

**Meta-artigo ou o que fazemos quando nos propomos a ensinar:
a escola como tempo livre, a aprendizagem como criação.**

Fabiana Fernandes Ribeiro Martins
Bolsista FAPERJ Nota 10¹
UERJ/PROPED

Eixo temático:
1- Pesquisa, educação e seus Fundamentos
Categoria: comunicação

Neste artigo, visamos trabalhar com a noção de aprender em Deleuze a partir de um “meta-artigo”, ou seja, de uma experiência de se escrever um artigo que se debruça sobre si mesmo, colocando a si mesmo como uma questão. O que estamos fazendo quando estamos dando aula ou escrevendo um artigo? O que queremos quando nos propomos a ensinar? O que, ao ensinar, supomos como aprender? Há sempre uma imagem do ideal do aprender presente no ideal daquele que ensina, direta ou indiretamente. Pretendemos problematizar essa imagem do aprender, a qual, no processo educativo, se encontra sempre relacionada à imagem do ensinar, como se a primeira fosse dependente da segunda. Na medida em que articula o aprendido ao ensinado, a educação formal acaba por valorizar o aprendido em detrimento do aprender, o conhecimento em detrimento da experiência de conhecer. Não nos propomos, contudo, a questionar a importância do conhecimento, senão a colocar em questão a importância deste no processo educativo formal face às experiências do aprender, que deslocam certezas e criam novas formas de viver. Somos levados, aqui, a problematizar o ideal de educação como formação, presente na instituição escolar, e colocar em xeque a teleologia do ensinar. Encontramos na *scholé*, origem etimológica da palavra escola que significa tempo livre, uma possibilidade de pensar a escola não como espaço de formação, senão como tempo de pensamento e criação. Voltamos, portanto, à nossa questão inicial: o que estamos fazendo quando estamos dando aula ou escrevendo um texto? Neste artigo, portanto, visamos a pensar a instituição escolar à luz da concepção de escola como tempo livre, tendo como metodologia a problematização do conceito de aprendizagem.

Palavras-chave: escola; tempo livre; pensamento

¹ Pesquisa concluída em março de 2014, sob a orientação do Prof. Walter Kohan

Como começar um artigo? Como começar uma aula? De uma maneira ou outra, procuramos um texto inicial para despertar afetos para a leitura. Tudo se passa como se pudéssemos ver nosso leitor a abrir os olhos, curvar-se para frente e balançar a cabeça num movimento que afirma o que está lendo.

Contudo, bem se sabe: a experiência da leitura é uma conversão de olhar, e ela, somente ela, tem a capacidade de deslocar o leitor para lugares outros ainda não habitados por ele. A experiência da escrita desloca o autor, mas não garante, de antemão, o deslocamento do leitor. Escrever para alguém, ainda sem saber, ao certo, quem é esse alguém, é sempre uma aposta, não mais que isso: aposta de que a experiência da escrita mova o leitor à experiência da leitura. A experiência da leitura, singular e única, “converte o olhar ordinário sobre o mundo num olhar poético, poetiza o mundo, faz com que o mundo seja vivido poeticamente” (LARROSA, 2009, p.106).

Como escritores ou professores, ficamos constantemente muito preocupados com um método e uma retórica: acredita-se que existe sempre uma forma e um conteúdo mediados pela escrita ou pela fala. Tudo se passa como se pudéssemos ter a capacidade de garantir a experiência do outro; tudo se passa como se pudéssemos antever o que o outro vai pensar, como o outro vai (re) agir; tudo se passa, enfim, como se pudéssemos dar conta de um processo desde o início até o final.

Na pedagogia, temos o hábito de procurar “despertar o interesse” do aluno. Ou seja, procuramos de-espertar, tornar esperto ou fazer nascer o inter-esse - o que está entre - do aluno.

Despertar interesse nos remete à filosofia, especificamente o interesse pelo conhecimento. Afinal, não era Sócrates que mostrava aos cidadãos o que eles não conseguiam ver, a saber, a ignorância deles? Não era Sócrates que incitava os outros a colocarem em xeque seus conhecimentos, através de diálogos que os incitava a rever seus saberes, pensar seus valores e questionar suas formas de vida?

Na alegoria da caverna, Sócrates conta o retorno daquele que, tendo saído da caverna e tendo acesso à luz – à Verdade das coisas – sente-se impelido a contar aos prisioneiros que a vida que vivem é uma vida de sombras. A alegoria da caverna traz o ideal de educação preconizado por Sócrates: educar é ensinar a ver, dando meios para que o olhar veja as coisas tal como elas são. A visão, nos diz o filósofo, todos têm, mas é necessário fornecer meios para que esta visão seja aguçada, para que seja possível distinguir a luz da sombra, as coisas das imagens das coisas.

E não seria justamente este o comum papel concebido ao mestre: acordar aqueles que dormem, mostrar a luz do conhecimento aos ignorantes? Ainda, ao mestre não lhe é dada a responsabilidade de estabelecer a cisão aqueles (poucos) que podem ser considerados sábios e aqueles muitos, considerados ignorantes, que

necessitam instrução? É preciso, pois, perguntar: quem são os ignorantes para quem o mestre se dirige a fim de que possa passar para o outro lado da divisória?

No âmbito pedagógico, o lugar do ignorante, ocupado pelo aluno, sempre esteve devidamente demarcado. A própria etimologia da palavra pedagogia nos sugere a necessidade de alguém que conduz o outro a algum lugar. A etimologia da palavra 'aluno' talvez seja mais evidente desta cisão: aluno é o sem luz. Sem luz do conhecimento, corpo ainda em crescimento, corpo em potência a vir se tornar ato, a vir a ser o que se espera que ele seja. Claro está que, como ao longo de grande parte da história da humanidade, a luz é uma metáfora do conhecimento. Afinal, qual foi primeiro sentimento daquele homem que saiu da caverna, senão sentir-se ofuscado pela claridade?

O professor como o sábio tem, portanto, o papel de mostrar ao aluno (ignorante) seu não-saber (RANCIÈRE, 2010). Caberia à educação formal a formação desses ignorantes, possibilitada somente pela presença de um mestre que, tendo um saber, seria responsável primeiramente pela afirmação do aluno no lugar do ignorante e, posteriormente, pela passagem do ignorante do não-saber para o saber.

Tudo se passa como se o processo educativo fosse, tão somente, uma passagem do não-saber para o saber (RANCIÈRE, 2010; DELEUZE, 2009). Ou, ainda, como se o papel principal do processo educativo fosse ensinar saberes a serem aprendidos. Eis que a aprendizagem, foco principal da educação formativa, aparece como uma figura menor no interior do próprio processo. Haveria como pensar a aprendizagem a partir de outra perspectiva?

O filósofo Gilles Deleuze, para quem a educação formativa nunca esteve diretamente relacionada em seus temas de estudo, nos oferece uma concepção de aprender diferente daquela comumente trabalhada pela pedagogia. Deleuze lecionou durante a maior parte de sua vida como pesquisador e afirmava que, como professor, seu papel era dar uma aula ensaiada, e ensaiar, para ele, era fazer chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo; dar uma aula, disse ele uma vez em uma entrevista à Claire Parnet², é como tentar abrir uma porta que não se abre em qualquer posição.

A aula é, por um lado, inteligência, porque é preciso que os alunos operacionalizem os conceitos e as relações entre eles. Por outro lado, é emoção, porque precisa emocionar os que a escutam: “sem emoção não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar a tempo de captar o que lhe convém pessoalmente” (DELEUZE, 1988, p.75).

² Essa entrevista, concedida à Claire Parnet em 1998, intitulada *O abecedário de Gilles Deleuze*, não foi publicada em livro. Neste trabalho, faremos uso das transcrições e traduções para fins didáticos feitas por Tomás Tadeu da Silva. Acesso disponível no site “Máquina da diferença”: < www.ufrgs.br/faced/tomaz>.

A emoção faz despertar. Mas, aqui, o despertar é de outra ordem que a de fazer acordar algo adormecido. Aqui, o despertar faz acordar a inteligência a tempo, e impulsiona o aluno a entrar ativamente no movimento do aprender. Sem emoção, a inteligência não é ativada, o movimento do aprender não se dá, e o tempo do aprender se esvai. Vê-se, aí, que o despertar não está do lado do professor: não é o professor o responsável por despertar o aluno, senão o aluno, afetado pela aula, que se desperta quando lhe convém. O 'entre' que existiria no interesse, que no processo formativo se encontra estabelecido e trabalhado pelo professor, seria, pelo viés deleuziano, estabelecido e encontrado tão somente pelo aluno – entre o aluno e a matéria, um entre surgido num encontro, num acontecimento.

O aprendizado, neste aspecto, tem uma íntima relação com a vigília, mas também com o que o desperta; íntima relação com a subjetividade de cada aluno, porque não espera que todos aprendam tudo, mas o que interessa a cada um, particularmente. Há, ainda, uma íntima relação do aprendizado com o tempo: há um tempo para o aprender, tempo que só pode ser capturado e experimentado pelo próprio aprendiz; paralela e paradoxalmente, há também o tempo da aula que passa.

No ideal de educação como formação, contudo, a emoção é um sentimento menor: o aprendizado, atrelado ao binômio ensino-aprendizagem, é sempre impessoal e *a priori*, fruto da transmissão de um dado conhecimento que tem o método como possibilitador da aprendizagem. Neste ideal, o tempo é tão somente o tempo da escola, pensado sob a lógica cronológica: tempo sucessivo, marcado pelo movimento que passa, tempo que delimita corpos e causas, e que tem a capacidade de fazer do futuro e do passado dimensões sempre relativas a ele. É este o tempo que o professor lembra ao aluno a todo tempo: transmite um conhecimento, fazendo uso de um determinado método que garanta a aprendizagem, para, em seguida, ser possível transmitir outro, num movimento progressivo e crescente.

Poderíamos, portanto, dizer que a questão do aprender em Deleuze é outra, não se trata mais de um simples movimento do “não-saber” para o “saber”, porque:

Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado [...] [ou] de uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, se converteu em outra coisa. [Trata-se, antes, de uma] relação interior com a matéria de estudo, [...] na qual o aprender transforma o sujeito (LARROSA, 2009, p.52).

Deleuze nos diz que aprender é decifrar signos, propondo uma concepção de aprendizado que subjaz sobre a ideia de “encontro fundamental”. A aprendizagem,

para Deleuze, só é possível pelo encontro fortuito que emite signos que nós não prevemos, e por isso mesmo, não fazem parte do nosso universo de reconhecimento - ou seja, não os reconhecemos como algo “esperado” na relação de ensino e aprendizagem. Ao não reconhecemos, temos que eleger entre duas atitudes antagônicas: uma, renunciando a busca pelo sentido dos signos, e outra afirmando este afeto e nos movendo no intuito de decifrá-los. A busca pelo sentido dos signos é o que, segundo Deleuze, engendra o pensar no pensamento e abre espaço para o processo de aprender.

Desta feita, a aprendizagem, atrelada diretamente ao ato do pensamento - pensamento que só é ativado quando engendrado, forçado - é o processo de busca pelo sentido dos signos pelos quais fomos desestabilizados, os quais estão à margem de nossa zona de domínio, sob a qual erguemos nossas vidas e criamos, dentre outras coisas, certezas e universos de valores. O sentido do signo está, pois, na relação criada pelo encontro.

Nossa tarefa de aprendizes é “compreender por que alguém é recebido em determinado mundo e por que alguém deixa de sê-lo” (DELEUZE, 2010a, p.5). Paralelamente, nossa tarefa de educadores é saber que a relação estabelecida entre o aprendiz e os signos é uma relação sempre heterogênia. Quais signos, amores, afetos e encontros fizeram parte da experiência do aprendiz?

Deleuze entende que a inteligência, faculdade comumente associada ao aprendizado, tem uma limitação concisa: as verdades da inteligência são puramente intelectuais e “faltam-lhes a necessidade” (DELEUZE, 2010, p.21). Ainda que a inteligência seja fundamental na interpretação dos signos e no movimento do pensamento, a inteligência é sempre tardia, como um *a posteriori* da violenta experiência com os signos, da emoção.

Esta concepção da inteligência como um movimento *a posteriori* é fundamental para Deleuze. O filósofo nos diz:

O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. (DELEUZE, 2009, p.203)

Aprender, para Deleuze, não é adquirir conhecimento, aprender é uma experiência que se faz no tempo e está intimamente ligado à criação de um novo modo de pensar, agir e ser. E se aprender é uma experiência que se faz no tempo e

se cada aprendiz estabelece uma relação singular com os signos, devemos assumir, também, que cada signo estabelece uma relação com a verdade que ele traz e uma relação com um determinado tempo. Não haveria, portanto, uma dependência do pensar sobre a possibilidade mesma do pensar, ou seja, não haveria nada que, de antemão, garantisse e viabilizasse o pensamento.

Cabe, aqui, uma ponderação acerca do possível. O possível, em lógica, se opõe ao real. Quando se pensa o possível como categoria lógica, possível é tudo que pode se tornar real. Neste sentido, possível se refere à expectativa, a algo que se efetivará em um futuro.

Em Deleuze, possível é categoria estética. Até então, o possível era da ordem da representação, ou, em outras palavras, dizia respeito a uma condição de possibilidade dada *a priori*. Juntamente com Guattari, o filósofo propõe que esses possíveis sejam denominados universos de referências, que estão em uma zona de domínio – horizonte existencial. Paralelamente, cria o possível como categoria estética que abre o por-*vir*, como na expressão “impossível, senão sufoco”.

O possível, nos diz Zourabichvili (2000, p. 335) comentando Deleuze, “você não o tem previamente, você não o tem antes de tê-lo criado [...] o possível chega pelo acontecimento, e não o inverso”. No âmbito do pensamento, então, dizendo de outra maneira, nada supõe o ato de pensar antes mesmo do próprio ato. Eis aqui, mais claramente, o que acima havia esboçado: Deleuze nega a existência de um saber adormecido porque todo saber é um saber de afeto, e só pode sê-lo depois de ser afetado; não há nada que garanta, de antemão, que o pensamento será afetado, que o aluno se engendrará na busca pelo sentido do signo e, que, enfim, produzirá uma aprendizagem.

A questão da “possibilidade” em Deleuze é fundamental, porque ele considera que “uma experiência real [de pensamento] implica, ao contrário [do que supõe o possível], a afirmação de uma relação radical com o que ainda não pensamos” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 350-351). O que Deleuze quer é, de um lado, negar o domínio de um pensar voluntário, dentro da estrutura de uma “doutrina das faculdades” como gênese do pensamento (BOUANICHE, 2007) e, de outro, dar ao pensamento a potência da criação de novas formas de vida – e aí, sim, novas possibilidades de se relacionar com e na vida. Se não seria o possível que nos faria pensar (mas sim a “experiência concreta”, vividamente vivida), então seria pelo encontro que temos com signos indecifráveis que seríamos forçados a pensar no intuito de interpretar signos e criar.

Aprendizagem como criação: a escola como tempo livre

O que se põe em jogo, aqui, não é o saber, nem a certeza, mas, antes, a relação entre o aprendiz e os signos, entre os signos involuntários que se impõem ao aprendiz, que deve, como um decifrador, procurar as verdades desses signos, no momento em que eles se impõem. De fato, os signos se desenvolvem ao mesmo tempo em que são interpretados. Não à toa, “o mundo vacila na corrente do aprendizado” (DELEUZE, 2010, p.25); ele tem suas certezas tornadas fluidas, seus saberes postos em xeque.

Frente à impossibilidade de se colocar frente ao objeto a fim de reconhecê-lo, de encontrar seu significado, é preciso “sentir o efeito violento de um signo” (DELEUZE, 2010, p.22), encontrar o sentido deste signo. Enquanto o signo não for objeto, mas se encontrar parcialmente nele, e enquanto o sentido não se reduz ao sujeito, mas depende do sujeito para ser interpretado e depende das circunstâncias para se encontrar com este sujeito, é a essência - ou seja, a Diferença em si, segundo Deleuze - que faz a ligação entre o signo e o sentido, dando razão a essa relação.

Por isso, o aprender concebido por Deleuze é uma experiência singular de produção e criação: é a busca pela verdade que leva o indivíduo a se expressar, a expressar sua singularidade e Diferença. Nessa busca, seria preciso “perder tempo”, adentrar por vias desconhecidas, mundos ainda não descobertos, para enfim, criar o que não se sabia ainda. O “ainda não” designa a “contingência de um processo feito de bifurcações e de experimentações imprevisíveis”³ (BOUANICHE, 2007, p.72).

Resta, contudo, uma pergunta: o que pode a aprendizagem preconizada por Gilles Deleuze na escola?

No bojo de uma “sociedade pedagogizada” (RANCIÈRE, 2010), talvez muito pouco, quiçá nada. Numa sociedade marcada pela ode ao conhecimento, a escola parece ser não mais do que um espaço de perpetuação da ordem vigente, não mais do que um tempo progressivo de formação de sujeitos sociais.

Contudo, o termo escola, habitualmente usado para designar um espaço social institucionalizado, parece trazer, em sua etimologia, uma potente maneira de pensar o “escolar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). “Escola”, em grego, não diz respeito a um espaço, mas a um tempo: literalmente, o termo *scholé* significa “tempo livre”, tempo destinado ao pensamento e ao exercício. A escola grega não tinha um projeto arquitetônico-espacial, mas temporal; ela não se caracterizava como um lugar de

³ Tradução da autora. No original : le ‘pas encore’ proustien désigne (...) la contingence d’un processus fait de bifurcations et d’expérimentations imprevisibles

iniciação ou preparação: se caracterizava, antes, por ser um tempo distinto do tempo social (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Como aponta Rancière (1988), a *scholé* é uma *forma-escola* que cria uma relação singular com a sociedade: por não ter sua fundamentação no ideal de formação, tampouco por visar à constituição de um sujeito social – entendido, aqui, como aquele ajustado à sociedade e ao mundo do trabalho. Ela não se destina a formar sujeitos adaptados ao mundo do trabalho; tampouco se destina a perpetuar a desigualdade social, nem a favorecer a mobilidade social. Ao abdicar da temporalidade cronológica, a forma-escola se configura um “tempo sem destinação” ou, ainda, como “evento aberto de pura preparação, isto é, uma preparação que não tem um propósito pré-determinado, além de estar preparado e ‘em forma’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.92-93).

Na contracorrente da instituição, *scholé* aparece como uma inflexão à escola institucionalizada, se configurando como um tempo não de formação, mas de separação: tempo que promove uma cisão entre aqueles que se destinam aos negócios, e aqueles que se destinam ao ócio; entre aqueles que precisam destinar seu tempo para o trabalho, e aqueles que podem destinar seu tempo ao pensamento; entre aqueles que já se encontram inseridos na lógica da produção, e aqueles que são retirados da sociedade para se destinarem aos estudos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013; RANCIÈRE, 1988).

Ao promover essa separação, a *scholé* se configura como um tempo livre para o exercício e o pensamento. Pensamento, segundo esta perspectiva é experiência de tempo livre, não de aquisição de conhecimentos. Por isso, a forma-escola diz respeito, também, à profanação, porque profana os saberes sacralizados, ri das verdades, questiona o sério.

Encontramos na *scholé* uma maneira de escapar ao determinismo da instituição escolar, e nesta via parece que vemos a possibilidade de pensar a aprendizagem não como aquisição, mas como pensamento e criação, tal como propõe Deleuze. A questão que se coloca por fim, aqui, é: o que pode a *scholé* na escola?

Referências bibliográficas:

BOUANICHE, Arnaud. *Gilles Deleuze: une introduction*. Paris: Pocket, 2007. (Collection Agora).

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. 3.ed. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. École, production, égalité. In: RENOUEUX, Xavier (org). *L'école de la démocratie*. Paris, Edilig/Fondation Diderot, 1988 [acesso em 5 de dezembro de 2013]. p. 2-13. Disponível em: <http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>

_____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política)*. In: ALLIEZ, Eric (org). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Tradução coordenada por Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2000.