

RESISTÊNCIA E CRIAÇÃO NAS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM, POR UMA
EDUCAÇÃO ABERTA

Daniilo Augusto Santos Melo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
UERJ / CNPq

Resumo:

Nosso objetivo é pensar a emergência de processos de abertura criadora que se desenrolam nas atividades de ensino e aprendizagem e que põem em questão as formas verticais e tradicionais da educação. Nossa abordagem metodológica busca articular no campo conceitual o problema da criação com os processos de ensino-aprendizagem a partir das filosofias de Michel Foucault, Henri Bergson e Gilles Deleuze. Partimos da concepção de que práticas educativas dominantes podem ser compreendidas como resultado de uma *educação fechada*, cujo objetivo majoritário consiste em produzir indivíduos responsivos aos conteúdos e questões previamente definidos pelo sistema curricular centralizado na figura do Estado. Tal educação tem como pressuposto geral inserir os indivíduos infantis no mundo “normalizado” da vida social a partir da transmissão vertical dos valores, sentidos, informações e conhecimentos, que são tratados como padrões necessários à subordinação e naturalização dos modos de vida destes sujeitos. Mas, se de um lado o processo de socialização no ocidente visa submeter os indivíduos ao conjunto das normas e regras instituídas, por outro lado os processos episódicos de transformação social e do progresso das nações nos permitem apreender o funcionamento de uma tendência contrária a este sentido conservador e adaptativo das práticas educacionais. A partir disto, a relação ensino-aprendizagem pode ser pensada de outra forma que simplesmente em sua verticalidade tradicional. A estas experiências em que as fronteiras entre as posições de professor e alunos perdem seus contornos bem definidos e os conteúdos normativos carecem de sentido e valor diante das situações concretas, e nas quais o conhecimento se constitui numa relação de co-produção em que todos se tornam simultaneamente produtores e consumidores do saber que se cria, pretendemos denominar como processos de abertura criadora ou de devir. O que o devir ou a abertura proporcionam, é a criação de um mundo ou de um modo de apreensão do mundo fora do modelo majoritário da subjetividade, instaurando uma certa experiência de construção de si e dos sentidos que atribuímos ao mundo que nos cerca. Assim, podemos compreender estas experiências de abertura como uma espécie de resistência frente às práticas dominantes que se operam tradicionalmente nas escolas de um modo geral e, ao mesmo tempo, inspiram a possibilidade de pensarmos novas práticas educacionais de transformação e de criação que viabilizem experiências de si e estejam comprometidas com a produção de novos modos de valorar, de pensar, de sentir e de agir. Por fim, nos encaminhamos na direção de pensarmos a constituição de um tipo de educação que leve em consideração estes processos de abertura, ou seja, que tenha por objetivo não apenas inserir as crianças no conjunto dos conhecimentos básicos presentes nos currículos, mas em viabilizar a emergência de práticas que visem produzir e acolher as experiências de problematização e criação dos conhecimentos, cuja decorrência consistiria na transformação dos sujeitos destas experiências, professores e alunos. Isto é, como as escolas poderiam possibilitar o exercício de uma *educação aberta* e assim conceberem as suas práticas para além do registro da utilidade e da eficácia.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; criação; educação aberta

Resistencia y creación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, por una educación abierta

Resumen:

Nuestro objetivo es pensar la aparición de procesos de apertura creadora que se desarrollan en las actividades de enseñanza y aprendizaje y que ponen en tela de juicio las formas verticales y tradicionales de la educación. Nuestro abordaje metodológico tiene por objeto articular en el campo conceptual el problema de la creación con los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las filosofías de Michel Foucault, de Henri Bergson y Gilles Deleuze. Partimos, así, de la concepción de que prácticas educativas dominantes pueden entenderse como una *educación cerrada* cuyo mayor objetivo es producir individuos que reaccionan a los contenidos y temas previamente definidos por el sistema de currículo centralizado del Estado. Esa educación tiene como hipótesis general insertar los individuos infantiles en el mundo "estándar" de la vida social desde la transmisión vertical de los valores, los sentidos, las informaciones y los conocimientos, que son tratados como normas requeridas para la subordinación y naturalización de las formas de vida de estos sujetos. Pero si de una parte el proceso de socialización en las sociedades occidentales incluye en su tarea el sometimiento de los individuos de todas las reglas y regulaciones impuestas, y entre los distintos dispositivos que se utilizan el estado la educación corresponde a la de mayor alcance y eficacia, los procesos episódicos de la transformación social y del progreso de las naciones nos permite entender por otro lado, el funcionamiento de una tendencia contraria a este sentido conservador y de adaptación de las prácticas educativas. De esto, la relación enseñanza-aprendizaje puede ser pensada de otra forma que simplemente en su posición vertical tradicional. Para estos experimentos en que los límites entre las posiciones de profesor y alumnos pierden sus contornos bien definidos y a los contenidos normativos faltan sentido y valor frente a las situaciones concretas y, em las cuales el conocimiento se constituye en una relación de co-producción donde todos son convertido en productores y consumidores del conocimiento creado, tenemos la intención de llamarlos procesos de apertura creadora o de devenir. Lo que el devenir o la apertura ofertan, es la creación de un mundo o de un modelo de una manera de entender el mundo fuera del modelo mayoritario de la subjetividad, estableciendo una cierta experiencia de construcción de sí y los significados que atribuyen al mundo que nos rodea. Así podemos comprender estas experiencias de apertura como una especie de resistencia contra las prácticas dominantes que tradicionalmente se llevan a cabo en las escuelas en general y al mismo tiempo, inspirar a la posibilidad de pensar acerca de nuevas prácticas educativas en la transformación y la creación que permiten a las experiencias de cada uno y son comprometidas con la producción de nuevas maneras de valorar, pensar, sentir y actuar. Por último, vamos en la dirección del pensamiento de formar un tipo de educación que tenga en cuenta estos procesos de apertura, o que tenga por objeto no sólo insertar a los niños en la presente serie de planes de estudios básicos sino en hacer posible el surgimiento de prácticas destinadas a la producir y acoger las experiencias de cuestionamiento y creación de conocimiento, lo que daría lugar a la transformación de los sujetos de estas experiencias, los profesores y estudiantes. De todos modos, cómo las escuelas podrían facilitar el ejercicio de una *educación abierta* y así adaptar sus prácticas más allá del registro de la utilidad y eficacia.

Palabras-clave: enseñanza-aprendizaje; creación; educación abierta

Resistance and creation in teaching and learning practices, for an open education

Abstract:

Our goal is to think the emergence of creative processes of opening taking place in the teaching and learning and put in question the vertical and traditional forms of education. Our methodological approach seeks to articulate in a conceptual field the problem of creation with the processes of teaching and learning in the philosophies of Michel Foucault, Henri Bergson and Gilles Deleuze. We start, therefore, the design of these dominant educational practices which majority goal is to produce individuals there are responsive to content and issues previously defined by the centralized curriculum system of the State, that can be understood as a form of *closed education*. Such education has the general assumption to insert childish individuals in the worldwide "standard" of social life from the transmission of values, directions, information and knowledge, which are treated as required standards to tying naturalization and ways of life of these subjects. However, if the socialization process in Western societies understand their task in the subjection of individuals to all the rules and regulations imposed, and among the various devices that are used around the state education corresponds to that of greater reach and effectiveness, the procedures episodic social transformation and national progress enables us to understand the other hand, the functioning of a trend contrary to that sense conservative and adaptive educational practices. From this, the teaching-learning relationship can be thought otherwise than merely in their traditional upright. To these experiments in which the boundaries between the teacher and students positions lose their well-defined borders and the lack of normative content meaning and value in the face of specific situations, and in which knowledge is constituted in a relation of co-production where everyone become both producers and consumers of knowledge created, we intend to call as creative processes of opening or becoming. What the becoming or the opening offer is the creation of a world or a way of understanding the world outside of the pattern model of subjectivity, establishing a certain experience itself building itself and the meanings they ascribe to the world around us. We can understand these experiences as a kind of open resistance against the dominant practices that traditionally operate in schools generally and at the same time, inspire the possibility of thinking about new educational practices in the processing and creation that enable the experiences of each other and are committed to the production of new ways of valuing, thinking, feeling and acting. Finally, we are going to in the direction of thinking form a kind of education that takes into account such opening processes, or which has the aim not only to insert the children in the present set of basic curricula but in making possible the emergence of practices aimed at producing experiences and the reception of questioning and creation of knowledge, which would result in the transformation of the subjects of these experiences, teachers and students. Anyway, how schools could facilitate the exercise of an *open education* and so tailor their practices beyond the record of the usefulness and effectiveness.

Keywords: teaching and learning; creation; open education

RESISTÊNCIA E CRIAÇÃO NAS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM, POR UMA
EDUCAÇÃO ABERTA

Danilo Augusto Santos Melo

O que é mais saudável para uma sociedade? Se agarrar firmemente a uma norma estabelecida, ao ponto de esquecer que esta resulta apenas de um capricho, ao ponto de identificá-la ilusoriamente a uma manifestação irrefutável da realidade? [...] Não seria antes impedir este efeito de miragem, quebrar o cerco dentro do qual nos encontramos fechados, abrir para o pensamento novas perspectivas?

Jean Dubuffet

Neste artigo pretendemos pensar a emergência de processos de abertura criadora que se desenrolam nas atividades de ensino e aprendizagem e que põem em questão as formas verticais e tradicionais da educação. Diante desta proposta, nossa abordagem busca articular no campo conceitual o problema da criação com os processos de ensino-aprendizagem a partir das filosofias de Michel Foucault, Henri Bergson e Gilles Deleuze.

Inicialmente, partimos da concepção de que as práticas educativas dominantes, cujo objetivo majoritário consiste em produzir indivíduos responsivos aos conteúdos e questões previamente definidos pelo sistema curricular centralizado na figura do Estado, podem ser compreendidas como uma forma de *educação fechada*. Tal forma de educação corresponde ao que Kohan (2009) chamou de instrução ou pedagogia e tem como pressuposto geral inserir os indivíduos infantis no mundo “normalizado” da vida social a partir da transmissão vertical dos valores, sentidos, informações e conhecimentos, que são tratados como padrões necessários à subordinação e naturalização dos modos de vida destes sujeitos. Neste sentido, a instrução ou educação fechada diz respeito ao governo dos “que sabem”, ao modo de organização, estruturação e legitimação dos saberes e métodos de transmissão eficazes ou utilitários. Dessa forma, a educação fechada está articulada a práticas de adaptação e disciplinarização das crianças a um mundo adulto, cujo modelo é apresentado como dado ou pressuposto de antemão, e exclui assim tanto os educadores quanto os alunos da experiência de construção do próprio

conhecimento do mundo. Podemos, por fim, compreender com Foucault (1979; 1987) que tais práticas pedagógicas tradicionais correspondem a um exercício do poder no sentido de disciplinar ou normatizar os corpos, mas também os saberes e o pensamento¹.

Por outro lado, a experiência e a história nos permitem compreender a emergência de outros processos que põem em questão e modificam o intuito utilitário e normativo que se aplica à vida e à educação. Ou seja, se por um lado o processo de socialização nas sociedades ocidentais compreende em sua tarefa a submissão dos indivíduos ao conjunto das normas e regras instituídas (e dentre os diversos dispositivos de que o Estado se utiliza aí a educação corresponde àquele de maior alcance e eficácia), os processos episódicos de transformação social e do progresso das nações nos permitem compreender, por outro lado, o funcionamento de uma tendência contrária a este sentido conservador e adaptativo das práticas educacionais. Trata-se, portanto, de experiências de abertura criadora que põem em suspensão as normas e ações utilitárias e assim nos possibilitam agir, conhecer e pensar de um outro modo que o da redução à forma da eficácia e da adaptação ao conjunto de regras normativas preestabelecidas.

A partir disto, a relação ensino-aprendizagem pode ser pensada de outra forma que simplesmente em sua verticalidade tradicional. Assim, podemos considerar que processos de criação de conhecimento se produzem em diversas situações a despeito dos conteúdos normativos e num regime outro que o da disciplina, tal como no plano horizontal das trocas e brincadeiras entre as crianças e ainda no plano diagonal de sala de aula, isto é, nas situações onde o mestre entra numa relação tal com os seus alunos que sua posição de saber e os seus conhecimentos se deslocam de sua direção vertical. A estas experiências em que as fronteiras entre as posições de professor e alunos perdem seus contornos bem definidos e os conteúdos normativos carecem de sentido e valor diante das situações concretas, e nas quais o conhecimento se constitui numa

¹ Para uma abordagem mais direcionada sobre a contribuição do pensamento de Foucault para a Educação cf. o artigo de Maria Rita de Assis César, "*Pensar a educação depois de Foucault*", publicado na revista CULT, número 134, de 2009.

resistência e criação nas práticas de ensino e aprendizagem, por uma educação aberta

relação de co-produção em que todos se tornam simultaneamente produtores e consumidores do saber que se cria, pretendemos denominar como processos de abertura criadora ou de devir. O que o devir ou a abertura proporcionam, neste sentido, é a criação de um mundo ou de um modo de apreensão do mundo fora do modelo majoritário da subjetividade, instaurando uma certa relação com um plano impessoal ou coletivo de afetos que consiste na própria experiência de construção de si e dos sentidos que atribuímos ao mundo que nos cerca. Dessa forma, podemos compreender estas experiências de abertura como uma espécie de resistência frente às práticas dominantes que se operam tradicionalmente nas escolas de um modo geral e, ao mesmo tempo, inspiram a possibilidade de pensarmos novas práticas educacionais de transformação e de criação de si, ou melhor, práticas que viabilizem experiências de si e estejam comprometidas com a produção de novos modos de valorar, de pensar, de sentir e de agir.

A partir desta perspectiva, nossa proposta se encaminha na direção de pensarmos a constituição de um tipo de educação que leve em consideração estes processos de abertura, ou seja, que tenha por objetivo não apenas inserir as crianças no conjunto dos conhecimentos básicos presentes nos currículos, mas em viabilizar a emergência de práticas que visem à produção de experiências de problematização e criação dos conhecimentos, cuja decorrência consistiria na transformação dos sujeitos destas experiências, professores e alunos, possibilitando o exercício de uma *educação aberta* e assim conceber as suas práticas para além do registro da utilidade e da eficácia². Tal forma de educação seria, portanto, ao contrário da instrução, “o governo dos que ‘não sabem’, dos incompetentes, inábeis” (Kohan, 2009, p. 162), no sentido de que a produção do conhecimento passa pela problematização dos saberes já adquiridos e desse modo aciona o processo do pensamento, o qual mobiliza professores e alunos a *criar* o conhecimento e desse modo os colocam numa

² A expressão “Educação Aberta” indica a possibilidade de abertura da educação a novos modos de conceber e praticar as atividades de ensino e aprendizagem, no sentido de permitir que os processos de criação do novo que aí emergem sejam valorizados e afirmados. Neste sentido, cabe ressaltar que tal expressão não coincide com as formas de educação à distancia, de educação digital ou com as ofertas de cursos livres, todas denominadas pela mesma expressão e que estão atualmente bastante em voga, porém sem qualquer proposta de criação e mudança para a educação e para os modos de pensar nela implicados.

relação de igualdade (Rancière, 2002). Assim, diante dos questionamentos e problematizações que emergem nas relações de ensino-aprendizagem, a educação pode se abrir “à prática de uma nova política no pensamento e na vida” (Kohan, 2009, p. 163) que permita que se criem para os indivíduos nela implicados novas maneiras de agir, sentir, pensar e perceber o mundo em que estão inseridos. Para iniciarmos esta discussão, entretanto, é preciso, antes de mais nada, que definamos o que é o pensamento, para em seguida compreendermos as formas de sua subordinação e de sua problematização ou abertura criadora que resiste ao modelo fechado e normatizador da educação tradicional.

O que significa pensar?

Tal definição de pensamento nos é inspirada pela filosofia de Gilles Deleuze, cujo esforço se dirige no sentido de desfazer um mal entendido suposto por uma certa tradição do pensamento filosófico que insiste em confundir pensar e representar. Tal tradição, inaugurada por Réne Descartes, trata o pensamento como uma capacidade inata ou como o exercício natural de uma faculdade, como se houvesse uma boa vontade do pensamento. Neste sentido, todo o mundo saberia o que significa pensar, isto é, conhecer os dados da realidade a partir de uma representação que se constitui na consciência do sujeito que pensa através de uma imagem semelhante do objeto concreto correspondente. Dessa forma, pensar seria o resultado de um movimento ou interesse natural em busca da verdade ou do conhecimento a partir de um princípio da identidade ou da semelhança (Descartes, 1992). Nesta perspectiva, portanto, pensar se confunde com um modo de se conhecer ou reconhecer algo representado, ou melhor, é algo que nos coloca diante do conhecido, do sabido ou do verdadeiro, é um ato voluntário cuja ação consiste em reproduzir um modelo extraído da generalidade. É sobre esta forma de conceber o pensamento, portanto, que a educação, em seu exercício pedagógico tradicional, é compreendida, naturalizada e difundida.

Na contramão desta perspectiva, compreendemos de outra maneira, com Deleuze (1968), que o pensamento não é sinônimo de representar e não se faz de forma natural, mas é algo que acontece a partir de um encontro que nos força a pensar. Neste sentido, o pensamento é acionado por um movimento involuntário que se faz a despeito da vontade de um suposto sujeito pensante e expressa, antes, uma experiência impessoal na medida em que rompe com as referências cognitivas que garantem a identidade do eu. Assim, o pensamento supõe um encontro cuja violência esvazia nossas certezas e nos coloca diante da necessidade de criar novos modos de nos relacionarmos com o mundo. Este acontecimento disruptivo nos lança, portanto, diante do impensável e do imprevisível, e, desse modo, o pensamento se faz como uma experiência sem qualquer garantia, comportando um rumo incerto e um destino indeterminado quanto aos seus resultados e desenvolvimentos (Kohan, s/d).

Nesta perspectiva, o pensamento consiste numa experiência que não visa nem ao saber nem ao conhecimento, mas antes à criação do novo e à experimentação, ou seja, à produção da diferença, ao invés da busca pela semelhança ou modelo do Mesmo. Enquanto algo que depende de um encontro com forças do mundo exterior ou signos, pensar consiste num ato de sensibilidade, ou melhor, “é uma força que abre mundos” (Kohan, s/d, p. 55) e cria em nós a disposição de uma “sensibilidade aberta” aos signos do mundo. Ao produzir esta abertura, a experiência do pensamento possibilita a emergência de novas maneiras de sentir, perceber e pensar que se compõem a partir do encontro ou acontecimento que nos põe diante de um campo aberto de conectividade.

Tal subversão do senso comum, que põe utilitariamente em acordo o conjunto de nossas faculdades, nos possibilita compreender que o pensamento não se confunde com o puro ato da reconhecimento e tampouco se reduz à simples representação, pois esta operação que lhe caracteriza supõe exatamente a instauração de uma crise na forma do reconhecimento, e assim nos coloca em contato com diferenças puras. Sendo a diferença aquilo que por natureza se furta a todo tipo de modelo ou forma, como seria possível então confundir o

pensamento com a reconhecimento? Afinal, de acordo com Deleuze (1968), “a forma da reconhecimento nunca santificou outra coisa que não o reconhecível e o reconhecido, a forma nunca inspirou outra coisa que não fossem conformidades” (p. 176). Tais conformidades dizem respeito não apenas às maneiras de pensar do senso comum e do bom senso, mas ainda às formas habituais de perceber e sentir que nos ligam confortavelmente às necessidades adaptativas da vida e às exigências utilitárias da sociedade. Sob este aspecto, podemos compreender a importância essencial da atividade cognitiva à vida orgânica. Entretanto, não podemos confundi-la com o pleno exercício do pensar e aplicá-la de pronto à razão sem o risco de afastar o pensamento de sua principal atividade, que consiste em criar novas possibilidades de existência (Schöpke, 2004).

A partir destas considerações nos questionamos: em que medida a educação participa da tarefa de constituição da atividade cognitiva? Ou ainda, como as práticas educativas podem reduzir o pensamento à simples forma da representação?

Educação e socialização

Uma possível resposta pode ser encontrada na perspectiva sociológica de Émile Durkheim a partir de sua elaboração do conceito de fato social. Em *Les règles de la méthode sociologique*, obra de 1894, Durkheim define os fatos sociais como

modos de agir, pensar e sentir que apresentam a notável propriedade de existir fora das consciências individuais [...]. Não somente estes tipos de conduta ou de pensamento são exteriores ao indivíduo, como são dotados de um poder imperativo e coercitivo em virtude do qual se lhes impõem, quer ele queira quer não (2002, p.4)

Para Durkheim, portanto, estes fatos não devem se confundir nem com fenômenos orgânicos nem com fenômenos psíquicos, já que eles consistem em ações e representações. Isto é, eles consistem em um conjunto de convenções do mundo que nos são impostos a partir do processo de socialização. Neste

resistência e criação nas práticas de ensino e aprendizagem, por uma educação aberta

sentido, a educação representará, segundo o sociólogo, o processo cujo objetivo “consiste em um esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, sentir e agir às quais ela não teria espontaneamente alcançado” (idem, p. 7). Assim, as aprendizagens básicas da criança, tais como comer, beber, dormir cedo, obedecer etc., têm por objeto *fazer o ser social*, e que a pressão sofrida constantemente pela criança “é a pressão do meio social que tende a formatá-la à sua imagem e cujos pais e professores são apenas os representantes e intermediários” (idem, p. 8).

Com isso, Durkheim busca justificar os princípios de sua concepção de fato social, ou seja, o caráter de *coercitividade* por meio do qual nos são impostas as normas sociais, sob a forma de deveres, obrigações, formas de valoração, submissão às significações dominantes, comportamentos padrões etc. Em segundo lugar, a *exterioridade* e *independência* destes fatos em relação aos indivíduos a eles submetidos, pois, segundo ele, “é incontestável que a maior parte das nossas idéias e de nossas tendências não são elaboradas por nós, mas nos vêm de fora, e não podem penetrar em nós senão se impondo” (idem, p. 6). E, por fim, o caráter de *anterioridade* que acompanha seu aspecto exterior, já que os fatos sociais existem prontos antes mesmo de nascermos, assim como as crenças e práticas religiosas se encontram totalmente constituídas antes dos fiéis que as adotam. Dessa forma, Durkheim conclui que

as crenças e práticas nos são transmitidas já feitas pelas gerações anteriores; nós as recebemos e as adotamos por que, sendo ao mesmo tempo uma obra coletiva e uma obra secular, elas são investidas de uma particular autoridade que a educação nos ensinou a reconhecer e a respeitar (2002, p. 11).

Seria, portanto, por meio do processo de socialização, leia-se, de coerção, que os indivíduos incorporariam as significações e os valores sociais. Mas em que consiste este processo de “civilização” da percepção e da ação individual que nos é assegurado pela educação?

A atividade recongnitiva

Estes modos de considerar as percepções, lembranças e pensamentos a partir do ponto de vista da representação na perspectiva de Durkheim, constituirão um dos principais aspectos contra os quais as experiências de abertura criadora do pensamento irão incidir. Tais modos correspondem a maneiras de se relacionar com os elementos do meio exterior e dos da experiência através de *clichês*, os quais nos colocam diante de um mundo representado, ou seja, constituído por um conjunto de imagens recortadas em função dos nossos interesses utilitários. Neste sentido, para compreendermos estes recortes ou enquadramentos que se produzem na experiência devemos considerar, segundo Bergson (1965), que “nossa representação da matéria é a medida de nossa ação possível sobre os corpos; ela resulta da eliminação daquilo que não interessa às nossas necessidades e, de maneira mais geral, às nossas funções” (p. 35).

Nesta operação, a memória se apresenta como uma faculdade fundamental de acumulação e evocação das experiências passadas, e seu papel consiste em tornar familiar tudo o que nos rodeia ou é estranho e intolerável³, a fim de que possamos reconhecer e agir de maneira adequada. Trata-se, enfim, de um exercício *voluntário*⁴ da memória, que visa oferecer ao corpo imagens identificáveis ou reconhecíveis, colocando-o em meio a conformidades, isto é, diante de clichês. Assim, este exercício da memória acaba por tornar habitual a ligação do corpo com o mundo a nossa volta, atribuindo à nossa atenção a tarefa de procurar se relacionar com os aspectos já conhecidos e esperados, e, por outro lado, tornar comum tudo o que é desconhecido ou novo. Dessa maneira, nossa memória recobre todo o nosso campo perceptivo, de modo que

³ O intolerável consiste aqui no conjunto dos aspectos não reconhecidos da realidade e que ameaçam nossas maneiras habituais de perceber, sentir e pensar. Veremos que os processos de criação derivam do contato com o intolerável, isto é, com a dimensão sub-representativa do mundo a partir da qual nossa percepção e sensação se constituem e reagem. Uma vez em contato com esta dimensão aberta, sentiremos como intolerável o conjunto dos vínculos causais que nos limitam ao modo utilitário de perceber, sentir, pensar e agir.

⁴ Devemos entender por “voluntário” o ato de percorrer caminhos já trilhados e conhecidos, isto é, seguir referências que preexistem à experiência atual buscando garantias de que nossas ações presentes tenham eficácia. Acerca das noções de voluntário e involuntário no exercício das faculdades, cf. DELEUZE, Gilles. *Proust et les signes*. Presses Universitaires de France, Paris, 1964.

tudo o que discernimos aí é já passado, ou já está dado para nós enquanto clichê. Tal tendência a enquadrar a experiência imediata do mundo sob a forma da representação ou do já dado se exerce a partir de um modelo que expressa um movimento retroativo sobre a experiência da diferença, o *modelo da reconhecimento*.

Em sua tarefa de regular o conjunto das nossas percepções, ações, pensamentos e sensações com a realidade convencionada e instituída socialmente, os clichês ou encadeamentos causais terminam por dispor o mundo sob a forma de um sistema de alternativas reais ou imaginárias, ou melhor, como um sistema de convenções que garantem um sentimento de familiaridade em relação aos aspectos para os quais somos chamados a agir. Por meio dos clichês, enfim, tendemos a nos relacionar com um real totalmente acabado, de modo que chega um momento em que não mais o percebemos senão como já visto, como simples possibilidades dispostas atualmente e que correspondem ao objeto da reconhecimento. Neste mundo previamente concebido, o futuro comparece como pré-formado, isto é, ele passa a ser inteiramente rebatido sob a forma do já presente. Dessa forma, a tarefa da reconhecimento consiste numa operação de assujeitamento da diferença, que comparece na experiência imediata, à forma do Mesmo, através de um princípio de semelhança ou identidade.

A partir desta perspectiva extraída da filosofia de Bergson e Deleuze, podemos considerar, com Zourabichvili, que “tudo o que vemos, dizemos, vivemos, e até mesmo imaginamos e sentimos já está, definitivamente, reconhecido; carrega, por antecipação, a marca da reconhecimento, a forma do já visto e do já ouvido” (2000, p. 349). Assim, compreendemos que a imagem-clichê, a representação, é feita exatamente para que não percebamos tudo, para encobrir as imagens, ou melhor, encobrir na imagem alguma coisa que nos permitiria recortar e perceber o real ou o mundo a partir de diferentes perspectivas. No entanto, ao compreendermos que estas ações são conduzidas com vista aos interesses utilitários do corpo, e que, no caso do homem, tais interesses estão vinculados necessariamente aos interesses que servem à

manutenção e organização da sua condição social, esta operação de encobrimento se revela como eminentemente *política*. Dessa forma, o recorte das imagens obedeceria aos imperativos sociais que convencionariam as formas de percepção e a atribuição dos sentidos da realidade de acordo com seus interesses. Neste sentido, podemos considerar que percepção, educação e política estariam intimamente relacionadas. Então, se de acordo com Durkheim a educação representa o principal veículo de subordinação dos modos de existência individuais aos interesses e necessidades da coletividade, como seria possível pensar práticas educacionais que resistam à mera produção de representações ou imagens-clichês do mundo? Ou seja, como pensar uma educação comprometida com a criação de mundo, de um novo mundo a ser criado, para além do mundo previsível, rotineiro e ordinário?

Política e criação: a quebra dos clichês e os processos de abertura.

Será nesta perspectiva, segundo Deleuze (1985), que a política deverá ser compreendida como uma questão de percepção. Afinal, se por um lado, ela assujeita as condições usuais da percepção ao encobrir as imagens, e assim faz ver apenas o que interessa à manutenção da ordem e da coesão social, ela viabiliza, por outro lado, um fenômeno de “vidência”. Tal fenômeno corresponde, entretanto, a um processo de apreensão da imagem inteira, e assim faz irromper o “exprimível” ou o conjunto aberto de potencialidades de uma situação ou de um modo de existência concreto, pondo em xeque as percepções úteis, ou melhor, os clichês. Nesta operação, o que está em jogo é a produção da abertura de um novo campo de diferenças ligada à emergência de novas condições de percepção, e que envolvem também uma mutação afetiva, isto é, a produção de uma nova sensibilidade, de uma “sensibilidade aberta”. Para isso, portanto, é preciso compreender os processos de ruptura ou quebra do sistema que garante o ajustamento dos encadeamentos causais que reduzem os modos de perceber, de sentir e de agir, e inclusive de pensar, aos clichês que nos mantêm assujeitados aos interesses políticos dos poderes instituídos no campo social em que estamos inseridos.

A partir disto, nos questionamos: poderia a educação trabalhar a favor destas aberturas da percepção e da sensibilidade? Isto é, criar as condições de se fazer romper, estourar, esvaziar os clichês, assim como produzir crises, rupturas, cesuras, quebras e perturbações no equilíbrio dos esquemas sensório-motores? Enfim, poderia a educação contribuir com a abertura dos aspectos atualizados dos modos de vida ordinários a uma dimensão virtual, cuja totalidade corresponde a um conjunto de potencialidades que lhes possibilitam *devenir*?

Neste sentido, o que está em questão é uma política da mutação dos modos de existência, que passa pela percepção, mas compreende igualmente as ações que executamos no mundo, e encontra sua condição de efetuação real naquilo que mobiliza nossa capacidade de ser afetado. Assim, a emergência de uma nova sensibilidade a partir da educação, ou seja, de uma nova maneira de perceber e agir no mundo, terá por condição uma relação ou um *encontro* com aquilo que nunca foi sentido, percebido, agido, e mesmo pensado. Isto é, com um “signo”, com uma diferença que nos afeta como um imperativo e que “rompe com a atitude da percepção consciente e da memória voluntária” (Deleuze, 1964, p. 61), e nos força a procurar seu sentido, ou melhor, a criar novas maneiras de perceber, sentir, pensar e agir. Trata-se, portanto, de uma ruptura ou saída do campo de referências fixas, de sua abertura a um todo virtual que se manifesta por uma experiência do tempo, de um “tempo em estado puro”⁵, que comporta tão somente diferenças puras, isto é, potencialidades não atualizadas.

No entanto, não devemos compreender este todo virtual aberto ou este “Fora”⁶ como uma dimensão que transcende o campo das nossas percepções, sentimentos, pensamentos e ações ordinárias. Mas, ao contrário, ele lhe é

⁵ Referência a DELEUZE, Gilles. *Proust et les signes*. Presses Universitaires de France, Paris, 1964.

⁶ O conceito de Fora em Deleuze provém de sua leitura de Foucault, cujo termo aparece da leitura da obra de Maurice Blanchot. Em linhas gerais, o Fora é tratado por Deleuze como o domínio das forças, das singularidades, da virtualidade, domínio das potencialidades onde as coisas ainda não estão dadas, onde tudo está por acontecer ou se fazer. Para uma análise mais aprofundada deste conceito cf. DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Les Éditions de Minuit, Paris, 1986; e LEVY, Tatiana S. *A experiência do Fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

coexistente e o alimenta continuamente, produzindo pequenas variações na ordem das semelhanças a partir das adaptações recognitivas que decorrem dos contatos com as diferenças puras, de nossa relação *reativa* com o mundo. Assim, o devir ou a mutação dos modos de vida exige um outro tipo de relação com o fora, uma relação *ativa* e positiva com o mundo. Porém, esta relação com o aberto, ou o campo das diferenças puras, não se faz sem que se estabeleça uma crise no conjunto das nossas relações habituais que nos fecham à criação. Para isso, portanto, é preciso fazer falir todo o sistema dos encadeamentos, ou seja, cortar a percepção de seu prolongamento motor, assim como cortar o laço habitual que une a ação a uma situação, e, por fim, cortar o pensamento da representação e a afecção da aderência ou da pertinência às formas de sentir bem definidas.

Nesta operação, o princípio de utilidade, caro aos processos adaptativos, é substituído por um *princípio de indeterminabilidade ou de indiscernibilidade*, a partir do qual se instaura uma crise das referências cognitivas ou dos clichês. Disto, de acordo com Deleuze (1985), decorre que as percepções e sentimentos bem definidos dão lugar a fenômenos de “*vidência*”. Todavia, a partir desta nova política da percepção, tornar-se visionário ou vidente não implica ser capaz de antever ou prever o futuro, mas antes apreender o mundo, o “intolerável” nas situações, o elemento que ultrapassa a atualidade da situação, as percepções em devir, enfim, apreender a “imagem inteira, (...) em seu excesso de horror ou de beleza” (1985, p. 32). Assim, o vidente vê “na vida algo muito grande, demasiado intolerável também, e a luta da vida com o que a ameaça” (Deleuze & Guattari, 1991, p. 222), mas por isso mesmo o vidente é alguém que se torna, que devém outro ao mesmo tempo em que apreende a situação atual em sua potencialidade. Neste sentido, segundo Deleuze (1985), o vidente vê o “possível”, ele vê a situação atual como “campo de possíveis”, isto é, ele apreende as potencialidades que a situação atualiza, mas que poderiam se atualizar de outro modo, e com isso ele ascende a uma nova possibilidade de vida que pode ser criada.

Contudo, é preciso compreender por possível, ou campo de possíveis, não a série das alternativas reais ou imaginárias que compõem os sistemas de referência previamente constituídos e que caracterizam os clichês de um indivíduo, de uma época ou de uma sociedade. O possível, ao contrário, corresponde à emergência do novo, da diferença pura. Enfim, a abertura a um novo campo de possíveis corresponde a uma tomada de contato com as forças reais de uma situação, isto é, a uma relação com o fora das forças do campo social, a partir do qual se podem criar *novas possibilidades de vida*, novos modos de existência.

Mas como ascender a este fora que revela um novo campo de possíveis, como produzir a abertura que nos põe em contato com o todo virtual das forças, enfim, como encontrar a imagem inteira ou o mundo que nos é encoberto pelos clichês que fecham e assujeitam nossos modos de vida ao plano do útil e do ordinário? As estratégias podem ser múltiplas e variar em cada caso, mas o mais importante é que elas sejam *criadas* nas próprias situações atuais e modos de existência concretos a partir dos elementos disponíveis e problemas singulares que aí se apresentam.

É preciso, portanto, quebrar as cadeias reativas que nos “afastam” do mundo que nos é imanente (tal seria a atividade paradoxal inerente à prática educativa, já que ela mesma participaria da própria constituição destas cadeias recognitivas). Esta distância que nos separa daquilo que nos afeta acaba por impedir de acreditarmos naquilo que nos acontece, pois tudo isso ganha, de saída, a forma do que já estava presente, do totalmente feito, enfim, a marca da recognição. Neste sentido, a ruptura dos vínculos causais que nos “protegem” do fora é a condição da *abertura do possível*. Daí a necessidade de considerarmos a dimensão afetiva dos processos de criação de novas possibilidades de vida, no sentido de que a suspensão dos modos habituais e costumeiros de reagirmos ao mundo supõe uma nova maneira de ser afetado. Assim, devemos compreender que o possível chega pelo *acontecimento*, na medida em que é a partir dos encontros que se operam as rupturas e se instalam as crises nos esquemas

causais e nos sistemas dos clichês que nos determinam e nos mantêm encerrados em nossos sistemas de hábitos.

O acontecimento, portanto, não se confunde com o acidente. Há uma diferença de natureza entre ambos, pois enquanto este se efetua num estado de coisas, o acontecimento se caracteriza por sua natureza incorporal, por suas singularidades que não se confundem nem com a personalidade de alguém nem com a individualidade de um estado de coisas (Deleuze, 1969). Com o acontecimento, no entanto, instaura-se um campo problemático que põe em questão o conjunto das relações habituais e ordinárias a partir das singularidades que nele se desenrolam. Neste sentido, devemos compreender com Deleuze que “há sempre uma parte do *acontecimento* irreduzível aos determinismos sociais, às séries causais. Mas o próprio acontecimento está separado ou em ruptura com as causalidades: é uma bifurcação, um desvio em relação às leis, um estado instável que abre um novo campo de possíveis” (2003, p. 215). Assim, as situações problemáticas se passam, em nós e na sociedade, sob os acidentes ruidosos que se produzem aí, mas elas trazem consigo efeitos incorporais e silenciosos que instauram rachaduras e quebras nos ajustes dos encadeamentos utilitários da vida ordinária dos indivíduos e das sociedades. São *fissuras*⁷, isto é, pequenas aberturas à dimensão incorporal da realidade, produzindo seus efeitos e colocando questões que nos convocam a deslocar os sentidos habituais, e que nos faz, diante do que acontece, querer algo aí, isto é, fazer uma redistribuição geral das diferenças ou singularidades e assim produzir uma mutação de outra ordem.

Querer alguma coisa no que acontece consiste em afirmar ou negar uma *mudança na vontade* das tendências que nos inclinam, seja a permanecermos assujeitados a um modo de vida adaptado ou útil, seja a aproveitarmos as situações de abertura à novidade para nos recriarmos ou renascermos como diferentes. Optar por recriar-se será, portanto, a atitude ética que nos força a afirmar alguma coisa a vir de conformidade ao que acontece, isto é, “tornar-se

⁷ O conceito de fissura é desenvolvido por Deleuze a partir da obra *The crack-up* (A derrocada, na tradução brasileira – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969), de Fitzgerald.

resistência e criação nas práticas de ensino e aprendizagem, por uma educação aberta

digno daquilo que nos acontece, então aí querer e capturar o acontecimento, tornar-se o filho de seus próprios acontecimentos, e por aí renascer, refazer para si mesmo um nascimento, romper com seu nascimento de carne” (Deleuze, 1969, p. 175). Nesta operação, não reagimos mais ao mundo negando os acontecimentos, mas, ao contrário, produzimos uma relação *ativa* e positiva na medida em que afirmamos no que acontece aquilo que nos permite deslocarmos nossos sentidos habituais e criarmos novas maneiras de existir, isto é, modos de existência *abertos* ao fora, *afirmativos* aos acontecimentos.

Mas, uma vez produzida esta abertura, é preciso compreender os processos que contra-efetua aquilo que nos advém, isto é, como se operam as “atitudes positivas” através das quais criamos novas *conexões* com o mundo que se nos abre, alterando nosso modo de existência ao fazer eclodir uma nova sensibilidade, enfim, a emergência de uma nova maneira de sentir, perceber e pensar, uma mutação subjetiva.

A constituição de novas maneiras de perceber, sentir e pensar

A efetuação dos acontecimentos em um estado de coisa, num indivíduo ou mesmo numa sociedade, corresponde à concretização da abertura de um campo de singularidades que atravessam todo o real. Neste sentido, devemos compreender que não há acontecimentos privados ou coletivos, isto é, que sua efetuação não é limitada nem ao individual nem ao universal, ao particular ou ao geral. Com isso, de acordo com Deleuze, é preciso considerar que “tudo é singular, e por isso coletivo e privado ao mesmo tempo, particular e geral, nem individual nem universal. Que acontecimento privado não tem todas as suas singularidades impessoais sociais?” (1969, p. 178). Assim, a efetuação do acontecimento nos coloca diante de um campo problemático em que desfilam as singularidades próprias à situação na qual ele se concretiza. Nesta apreensão do acontecimento, vemos não apenas o puro possível ou a potencialidade da situação, mas vê-se também aquilo que nos aparece como *intolerável*, isto é, o conjunto de todos os encadeamentos causais que nos assujeitam e nos ligam habitualmente à realidade. Enfim, é por este fenômeno de “vidência”, que se

passa tanto no interior dos indivíduos quanto na espessura de uma sociedade, que apreendemos, ao mesmo tempo, o que contém de intolerável um modo de existência concreto ou uma situação e também a possibilidade de criação de outra coisa, de um novo modo de existir (Deleuze, 2003).

No entanto, para efetuarmos o ato de criação de novos modos de vida e de uma nova sensibilidade é preciso que queiramos a mutação, a fim de não sucumbirmos ou permanecermos aprisionados ao ressentimento e à resignação que insistem em negar aquilo que nos acontece. Mas, para isso, é necessário respondermos ao acontecimento, isto é, concretizar uma contra-efetuação à abertura por ele alcançada. Responder ao acontecimento consiste, portanto, em recusar o regime das alternativas ou das disjunções exclusivas que nos atam às condições de subordinação e asseguram o fechamento da situação ao conjunto das suas potencialidades⁸. Desse modo, ao apreendermos o possível ou o campo de possíveis, as condições de um novo traçado encontram-se dadas, porém sem que nenhum percurso seja imposto previamente. Com isso, devemos compreender o possível como um plano de potencialidades, como aquilo que abre o campo da criação e a partir de onde tudo está por se fazer, já que nada está dado. Enfim, considerar que tudo é possível consiste em pensar o devir como algo que precisa ser criado a partir das situações concretas e dos modos de existência efetivos.

Neste sentido, a contra-efetuação do acontecimento consiste na *criação* de novas relações a partir das quais se opera uma redistribuição geral das singularidades. Esta redistribuição, porém, consiste numa “operação positiva” por meio da qual efetuamos novas conexões e inventamos combinações que correspondem à criação de novas maneiras de sentir, perceber, pensar e agir, isto é, de avaliar, a nós mesmos e às possibilidades de vida que estamos em vias de devir. Assim, o *princípio de indiscernibilidade*, que chega com o acontecimento e traz uma abertura ao campo de possíveis, exige a operação de um outro princípio, de um *princípio de conectividade* através do qual as condições de

⁸ Sobre a recusa ao sistema das alternativas enquanto resistência política e prática de esgotamento cf. DELEUZE, Gilles. “Bartleby, ou la formule”. In: *Critique et clinique*. Les Éditions de Minuit, Paris, 1993.

resistência e criação nas práticas de ensino e aprendizagem, por uma educação aberta

mutação subjetiva dadas pelo acontecimento se atualizam, se efetuem. A partir daí, devemos compreender, por exemplo, que

quando uma mutação social aparece, não basta tirar disso as conseqüências ou os efeitos, seguindo as linhas de causalidade econômicas e políticas. É necessário que a sociedade seja capaz de formar agenciamentos coletivos que correspondam à nova subjetividade, de tal maneira que ela queira a mutação (Deleuze, 2003, p. 216).

Neste sentido, criar um novo modo existência consiste em traçar um novo agenciamento coletivo espaço-temporal que responda à nova possibilidade de vida trazida ou expressa pelo acontecimento. Enfim, trata-se de inventar as formas sociais concretas que correspondam à nova sensibilidade e assim produzir uma nova subjetividade, isto é, novas relações com o corpo, o tempo, a sexualidade, o meio, a cultura, o trabalho etc. (Deleuze, 2003).

Importa compreender, por fim, que este traçado, ou esta ação criadora, é guiado por uma exploração afetiva através da qual os dados da experiência do mundo são selecionados e distribuídos em ligações de um novo tipo, em uma nova composição subjetiva que corresponde aos modos inéditos de existência e que supõem uma nova maneira de ser afetado, uma nova sensibilidade. Assim, alcança-se a liberação de uma potência de ser afetado, isto é, da capacidade de sentir e acolher a diferença que nos chega pelo acontecimento, e resulta numa nova maneira de abordar a experiência do mundo, para além da reconhecimento.

Para uma educação aberta....

Se a reconhecimento expressa um movimento próprio ao modelo da educação que visa subordinar os indivíduos, sobretudo infantis, a um conjunto de conhecimentos previamente definidos, ou ainda, a um conjunto de práticas educacionais endereçadas prioritariamente à busca de soluções ou à produção de um saber "útil", o seu *para além* não deve ser compreendido como sua total rejeição ou aniquilação, mas nos permite pensar a educação numa dimensão paradoxal.

Ora, se desde Durkheim compreendemos a educação como um modo de imposição de modos de pensar, agir, sentir etc., que servem para submeter os indivíduos ao conjunto das normas, regras e valores sociais, e, posteriormente com Foucault, alcançamos a clareza de que das instituições disciplinares a educação é aquela de maior abrangência em sua função de produzir sujeitos sujeitados ou normatizados em função de um conjunto de padrões de comportamentos e conhecimentos, com Deleuze, de um outro modo, podemos pensar a educação como um dispositivo de resistência e criação. Assim, em sua dimensão paradoxal, a prática educacional pode ser tanto um vetor do fechamento e da submissão dos modos de vida, quanto dos processos de abertura que quebram os encadeamentos causais e os clichês pelos quais no relacionamos de maneira utilitária e adaptativa com o mundo, nos permitindo criar outras maneiras de agir, pensar, sentir e perceber a realidade que nos rodeia.

Tal perspectiva paradoxal, entretanto, não deve ser reduzida a um simples maniqueísmo dialético no qual os movimentos de fechamento e abertura sejam tomados como opostos e incompatíveis, mas, antes, devem ser compreendidos como dois processos diferentes, porém coexistentes, que se relacionam e se remetem continuamente. Isto é, não podemos pensar o fechamento sem uma possível abertura sobre a qual ele incidiria, assim como os processos de abertura que atuam em resistência a algo fechado. Enfim, se as práticas educacionais comportam estes dois processos coexistentes, nos interessa pensar como eles se expressam em suas atividades de ensino e aprendizagem, a fim de afirmar uma educação que favoreça os processos de abertura e que esteja comprometida com a mutação ou a criação de novas subjetividades.

Em nossa perspectiva, esta dimensão paradoxal comparece nas práticas educativas através dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, de um lado, vemos que tais processos de aprendizagem são elaborados e executados majoritariamente com o objetivo de subordinar os sujeitos a um conhecimento previamente definido e convencionado em função dos interesses das políticas

resistência e criação nas práticas de ensino e aprendizagem, por uma educação aberta

públicas de educação e dos parâmetros e diretrizes de base da educação nacional. Nesta abordagem, a aprendizagem está direcionada ao uso de recursos didáticos que visam garantir que um determinado conteúdo padrão seja “absorvido” e reproduzido pelos sujeitos, meramente passivos, de tais práticas, ou ainda a buscar por soluções imediatas e adaptativas para os problemas dados também de antemão. Enfim, o que tal modo de compreender e conduzir os processos de ensino-aprendizagem prioriza é a produção de um tipo de saber que se limita ao utilitário e adaptado, ou seja, que carece de crítica e de criação, que não questiona os próprios problemas colocados e os saberes já consolidados e pré-definidos pelos parâmetros e diretrizes de base da educação nacional aos quais somos submetidos desde a infância (Gallo, 2003).

Neste sentido, a aprendizagem supõe uma relação desigual entre professor e aluno, onde um detém o “saber” e o outro é “ignorante”, e assim afirma de saída uma hierarquia ancorada num tipo de organização que exerce e legitima o governo dos “que sabem” (Rancière, 2002). Esta verticalidade dos processos de ensino-aprendizagem nos permite compreender como se opera a educação em sua forma dominante, isto é, trata-se de um exercício da aprendizagem em conformidade com os movimentos de fechamento dos sujeitos e conhecimentos a um modelo majoritário de subjetividade e saber. A serviço da instrução, este modelo de aprendizagem trabalha a favor da manutenção dos recortes bem definidos da realidade que nos permitem reconhecer e agir de maneira adequada, ou melhor, tem a reconhecimento como viés condutor de suas operações e os clichês como seus resultados.

De outra maneira, a aprendizagem pode ainda proporcionar a abertura de processos de ruptura dos clichês e de criação de novos modos de perceber, agir, pensar e sentir, isto é, de se relacionar com o mundo de outra forma que através do modelo utilitário e adaptativo da reconhecimento. Nesta outra perspectiva, o aprender se inicia com a instauração de uma crise que abala o conjunto das nossas maneiras habituais de nos relacionar com a realidade⁹.

⁹ Poder-se-ia objetar que tal perspectiva encontra-se já presente nas teorias de alguns psicólogos clássicos do desenvolvimento, para os quais o processo de aprendizagem passa por uma espécie de crise ou situação de desequilíbrio/tensão a partir da qual um novo conteúdo ou uma nova

Deste ponto de vista, a aprendizagem se constitui como um processo de *resistência* ao modelo fechado de educação, estando antes comprometida com a abertura de possibilidades de criação nas práticas educativas. Com isso, resiste-se tanto ao modelo da subjetividade majoritária, que se ancora no princípio utilitário da reconhecimento, quanto ao conjunto das práticas de educação dominantes nas escolas, que visam prioritariamente à produção de saberes definidos previamente nos planos e currículos escolares e à capacitação para a busca de soluções adaptativas que nos tiram de imediato de uma situação problemática e nos recolocam no plano “confortável” da reconhecimento e do já instituído socialmente.

Nesta abordagem, o aprender supõe a instauração de um campo problemático que coincide com o processo de crise ou ruptura dos clichês, ou seja, é a colocação de uma questão que nos impede de sucumbirmos ao fechamento das soluções adaptativas. Assim, problematizar se torna sinônimo de pensar e criar, na medida em que opera uma abertura crítica no plano das representações que nos limitam a reconhecer e reproduzir os dados de nossa experiência ordinária. Neste sentido, a aprendizagem deve ser compreendida como orientada para o porvir¹⁰, isto é, para a criação do novo que advém a partir das situações problemáticas, e cuja emergência se dá por meio do encontro com uma diferença que põe em suspensão nossas ações utilitárias e nossos modos habituais ou fixos de perceber, sentir e pensar. A abertura criadora proporcionada pela aprendizagem supõe, de uma outra maneira, uma espécie de relação igualitária entre os sujeitos das práticas educacionais. Esta

ação será assimilado às antigas estruturas mentais, restaurando assim o conforto e o reequilíbrio cognitivo. Entretanto, esta reorganização subjetiva presente em tais teorias psicológicas têm como pressuposto um estado de equilíbrio natural da subjetividade dos indivíduos, de tal modo que os abalos ou crises servem aí tão somente para indicar como estes indivíduos podem se adaptar ao novo na medida em que este é incorporado e acomodado ao conjunto das estruturas cognitivas já constituídas. Tal perspectiva, em nossa concepção e do ponto de vista de nossa escolha teórica, ilustra justamente o movimento da reconhecimento ao qual nossa crítica aponta, já que a crise da qual tratamos não se limita ao signo de um drama adaptativo, mas corresponde antes ao elemento trágico cujo abalo não deixa saída senão a criação de uma nova sensibilidade ou de um modo aberto de se relacionar com o mundo.

¹⁰ Em *Proust et les signes* (1964), Deleuze trata o processo de aprendizagem na obra de Proust como sendo voltado para o futuro e o progresso a partir de uma série de decepções descontínuas, e não como um ato cognitivo que se volta para o passado e para as descobertas dos sedimentos da memória

igualdade se expressa tanto nas relações horizontais de troca e brincadeira entre os alunos, quanto nas relações diagonais que ocasionalmente ocorrem na sala de aula entre o professor e os alunos, deslocando o mestre de sua posição tradicionalmente vertical enquanto possuidor de saber. Ou seja, na medida em que uma situação problemática qualquer se instala com os processos de ensino-aprendizagem e mobiliza professor e alunos a uma experiência comum de produção de novas questões e novos conhecimentos, rompe-se a hierarquia que os separa e se constitui uma relação de co-produção dos saberes entre ambos. Nesta operação, a aprendizagem devém criadora e todos se tornam, simultaneamente, produtores e consumidores do conhecimento que emerge desta experiência. Aí, não se trata mais de subordinar os alunos a um conjunto de regras de ação e saberes definidos previamente, mas, antes, expressa uma espécie de governo dos que “não sabem”, no qual o mestre se torna ignorante (Rancière, 2002).

Diante desta experiência ocasionada pela aprendizagem nos questionamos: até que ponto a educação pode possibilitar as condições de emergência de tais processos e acolher a crise que resiste à sua aliança de subordinação ao Estado? Dito de outro modo, nos interessa pensar como a educação pode se comprometer com a criação do novo, de novos modos de existir e se relacionar com a realidade que nos rodeia, isto é, novos modos de valorar, sentir, pensar e agir no mundo, através da criação de novas práticas que garantam a emergência dos processos de abertura e a efetuação/criação de um novo traçado que nos torne sensível a um novo mundo, que nos possibilite devir outro com o mundo. Trata-se, portanto, de buscarmos afirmar uma *educação aberta* que viabilize as condições de emergência e acolhimento das situações problemáticas, nos permitindo ultrapassar a atualidade da situação ordinária que nos aprisionam aos grilhões da reconhecimento. Enfim, buscar uma educação aberta consiste em valorizar os processos de abertura que emergem nas práticas educacionais, porém sem negar a tendência ao fechamento que garante as condições elementares do processo de socialização dos indivíduos. Ou seja, é preciso termos em conta que a busca por uma educação aberta (que

se situa mais além da utilidade) não exclui a perspectiva adaptativa, mas afirma uma tensão que introduz nesta última uma crítica ou problema que aponta para a arbitrariedade de tudo o que há de instituído nos modos de existir e nas práticas educacionais. É, portanto, a partir desta resistência às tendências que nos inclinam ao fechamento que as práticas educativas podem se tornar abertas e criadoras, e assim possibilitar a emergência de novas perspectivas para o pensamento e para a vida na educação. Para isso, por fim, é preciso que nós, educadores, estejamos atentos e nos coloquemos na disposição de acolher isto que nos retira da posição de meros explicadores ou agentes obedientes de uma forma de educação dominada por uma tendência ao fechamento, que nos tornemos sensíveis aos acontecimentos nisto que estes portam de potência de criação e transformação das práticas educativas e dos modos de vida nelas envolvidos.

Referências Bibliográficas

- BERGSON, Henri. *Matière et mémoire*. Presses Universitaires de France, Paris, 1965.
- CÉSAR, M. R. A. *Pensar a educação depois de Foucault*. In: Revista CULT, número 134, abril de 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Proust et les signes*. Presses Universitaires de France, Paris, 1964.
- _____. *Différence et répétition*. Presses Universitaires de France, Paris, 1968.
- _____. *Logique du sens*. Les Éditions de Minuit, Paris, 1969.
- _____. *Cinéma 2 - L'image-temps*. Les Éditions de Minuit, Paris, 1985.
- _____. *Foucault*. Les Éditions de Minuit, Paris, 1986.
- _____. *Critique et clinique*. Les Éditions de Minuit, Paris, 1993.
- _____. "Mai 68 n'a pas eu lieu". In: *Deux régimes de fous*. Les Éditions de Minuit, Paris, 2003.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Qu'est-ce que la philosophie ?* Les Éditions de Minuit, Paris, 1991.
- DESCARTES, René. *Méditations métaphysiques*. Paris, Garnier-Flammarion, 1992.
- DURKHEIM, Émile. *Les règles de la méthode sociologique*. Presses Universitaires de France, 11^a édition, Paris, 2002.
- FITZGERALD, F. S. *A derrocada*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Cadernos da PUC/RJ, 1979.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

- GALLO, Sílvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KOHAN, Walter Omar. *Ética e valores. O que pode um professor?* In: Revista EDUCAÇÃO, Deleuze pensa a educação, nº 6, São Paulo: Editora Segmento, s/d.
- _____. A filosofia e o trabalho sobre nós mesmos. In: Barros, Rita M. M. (org.). *Subjetividade e educação: conexões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2009.
- LEVY, Tatiana S. *A experiência do Fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SCHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- ZOURABICHVILI, François. "Deleuze e o Possível (sobre o involuntarismo na política)". In: ALLIEZ, E. (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. - São Paulo: Ed. 34, 2000.

Recebido em: 27/08/2010
Aprovado em: 10/11/2010