

EDUCAÇÃO E DELEUZE: como isso funciona?

Gilbert Daniel da Silva
Prefeitura de Belo Horizonte
Argonautas: Rede de Pesquisadores em
Antropologia e Educação

Resumo

Consiste este trabalho em pesquisa bibliográfica, fruto de estudos anteriores, realizados, em parte, em pesquisa de doutorado. Tendo a educação como território para se desterritorializar-reterritorializar, o cruzamento com o pensamento do filósofo francês, aqui por mim abordado, parece-me bastante fecundo para produzir novos movimentos e deslocamentos excêntricos. Trata-se de, exatamente, produzir um movimento pelo meio, entre a educação e Deleuze, experimentando suas nuances, cruzamentos e contradições: ora tendo como referência exposições do filósofo sobre sua atuação enquanto professor; ora usando suas teorias em determinados contextos- inclusive na vizinhança com a antropologia. Este trabalho objetiva pontuar fronteiras e territórios fecundos para pensar a educação e produzir movimentos imperceptíveis. Em que medida esses aportes podem ser implementados no contexto escolar não me parece ser o mais importante, tendo em vista que não se trata de propor fórmulas milagrosas ou ações pedagógicas, mas de se perguntar sobre como isso funciona e como isso pode operar nos campos de interesses variados que hipoteticamente surgem no horizonte de quem atua como docente em qualquer nível de ensino. Os resultados apresentam contornos difusos, entretanto apontam para a produção de um campo que re-produz, por um lado, as linhas da experimentação, e do outro, os dilemas e paradoxos de um pensamento da diferença.

Palavras-chave: Arte; filosofia; educação.

1-Introdução

Consiste este trabalho em pesquisa bibliográfica, fruto de estudos realizados, em parte, em pesquisa de doutorado (Silva, 2021) e nos artigos publicados posteriormente (Silva, 2022, 2023).

Tendo a educação como território para se desterritorializar-reterritorializar, o cruzamento com o pensamento do filósofo francês, aqui por mim abordado, parece-me bastante fecundo para produzir novos movimentos e deslocamentos excêntricos.

Trata-se de, exatamente, produzir um movimento pelo meio, entre a educação e Deleuze, experimentando suas nuances, cruzamentos e contradições: ora tendo como referência exposições do filósofo sobre sua atuação enquanto professor; ora usando suas teorias em determinados contextos- inclusive na vizinhança com a antropologia.

Este trabalho objetiva pontuar fronteiras e territórios fecundos para pensar a educação e produzir movimentos imperceptíveis. Entre eles, cito os campos dos estudos do currículo, configurando as tendências das teorias críticas e pós-críticas, sendo que estas últimas se avizinham de pressupostos ou leituras da filosofia de Deleuze, um dos autores mais utilizados nesse contexto. Para além desses estudos curriculares, as pesquisas de Gallo formulam conexões com o pensamento de Deleuze, na perspectiva de uma educação-menor em contraste com os planos educacionais e políticas nacionais para a área educacional.

Uma via alternativa segue na direção da antropologia da educação em cruzamento com as formulações de Eduardo Viveiros de Castro e seu conceito de perspectivismo enquanto uma torção deleuziana. Ou seja, uma tentativa de propor a pesquisa antropológica a partir dos pressupostos de uma filosofia da diferença, em tensão com conceitos como representação e identidades.

Em que medida esses aportes podem ser implementados no contexto escolar não me parece ser o mais importante, tendo em vista que não se trata de propor fórmulas milagrosas ou ações pedagógicas, mas de se perguntar sobre como isso funciona e como isso pode operar nos campos de interesses variados que hipoteticamente surgem no horizonte de quem atua como docente em qualquer nível de ensino.

Os resultados apresentam contornos difusos, entretanto apontam para a produção de um campo que re-produz, paralelamente: 1- as linhas da experimentação, e 2- os dilemas e paradoxos de um pensamento da *diferença*.

Contrariando as formulações de Platão, Deleuze anuncia um único mundo, este no qual estamos, livre de modelos idealistas localizados além de qualquer contato. E neste mundo, o único possível, não criamos raízes sólidas mas nos deslocamos como povos

nômades no deserto.

2-Desenvolvimento

Mas o que seria a *diferença* nesse contexto? “A diferença é, sem dúvida, o simulacro.” (Schöpke, 2004, p. 162) o que sinaliza a produção de cada um de nós como uma virtualidade única, e seu retorno indefinidamente multiplicado, e sempre produzindo mais diferença.

Doce sonho o de Platão, querer paralisar o próprio ser. De fato, "o sistema do simulacro afirma a divergência e o descentramento; a única unidade, a única convergência de todas as séries é um caos informal que compreende todas elas". E, convenhamos, não é só para Platão que isso se revela assustador. O mundo em que o simulacro é liberado, o mundo em que ele se desprende sem deixar de ser totalmente esse fundo, ou seja, sem se deixar cair nas armadilhas da representação — esse é o mundo deleuziano. Cada um de nós é um simulacro, já que não há um fundamento como um "em si" que nos sirva de modelo. O modelo não existe mais. Logo, o antigo "jogo", o "mau jogo", onde um ser que é a Idéia exige do mundo caótico uma submissão irrestrita, não pode mais ser pensado. Existe um outro "jogo" — mais profundo e também mais puro e inocente — em que cada peça é única e insubstituível e onde só existe uma lei: a do seu próprio retorno. (Schöpke, 2004, p. 162).

Por outro lado, se o simulacro se torna onipresente, ele corre o risco de se tornar o novo “modelo”? Em outras palavras, o modelo passa a ser o da multiplicidade? Tal paradoxo não me parece improcedente tendo em mente que são as excentricidades que vão bem ao sabor dos movimentos propostos por Deleuze. Antes de chegar em uma síntese - a qual eu desaprovava sem pestanejar! - considero fundamental experimentar essa aberrante proposição para em seguida deslizar transversalmente pelo meio.

Avançando por essa linha, pensar o simulacro como modelo me parece uma boa formulação para movimentar-se, indefinidamente. Mas que movimento é esse? Sem pretensão de me estender nesse ponto, o que posso adiantar é que essa formulação, a princípio, engendraria uma bifurcação, segundo a qual, de um lado, tem-se a constatação de um contrassenso - delimitado na imagem do simulacro como modelo - e, de outro, o movimento excêntrico de produzir os cruzamentos entre eixos aparentemente paralelos entre si - mas que podem ser cortados ou rompidos e fraturados em um dada extensão - em um provável caminho pelo meio.

Mais uma vez, o esboço desses movimentos e linhas não está dado mas pode ser processado a partir daquilo que eventualmente nos mobiliza. O que se passa e o que funciona quando o assunto envolve os meios pelos quais aprendemos algo podem ser ilustrados na seguinte situação descrita por Deleuze em uma entrevista. Segundo o filósofo, suas aulas eram como música, e nas palavras do próprio, nunca se interrompe uma apresentação musical, ainda que a música seja ruim. Disso se conclui que uma aula não deve ser interrompida por perguntas, e os alunos precisam assisti-la até que o professor finalize sua exposição e a aula seja encerrada. Os alunos de Deleuze, por sua vez, inventaram uma forma para que seus questionamentos acumulados depois de horas de aulas-musicais fossem respondidos: entregavam ao final um bilhete com pontos que deveriam ser retomados na sequência do curso, tendo em vista que não estavam claros. Deleuze recebia esses bilhetes mas obviamente nunca os respondia. Sua recusa em responder se explica pela forma como ele concebia a relação que temos com a aprendizagem. Segundo ele, acontecia de alguns alunos dormirem o curso inteiro, mas despertavam no momento em que algo nas aulas lhes dizia respeito de algum modo, e era nesse súbito momento que a filosofia podia se cruzar com os interesses pessoais de músicos ou de matemáticos, etc.. O conhecimento na perspectiva de Deleuze opera por linhas transversais e não se enquadra em metas ou índices. Desse modo, não parece viável quantificar os dados e controlar os resultados. O que temos então? Temos a possibilidade de encontrar aquilo que de fato possa se tornar prodigioso e excêntrico no campo da educação quando não se perde de vista as multiplicidades de saberes que eventualmente se insinuam para cada um de nós.

2.1. Como isso funciona? Responder a essa pergunta não parece fácil, mas antes de qualquer esboço de tentativa, vale à pena questionar o que exatamente isso quer dizer, ou seja, o que significa algo que funciona em um dado contexto hipotético. Neste caso específico, o contexto está delimitado nas pesquisas educacionais, sendo que a área apresenta estudos bastante variados quando temos como foco as possíveis interseções com a filosofia de Deleuze. Em certa medida, podemos afirmar que os livros do autor francês

vêm servindo de referências para pesquisadores, como alternativa para alargar reflexões da área e promover conexões singulares.

Não é objetivo deste trabalho apontar soluções ou práticas que consigam dar concretude e exemplos sobre como a teoria educacional pode ser reinventada a partir de pressupostos filosóficos. Trata-se mais acertadamente de uma tentativa de refletir sobre um campo de estudos e como ele se mostra mais ou menos permeável a transformações. Não me parece o caso de estabelecer aplicações de uma metodologia de ensino respaldada em conceitos como rizoma ou devir, porque uma abordagem dessa é contraditória logo de saída, em sua simples menção.

O funcionamento do qual falo não desenha uma aplicabilidade de teorias sobre uma prática ou a um dado contexto antropológico, mas um movimento entre os conceitos, um caminho pelo meio que pode também nos movimentar e desenvolver linhas pertinentes para a criação de conceitos em uma hipotética relação entre educação-e-filosofia. Ou melhor, como as teorias podem ser produzidas a partir das conexões, das vizinhanças e das contradições que os trajetos pelo meio fabricam e se multiplicam.

2.2. A pergunta seguinte diz respeito a esse campo de estudos, por isso, é fundamental investigá-lo minimamente para se ter uma noção de por onde se está caminhando.

Em nossa perspectiva a qual inclui realçar as tensões e as mediações, ao situarmos a conjuntura de pesquisas pós-críticas (usando aqui um termo bastante genérico apenas na falta de outros melhores), evidenciamos que as pesquisas propostas por Frigotto (2010, 2015), Oliveira (2006) e Gentili (2000) tendem a ser relativizadas. Categorias como sujeito, ideologia e trabalho sofrem críticas. Elas concentram seus argumentos nas conjunturas micro-sociais, ao invés das grandes narrativas sobre abordagens macro, dos primeiros.

Abrimos aqui um parêntesis para retomar um debate em torno das perspectivas críticas e pós-críticas, apontadas anteriormente. Precisamos, minimamente, posicionarmo-

nos quanto a esses aportes teóricos, tentando produzir linhas flexíveis entre eles. De um lado, as teorias críticas são devedoras do pensamento de Marx e Engels e da Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt. Do outro lado, as teorias pós-críticas são associadas de forma um tanto genérica a um vasto campo de autores, teorias e métodos, os quais surgiram por volta dos anos 1950. Nessa última corrente, categorias como sujeito, ideologia e trabalho, caras às teorias críticas, são relativizadas, diluídas ou mesmo abandonadas, partindo do princípio do esgotamento que elas sofrem no contexto da crítica ao projeto da modernidade, fundado primordialmente no pensamento iluminista do século XVIII.

Nas teorias críticas as abordagens tendem a ser produzidas sobre o contexto macro. Elas buscam interpretar a realidade, vendo nela relações de poder que oprimem os mais fracos, isto é, no cenário tortuoso das lutas de classe. Os detentores dos meios de produção se articulam com os governos nacionais de modo a fazerem do Estado e de toda a estrutura governamental a representação daquilo que lhes convém. Nessas articulações, as minorias privilegiadas assumem o protagonismo na luta social, uma vez que elas têm ao seu lado os aparelhos de controle estatal para fazerem prevalecer sua hegemonia. A perspectiva proposta é a da resistência, a qual se alinha com as lutas dos movimentos sociais e dos partidos políticos de esquerda, de modo a denunciar as injustiças e encontrar alternativas para formas de transformação democráticas, igualitárias e solidárias.

Nas pesquisas educacionais, as teorias críticas e suas pedagogias enveredam por caminhos que buscam desvelar as relações de dominação e violência, com ênfase na luta de classes e nas formas de exploração das classes menos favorecidas. Também, elas privilegiam os sentidos políticos da ação pedagógica, denunciando os poderes que se escondem por trás de uma falsa neutralidade.

Por sua vez, nas teorias pós-críticas, há uma tendência nas pesquisas micro, nos contextos pormenorizados, os quais ressaltam estudos sobre gênero e raça, no sentido de se produzir a diferença. Nota-se também a preferência por temas com contornos originais e uma desconfiança diante das grandes narrativas ou explicações estruturais. A análise parte, na maioria das vezes, de contextos específicos, focalizando grupos sociais e nem sempre

essas pesquisas buscam generalizar seus resultados. Outro aspecto que podemos realçar evidencia a tendência por privilegiar os desprivilegiados ou invisibilizados, ou melhor, aqueles indivíduos que nem sempre encontram representação nos grandes movimentos sociais, nas instituições (partido político, movimento sindical) ou em outros espaços de representação e militância. São movimentos minoritários dentro das minorias, fragmentados em sua própria diferença, e dificilmente integrados às pautas das lideranças, mesmo aquelas à esquerda do espectro político. Em outras palavras, essas tendências pós-críticas não podem ser agrupadas em um mesmo esquema, dado a diversidade que elas apresentam, e mesmo entre as teorias identificadas como sendo pós-críticas, podemos afirmar que a única característica realmente predominante é a multiplicidade de pontos de vista. Nas pesquisas educacionais, essa linha se prolifera por contextos ainda mais variados, mas basicamente todas elas, em alguma medida, questionam as categorias chave das teorias críticas. Segundo Lopes (2013, p. 9),

No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. Vale a pena destacar também, que no campo da produção acadêmica do currículo, essas tendências pós-críticas se tornaram predominantes, como atestam as pesquisas de Ribeiro (2018, 2019).

Em outro artigo (Silva, 2022) formulei as vizinhanças entre os pensamentos de Freire e Deleuze, um primeiro experimento por esses territórios movediços. As relações entre esses dois autores também passam pelo meio e por lá se proliferam, ainda que em movimentos um tanto excêntricos. Em um desses movimentos, o conceito de devir foi esboçado a partir do que ambos os autores enfatizam. “Tanto em Freire quanto em Deleuze notamos a dimensão transformadora do devir, sua transitoriedade e seu inacabamento.” (Silva, 2022). No caso de Freire, o devir encontra um sentido histórico e em combate ao fatalismo que condenou o homem a reproduzir sua cultura e a dominação que o oprime. No caso de Deleuze, o devir é o caminho do meio e encontra sua dimensão revolucionária, ainda que sem promessa de conquistas ou poderes. “Fazer da vida uma ficção, confundindo

os últimos limites entre ambos, pode levar o corpo a um desfecho trágico. Desse modo, mesmo o devir-revolucionário precisa, sim, ser vivenciado com cautela.” (Silva, 2022). Dito isso, o rigor das práticas e processos em Freire se alinhariam com os saltos entre as linhas duras, flexíveis e linhas de fuga. As distâncias entre os autores, nessa perspectiva, se encurtariam. Por outro lado, o que queremos realçar é que a nossa opção do ponto de vista teórico foi na direção de produzir a diferença, ou seja, uma produção do desejo que potencializa nossos corpos de leitores e produz para cada um o seu corpo-sem-órgãos; aventura daqueles que saltam sobre as linhas de fuga. Dito de outro modo, o Deleuze que aqui elaboramos não precisa ser o mesmo Deleuze dos deleuzianos. O mesmo vale para o nosso Paulo Freire, o qual não se enquadraria nos esquemas de outros leitores de Freire. Fizemos uso, portanto, de um espaço de liberdade para roubar certas ideias dos autores e neles fazer os filhos pelas costas, como narrado em anedotas antigas, bastante familiares aos leitores de Deleuze (nem tanto aos de Paulo Freire, suponhamos).

Para não deixar o debate sem citar um exemplo, escolhi uma passagem proposta por Tomáz Tadeu da Silva (2000). À propósito da “morte do sujeito”, Silva assume uma leitura de Deleuze e Guattari que, segundo o meu ponto de vista, seria equivocada. Os autores franceses não estabelecem uma “morte do sujeito” como queria Silva, sendo mais adequado dizer que se trata de uma dimensão do sujeito cartesiano que deve “morrer” para que o não-codificado possa ser experimentado. Em outros termos, trata-se de perguntar: qual devir-minoritário se quer produzir? Quais agenciamentos escolher para si? Como se movimentar entre esses conceitos? Diante desses questionamentos, constato que se trata de um campo de experimentação com o corpo, mas o corpo precisa continuar, ele ainda é a medida para sabermos o que ele pode. Deleuze e Guattari são muito rigorosos com essas experimentações, e a leitura de Silva lembra bastante o que pensavam alguns alunos de Deleuze (1988-1989), quando, no início dos anos 1970, manifestavam que “tudo era desejo, tudo era festa!”, a partir do que escutavam nas aulas do filósofo francês, sobretudo quando havia, da parte de Deleuze, a sugestão de não se analisar, de não retornar aos consultórios dos analistas. Ora, Deleuze em algumas de suas entrevistas, dizia sempre tratar com muita tolerância os agenciamentos dos estudantes - entre os quais se incluíam usuários dos

sistemas de saúde mental e consumidores de drogas ilícitas - e não os repreendia. Mas estava claro para quem lesse com atenção que não se tratava disso: o desejo é um virtual, mas isso não produz o abandono do sujeito, apenas o reconfigura em um novo campo, no qual a experimentação pode ser vivenciada, mas que não determina a anulação das outras esferas da vida. A “morte do sujeito” tem como resultado mais provável o de produzir pessoas dependentes emocionalmente e incapazes de realizar as suas potências, sobretudo quando elas abusam das linhas de fuga.

2.3. Por sua vez, as potências encontram conexões com as linhas criativas da vida, uma vez que elas não podem ser codificadas, tampouco se encerram em grandes narrativas. “Educar com a fúria e a alegria de um cão que cava seu buraco.” (GALLO, 2008, p.70). As potências podem nos levar para frente. Elas são criativas, não desejam ir além delas mesmas. E nós podemos estar com elas. É uma grande alegria quando se descobre uma cor; é uma grande descoberta quando uma voz e um estribilho se encontram de modo nunca visto. A literatura menor pode tanto quanto o colosso de todos os povos, a epopéia em verbo como qualquer Arco do Triunfo, da Roma Antiga. E sendo menor na literatura ou em qualquer arte, as potências realizam pequenos movimentos e gestos imperceptíveis. “A literatura menor nos leva sempre a novos agenciamentos” (GALLO, 2008, p. 63) o que, por sua vez, encaminha-nos para uma reflexão sobre a educação menor: “Uma educação menor é um ato de singularização e militância” (GALLO, 2008, p. 65), em outras palavras, nas salas de aula, vivendo com os estudantes e jovens as contradições do nosso tempo, o professor produzirá movimentos imperceptíveis e únicos, quando movido não por uma grande ideologia, mas por potências que a arte e a filosofia podem inspirar em seus corpos. “O professor militante, por sua vez, está na sala de aula, agindo nas micro-relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo.” (GALLO, 2008, p. 65).

Mas nesse ponto perguntamos: se existe uma educação menor, o que seria uma educação maior?

(...) é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pensada e bem produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. (...) A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (GALLO, 2008, p. 64).

Contra os movimentos dos grandes planos, encontrar uma breve síntese em forma de poesia. Fazer e traçar uma forma ou volume, na tela ou na madeira. Seguir dobras e linhas excêntricas quando observamos um altar barroco. Essas potências podem muito mais, e serão elas que nos darão de volta as imagens e sensações roubadas, dos tesouros de todas as minorias: a mulher, o negro, a criança, o velho, o louco, o não-heterossexual. Todos nós. Para produzir a diferença no devir engendra-se e desloca-se por linhas. São as linhas do desejo, sendo que ele é sempre produzido e construído, nunca segundo um teatro (do inconsciente proposto por Freud), mas conforme uma usina em permanente atividade. O desejo que alimenta o devir não busca o prazer em um objeto ou pessoa. Nada disso! Ele é um delírio, como aquele de um pintor ou escritor. Delírios sobre todas as Idades e todas as tribos. São linhas de fuga perigosas, mas produzidas e a todo momento renovadas. As linhas-de-fuga representam esses movimentos excêntricos, fáceis de observar nas produções dos escritores, dos artistas, dos músicos. É a inspiração criativa que pode nos impulsionar na direção imprevista, na formulação de algo novo. Ao mesmo tempo, não é possível seguir essas linhas, indefinidamente. É preciso cautela para não se perder no delírio que elas produzem, como um caminho do qual não se retorna. As que estão nas estruturas de romances, dos quadros, dos filmes, das músicas.

Sem um pouco de delírio será possível a transformação? Parece-nos que delirando em comunhão o sonho se torna possível, e aquilo que era apenas um suspiro estará um dia alimentando nossas vidas, em breve.

É provável que o leitor esteja se perguntando: mas, afinal, como funciona essa educação-menor? Parece-me que, em primeiro lugar, ela escapa ou tenta escapar das grandes narrativas totais e produz nelas micro-fraturas, entretanto, como adiantado neste trabalho, não existe a receita de como fazer, existe apenas a possibilidade de que algo aconteça e nunca mais se repita.

2.4. As teorias educacionais também se cruzam com a filosofia de Gilles Deleuze quando enveredamos pelas teias da antropologia, nas tramas propostas por Eduardo Viveiros de Castro em sua leitura do filósofo francês. Primeiramente, vale destacar que a antropologia e a educação vem se consolidando como uma área de estudo sobre o fenômeno educacional. Autores como Carlos Rodrigues Brandão, Tânia Dauster, Neusa Gusmão, Gilmar Rocha, Sandra de Fátima Pereira Tosta, Anderson Tibau, entre outros pesquisadores, formulam teorias e métodos para abordar os estudos educacionais em cruzamentos com os saberes antropológicos.

Por sua vez, as minhas pesquisas representam uma modesta contribuição à área. Procurei investigar as relações entre os conceitos antropológicos propostos por Eduardo Viveiros de Castro e algumas formulações do filósofo francês Gilles Deleuze. As proposições que se seguem são frutos de algumas dentre tantas outras formas de investir nesses cruzamentos e virtualidades.

A noção de perspectivismo é uma das investigadas por Viveiros de Castro no contexto assinalado. Ela se desenrola nas articulações entre os saberes ameríndios e os saberes de uma suposta ciência ocidentalizada. Nos rituais antropofágicos de algumas tribos da Amazônia, as vozes entoadas durante o ritual encontram analogia com um processo de captura do *point-de-vue* do prisioneiro.

Tomando por base as canções de guerra, as vozes do matador e do prisioneiro se fundem. O primeiro “fala de si mesmo do ponto de vista de seu inimigo morto: a vítima, que é o sujeito do canto, fala dos Araweté que matou” (VIVEIROS DE CASTRO, 2008, p. 88), isto é, fala do seu matador, que, de fato, é quem fala, ou melhor, quem canta. Essas e outras passagens e dobras ou desdobras, levaram o antropólogo fluminense a formular “a imagem tupi da pessoa de ‘perspectivista’.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2008, p. 88). O que também nos faz ajuizar que se trata de uma antropofagia como antropologia, ou vice-versa. Um perspectivismo indígena. “Todo ponto de vista é ‘total’, e nenhum ponto de vista é equivalente a nenhum outro: o xamanismo horizontal não é portanto, horizontal, mas

transversal.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 180). O caminho possível parece aquele que avança por entre os pontos de vista, já que não se trata de uma equivalência. Transversalmente, o pensamento progride entre os conceitos que cada ponto de vista insinua nas zonas de vizinhança que eles produzem. “A relação entre pontos de vista [...] é de síntese disjuntiva [...]” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 180) o que significa tratar-se de uma operação que podemos reduzir na imagem do canivete suíço, o qual acolhe as multiplicidades simultaneamente, sendo faca e tesoura e lixa e aparador de unhas e etc. e etc. Os pontos de vista são multiplicidades disjuntivas e produzem novas singularidades. “Em suma, o sistema perspectivista está em ‘desequilíbrio perpétuo’ [...]” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 180). O caminho do meio entre a educação e Deleuze fabrica um canivete suíço que responderia aos questionamentos que pretendo formular. Compreender o desequilíbrio perpétuo das relações sociais - aí obviamente incluída a educação - em que medida possibilita produzir novos conceitos sobre as teorias educacionais? Parece-me que esse desequilíbrio tende a ser percebido como um empecilho ao desenvolvimento das habilidades dos estudantes, quando se tem em mente que o processo na educação deve seguir em linha evolutiva, uma linha reta que acumula conhecimentos cada vez mais avançados conforme passam os anos nos quais a criança progride em seu percurso escolar. O controle sobre a aprendizagem e seus resultados não abre espaço para tergiversar sobre objetivos, metodologias e avaliações. É nesse ponto de rigidez que a educação e suas teorias em grande parte tendem a frear inovações e reproduzir abordagens teoricamente consolidadas.

Operar enquanto uma síntese disjuntiva nos faz pensar que a educação pode ser concebida como uma multiplicidade, o que, até certo ponto, não deixa de encontrar relação com algumas concepções educacionais, sobretudo aquelas relacionadas com as teorias pós-críticas do currículo. Entretanto, talvez seja mais interessante, formular algumas teorias tendo em vista que a noção de rizoma pode ser muito prodigiosa para uma abordagem educacional aberta a experimentações e, simultaneamente, capaz de produzir movimentos singulares sem perder de vista a reterritorialização e o rigor. Em outras palavras, trata-se de ampliar o conceito de conhecimento, tentando dialogar com as realidades múltiplas que os

estudantes vivenciam, com o objetivo de provocar neles movimentos excêntricos e questionadores.

3-Considerações finais

O que se passa ou funciona entre a educação e Deleuze está por ser feito, é uma construção que produzirá multiplicidades ao invés de sínteses dialéticas. Na condição de um devir, essas formulações se proliferam como um rizoma, transversalmente, conectando-se a variações infinitas.

Entretanto, pode-se perguntar sobre quais são as condições para que esse quadro teórico prospere de alguma forma. Sem querer delimitar uma resposta única, o que suponho a esse respeito, retoma o que foi exposto ao longo deste trabalho, ou seja: o que se passaria entre a educação e Deleuze funciona produzindo multiplicidades e virtualizações, sem responder aos planos e programas governamentais, sem oferecer resultados e metas a alcançar; aprendizagens que não seguem os ditames da planificação dos currículos e das avaliações, das metodologias rigorosas e dos recursos didáticos previamente definidos por um poder central. Nada disso!

Para onde vai a educação? - essa é uma pergunta que, obstinadamente, pode ser recusada a ser respondida, para que um pouco de ins-piração nos encaminha para além dos territórios previsíveis da educação brasileira.

Referências

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze** [vídeo]. Produção de Éditions Montparnasse, realização de Pierre-André Boutang. Brasília: TV Escola; 1988/1989.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia**, vol. 4. São Paulo: Editora 34. 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34. 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez. 2010.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2008

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **A pedagogia da exclusão: crítica ao liberalismo em educação**. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes. 2000. p. 228-252.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, currículo e política. **Educação, Sociedade & Culturas**, Dossie Temático: “Configurações da investigação educacional no Brasil”, nº 39, 2013, 7-23.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2ª ed. Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Um mapeamento quantitativo do campo curricular brasileiro entre 2006-2016. **@rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte**, v. 7, n. 16, jan-dez, 2019.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Pós-modernidade na educação. O que é isso? Iniciando as discussões. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 386-411, mai./ago, 2018. SCHÖPKE, 2004

SCHÖPKE, R. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. São

Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Gilbert Daniel da. **Cursinho popular pré-ENEM: entre a educação libertária, a libertadora e a não-autoritária.** Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em educação, PUC-Minas. 2021.

SILVA, Gilbert Daniel da. Paulo Freire e Gilles Deleuze: o que se passa entre eles? **Anais do 8o Seminário Educação e Formação Humana**, Universidade do Estado de Minas Gerais, Centro Federal de Educação Tecnológica. Belo Horizonte-MG, 2022.

SILVA, Gilbert Daniel da. Perspectivismo e antropologia da educação: leituras não-antropológicas da antropologia. **Anais da XIV RAM Reunião de Antropologia do Mercosul**, Niterói-RJ, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia dos monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural.** São Paulo: Ubu Editora, N-1 edições. 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Xamanismo transversal: Lévi-Strauss e a cosmopolítica amazônica. In: QUEIROZ, Ruben Caixeta; NOBRE, Renarde Freire. **Lévi-Strauss: leituras brasileiras.** Belo Horizonte: Editora UFMG. 2008. p. 79-124.