DC, 27/11/07).

Em duas ocasiões, o depoimento de uma professora de Fil/CSO da Renascer mostra a importância de uma aula em que há espaço para o debate:

Engraçado era a quarta e quinta série: eles bombardeavam a gente de perguntas; a gente descia e não queria dar aula pra mais ninguém, pois os ‘bichinhos’ acabavam com a gente...

Tinha um ‘bichinho’, um ‘bichinho’ pequenininho assim, o menorzinho da sala, da terceira série; ele dava cada ‘viagem’. Eu achava interessante as ‘viagens’ que ele fazia. Eu dizia: ‘esse menino vai ser filósofo quando crescer’...

Para os alunos um debate pode dar lugar a novas potencialidades para as aulas (não apenas de Filosofia ou Ciências Sociais), como se depreende desta fala de um aluno:

Com o debate a gente teve como descobrir mais ideias...

Prática usual em aulas de filosofia e ciências sociais (sociologia), o debate (ou, às vezes, ‘aula expositiva dialogada’) pode nos soar estranho, levando-se em conta uma afirmativa de Deleuze-Guattari (1992, p. 41) que aparece em **O que é a filosofia?**: “O filósofo tem muito pouco prazer em discutir”; ou, com Claire Parnet, em **O Abecedário** (DELEUZE, 1994, p. 59): “Não tenho vontade de conversar ou discutir com as pessoas”. No entanto, tais afirmativas podem ser colocadas em perspectiva, referindo-as ao contexto em que aparecem.

Nesta última obra, a afirmativa aparece no contexto da letra Q, de Questão, em que Parnet pergunta: “Qual é a diferença entre uma pergunta na mídia e uma pergunta em filosofia?”(DELEUZE, 1994, p. 57). O decurso da resposta de Deleuze seguirá tal distinção, desenvolvendo, sobretudo, uma crítica das falsas questões e falsos problemas colocados na e pela mídia. “Na mídia, na maior parte do tempo e nas conversas correntes, não há questões, não há problemas. Há interrogações” (DELEUZE, 1994, p. 57) como, por exemplo: “o que você acha disso?”, sobre as quais se tem apenas opinião; isso não parece muito interessante, diz Deleuze.

Mesmo em interrogações “grandes”, diz Deleuze, como: “Você acredita em Deus?”, ainda estamos no terreno de meras opiniões, que apagam o problema e a questão que, neste caso, seriam, por exemplo, perguntar o que queremos dizer com a palavra “Deus”, ou ainda: “Pode querer dizer: ‘Você será julgado após a morte?’. Por que isso é um problema? Porque estabelece uma relação problemática entre Deus e o momento do julgamento. Deus é um juiz? Isso é uma questão” (DELEUZE, 1994, p. 57). Mesmo a célebre “aposta de Pascal”: “Deus existe ou não?”, para Deleuze não trata da questão se Deus existe ou não, “mas sim qual é o melhor modo de existência; o modo de existência de quem acredita que Deus existe ou o modo de existência de quem não acredita? (DELEUZE, 1994, p. 58). Do mesmo modo, a frase de Nietzsche “Deus está morto” não significa dizer que “Deus não existe”, mas se trata de uma “outra questão que ele levanta. Se Deus está morto, não há razão para o homem também não estar morto. Temos de encontrar outra coisa que não o homem” (DELEUZE, 1994, p. 58). Para Deleuze, haveria uma arte das questões e dos problemas (filosóficos), pois “há uma história subjacente das questões, uma transformação das questões em outras”, ao passo que “nas conversas correntes e na mídia, ficamos no nível das interrogações”, das opiniões; logo, não haveria prazer em discutir nesses lugares, concluiríamos.

Em **O que é a filosofia?** o tema aparece no contexto do conceito filosófico (capítulo *O que é um conceito?*). Ao afirmarem que “o conceito não é discursivo” e que, conseqüentemente, a filosofia não encadeia proposições, Deleuze-Guattari (1992, p. 34), chamam a atenção para o fato de que em filosofia o conceito não surge da ordem da discussão ou debate, remetendo a um processo de criação pelo filósofo; conceitos são “centros de vibração” e “totalidades fragmentárias” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p. 35) e não proposições encadeadas segundo uma referência. Conseqüentemente, “o filósofo tem muito pouco prazer em discutir” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p. 41), pois, se as discussões são boas para mesas redondas, por outro lado, não servem para a criação de conceitos, que é o específico da atividade filosófica.

Numa discussão os interlocutores não falam a mesma coisa, situam-se em planos diferentes pois, tais como os conceitos, em filosofia os planos também devem ser criados: “ a filosofia é, ao mesmo tempo criação de conceito e instauração do plano”

(DELEUZE-GUATTARI, 1992, p. 58). O plano, por sua vez, não se confunde com projeto ou com um programa explícito, “é um plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia, sua Terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p. 58).

O plano de imanência é um corte no caos, é pré-filosófico pois não opera com conceitos, é experimentação tateante, recorrendo em seu traçado a expedientes “pouco confessáveis, pouco racionais e razoáveis (...) da ordem do sonho, dos processos patológicos, das experiências esotéricas, da embriaguês ou do excesso” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p. 58). O plano “é ao mesmo tempo o que deve ser pensado, e o que não pode ser pensado. Ele seria o não-pensado no pensamento. (...). É o mais íntimo no pensamento, e todavia o fora absoluto” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p. 78).

Debater ideias, encadear discussões em que posições são expostas, atacadas, defendidas, *sem criar*, não tem sentido, não fazem “avançar o trabalho, já que os interlocutores não falam a mesma coisa”. A melhor maneira de seguir os filósofos para Deleuze-Guattari (1992, p. 41) não é discutir, mas fazer o que fizeram, ou seja, “criar conceitos para problemas que mudam necessariamente”.

Assim, Deleuze-Guattari (1992, p. 41) fazem uma crítica da discussão sem criação, em que apenas se altercam opiniões, se comunicam ideias. Trata-se, sim, de “criar indiscutíveis conceitos para o problema que nós nos atribuímos”. Falar em filosofia como ‘arte da comunicação’ ou ‘esclarecimento de ideias’, para Deleuze-Guattari (1992, p. 41), não leva a nada, pois “a comunicação vem sempre cedo demais ou tarde demais, e a conversação está sempre em excesso, com relação a criar”. Como se situam em planos diferentes, discutir para um filósofo é sempre “a partir de problemas e de um plano que não eram aqueles do outro” filósofo. O que leva à afirmação, a nosso ver capital em nossa argumentação: “aqueles que criticam sem criar, aqueles que se contentam em defender o que se esvaneceu sem saber dar-lhe forças para retornar à vida, eles são a chaga da filosofia” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p. 42).

Quando falamos do debate em aulas de filosofia, em geral não se pratica uma disputa de opiniões ou posições, mas sim um diálogo, ou seja, uma aula que não seja meramente expositiva, centrada no professor ou no quadro negro (daí, às vezes a forma de discussão circular). Nesse sentido é que Galeffi (2008) toma “o diálogo como experiência filosófica fundamental na Educação Básica”, no sentido de uma “atitude investigativa que não se contenta com posições dadas”, ideias fixadas das experiências vividas ou de formas coletivas historicamente consolidadas, mas, numa perspectiva filosófica, o diálogo em que haja abertura para a compreensão direta do sentido implicado, o que pressupõe “uma exposição ao devir do sentido e um risco diante do abismo de sua projeção existencial no sem-fundamento” (GALEFFI, 2008, p. 317).

No entanto, aquilo que opomos aqui: ‘dialogar filosoficamente’ e criação de conceitos como atividade específica do filósofo não podemos vê-las como atividades distintas, apesar de que historicamente este divórcio ser documentado, como o atesta Obiols (2002, p. 100), para quem, entretanto, “o ensino de filosofia pode ser um ato de produção filosófica”, pois ensinar filosofia não se resume ao falar do professor, “senão que há um diálogo com os estudantes e com a filosofia mesma” .

E, conforme GALLO e KOHAN (2000, p. 182, apud OBIOLS, 2002, p. 101):

Um professor que apenas reproduza, que apenas diga de novo aquilo que já foi dito não é, de fato, um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo.

Portanto, a filosofia não é produzida numa parte e ensinada noutra, ela é sempre produzida e ensinada ao mesmo tempo⁵.

⁵ A este respeito, S. Gallo tem desenvolvido o que designa uma “pedagogia do conceito” (GALLO, Apud BORBA, KOHAN, 2008; GALLO, 2007) em que busca pensar uma prática de filosofia no ensino para além de uma visão ‘escolástica’ centrada na transmissão de conteúdos que se vale de uma “imagem do pensamento” (DELEUZE, 2000) como definição prévia do pensar, o que leva o estudante a apenas pensar o já pensado (reconhecimento).

Visando romper com a reconhecida no estudo da filosofia, tendo como referências Deleuze, Rancière e outros, Gallo se encaminha em direção ao que denomina uma experiência do problema como motor da experiência de pensamento filosófico. Com Deleuze (2000), reconhece que “as pedagogias do problema que conhecemos fracassaram” (GALLO, 2008, p. 121), pois em sua forma já pressupõem a resposta, além de que a interrogação se faz numa espécie de ‘comunidade de sentido’ que lhes garante o lugar no conhecimento dado (DELEUZE, 2006, p. 225-227, apud GALLO, 2008, p. 121). Mas, observa: fracassaram no sentido de um pensamento mobilizador para a criação, como produção de conhecimento; tomadas em suas bases, como reconstrução do conhecimento, isto é, como reconhecimento, foram/são um sucesso.

Voltando ao diálogo da EMEF Paulo Freire, percebemos na fala de prof^o Elias que as aulas do Projeto de Fil/CSo têm que dar atenção, assim como à parte oral – através de debates, de uso de vídeos, de oficinas -, também à parte escrita (perguntaríamos: por opção mesmo ou para, de certa forma, se adaptar, ao menos de início, ao hábito dos alunos?):

Tem que ter a parte falada mais a sistêmica, né? Que haja ofertas para que haja apreensão de conteúdo, ou também ajudar aquele que é mais tímido que não tem a mesma facilidade pra falar, poder expressar o que ele pensa.

Uma questão apontada pela coordenadora de turno, prof^a Luíse, aparece como dificuldade, ao observar sobre o formato tomado pelas aulas do Projeto (de não ter horário de aula especificado no currículo, mas planejar com os professores e utilizar aulas semanais):

Uma outra dificuldade que eu noto é que os alunos não perceberam esses professores como professores deles. Por quê? Por que eles não estão aqui diariamente, é o itinerante quase... Então os alunos têm uma dificuldade de se identificar. Nós, que estamos aqui todo os dias temos dificuldades, eles então com certeza muito mais, entendeu? Eu acho que esse é um ponto que deveria ser conversado.

Paradoxalmente, essa dificuldade apontada pela coordenadora aparece, desde os primeiros documentos do Projeto Fil/CSo, como uma potencialidade do projeto em Cariacica, ao afirmarem a presença da filosofia e ciências sociais ‘no currículo, na escola e não na grade’, como dizem os documentos.

Retomamos a ideia de não lugar – heterotopia – das atividades do Projeto de Fil/CSo como um caráter intensivo (que leva a pensar), visto que as comunidades escolares lidam com a territorialidade de seus agenciamentos, buscando a

Ao assumir a ideia de que temos que recuperar o direito aos problemas (DELEUZE, 2000), Gallo propõe “uma pedagogia do conceito, para a qual não há método possível, sob pena de cair na recongnição, na imagem dogmática, na não-criação; estaria então baseada nesta dupla atividade: *experimentar o problema, produzir o conceito*, uma não sendo possível sem a outra, e seus modos de ação sendo sempre singulares, múltiplos, plurais” (GALLO, 2008, p. 127). Uma tal pedagogia investiria maior atenção “à problematização, isto é, na colocação dos problemas, do que nas soluções” (GALLO, 2008, p. 128). Sem desconhecer que o conceito é importante, Gallo enfatiza que a vivência dos problemas, sobretudo na Educação Básica, seja instigadora de novos problemas, o que é feito mediante uma tomada regressiva da filosofia, isto é, “partindo dos conceitos para poder compreender os problemas que os suscitaram, [o que] mobiliza no aprendiz de filosofia **a experimentação dos problemas como experiência sensível**. E, quando isso efetivamente se passa, está aberto o caminho para o pensamento próprio, instigado pela experiência do problema” (GALLO, 2008, p. 129, destaque nosso).

estabilidade dos estratos, mas também se encontram em movimentos de desterritorialização e reterritorialização: “E o território só vale em relação a um movimento através do qual se sai dele. É preciso reunir isso. (...) desterritorialização” (DELEUZE, 1994).

Tais questões ficam patentes se entendemos os nossos currículos como o cotidiano em que a comunidade (nada homogênea) escolar agencia, em conexões transversais, por vezes imprevistas, ao lado dos programas oficiais, fazeres e saberes, práticas e alternativas no cotidiano (FERRAÇO, 2007; CARVALHO, 2005, 2009). No diálogo com a coordenadora Luíse aparecem tais ressonâncias com relação à especificidade e ao lugar da Fil/CSo em sua implantação nas escolas de Cariacica:

Ele [o aluno] pode reclamar, brigar, xingar, mas ele percebe que ele tem aquele professor ali todo dia. Se ele precisar ele vai recorrer. (...) Ele acaba se identificando com aquela pessoa. Eu vejo que talvez se ele [professor de Fil/CSo] estivesse aqui todos os dias, talvez o trabalho rendesse mais.

Em sua fala Luíse indica que se as disciplinas Filosofia e Ciências Sociais estivessem no currículo (na realidade, quer dizer no horário das aulas) não haveria resistência por parte de alguns alunos:

A gente queria ver a prática daquilo ali [do Projeto]... Talvez nem tanto por parte dos professores e pedagogos, mas o aluno, acho que ele ficou um pouco sem entender. De ter deixado, por exemplo, de ter uma aula de inglês ou de ciências e tá entrando três professores aqui que vão discutir com a gente um assunto que não faz parte do currículo pra eles. Nós sabemos da importância, mas eles não entendem.

Pesquisador: - E como seria preparar os alunos? Porque você disse que não houve, talvez, uma preparação dos alunos. É uma coisa que eu realmente não sei... Como é que você prepara aluno pra português, história? Como é que você é preparado pra filosofia, ciências sociais?
- Talvez se essas disciplinas fossem incluídas no currículo deles.

Como já mostramos (cap. 4) em Foucault (2004), a escola é uma instituição moderna esquadrihada em seus tempos e espaços: controla-se o corpo pela divisão dos espaços, divide-se o tempo para melhor controlar as atividades e exercer a vigilância. Neste sentido, a escola é um estrato que forma e conforma subjetividades, exercendo-se como um diagrama de forças em vista de um fim útil e socialmente aceitável; daí sua organização em currículos disciplinarizados, espaços

delimitados (salas de aula, salas de direção, equipe pedagógica, professores, refeitórios), tempos cronologicamente divididos, conforme a divisão social do trabalho numa sociedade capitalista.

Quando é incluído no currículo, entendendo por este todas as atividades que se referem à escola ou permeadas pela escola em seus múltiplos atravessamentos (FERRAÇO, 2004), porém, sem estar ‘na grade’ de horários, pensamos que o Projeto de Fil/CSO e suas práticas apontaria uma desestratificação do espaçotempo escolar, construindo uma linha de fuga do tempo e do espaço cronológicos, possibilitando uma outra experiência do tempo escolar⁶.

5.6 Uma escola como comunidade de afetos⁷

Uma das questões presentes, até onde percebemos, participando das reuniões de Jul/06 a Dez/07, desde a escrita, pelo grupo de professores, do Projeto de Implantação de Filosofia e Ciências Sociais no Ensino Básico em Cariacica, consiste na questão do estatuto a ser dado a essas “áreas de saberes” – expressão consagrada nos documentos e debates do Grupo do Projeto. A idéia inicial do Grupo do Projeto é que, não sendo disciplina com carga horária determinada, no quadro de disciplinas da escola, se recuperaria o vigor destas áreas do conhecimento para, por meio de seus conceitos e práticas se implementar uma série de atividades visando, entre outros objetivos, aproximar a escola da comunidade, discutir temas relevantes

⁶ O tema do espaçotempo escolar é amplo e enseja diversas abordagens, das quais, sem desconhecer sua importância, passamos ao largo. Citamos apenas dois estudos que nos parecem interessantes, talvez até mesmo por apontar outras direções àquela aqui delineada: COELHO (In: SCHWARTZ et. al., 2007, p. 27-37) relaciona a discussão do tempo e espaço escolares à defesa de uma concepção de escola de tempo integral aliada à educação integral. De outro lado, também com a mesma proposta de educação de tempo integral, FERREIRA e ARCO-VERDE (2001) propõem passar do tempo institucional e social contado e objetivado (Chrónos) na escola para o tempo do aluno (Kairós), o que geraria uma nova ordem, diferente do ordenamento temporal aprendido e apreendido pela maioria dos educadores; para as autoras, e este aspecto se aproxima do que aqui aventamos, há um espaço na escola para que se possa modificar hábitos arraigados, rever tempos e práticas em uma nova organização temporal. Suas questões finais, entretanto, ainda que pertinentes, parecem esquecer as inúmeras ações criadoras, que pesquisas educacionais nos apresentam e que se fazem presentes nas práticas escolares cotidianas: “Estão os tempos cronológicos da escola escravizando as práticas cotidianas? As novas formas de contar os tempos na escola (ciclado, acelerando, aumentando ou diminuindo) estão levando em conta os tempos vividos (por alunos, professores, equipes pedagógicas), ou novamente, e mesmo a seu pretexto, estão enredando-se em apenas mais um tempo formal, burocrático e administrativo?” (p. 15).

⁷ A ideia de escola como comunidade de afetos a tomamos de Carvalho (2009).

para os alunos e professores, aos quais as áreas de saber Filosofia e Ciências Sociais ofereceriam aportes.

A pesquisa preliminar, no primeiro semestre de 2006, encaminhou o grupo de professores ao ensaio de uma inserção dos saberes de Filosofia e Ciências Sociais de forma transversal na escola; a Proposta Curricular para a inserção do Projeto nas escolas em 2007 define que, sendo esses saberes específicos dotados de metodologia e conceitos próprios, deve ser ministrado por profissional licenciado para tal. Ao mesmo tempo, em sua implementação na escola, os professores de Fil/CSO optam pelo uso de aulas de vários professores, de acordo com um planejamento prévio com os titulares das cadeiras que, salvo raras vezes, ficava presente na sala. Esta opção agenciou questões específicas presentes nas falas dos profissionais do Projeto e nas avaliações de professores e equipe escolar, como citados neste capítulo.

Esta questão se torna candente na fala de Adriana, como se depreende deste trecho que, apesar de longo, é essencial para a cartografia de linhas e agenciamentos de um processo ainda em aberto:

(...) quando eu comentei assim: ‘mas o professor vai participar [desta avaliação] e ele não participou de nenhum momento dentro da sala de aula, ele pode chegar e falar que ele não gostou, que só foi tirado da sala e não foi dado a ele depois um retorno desse meio do caminho’. Ele liberou a aula dele, mas qual foi a fala para o professor depois disso? Porque igual hoje, a professora que estaria aqui conosco ligou – uma pessoa da família dela está passando mal. A gente já tinha conversado pra ela participar, já estava tudo certo, aí quer dizer um inconveniente, mas ela também não participou (...) Às vezes tem que ver também que é bom para o próprio profissional abrir a mente dele, pra ele parar um pouquinho pra ouvir [enfática] o aluno, pra ele ouvir de fato sem nenhum comprometimento da matéria. Talvez essa tenha sido a falha, de casar o aluno, o professor.... então, no ano que vem que haja esse momento do profissional estar entrando junto com vocês mesmo que ele não faça nada, fique sentadinho lá observando, porque a visão dele começa a melhorar...

Ou, mais à frente:

Quando trabalhamos em conjunto, um ajuda o outro, um colabora: ‘tá faltando aqui, pega essa peça e encaixa aqui no quebra-cabeça’.

No entanto, se o professor da escola não foi convidado a fazer parte das aulas do Projeto em sua turma, ele não tem como avaliar, interpreta Adriana:

Então, a mesma coisa seria o profissional, ele poderia dizer: ‘eu não participei de nada’, ele não teria nada a dizer, mas ela, independente disso [refere-se à professora que está ao lado, Josiane] ela foi por conta própria, não foi orientada...

Sendo complementada pelo prof^o Elias:

Ela usa essa expressão: ‘eu furei o bloqueio’...

Ainda no tocante ao ‘pertencimento’ dos professores de Fil/CSo no primeiro ano da experiência na Escola Renascer, percebemos, em nossa conversa com Luíse, que as relações tiveram um início particularmente num momento difícil da escola: falta de contratação de professores, horários sendo acertados, obras de reforma da escola, o que exigiu muito mais dos responsáveis como coordenadores, pedagogos, professores e funcionários. Este contexto material parece afetar de modo significativo a percepção inicial dessa profissional da escola em relação ao Projeto:

No início eu não colocava muita fé no projeto. Por quê? Porque nós víamos, eu pelo menos via, os profissionais da área não muito entrosados com o que estava acontecendo no dia-a-dia da escola. Os problemas de ausência de professores, a gente necessitando de apoio pra tá suprindo a ausência de um e eles em momento algum se manifestaram o interesse de tá colaborando nessa parte, e o único objetivo deles era sentar e elaborar o projeto. Eu cheguei a questionar no começo do ano em relação a duvidar que esse projeto realmente fosse ser colocado em prática.

Confirma, ainda, sua percepção pela necessidade de entrosamento com a equipe escolar:

Assim, em relação ao projeto em si, eu vejo que ele precisa ser mais... Haver um entrosamento maior entre a equipe do projeto e o restante da escola.

No entanto, reconheceu que o trabalho estava sendo desenvolvido com a comunidade, pais, família (tal como prof^a Josiane, também a prof^a Luíse viu a prática do Projeto, ainda que naquele momento não possa fazer análise de ‘resultados’):

Eu observei diversas vezes contato dos profissionais da equipe do projeto filosofia e sociologia com a comunidade, com os pais, com reuniões, com os alunos em sala de aula, mais daí já poder visualizar algum resultado talvez seja um pouco prematuro eu tá colocando...

Uma consideração importante, decorrente das ideias que discutimos nos capítulos 1 e 2, pode ser reafirmada no que respeita ao Projeto de Fil/CSo de Cariacica, qual seja, o fato de que todo agenciamento comporta elementos de territorialização –

estruturação de um contexto, construção, ao mesmo tempo que comporta também movimentos de desterritorialização – linhas de fuga e construção de outros territórios. Do mesmo modo, a inseparabilidade dos componentes molares e moleculares de todo agenciamento.

A este respeito para sua constituição de direito, o Projeto de Fil/CSo se relaciona a instâncias molares da administração – Secretaria Municipal de Educação -, mas, como todo agenciamento, o projeto é também molecular, rizomático, ao estabelecer alianças com os diversos segmentos da escola: pais, funcionários, professores, alunos, família, liderança comunitária, possibilitando conexões e expressão coletiva, construindo canais-rizomas e linhas de fuga de afetos em rede: “Boa ou má, a política e seus julgamentos são sempre molares, mas é o molecular, com suas apreciações, que a ‘faz’” (DELEUZE-GUATTARI, 1996, p. 102).

Diversos projetos implementados nas escolas públicas em seus vários níveis (federal, estadual, municipal) emanam da administração central sem que sejam conectados às práticas cotidianas escolares, tendo seus trajetos definidos de fora por técnicos que os ‘aplicam’ na escola que, em geral, não estão efetiva nem afetivamente ligados àquele contexto (como fazem algumas Organizações não-governamentais ‘amigas da escola’). Assim, torna-se compreensível a pergunta: “como colocar professores e alunos em projetos, quando esses projetos que eles devem realizar são definidos de fora por outras pessoas?” (CARVALHO; FERRAÇO, 2007, p. 5).

Ainda que os documentos do Projeto de Implantação de Filosofia e Ciências Sociais expressem um tipo de confiança nas possibilidades transformadoras de sua ação nas escolas da rede municipal; mesmo que os limites de tal intervenção fiquem patentes nos diálogos que presenciamos, sobretudo aqueles retratados neste capítulo, podemos perceber que, ao colocar-se numa abertura às múltiplas vozes que permeiam a escola, e ultrapassando seus limites para incluir lideranças comunitárias e famílias, o projeto de Cariacica afirma o provisório, efetiva um tipo de horizontalidade pelas relações estabelecidas com a escola, pelas avaliações feitas, ouvindo alunos e demais segmentos escolares e por modificações assimiladas ao Projeto de Fil/CSo pelos profissionais envolvidos, ao falarem por exemplo,

atualmente, de “práticas de Fil/CSo na rede municipal”, e não mais “projeto”, que poderia levar a pensar num todo fechado; ao mesmo tempo recusa-se reterritorializar-se no espaçotempo da ‘aula’, do horário, da ‘grade’, mas mantendo seu escopo de tornar possíveis outras práticas, que se modificam, em agenciamentos coletivos potencializadores de bons encontros.

Esta experiência-aprendizagem de Cariacica nos ensinaria que, diante da constatação de que projetos marcados pela intencionalidade de serem transformadores, nem sempre atingem seus intentos, é possível abrir-se a outras formas de pertencimento ao cotidiano escolar, muito mais marcado pelas conexões que estabelece, pelas alianças (não filiações verticais) que buscava, pelos encontros (não reuniões para execução) que propiciariam e pelas experiências que colocariam em funcionamento.

Sem garantia de eficácia que, aliás, acaso existem? Ou ainda: o que é eficácia ou resultado em educação? Subir em índices de medição das provas nacionais? Aparecer em murais de feiras e eventos mercadológicos da educação?

A experiência, de que acompanhamos pontas de seus processos, nos aponta que projetos podem ser muito mais marcados pelo provisório e pela potencialização de subjetividades coletivas – em processo de singularização, sem bússola a determinar o norte, pois: “faça rizoma, mas você não sabe com o que você pode fazer rizoma, que haste subterrânea irá fazer efetivamente rizoma, ou fazer devir, fazer população no teu deserto. Experimente” (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p. 35). Pela pesquisa produzida, pelos encontros proporcionados, podemos afirmar que o projeto fez alianças, ensaiou uma nova forma de grupalidade, em comunidade compartilhada de afetos (CARVALHO, 2009).

Já na avaliação havida na Escola Paulo Freire, o prof^o Elias reconhece que nessa conversa um ponto importante está sendo levantado acerca da implementação de Fil/CSo na rede, de certa forma demonstrando o caráter *aprendente* do Projeto-processo, a busca de uma sintonia fina com a comunidade escolar ampliada:

De repente nisso aí a gente encontra resposta pra uma pergunta que a gente andou fazendo. Se é melhor a gente na grade, ter um horário

fixo para nós ou não. Mas como você falou dessa parceria que a gente pode fazer com o profissional e mediar isso... Ou haver uma complementaridade, uma troca... É bem interessante. Seria uma experiência interessante.

Nessa fala de prof^o Elias vemos um projeto aprendiz de seu próprio caminho, em processo de reinvenção pelo diálogo com a comunidade escolar, através de uma avaliação aberta com todos os segmentos da escola.

Outras expressões da parte da pedagoga Adriana colocam um ponto importante para análise: quando um Projeto entra na escola? O que é entrar na escola?

Inicialmente, vocês começaram... Vocês iam começar de fora para dentro [refere-se à opção dos profissionais do Projeto de, na Escola Renascer, começar com a liderança comunitária e famílias]... Então, vocês pela família entraram no aluno, mas não entraram na escola, vocês só solicitaram a escola. Vocês não entraram na escola, entendeu?

O diálogo, aberto e tranqüilo, prossegue com a questão de Elias:

E o que é entrar na escola? É isso que eu queria saber.

A resposta que segue aponta sugestões para se pensar a noção de pertencimento, presente desde as pesquisas elaboradas pelos professores de Fil/CSO, bem como as relações macro-micro, molar-molecular, árvore-rizoma:

No funcional da escola. Vocês solicitaram a escola, a escola abriu as portas e vocês estão fazendo o seu trabalho, mas vocês não entraram na escola, que é o humano da escola em si. Não que não tenha entrado, nós nos tornamos amigos, nós nos tornamos pessoas conhecidas sabendo o que você faz e o que nós fazemos, mas é isso que eu to falando, esse entrosamento quando alguém fala: 'a sociologia'. 'Ah, sim, sociologia faz isso e isso a filosofia também'. Eu estou junto com a filosofia e sociologia fazendo este projeto ou este trabalho. Eu estou fazendo isso pelo que aconteceu lá naquele momento com o profissional junto [refere-se ao evento da aluna Alcina, que passou mal na escola, relatado nesse trabalho], houve do próprio professor posicionar: 'nossa, foi ótimo, foi muito bom aquilo que aconteceu ali', aquele momento que se desvincula que ele é o professor, de que ele vai começar a ver o aluno como uma outra pessoa que também tem pensamentos e que ele e o próprio aluno que também o professor tem pensamentos. E o que o professor fez foi ao invés de trabalhar conteúdos foi desenvolver perguntas onde houve um aprofundamento do que aconteceu lá, tanto que das crianças que estavam lá, dos meninos, dos adolescentes que estavam lá tantos acharam que era possessão, tantos acharam que era problema de enfermidade, quer dizer, quem tinha seus pensamentos continuou com eles, mas houve uma forma disciplinar de discutir um assunto

importante, houve um aprofundamento da discussão, houve respeito entre eles pra discutir uma coisa que ‘pegou’ pra todo mundo. Inclusive na avaliação que vocês *tavam*, a turma em que aconteceu isso tava na outra avaliação lá. Isso logo veio à tona, como foi bom estar presente ali alguém dessa área que pode conduzir e tal...

E a conclusão do prof^o Elias:

Então, entrar na escola, se eu entendi bem, seria nós trabalharmos juntos com o professor, que a gente pede a aula dele, estar junto, ter um entrosamento maior, assistir a aula, conversar, fazer troca com ele.

À pergunta ‘no mínimo isso? O que poderia ser algo mais?’, Adriana responde:

Algo mais porque se você entra com o profissional, e o profissional conhece a turma e conhece o que você está fazendo, ele vai estar ou você vai estar em algum momento com situações que podem ser desenvolvidas de forma paralela ou em conjunto com a escola, projetos que estariam sendo mostrados pra que os outros, que naquele momento não estão participando, tenham interesse pra na próxima já estar se envolvendo. É isso que eu acho.

Percebemos na fala de Adriana, em primeiro lugar, uma estreita relação com a pesquisa de Carvalho-Ferraço (2007), que aponta a dificuldade de projetos elaborados por órgãos ou gestores distantes do cotidiano escolar serem assumidos – ‘de corpo e alma (expressão minha) - pelas escolas.

Por outro lado, observamos nessa fala a tensão, o imbricamento e, eventualmente, o distanciamento entre aspectos macro e o micro de projetos, métodos, concepções e receitas que aportam na escola como ‘salvadores da pátria’, como se a escola não possuísse saberes próprios, experiências e fazeres que se articulam em rede, ainda que por vezes de forma assistemática. Aliás, há algum mal nisso? Na recusa de sistema? Pois sistema, método, classificações em ‘árvores do saber’, etapas são caracteres de uma cientificidade que parece fazer pouco caso de imprevisibilidades, do caos criador e misturador que é a própria vida, que se expande sem pedir licença a metodologias e planejamentos.

Como dissemos em “devir e vitalidade não-orgânica” (1.3), há uma vitalidade para além dos organismos molares, macropolíticos, arborescentes; vida é linha de fuga da organização, é fazer um corpo sem órgãos, experimentar intensidades, numa linha criativa e imprevisível, devir molecular que escapa do molar, ainda que

sejamos atravessados pelos componentes territorializantes de formas de agenciamentos duros (Estado, família, direito). Por isso a expressão ‘no funcional da escola’ que à primeira vista pareceria significar o aspecto molar, institucional – pois ‘funcional’ nos remete a organização, estrutura, ordem - logo a seguir, no entanto, vemos que a expressão ‘funcional’ desliza para a vizinhança de ‘humano em si’, parecendo-nos querer significar as relações moleculares, as trocas afetivas, os agenciamentos, misturas de corpos, cotidiano que impregna as pessoas e que as faz sentirem-se parte de um conjunto, ainda que não seja tematizado (e neste sentido, pensamos que não pode sê-lo mesmo, pois já perderia essa dimensão de troca invisível, regido pelo aspecto afetivo mais que pela funcionalidade organizacional). Intensidades livres em vias de territorialização, organização; num processo sempre recomeçado.

A este respeito duas falas experimentadas nesta pesquisa são significativas ao expressar a distância que por vezes tomam as regulamentações vindas de ‘planejadores’ de engenharias sociais e pedagógicas aplicadas em escolas. A primeira fala aconteceu na sala de professores, em 2007, numa tarde agitada em que tudo parece acontecer naquelas horas daquele dia. Uma pedagoga, ao acabar de receber um ofício da Secretaria de Educação – com um projeto ou atividade - exclama: “abriram a gaveta da Seme de tanta coisa que estão mandando!” Nada demais, trata-se de uma constatação de que várias solicitações chegam à escola (não avaliamos se e como devam chegar, pois são compreensíveis, levando em conta as múltiplas expectativas depositadas na escola pública). A questão é que tais projetos, atividades, avaliações e índices de medidas do sistema (pcn’s, temas transversais, Saeb, Provinha Brasil, Ideb...) por vezes nem encontram tempo de serem assimilados e pensados na escola pelos seus

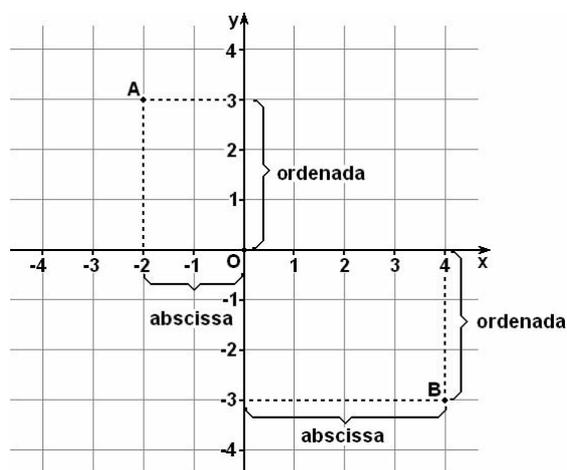


Figura 46. Plano cartesiano. Disponível em: http://www.lugli.org/wpcontent/uploads/20080201o_p_lano_cartesiano_img_5. Acesso 21.out.09

pedagogos (e não apenas os planejadores). A questão é que tais projetos, atividades, avaliações e índices de medidas do sistema (pcn’s, temas transversais, Saeb, Provinha Brasil, Ideb...) por vezes nem encontram tempo de serem assimilados e pensados na escola pelos seus

protagonistas (alunos, técnicos, professores), que se tornam – ou o sistema tenta torná-los - meros executores de programas alienígenas. E já chegam outros...

A fala seguinte veio de uma professora, numa visita feita à escola um ano depois: quando fomos a uma sala de aula pegar seus materiais, fiquei admirado com as metas da Secretaria de Educação para a escola e para aquela turma específica (era uma 3ª série), exibidas em cartazes no quadro, expressas em termos de Sistema de Gestão Integrada⁸.

Ante minha surpresa, a professora não esconde: ‘isso aí é para quando vier alguém da Secretaria ver, não foi discutido na escola, não vejo ressonância nenhuma no trabalho dos professores...’. “Isso aí” - o macro, o molar -, nos atravessa (atravanca ou possibilita práticas criativas, que ampliam a liberdade de ensinar e aprender?); mas, no dizer daquela professora, não ressoa na prática cotidiana, molecular, das trocas e saberes da educação que fazemos...

⁸ “O Sistema de Gestão Integrado (SGI) é um modelo de gestão que orquestra os esforços de todos os que trabalham ou estudam num sistema público de ensino, visando ao alto desempenho dos alunos. Três conceitos-chaves do SGI para garantir essa orquestração: Integração, Alinhamento e Desdobramento.

Integração: A essência do SGI é integrar o trabalho de um sistema de ensino para garantir que, do Secretário de Educação até o aluno individual, todos estejam na mesma página, falando a mesma língua. Ou seja: que as diretrizes educacionais da Secretaria sejam a principal agenda dos dirigentes escolares; que as diretrizes da escola sejam a agenda número um das classes, e assim sucessivamente. A integração garante, por exemplo, que o desenvolvimento de habilidades importantes como leitura e escrita tenha contribuições vigorosas de mais pessoas, em diferentes níveis funcionais, do que apenas do professor na sala de aula. (...).

Alinhamento: O SGI alinha o trabalho da SME com o de cada escola da rede, o de cada escola com suas diversas classes, e o da classe com a aprendizagem de cada aluno. Os pais são envolvidos, aprendendo a dar, em casa, a contribuição que faz a diferença na aprendizagem dos filhos. (...). O alinhamento começa com a SME definindo sua finalidade; traduzindo essa finalidade em metas a serem desdobradas por todos, da própria SME ao aluno. Indicando medidas para todas as metas, que são usadas para monitorar o progresso. Finalmente, a SME define suas principais estratégias, ou linhas de ação. (...).

Desdobramento: Cada escola, em seguida, desdobra essas direções da SME, usando localmente as estratégias para atingir cada uma das metas. Para isso, colocam times de meta em campo, promovem o melhoramento contínuo dos processos, etc., sempre focando o apoio ao professor na sala de aula. Cada classe, por sua vez, desdobra as diretrizes estratégicas da escola, definindo missão, metas e planos de ação da classe. Os alunos, finalmente, têm missão e metas pessoais contribuindo com as da classe, monitoram o seu progresso individual, têm planos de ação pessoais, etc. - assumindo para valer a gestão de sua aprendizagem”.

Disponível em: <http://www.fundacaopitagoras.com.br/Default.aspx?tabid=279> Acesso 22.out 09. Como se depreende de tal sistema, poderíamos aplicar a ele o que dissemos da lógica arbórea, pois se presume uma vontade única que está no comando (Secretário de educação), que chega até o aluno, mediado pela escola e pelos pais em “metas a serem desdobradas por todos”, “usadas para monitorar o progresso”, numa estratégia em que a ideia de controle fica evidenciada pela afirmativa: que “todos estejam na mesma página, falando a mesma língua”.

O 'funcional da escola', os projetos por vezes desligados de agenciamentos moleculares do corpoescola, no entanto, não são um muro intransponível, como aparece na fala da prof^a Adriana, ao acentuar o fato ocorrido naquela outra tarde intensa e 'convulsiva'. Em sua percepção, o professor deixou de ser professor e se colocou num plano horizontal com os alunos, quando propôs uma reflexão acerca do que aconteceu – e não desenvolveu um conteúdo discursivo sobre o que todos experimentaram. Tal 'atividade paralela' possibilitou demonstrar que as crianças, adolescentes 'alunos têm pensamentos' (!), sabem pensar (!). Sobretudo quando não estão na 'ordem' disciplinar de um saber desligado da vida – que pu(lu)lou, literalmente, ali, nos corredores, misturada a todos nós -, sobretudo quando estão em paralelo, no heterogêneo, na transversal... Seria porque é melhor pensar na transversal, perpendicular, na oblíqua, numa travessia nômade que não segue um plano, qual simetria de eixo cartesiano? Ao fim e ao cabo, pensamos mesmo apenas numa linha de fuga, criadora, quando seguimos a vassoura da bruxa?

No contexto real da escola básica atual, porém, como a experimentamos (seja como professores, seja como aprendiz-de-pesquisador), reconhecemos limites a que se possa seguir o voo da bruxa da linha de fuga e de devires. O Projeto de Fil/CSO de Cariacica imergiu nesse contexto e, ainda que ensaie pontas de diferença que aqui estamos apontando, se ressentiu também daqueles limites, como o demonstram ainda os diálogos que travamos. Um dos limitadores citados é a dificuldade de encontros para planejamentos comuns, à mercê de horários que mudam de ano para ano ou semestre para semestre, bem como no fato da escola funcionar em dois espaços e bairros diferentes:

Eu falo com você o seguinte: nas sextas-feiras, que é meu planejamento, junto com o professor Décio. No primeiro e segundo bimestre nós trabalhamos juntas, então dá pra gente criar um monte de atividades, um monte de trabalhinhas, que foi feito, a páscoa, o carnaval, porque planejamos, fomos juntos... Agora meu PL é sozinha! O que aconteceu agora no segundo semestre a gente se separou, a gente não tá tendo mais muito contato, eu pelo menos estou lá na quarta e sexta... Não tenho contato mais com as pessoas, nem com os professores, tem professor que eu não consigo ver...
 (...) Ele [O grupo] acabou se distanciando em função dessa [não conclui]... Se separou, não, se distanciou, mas se separou porque separou a escola [em bairros diferentes].

Daí se compreenda que na fala da prof^a Josiane fique patente certa incompreensão inicial de parte dos professores da Escola em relação aos membros do Projeto que, no início de 2007, estavam na escola organizando o projeto para apresentar:

(...) O que a gente observa na sala dos professores é: 'quero ver se esse projeto de filosofia vai sair mesmo'. Eu ouvi várias vezes, não só de uma pessoa, mas... Por quê? Por que as pessoas não estavam buscando junto com você. Estavam lá... a gente via vocês ali trabalhando e tal, mas as pessoas não chegam e conversam.

Poderíamos dizer que se reafirma neste ponto a dualidade intrínseca molar/molecular a que nos referimos? Seja pela descrença num projeto que se viu e acompanhou nascer, pois que os professores que estavam efetivamente responsáveis por ele passaram pela escola, pesquisaram na escola, e estavam lotados na escola – ainda que não regentes (!) de uma turma específica, logo, num 'lugar' que chamei, com Foucault, 'outro' -, seja porque na escola se dão agenciamentos, acasos que podem ser potencializadores ou não de bons encontros.

No entanto, nessa avaliação é interessante observar como profissionais da escola 'sabem' (experimentam, um saber difuso, não tético) que o funcionamento do Projeto, se quer sua eficácia na vida escolar, deve funcionar como rizoma (e não como árvore), estabelecendo alianças (não filiações), intercessores (não seguidores), como se depreende nesta fala da prof^a Josiane:

Tem que fazer uma conexão, uma conexão com o conteúdo, independente de geografia, matemática, filosofia, você tá fazendo uma conexão e o aluno, ele passa a ter um entendimento maior, porque é com a vivência, filosofia e sociologia é a vivência com o conteúdo de sala de aula. É mais um somatório...

Nessa avaliação, fica claro que um dos aspectos importantes do Projeto reside na aprendizagem com os próprios passos, em que não há apenas uma lógica prevista em planejamentos, mas aquela dos devires e dos deslocamentos do processo, como se depreende desta fala do prof^o Elias:

Uma coisa que ela falou do professor, na minha cabeça veio a lembrança de nós não termos chamado vocês e dito assim: 'queremos uma pedagoga com a gente na reunião com as famílias'. Isso é uma coisa... Uma discussão que vou levar pro grupo nesse sentido, que é importante, que nessas reuniões com as famílias, vocês estarem olhando a gente também, vendo o que está sendo feito, que temas estão sendo discutidos com os pais, o que eles tão falando... Por que depois nos grupos, a gente botava os pais pra falarem, as respostas

dos grupos, então a gente ouvia... depois de um tempo a gente falou assim: 'Tá faltando a pedagoga aqui com a gente...'

A fala de prof^a Josiane: 'é necessária uma conexão', independente das disciplinas, parece apontar para uma possibilidade de trocas heterogêneas no espaço-tempo escolar, para além da fragmentação das áreas de conhecimento, numa transversalidade do conhecimento produzido em rede, rizoma sem centro unificador totalizante, em que as hierarquias e organizações dos horários e quantitativos das disciplinas abram-se a atividades em que os alunos exercitem a curiosidade, a imaginação e a pesquisa de temas que os envolvam mais, seja relativos a existência, seja aqueles mais afins a seu contexto social. Como afirma Machado (2000, p. 266, apud CARVALHO, s.d., p. 9): "conhecimento em que as imagens de tais cadeias lineares sejam substituídas pela de uma rede, uma teia de significações".

A conexão que prof^a Josiane realiza em sua fala pode ser vista como a própria rede, outro nome para rizoma, pois a rede só existe enquanto feixe, sem ponto fixo, acentrada, mas formada de nós, que podem se alterar e deslocar de lugar, em conexões costuradas em agenciamentos, composições que rompem os domínios (devires anti-natureza, como vespa-orquídea). Rede de pesca, rede de balanço, rede mundial de informação, rede social. São muitas redes que apontam para aspectos de como se faz o conhecimento na vida, seguindo lógicas por vezes inauditas e inapreensíveis ('não se sabe como alguém aprende, por que paixões...').

5.7 Afetos singulares de Daniele

Como já dissemos neste capítulo, um dos aspectos significativos do Projeto de Fil/CSO de Cariacica consistiu em 'sair da escola', estabelecendo pontes e encontros com vários segmentos da escola, famílias em especial.

Em vários momentos nesta pesquisa, pedagogas apontam que, a partir das reuniões com os pais, estes se colocaram em atitudes diferentes ao chegar à escola. Por isso, este aspecto positivo teria sido mais eficaz, no entender da participante da

avaliação na Escola Renascer/Paulo Freire, com a participação da equipe escolar nas reuniões com as famílias:

Então, se nós pudéssemos ter participado também... No nosso caso, nós tivemos contato com vocês, vocês passaram o que *tava* acontecendo, mas, se também nós tivéssemos condições de estar em alguma reunião com vocês a gente veria como os pais estão reagindo, e tiraria algumas dúvidas que talvez eles tivessem e que não teve condições de ser tirada...

Do mesmo modo, a percepção se confirma na entrevista com a coordenadora Luíse:

[Um ponto positivo que vi no projeto foi] a possibilidade de discutir assuntos que não são todos os professores que levam pra sala de aula. Um outro ponto positivo: contato com a família. Eles conseguiram ter muito mais contato com a família do que nós (DC, 04/12/07)

Quando a escola (no caso específico de nossa análise, a partir do Projeto de Filosofia e Ciências Sociais) se põe a escutar os pais, crianças, comunidade-bairro, desenvolvendo dinâmicas com eles, buscando articular a escola com as lideranças comunitárias do bairro, articulando professores e funcionários em encontros para estudo, debate, dinâmicas, algo pode se dar nesse espaço complexo.

No entanto, assim como família se refere a um estrato codificado muitas vezes caracterizado por componentes idealizados (a *perda* dos referenciais familiares, da autoridade, etc, num discurso saudoso de uma família que sequer talvez tenha existido...), a escola também se compõe de múltiplas dimensões. Tomada como 'máquina escola' de múltiplos componentes (materiais, sociais, de afeto...) com seus modelos de normalização e serialização, recortando indivíduos e subjetividades, dimensões que comporiam sua territorialização de um espaço pedagógico estratificado (nem bom ou ruim, mas numa concepção deleuziana, um dos componentes materiais de agenciamento); de outro, escola como aquilo que nessa máquina escapa a todo instante, da ordem do imprevisto, do caos-movimento que desterritorializa lugares, funções, afetos. Criação. Movimento.

Caberia perguntar: precisaríamos de uma outra concepção do que seja a 'máquina escola' para conviver com essa imprevisibilidade que é a própria realidade múltipla? Tal questão é candente, levando em conta que a escola enfatiza a homogeneização universalizante, usando seu discurso de saber e disciplina para abafar o imprevisto,

o diferente, o que reage à homogeneização. Nesse sentido, a fala de uma professora do Projeto de Fil/CSo, ao final de um seminário do projeto (em abril de 2009) é interessante por se colocar numa perspectiva de que a escola deixa de ser modelada pela linha dura, molar, de uma configuração única, para se tornar um tecido por todos costurado, numa lógica de abertura e de construção cotidiana de um processo: “Hoje vejo a escola não como um coisa pronta, mas atravessada por diversos elementos e onde se pode criar algo”.

A família possa se colocar talvez como um dos componentes materiais que entrem na formação do estrato escola, ao lado de outros que ocupam funções profissionais (diretores, professores, funcionários diversos). A escola poderia criar dinâmicas (o projeto apontou algumas) em que as famílias pudessem participar afetiva e efetivamente de seus problemas, não no sentido de se encontrar para chorar culpas, num mau encontro de ressentimento e cobranças mútuas, mas para retomar o que Deleuze (2000) chama “direito ao problema, à gestão dos problemas” que nos cassaram, realizando uma comunidade compartilhada de afetos (Carvalho, 2009), sob o signo do imprevisto desestabilizador, porém criador, gerador de uma outra educação, escuta, partilhamento, destino que é a vida, “mutirão por todos remexida”, na expressão de Rosa.

Durante a conversa-avaliação referida, à questão reposta da contribuição das atividades do Projeto, a aluna Daniele começa hesitando, entre aspectos que ela traz à sua memória e aspectos que sentiu serem insuficientes (precisa “criar mais”):

Um pouco, nem tanto, melhorou um pouco... Nem só para mim, mas creio que pra outras pessoas... Num sei... Com as suas matérias, com um tema... O tema da família, num tem? Vocês tão dando mais o tema da família, como deve agir, o que você acha que é a sociedade, como devemos tratar as pessoas da família ou outras pessoas da sociedade, um amigo, um vizinho, um colega... Então, isso ajudou um pouco para mim, mas eu acho que deveria ter mais coisas, vocês criar mais...

No entanto, logo a seguir, sua fala nos apresenta um aspecto interessante: a potência do Projeto enquanto possibilitou o tratamento de temas como a diferença e diversidade dos outros:

Essa aula ajudou muito as pessoas a se adaptar mais a diferença das outras. Sobre aquele tema da diferença, do jeito da outra... O que mais

ajudou na nossa sala foi compartilhar as reuniões que vocês sempre fazem com a família...

O tema da diferença, que o Projeto de Fil/CSO coloca em cena durante vários encontros e aulas, dinâmicas, ao discutir figuras contemporâneas de família ('arranjos familiares'), por exemplo, inclusive fazendo 'mapas' de famílias por sala, para demonstrar a diversidade de formações familiares ali presentes, e que tal diversidade não precisa ser vista como negativa pelos alunos; do mesmo modo, ao discutir o tema de gêneros (com um vídeo), abrindo (não sem dificuldade) a temática da diversidade de ser e a plasticidade das escolhas humanas, para além das formas estereotipadas da forma homem provedor, mulher-dona-de-casa...

No entanto, interessante notar que na fala de Daniele falar de diferença tem a função de nos fazer 'adaptar' frente a ela... Claro que não é possível relacionar diretamente as propostas curriculares, as aulas, os encontros, as dinâmicas e debates (em turmas que parecem nunca terem-no feito) com a fala da aluna. Porém, é significativo que vejamos que por vezes o tema das diferenças, culturais, sexuais, ou das minorias, de tantos 'diferentes' tais como os ditos deficientes em suas mais diversas formas, loucos, etc., seja entendido como tendo a função de nos 'adaptar' a elas. Ou então de meramente conviver, numa tolerância que se aproxima do individualismo e do isolacionismo do 'cada um no seu quadrado', segundo expressão corrente entre jovens atualmente.

'Adaptar pela diferença', por mais estranho que à primeira vista possa parecer, nos remete ao que Deleuze chama imagem dogmática do pensamento, caracterizado pela elevação do senso comum a transcendental do conhecimento ('todos sabem', 'todos reconhecem'), seja pela tendência a 'domar', pela representação de um 'bom senso' que a todos incluiria mantendo suas diferenças, mas não se deixando fecundar por eles, não assimilando o que é em si mesmo o diferente, não fazendo a experiência de um devir-outro.

Para Deleuze, no final do séc. XIX celebramos a aliança da ciência, bom senso e a filosofia, realizada na obra de Hegel **Diferença entre os sistemas de Fichte e Schelling**, na qual o bom senso é a verdade parcial comparada ao absoluto. Para dar conta desta discrepância, o bom senso aparece como distribuidor, repartidor

(“*por um lado e por outro, são as formulas da sua insipidez ou da sua falsa profundidade*”, diz Deleuze). Distribuidor, o bom senso conjura a diferença, leva-a à anulação, corrigindo os extremos pelas mediações da dialética que a tudo deve supracumir. Sedentário e paciente, o bom senso, afinal, corrige a diferença, pois se funda na classe dos comerciantes, que via na “compensação natural dos extremos e na prosperidade do comércio o processo mecânico da igualização das partes” (DELEUZE, 2000, p. 366). O bom senso é, assim, a “ideologia das classes médias, que, se reconhecem na igualdade como produto abstracto” (DELEUZE, 2000, p. 365-366).

Para Deleuze, no entanto, a filosofia como pensamento criador quebra o exercício mediano do bom senso, afirma a intensidade, leva o pensamento ao impensável que, todavia, só ele pode pensar. Um pensamento em que, segundo Deleuze (2000, p. 369), “a manifestação da filosofia não é o bom senso, mas o paradoxo”, pois “criar é sempre produzir linhas e figuras de diferenciação”, que não se deixa totalizar num sentido comum (DELEUZE, 2000, p. 409).

Na seqüência do diálogo, na Escola Paulo Freire, a aluna Daniele explicita que a partir das reuniões havidas com os pais, percebeu uma maior aproximação e diálogo da parte de sua mãe. Aumento de potência, poderíamos dizer com Espinosa-Deleuze:

Minha mãe, ela agora... A gente não conversava, agora conversa mais (...) Antes minha mãe não tinha diálogo comigo, sempre que eu chegava da escola a única pessoa que eu tinha diálogo era o meu pai. Eu chegava da escola, meu pai pegava meu caderno, olhava, conversava comigo, me ajudava. Aí... quando era minha mãe... Agora que ela começou a chegar e a perguntar: ‘Como foi na escola filha? Foi bem?’

Percebe-se, em outro momento da fala desta aluna, que sua percepção decorreu da atitude da mãe em casa, em que esta não se reportou diretamente às reuniões do Projeto, mas, como que a partir de tais encontros, produziu algo diferente na atitude em família:

Minha mãe não falou assim: ‘teve uma reunião lá e quero falar, conversar com você’. Eu percebia, eu chego lá, ela tem mais diálogo comigo... Pergunta como foi na escola, se eu estou com nota baixa, com nota boa, aí ela pergunta tudo isso... E antes não tinha isso. Foi através dessas reuniões que ela começou a ter mais diálogo comigo...

Eu creio que com mais outras pessoas... E eu estou achando legal... Num tem o que a professora disse ali? Devia ter os professores também, junto com vocês, com as matérias de vocês... Seria mais interessante...

Notamos que Daniele fala de **afetos** (aproximação, interesse, cuidado) com sua mãe e de sua mãe com ela, não de relação intelectual de sua mãe com a escola (dever de casa, cobrança de caderno, materiais...), ainda que possam haver tais relações. Mas enfatizamos aqui outra dimensão: a do encontro, aumento de potência. Seriam rizomas dos encontros com as famílias, em que se fizeram trocas, através de dinâmicas, desenhos, em que se privilegiou ouvir, brincar – afetos em movimento? Pois que eles pareceram se multiplicar na vida e na fala de Daniele: ‘Minha mãe não falou assim: ‘teve uma reunião lá e quero falar, conversar com você’ – relação formal e intelectual, distanciada – mas, diz Daniele, ‘Eu percebia, eu chego lá, ela tem mais diálogo comigo’.

Já no final da avaliação, com barulho do recreio começando, a fala dos alunos ainda se faz presente, demonstrando que uma das atividades do Projeto, a partir da Proposta Curricular, em que aulas consistiram em ouvir o aluno (*o que está bom na escola, o que não está bom, o que podemos fazer?*), na busca de sua maior autonomia, pelo estabelecimento de diálogo, pode ter deixado conexões, rizomas de outras práticas:

... Saber o que a gente pensa, o que quer que muda... Achei interessante... Eu também achei legal... Ficaram sabendo o que a gente gostava ou não, se tava desenvolvendo alguma coisa, se tava atrapalhando ou ajudando, eu achei super legal... Eu acho que deveria continuar, não sei... Com participação das pedagogas, professores... E de um lado a gente também...

Notamos que o espaço criado por encontros com a família, funcionários, alunos, professores, tem amplas possibilidades de se constituir numa rede de convivência, debates, aprendizagem mútua, na busca do que Carvalho chama comunidade compartilhada de afetos e afecções (CARVALHO, 2005; 2009), pois como nos diz um velho jagunço dos sertões e do sertão que “é do tamanho do mundo”, mas que também “está dentro da gente”: “toda vida é ensinada”; mas, sobretudo, “vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas”: puras diferenças de (im)puras misturas.

SEGUINDO RIZOMAS...

Numa tentativa, não mais que tentativa, de redigir o que se chama conclusão (ou conclusões) de uma tese, não o fazemos declarando um sentido final deste trajeto que, por sinal não tem termo, pois se abre a outros e, ainda, como nos propusemos, deslizou como um acompanhamento de processos entre rizomas e raízes.

Não houve sentido, nem inicial nem final. A questão inicial, ou o problema da pesquisa, desdobrou-se em múltiplas conexões, geradoras de buscas, experiências, encontros de potências diversas. Sentidos foram aparecendo, foram me tomando; sentidos aqui e ali, retrospectivamente até, que continuam a brotar, a me tocar, no momento que me sento para apreciar este percurso. Um apreciar que carrega algo de uma auto-avaliação (ah, o didático molar em mim!); ou de uma contemplação, como a do caminhante que se permite a 'vagabundagem' numa curva da estrada, quando se senta à sombra para descansar de um percurso e se refazer para o que falta; mas também a do expectador que para diante da obra que se preparou para ver; a contemplação diante do sublime da natureza...

Um desses sentidos retrospectivos talvez esteja na intensidade que tomou o cap 4 (Inventando coletivos, que quase se tornou independente da tese); ao pensar nele vemos que, entre outros motivos, tal fato talvez tenha ocorrido porque fomos afetados fortemente pela Escola Renascer, onde convivemos por um período intenso e específico (das reformas em andamento, do funcionamento da escola em dois espaços, do Projeto de Fil/CSO em seus primeiros passos de implantação ...); essa experiência de convívio na escola, por sua vez, adquire sentidos quando relacionada ao conhecimento contingente, relativo, singular, outro elemento que nos tocou do capítulo 3 (Do Vale do Mochuara); sentidos que resultaram de uma escrita que se colou ao processo de ir 'ver o que estava acontecendo' (cap. 2 Uma incerta cartografia).

Os sentidos deste trabalho estão, assim, abertos, em pugna consigo mesmos. Talvez porque o pensamento em que nos colocamos sob inspiração não se cumpra

em conclusões definitivas, prefira as reentrâncias de uma paisagem e não as coordenadas de uma reta, as intensidades de uma experiência e não os cálculos de uma equação objetiva.

Os processos desta tese, como consequência, não foram lineares; em si mesma é o resultado de agenciamentos e encontros, de cada um deles tributária e devedora. No entanto, algumas questões perpassaram como uma linha que buscasse desenhar a paisagem de um pensamento, a maioria delas se produzindo no movimento que se tornou também rizoma com a própria pesquisa: descobrimo-nos também molares, arbóreos – sim, confessamos - passamos por uma verdadeira captura de percepções, de sensações que desafiaram: não é fácil ver o mundo de outra perspectiva, num único plano de imanência, em que não se trata mais de juízos do certo e do errado, mas da expansão de vida, da criação de saídas, por menores que sejam, aos desafios cotidianos com os quais anônimos professores e professoras se defrontam, ao fazerem de sua vida o desafio de educar neste país, nesta cidade, nesta escola.

Mas ‘desafio de educar’ é universal e abstrato demais; os processos concretos que aparecem nesta tese, nos diálogos que travamos no cotidiano escolar, nas conversas de corredores, na sala de professores, com o porteiro e com as funcionárias da cantina e da limpeza, são processos em que se agenciam corpos, regimes diversos de enunciados... Mistura de multiplicidades que se encontram num mesmo plano de trocas, potencializadoras de bons e maus encontros, daqueles que aumentam a força de existir e agir, ou de outros que a diminuem. É ali que se faz a educação, é ali que se conjugam histórias, é ali que nos comovemos, é ali que se territorializam e desterritorializam projetos, planejamentos *em, para* ou *com* uma escola, pode ser que até ‘tradicional’, o nome não importa, pois, para além de qualquer classificação, é uma escola sobretudo *sonhada* (será este um outro sentido da fala do diretor?), escola que fazemos, que esperamos, qual fruto maduro de um desejo coletivo...

Tomamos o projeto de Fil/CSo com uma certa dificuldade de estabelecermos dele um distanciamento, pois seu movimento se encontrava com a prática docente em que também nos movíamos, ainda que noutra nível de ensino; daí termos também

assumido o desafio de ver de forma imanente, ao aprendermos que o pensamento não se divide em tradicional ou crítico e suas nuances, em molar ou molecular, mas que se encontra em atravessamentos contínuos; categorizações não mais bastavam para dar conta de um tal acompanhamento de processos, de um mapa de agenciamentos e intensidades, desafio de uma escrita nômade, sem centro ou unidade. O ver num único plano de imanência agenciou dimensões moleculares e molares do Projeto de Fil/CSo, cujos movimentos buscamos caracterizar na paisagem de Manguinhos e Mochuara, dois signos em seus enredamentos mútuos.

O Projeto de Fil/CSo que, no princípio, vimos num único sentido do quê e como se agenciava na escola, durante o processo fomos percebendo que era também produzido, aquecido, costurado pelos diversos cotidianos em que se inseria – a tese é outro tecido, por sua vez e risco, de algumas dessas ‘costuras’ com suas linhas: diálogos, tensões, encontros que trouxemos à escrita. Neste sentido, esta tese renunciou a julgar, como diz a canção, preferindo aprender, ouvir, participar, para não mais do que estabelecer alguns sentidos de um processo que ainda se encontra em aberto.

E fomos desaprendendo, desaprendendo pois, como diz o poeta, trazemos a alma vestida de tanta aprendizagem que *prende* (a morais, juízos, verdades...). Mas isso exige um estudo profundo, o desaprender: construir linhas de fuga, selecionar os melhores encontros, cavar em si fossos de solidão povoada, escrever com o corpo novos trajetos desenhos vivos que mantêm um espaço aberto para ser outro, trajetos de vida serpenteados por entre tantos fechamentos de formas constituídas nos quais insiste a vida, escapando dos organismos que a realizam...

E fomos ‘desaprendendo’ que molar e molecular coexistem no mesmo agenciamento, que não se desestratifica grosseiramente, que linhas de fuga tangenciam linhas de abolição como seu perigo, que o devir não produz nada a não ser a potência de ser outro, que pensar a experiência é experimentar ser e pensar de forma outra da que se é e se pensa, que há uma ética no outro extremo da moral (logo, imoral, ou a-moral), pois seus critérios desfazem absolutos e territórios (mesmo se mantendo neles, mesmo ‘sendo como todo mundo’) abrindo outros

espaços lisos e nômades de experiências... Às vezes não se mexendo muito para não espantar os devires...

A cumplicidade chamada na abertura desta escrita se ampliou para além de qualquer leitor: agora sentimo-nos leitor de nós mesmos! E também sentimos que os termos, enunciados e corpos, palavras e conteúdo, matéria e sentido se enlaçam, num fim que se tornou início, num início que se transmutou em fim, pois juntando os dois extremos descubro que 'sou um ladrão de pensamentos seguindo rizomas'... Não mais do que isso. Mas tudo isso que agora me lê.

∞

REFERÊNCIAS:

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio. Ambigüidades e contradições na LDB**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002 (Col. Educação contemporânea).
- ALVES, Nilda. **Trajetórias e Redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.
- ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ASSOCIAÇÃO Portuguesa de Linguística, Instituto de Linguística teórica e computacional. **Dicionário de termos lingüísticos I-II**. Edições Kosmos, 1992. Sem indicação de local de publicação.
- BANDEIRA, Manuel. **Testamento de Pasárgada**: antologia poética. Seleção, organização e estudos críticos de Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. (Coleção Poesias).]
- BARBIERI, Cibele Prado. **Lygia Clark, da vida à arte e de volta à vida**. Estud. psicanal. [online]. out. 2008, no.31, p. 36-42. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-4372008000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0100-3437. Acesso em 25.jun 2009
- BARTHES, Roland. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. São Paulo: Cultrix, 1989. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 89 p. [Léçon. Éditions Du Seuil, 1978].
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BENJAMIN, W. **O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: _____. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas. V. 1. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. [Tradução Sergio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin].
- BENETTI, Cláudia Cisiane. **Filosofia e Ensino. Singularidade e diferença: entre Lacan e Deleuze**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2006.
- BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. 2a ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. **A mosca azul. Reflexão sobre o poder**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Orgs). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. [Apresentação Siomara Borba e W. Kohan, p. 9-23].

BORGES, Clério. **A lenda pássaro de fogo**. Disponível em: <http://www.clerioborges.com.br/passarodefogo.html> Acesso em 22.jan.2009.

BORGES, Felicia. **História dos maratimbas**. Disponível em: <http://www.seculodiario.com.br/arquivo/2007/fevereiro/13/cadernoatracoes/cultura/02.asp> Acesso em 22.jan.2009.

BORGES, Jorge Luis. **O Fazedor**. In: _____. **Obras Completas**. Volume II. 1952-1972. São Paulo: Editora Globo, 1999. [Título original: Obras Completas Jorge Luis Borges. Vários tradutores].

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Vol. 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias 133 p.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006**. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf Acesso em 17.Abr.2008.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 DE Junho de 2008**. [Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art2 Acesso em 05.Ago.2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm Acesso em 25.nov.2008

CARIACICA, Prefeitura Municipal de. Secretaria de Educação. **Filosofia e Ciências Sociais na Educação Básica de Cariacica (Elementos para discussão inicial para criação do Projeto 'Filosofia e as Ciências Sociais nas Unidades de Ensino de Ensino Fundamental')**. Cariacica/ES: 2006a. mimeo. 07 p.

_____. **Projeto Filosofia e as Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental: desafios e Perspectivas**. Cariacica/ES: 2006b. mimeo. 19p. [projeto para pesquisa preliminar]

_____. **Filosofia e Ciências Sociais na Educação Básica de Cariacica: um estudo preliminar**. Cariacica/ES: 2006c. mimeo. 13 p. [Análise de entrevistas pesquisa fase preliminar].

_____. **Encontro de Professores de Filosofia e Ciências Sociais de Cariacica (Encontro de Manguinhos)**. Cariacica/ES: 2006d. mimeo. 11p.

_____. **Projeto Filosofia e Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: Desafios e Perspectivas. Relatório de Pesquisa.** Cariacica/ES: 2006e. mimeo. 33p.

_____. **Projeto Filosofia e as Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental: Proposta curricular.** Cariacica/ES: 2006f. mimeo. 25 p.

_____. **Projeto Filosofia e as Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental: desafios e Perspectivas. Tema: Família e Escola em Debate.** Cariacica/ES: 2007 (Agosto). mimeo. 12 p.

_____. **Plano de Melhoramento da Educação em Cariacica 2005-2008.** Cariacica/ES: 2007b. mimeo.

_____. **Secretaria de Educação.** Disponível em: <http://www.cariacica.es.gov.br/default.asp>. Acesso em 18.Mar.08.

_____. **Secretaria de Educação.** Disponível em: <http://www.cariacica.es.gov.br/default.asp> Acesso em 24.Nov.08

Carnaval em manguinhos. Disponível em: www.seculodiario.com.br/.../cultura/02.asp Acesso em 23.mai 2009.

Carnaval de máscaras em Roda d'água. Disponível em: <http://www.cariacica.es.gov.br/default.asp> Acesso em 03.jul 2009; http://www.seculodiario.com.br/arquivo/2008/janeiro/24/noticiario/meio_ambiente/24_01_08.asp Acesso em 03.jul 2009.

CARVALHO, J. M. **A formação contínua de professores: acompanhamento de processos ou formação para a ação?** Vitória-ES: EDUFES, 2007. In: SCHWARTZ, Cleonara M. et al. (Orgs). **Desafios da educação básica: a pesquisa em educação.** Vitória-ES: EDUFES, 2007.

_____. **A epistemologia da prática docente no cotidiano escolar no ensino fundamental.** Anais do Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: Grupalfa/UFF, Agosto de 2005. [Formato CD-ROM, p. 1-16. Mimeo].

_____. **A pesquisa hoje: do paradigma da modernidade à pós-modernidade.** Vitória/ES, s.d. Mimeo. 13p.

_____. **Cartografia e cotidiano escolar.** In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa.** Novas reflexões em pesquisa no/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et alii, 2008.

_____. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos.** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009. 224p.

CARVALHO, J. M., FERRAÇO, C. E. **Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano.** Vitória-ES, 2007 (mimeo).

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Filiação intensiva e aliança demoníaca.** Novos Estudos. CEBRAP. 77, março 2007, p. 91-126. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n77/a06n77.pdf> Acesso em 13.dez 2008.

CAVALLARO, James (Editor). **Crise de Direitos Humanos no Espírito Santo. Ameaças e violência contra defensores dos Direitos Humanos.** Justiça Global. Centro de Justiça Global Rio de Janeiro e Espírito Santo. Relatório atualizado em outubro de 2002. Disponível em: http://www.global.org.br/portuguese/arquivos/relatorio_ES_portugues.pdf. Acesso em 09.Jul 2008.

CERLETTI, Alejandro A. **Filosofia/Educação: os desafios políticos de uma relação complicada.** In: KOHAN, W.(Org.). **Ensino de filosofia. Perspectivas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. [p. 13-21].

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** I-Artes de fazer. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHULAM, Tania Maria Olivier. **Palimpsestu: à volta de Teresa de Ávila.** Vitória: Edufes, 1998. (Coleção CEG Publicações, n. 1).

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Tempo em uma instituição moderna: a escola.** In: SCHWARTZ, Cleonara M. et al. (Orgs). **Desafios da educação básica: a pesquisa em educação.** Vitória-ES: EDUFES, 2007. p. 27-37.

COLAGEM. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=369 Acesso em 25.jun 2009.

CUNHA, Marcos Vinícius da. **A escola contra a família.** In: LOPES, Eliane M. T., FARIA F^o, Luciano M., VEIGA, Cyntia Greive (Orgs). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 447-468.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição.** Lisboa: Relógio D'água Editores, 2000. [Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Original: *Différence et Répétition.* Paris: Presses Universitaires de France, 1968].

_____. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 1992. [Coleção Trans, 5ª reimpressão-2006]

____. **Espinosa. Filosofia prática.** São Paulo: Escuta, 2002. [Original francês: Spinoza – philosophie pratique. Les Éditions de Minuit, 1981, edição aumentada. Primeira Edição: 1970].

____. **Foucault.** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1998b.

____. **O abecedário de Gilles Deleuze.** 1994. [Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. 1988 (vídeo), 1994 (transcrição). Mimeo, s.d. 70 p.].

____. **Crítica e Clínica.** São Paulo: Ed. 34, 1997. [Coleção Trans, 1ª edição].

____. **Bergsonismo.** São Paulo: Ed. 34, 1999 [Coleção Trans, 1ª Ed., 2ª reimpressão 2008].

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

____. **Cours Vincennes** (intégralité des cours, 1978-1981). Tradução: Francisco Traverso Fuchs. Disponível em:

<http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=46&groupe=Spinoza&langue=3>

Acesso em 10 jan. 09.

____. **Resposta a uma questão sobre o sujeito.** In: Gilles Deleuze. Deux regimes de fous. Textes Et entretiens, 1975-1995. Paris: Minuit, 2003. Org. De David Lapoujade. P. 326-328. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Disponível em: <http://intermidias.blogspot.com/2008/10/resposta-uma-questo-sobre-o-sujeito-por.html> Acesso em 16.jan 2009.

____. **A imanência: uma vida...** Disponível em: http://www.4shared.com/file/48709656/16cb9018/Deleuze_-_A_imancia_uma_vida.html?s=1 Acesso em 29.set 2008.

____. **O que é um dispositivo?** Tradução de Ruy de Souza Dias (com agradecimentos a Fernando Cazarini) e Helio Rebello (revisão técnica). Original: DELEUZE, Gilles. **Qu'est-ce qu'un dispositif?** In: *Michel Foucault philosophe. Rencontre internationale.* Paris le 9, 10, 11 janvier 1988. Paris, Seuil. 1989. Disponível em: http://www.4shared.com/file/35407563/4293e449/Gilles_Deleuze_-_O_que_um_Dispositivo.html?s=1 Acesso em 22/9/2008.

____. **Mil Platôs não formam uma montanha, eles abrem mil caminhos filosóficos.** Publicado no jornal “Libération” em 23 de outubro de 1980. Tradução do francês por Ivana Bentes. Extraído de Carlos Henrique Escobar (Org.), in: Dossier Deleuze. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991. Disponível em: http://www.dossie_deleuze_blogger.com.br.pdf. Acesso 22. Jan 2008.

_____. & PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998. [tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. Original: *Dialogues*].

DELEUZE, G. GUATTARI, F.. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995. Coordenação da tradução: Ana Lúcia de Oliveira. 96 p. (Coleção TRANS). Tradução de: *Mille plateaux - capitalisme et schizophrénie*.

_____. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1995b. Coordenação da tradução: Ana Lúcia de Oliveira. 96 p. (Coleção TRANS). Tradução de: *Mille plateaux - capitalisme et schizophrénie*. [1ª ed. 1995, 1ª reimpressão – 1997]

_____. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 1996. Coordenação da tradução: Ana Lúcia de Oliveira. 96 p. (Coleção TRANS). Tradução de: *Mille plateaux - capitalisme et schizophrénie*. [1ª ed. 1996, 3ª reimpressão – 2007]

_____. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997. Tradução de Suely Rolnik. 176 p. (Coleção TRANS). Tradução de: *Mille plateaux - capitalisme et schizophrénie* [3ª reimpressão, 2007].

_____. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997b. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 240 p. (Coleção TRANS). Tradução de: *Mille plateaux - capitalisme et schizophrénie* [1ª edição, 1997].

_____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. [Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Original: *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Les Éditions Minuit, 1991].

DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1991. [Coleção Pólen].

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1985. [Apresentação e comentários de Denis Huisman].

ESCÓSSIA, L. da; KASTRUP, V. **O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade**. Psicologia em estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, mai./ago. 2005.

ESPINOSA, Baruch. **Pensamentos metafísicos. Tratado da correção do intelecto. Ética**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Seleção de textos: Marilena de Souza Chauí. Tradução Marilena de Souza Chauí et al. (Os Pensadores).

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 6.649**, de 11 de abril de 2001. Publicada DOE-16.4.2001.

FÁVERO, Altair A.; CEPPAS, FILIPE; GONTIJO, PEDRO E. et Al. **O Ensino da Filosofia no Brasil: Um mapa das condições atuais**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 27.jun 2008.

FEITOSA, C. **O ensino da filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade**. In: KOHAN, W. (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 87-99.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção do currículo**. In: MOREIRA, A.F.B; PACHECO, J.A.; GARCIA, R.L. (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir, diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 224p.

_____. **Pesquisa com o cotidiano**. **Educação & Sociedade**. V.28 n.98, p. 73-95. Campinas. jan./abr. 2007. Dossiê “Cotidiano Escolar”. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 30.Mai.07.

FERREIRA, Valéria M. R., ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola**. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 63-78. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2068/1720> Acesso 22 mar.2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 17.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002 [1.ed. 1979].

_____. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Isto não é um Cachimbo**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1985.

_____. **De Outros Espaços**. Conferência proferida no Cercle d'Études Architecturales, em 14 de Março de 1967, publicado igualmente em **Architecture, Movement, Continuité**, 5, 1984. Traduzido por Pedro Moura. Disponível em: <http://www.virose.pt/> Acesso 13.jul 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. [Coleção O Mundo Hoje, v. 21. 1.ed.: 1967]

FUGANTI, Luiz. **A Formação do pensamento ocidental**. Aula 2. Disponível em: http://escolanomade.org/tiki/tiki-list_file_gallery.php?galleryId=1 Acesso em 03.jan 2009.

- GALEFFI, D. A. **O diálogo como experiência filosófica fundamental na Educação Básica**. In: BORBA, S., KOHAN, W. (Orgs.) **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. [p. 315-327].
- GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. [Pensadores e educação, 3].
- _____. **O macaco de Kafka e os sentidos de uma educação filosófica**. In: KOHAN, W. (Org.). **Políticas do ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: DP& A, 2004. [p. 207-216]
- _____. **O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia**. In: BORBA, S., KOHAN, W. (Orgs.) **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. [p. 115-130].
- ____ et al. **Filosofia no Ensino Médio Vol.1 - Experiência filosófica** [DVD]. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2007.
- ____ et al. **Filosofia no Ensino Médio Vol.2 - Elementos didáticos para a experiência filosófica**. [DVD]. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2007.
- ____ et al. **Filosofia no Ensino Médio Vol. 3 - A história e os textos** [DVD]. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2007.
- ____ et al. **Filosofia no Ensino Médio Vol. 4 - Procedimentos didáticos na aula de filosofia**. [DVD]. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2007.
- GARCIA, Regina Leite. **A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano**. In: _____. (Org.). **Método métodos contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Tentando compreender a complexidade do cotidiano**. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método – pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.
- GIACOIA, Jr., O. **Foucault**. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GONDRA, José; KOHAN, Walter. **Apresentação**. In: ____ (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GUATTARI, F. e ROLNIK, S. **Micropolíticas – cartografias do desejo**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização. Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 2. Ed. Revista e aumentada. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006. Introdução, cap. 3-Território e desterritorialização em Deleuze e Guattari (p. 99-141).
- HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles de. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/ES.pdf>. Acesso em 18.Mar.08.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat> Acesso em 18.Mar.08

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Edição bilíngüe. Petrópolis: Vozes, 1974.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas/SP: Papyrus, 1999

_____. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. Psicologia e sociedade; 19 (1): 15-22, jan/abr. 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Cidadão da sociedade globalizada e cidadão da filosofia: sete teses sobre cada um**. Revista Dois Pontos. Teoria e Prática em Gestão Educacional. Belo Horizonte, MG, v. 5, nº 41, p. 46-48, 5. Mai 1999.

_____. WAKSMAN, Vera. (Orgs). **Filosofia para crianças na prática escolar**. Petrópolis: Vozes, 1998 [3.ed., 2003. Coleção Filosofia na Escola, v. II].

_____. **Fundamentos à prática da filosofia na escola pública**. In: ____; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Á. (Orgs.). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2000. [Coleção Filosofia na Escola, vol. V]. [p. 21-73].

_____. (Org.). **Ensino de Filosofia. Perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000b. [Coleção O que você precisa saber sobre].

_____. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. (Comp.). **Teoría y práctica em filosofia com niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006.

_____. **Filosofia. O paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Tradução Ingrid Müller Xavier. [Coleção Ensino de filosofia].

_____. **Entrevista com Walter Kohan**. 2005. Disponível em: <http://elistas.egrupos.net/lista/didactifilosofica/archivo/indice/1229/msg/1239/> Acesso em 13.jun 2009.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº 19, jan/fev/mar/abr 2002, p. 20-28.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

- LORCA, Federico García. **Obra poética completa**. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasileira, São Paulo: Martins Fontes, 1990. Tradução William Agel de Melo. [Edição bilíngue, 708p. ilustr.].
- LORIERI, Marcos A. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **O trabalho de filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos**. In: KOHAN, W. (org.). **Lugares da infância na filosofia**. Rio de Janeiro: DP& A, 2004.
- LOUZADA, Ana Paula. **Crônicas de um trabalho docente. A invenção como imanente à vida**. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Tese de doutorado. 2009. 200f.
- LINS, Daniel. **Mangue's School ou por uma pedagogia rizomática**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, Set./Dez. 2005. **Dossiê Entre Deleuze e a Educação**. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 27.jan 2009.
- MACHADO, Roberto. **Deleuze e a filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- _____. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1995. Tradução Francisco F. Settineri. 168 p. [Original: La contemplation du monde].
- _____. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998. Trad. Albert Christophe Migueis Stuchenbruck. [Original: Éloge de la raison sensible, 1996].
- MAZÔCO, Eliomar Carlos. **O Congo de máscaras**. Vitória: Secretaria de Produção e Difusão Cultural/UFES, 1993. (Coleção Cultura, UFES, 15).
- MERLEAU-PONTY, M. **Elogio da filosofia**. Lisboa: Guimarães Editores, s.d.
- MILAGRES, Suely. **Manguinhos História**. Guia Turístico e Cultural de Manguinhos. Edição Especial Guia Turístico e Cultural. Governo do Estado do Espírito Santo. Impressão: Gráfica Espírito Santo, s.d. 49p.
- MONGIN, Andréa B. **Prometer-cumprir: princípios morais da política - estudo de representações sobre política construídas por eleitores e políticos-candidatos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Antropologia. Niterói/RJ: UFF – Universidade Federal Fluminense, 1999.
- NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro/Editora PUC Rio, São Paulo: Loyola, 2003. [Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho].
- O Filo Maquínico – por uma nova filosofia da natureza**. Disponível em: http://netart.incubadora.fapesp.br/portal/Members/abeltreis/OFiloMaqu_c3_adnico_c2_80_93PorUmaNovaFilosofiaDaNatureza Acesso em 03.jul 2009.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2002.

O Segredo de Beethoven. [Copying Beethoven]. Filme. 2005, EUA. Drama. 104 min. Direção: Agnieszka Holland.

Padre Gabriel Félix Roger Maire. Disponível em: <http://portrasdapalavra.blogspot.com/2007/12/pe-gabriel-dor-e-sofrimento-martrio-e.html> (blog do CEBI do Espírito Santo). Acesso em 23.Mai 2008.

_____. **Caso de morte de missionário francês no ES é reaberto**. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultnot/agencia/2007/05/17/ult4469u3970.jhtm>. Acesso em 22.mai 2008.

_____. **O Crime do Padre Gabriel Maire**. Câmara criminal do TJES anula sentença que diz que crime de do padre francês foi latrocínio e manda a polícia apurar o crime de mando. Disponível em: <http://www.tj.es.gov.br/cfm/portal/Novo/noticias.cfm?Cd=365> Acesso em 22.mai 2008.

_____. **Padre Gabriel Maire: reabertura do processo** (João Batista Herkenhoff). Disponível em: <http://www.correiciudadania.com.br/content/view/2197/> Acesso em 22.dez 2008.

_____. **Assassino de Padre Gabriel é condenado a 29 anos de prisão**. Disponível em: http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2009/05/94163-assassino+de+padre+gabriel+e+condenado+a+29+anos+de+prisao.html. Acesso em 19.jun 2009.

_____. **Barbárie no Espírito Santo**. Disponível em: http://www.torturanuncamais-rj.org.br/denuncias.asp?Coddenucia=122&ecg=_ Acesso em 19.jun 2009.

PAOLIELLO, Maria do Carmo. **A Construção da dimensão pública na escola estatal brasileira**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2007. Tese – Doutorado em Educação.

PAULA, Isac Thompson; PÊGO, Beto; PAIVA, Jair M. de. **A filosofia no 2º grau a partir da voz dos estudantes (versão preliminar)**. Análise documental das avaliações feitas pelos estudantes nos 05 anos de experiência do “Projeto de Implantação do Ensino de Filosofia no 2º grau da Rede Oficial – ES”. Vitória-ES, Sedu: 1990. Mimeo. 14p.

PELBART, Peter. **Um mundo no qual acreditar**. Disponível em: http://br.geocities.com/polis_contemp/peter.html Acesso em 17 jan. 2009.

- PESSOA, Fernando. **Ficções do interlúdio. 1914-1935**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. [Organização Fernando Cabral Martins. 1ª reimpressão, 1998].
- POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Ática, 2001.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. [Tradução Lílian do Valle. 192p. Coleção Educação: Experiência e sentido, I].
- RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira et al. (ed.). **Entrevista com Walter Kohan**. Revista Sul-Americana de Filosofia e educação. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/index.php?Url=textos/entrevista_walter.htm>. Acesso em: 30 jun. 2006.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental. Transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2007. 247p. 1ª reimpressão.
- _____. **Esquizoanálise e antropofagia**. Disponível em: www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Antropesquizoan.pdf. Acesso em 28.Jan.07.
- ROSA, João Guimarães. **Ficção completa**. Vol. I. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994. [Obras Completas. 2ª reimpressão 1995].
- _____. **Grande sertão: veredas**. In: Ficção completa. Vol. II. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994. [Obras Completas. 2ª reimpressão 1995].
- SERRA, Prefeitura Municipal de. **Carnaval da Serra terá blocos e variadas atrações musicais**. Disponível em: www.serra.es.gov.br/portal_pms/ecp/noticia.do... Acesso em 29.jan 2009
- SGARBI, Paulo. **Avaliação pensada sentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Tese de doutorado. 2005. Vol. 1: 170f; vol. 2: 212f.
- TADEU, T. **Identidade e diferença: impertinências**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002, p. 65-66. Disponível em: www.scielo.br Acesso em 16.out 2008.
- UFES/Sedu. **Projeto de Implantação da Filosofia no Ensino Médio - UFES/Sedu (1986)**. Mimeo.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império**. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANEXOS [em cd]

- Projeto Filosofia e as Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental: desafios e Perspectivas. Cariacica/ES. [2006b].
- Filosofia e Ciências Sociais na Educação Básica de Cariacica: um estudo preliminar. Cariacica/E. [2006c].
- Encontro de Professores de Filosofia e Ciências Sociais de Cariacica (Encontro de Manguinhos). Cariacica/ES. [2006d].
- Projeto Filosofia e Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: Desafios e Perspectivas. Relatório de Pesquisa. Cariacica/ES. [2006e].
- Projeto Filosofia e as Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental: Proposta curricular. Cariacica/ES. [2006f].
- Projeto Filosofia e as Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental: desafios e Perspectivas. Tema: Família e Escola em Debate. 2007.
- Anexo da Proposta Curricular 2008.