



## CHUVA DE VERÃO E OS RASTROS DE UMA ESCOLA: PROVOCAÇÕES SOBRE O MUNDO EM QUE VIVEMOS

Paola Amaris-Ruidiaz<sup>1</sup>  
Marcio Antonio da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo problematizar a escola desde sua contemporaneidade. Autores como Michel Foucault e Gilles Deleuze ajudarão na composição de uma reflexão crítica sobre as estruturas de verdade e às instituições que as efetivam – nos gestos e práticas que se produzem. A partir disso, criar-se-á possíveis linhas de fuga para pensar outros modos de existência enquanto à percepção de conhecimento, ensino e aprendizagem. Nesse caminho, este texto é criado por meio de uma prática cartográfica-literária, a partir de uma política escrita que assume narrativas outras da novela “Chuva de Verão” – tomado com um dispositivo narrativo, e com isto, chegar a produzir elementos disparadores para pensar a escola na contemporaneidade e os modos outros que constituem nossos desejos.

**Palavras chaves:** escola na contemporaneidade, pensar, poder, educação matemática.

## SUMMER RAIN AND THE TRAIL OF A SCHOOL: PROVOCATIONS ON THE WORLD WE LIVE IN

**Abstract:** This paper has the aim of problematize the school from its contemporaneity. Authors such as Michel Foucault and Gilles Deleuze will contribute to the composition of a critical reflection on the structures of truth, but also an analysis of the institutions that are effective - in the gestures and practices that force. With this in mind, we will create lines of flight to think about other ways of knowledge, teaching, learning - already established as models of word and action that can constitute the place. This will be done through a cartographic-liturgical practice, from a written policy that takes on other narratives of the novel “Chuva de Verão” (Summer Rain)- taken with a narrative device, and with this, to produce triggering elements to think about the school in contemporary times and the other ways that constitute our desires

**Keywords:** contemporary school, truth, power, think, mathematics education.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação Matemática pela “Universidade Estadual Paulista” (UNESP), campus Rio Claro, São Paulo. Brasil. Pós-doutoranda na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no PPGEDUMAT/UFMS. Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº. Bairro Universitário. Campo Grande – MS. E-mail: paolaamaris@gmail.com.

<sup>2</sup> Pós-doutorado pelo Departamento de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade de Estocolmo (Suécia) – Professor do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS, marcio.ufms@gmail.com.

*Uma vez houve uma história de livro naquela família. Essa ocorrera entre as crianças, no início da primavera. Naquela ocasião, Ernesto devia ter doze e vinte anos. Assim como não sabia ler, Ernesto não sabia sua idade. Sabia apenas seu nome (DURAS, 1990, p.9).*

## Um livro queimado

Na França, em 1990, foi publicado o livro “*La Pluie d’été*”, escrito pela também cineasta Marguerite Duras, lançado no Brasil, no mesmo ano, como “Chuva de Verão”. O livro conta a história de Ernesto e sua família: mãe, pai, *brother* e *sister*. A história é ambientada no subsolo de uma casa vizinha, aonde as crianças sempre se refugiavam todos os dias. Houve um dia em que os brothers encontraram um livro. Eles o levaram para Ernesto, que o olharia por muito tempo, era um livro muito grosso, do qual uma parte havia sido queimada. As crianças já tinham visto livros nas vitrines, mas nunca haviam visto um livro tratado tão cruelmente. Nos dias dessa descoberta, Ernesto entrou num estado de silêncio, passava horas inteiras junto a uma árvore e o livro, seus irmãos achavam, havia sido atingido pela solidão da árvore e pela solidão do próprio livro. A partir daquele momento, o livro queimado e a árvore tinham se tornado coisas de Ernesto.

Aquele encontro<sup>3</sup> de Ernesto com o livro queimado “que havia tocado com suas mãos, com seus olhos, seu pensamento” (DURAS, 1990, p.11), atingiu-nos como a solidão que um livro pode causar, e é por isso que assumimos que a descoberta do Ernesto nos ajudasse na constituição deste artigo<sup>4</sup>. Assim junto a ele, e por meio de uma prática antropofágica-literária<sup>5</sup> vamos a explorar as conexões que

---

<sup>3</sup> Encontros com um objeto, uma ideia, uma pintura ou uma canção podem, de repente, extrapolar nosso quadro de referências habituais, fazendo-nos sentir a força daquilo que, embora não se manifeste imediatamente dado, insiste nele e agita em nós percepções e sensações estranhas, ou seja, novas (PELBART, 2008, p. 33).

<sup>4</sup> Este artigo é produzido a partir das discussões realizadas durante o estágio de pós-doutorado, também por meio da disciplina ministrada “teorias contemporâneas em educação matemática”, oferecida ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS e das discussões do grupo GPCEM, coordenado por Marcio Antonio Da Silva.

<sup>5</sup> O cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo que der língua para movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. Todas as entradas são vias, desde que as saídas sejam múltiplas (ROLNIK, 2014, p.65).



causou nele um mundo ainda não explorado, uma vez que esse encontro lhe trouxe perguntas imprevisíveis, como incômodos enquanto a sua visão da escola e a vida.

Por isso, assumimos que Ernesto e suas formas de olhar o mundo nos ajudassem a produzir novas sensações e estranhamentos, que possibilitem pensar a escola desde sua interioridade. Junto a isso, traçamos um caminho para gerar um olhar reflexivo sobre os gestos e práticas que se produzem nela, e assim produzir um olhar sensível – na constituição de outros modos de existência enquanto à percepção de conhecimento, ensino, aprendizagem e lugares sem presença.

Por meio desse caminho marcado, queremos olhar a escola como um agenciamento: “estar no meio, sobre a linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior. Estar no meio: o essencial é tornar-se perfeitamente inútil, se absorver na corrente comum, tornar-se novamente peixe e não bancar os monstros” (DELEUZE; PARNETT, 1998, p. 44). Para que, assim, a escola seja visibilizada como um campo de experiência de formas de pensamento, e não por um currículo que, em geral, direciona conhecimentos, ensinamentos e aprendizagens desejáveis.

Com esses elementos, se espera produzir um plano de imanência e, assim, criar um aprender outro, um estar outro no mundo, por meio dos afetos que esperamos sejam provocados junto a Ernesto e seu livro queimado. Por todas estas razões, este artigo espera criar uma produção de desejo: “só há desejo agenciado ou maquinado. Vocês não podem apreender ou conceber um desejo fora de um agenciamento determinado, sobre um plano que não preexiste, mas que deve ser ele próprio construído” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 115). Com efeito, todo desejo procede de um encontro e é, por meio dele, que se agencia e se constrói.

Para finalizar, este artigo é criado por meio de uma *política de escrita*<sup>6</sup>, em que se assumem as narrativas da novela “Chuva de Verão” que operará como uma máquina literária que “pode estar ligada, e deve ser ligada, para que funcione”

---

<sup>6</sup> “Na ordem da invenção, *Como dar passagem aos afetos da experiência de pesquisar no ato de escrever?* Por meio da experimentação de uma escrita a partir das afetações de uma pesquisa que não assumisse como ponto de partida uma prisão linguística, nem uma distinção entre realidade e ficção. Com isso, nesse exercício de escrita, distanciamos-nos da busca por uma “explicação da pesquisa”, almejando que a pesquisa “aconteça” para o leitor em meio a um plano de intensidades constituído pelo pesquisador, formado por linhas de intensidades que visam à produção e à problematização” (SILVA, M. A., 2019, p.14).



(DELEUZE, 1995, p. 12). Assim, tentaremos, junto com essas narrativas, criar uma máquina ficcional, por meio de uma escola que foi pensada por Ernesto, e finalmente, produzir elementos disparadores que ajudem a pensá-la na contemporaneidade. Para tanto, vamos caminhar desde nosso presente, olhando o passado, para, a partir disso, descrever o conhecimento, a aprendizagem e o pensamento nos nossos dias. Além disso, apresentaremos modos outros de existir, criando afetos que possibilitem pensar a escola como uma forma outra de existência e de encontro.

### **Uma época que grita**

Para Ernesto, o universo todo era preenchido, “tudo estava no lugar. Todas as florestas, as montanhas, os coelhinhos, todas as coisas” então, “tudo estava lá e não valia a pena. Nada. Nada” (DURAS, 1990, p.25).

Partimos desse incômodo de Ernesto para pensarmos nos incômodos proporcionados pelo seu mundo, que agora é o nosso, onde as transformações são constantes numa velocidade estonteante, onde os modos de existência que nos estão criando parecem pertencer ao campo do desejo, sempre alimentado pela falta de algo. A realidade deste século nos convida a pensar num mundo sustentável, preocupado com as rápidas e intensas mudanças climáticas e pedindo a gritos outras maneiras de olhar nossos currículos e nossas escolas, assim como pensar nossos modos de estar na vida e no encontro entre corpos.

Por isso, vamos construir uma ontologia do presente – “através da qual se pretende apresentar não as condições epistemológicas gerais que determinam a produção da verdade, mas as condições históricas que produzem as formas de verdade científicas que caracterizam a modernidade” (VILELA, 2008, p.161). Sublinhando esse presente como uma aproximação de um modo de reflexão nunca acabada sobre o mundo em que vivemos, para assim criar deslocamentos: “como se cada época se definisse, antes de tudo, por aquilo que ela vê e faz ver, por aquilo que ela diz perceber” (DELEUZE, 2018, p. 13).



No livro “*Vigiar e punir*” (2005), Foucault nos apresenta um meticuloso estudo sobre as mudanças nas formas de poder ocorridas no ocidente, a partir do século XVII. No capítulo “Corpos Dóceis”, ele nos alerta sobre a descoberta do corpo como objeto que é alvo do poder. É dócil um corpo que pode ser transformado para ser conduzido para determinados fins. O que se quer, portanto, são corpos dóceis para ter corpos úteis, por meio de técnicas disciplinares que se preocupam essencialmente com a organização do espaço, do tempo e das capacidades. Corpos a serviço da incessante produtividade e a serviço da lógica capitalista que governa nossas ações, nossos movimentos, nossas ideias e nossos desejos.

Segundo Foucault (2005), as escolas são constituídas como uma sociedade disciplinar, pois cumprem algumas características, a partir das “localizações funcionais” —“cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (2005, p. 123). Os quadros vivos eram, ao mesmo tempo, uma técnica de poder e um processo de saber, cuja intenção era dominar a diversidade, impondo-lhe uma ordem exercida pelo que Foucault chama de “exame”:

O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. [...] o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia (FOUCAULT, 2005, p. 155).

Foucault, ao usar o termo *governamentalidade*, ajuda a descrever os processos de disciplinarização e normalização dos indivíduos e das populações, que se realizam por intermédio de meticulosos processos de vigilância e controle sobre o corpo individual e o corpo social, procurando criar, sob um mecanismo infinitesimal, corpos dóceis. “Nesse tecido de relações, o corpo é um elemento fundamental dos jogos de poder e de verdade, uma vez que a articulação entre o saber e o poder se define por uma tecnologia política do corpo através da qual ele se torna efeito-objecto” (VILELA, 2011, p. 14).

Ora, cabe lembrar que a escola, na contemporaneidade, está sob a lógica da produtividade, pois parte de uma lógica de governos regida por meio do

neoliberalismo<sup>7</sup> que, segundo (SILVA, M. A, 2019, p. 384) segue determinando regras que valorizam o espírito empreendedor, estimulando a competitividade e responsabilizando os indivíduos. Além disso, a seleção dos temas válidos e legítimos para serem ensinados também implica a seleção de valores, comportamentos e moralidades, os quais vêm embutidos nesses conhecimentos. Assim, a lógica neoliberal pode ser compreendida dentro das relações de poder e saber mobilizadas pelos Estados como táticas eficientes de governo. Então, escola para quem?

“Mãe: A escola também não vale a pena?

Ernesto: Não vale a pena. Vocês sabem disso melhor que ninguém.

Silêncio

Ernesto: Para que teria valido a pena, para a vida? Escola, para quem?

Para fazer o quê?”(DURAS, 1990, p. 26).

A palavra “escola” vem do grego *scholé*, que significa “lugar do ócio”, em outros termos “lugar para perder tempo”. Raiz da palavra latina “*schola*” que significa Escola. Geralmente eram levadas adiante pelos filósofos e cada um valorizava uma área do conhecimento. A educação do homem grego – a *Paideia* – visava formar um elevado tipo de homem. A palavra *Paideia* significa “criação de meninos”; antes dela, porém, apareceu outro termo ainda mais essencial à formação grega: a *areté*, que pode ser traduzido por virtude. Segundo Aranha (2006) a Grécia clássica pode ser considerada o berço da pedagogia, até porque é justamente na Grécia que tem início as primeiras reflexões acerca da ação pedagógica, reflexões que vão influenciar por séculos a educação e a cultura ocidental.

Deste modo, a escola atual nos convida pensar sobre sua constituição histórica, e, nestes tempos, diante da atual pandemia do novo Coronavírus, produzimos outros convites: O que faz da escola uma escola? Pode se fazer uma escola sem o encontro entre corpos?

Esta pandemia tem dividido um tempo, um século, inclusive para os historiadores seria como um ponto de inflexão. Quando assumimos o exercício de

---

<sup>7</sup> É uma política econômica que é fundamentada, como todo princípio econômico, não só em decisões políticas sobre como o mercado deve funcionar, mas também em características que regulam comportamentos e estabelecem metas para a sociedade, segundo determinados valores morais (SILVA, M. A, 2019, p. 384).

olhar o presente, desde o passado, cabem algumas perguntas: já não estávamos alienados dentro do nosso espaço-tempo? Quando, para os gregos, a escola significava tempo livre, não como um espaço para aprender, senão para perder tempo, o que a escola fora do seu espaço disciplinar tem mudado hoje? Só o espaço físico?

A escola continua sendo um meio de produção que tem que cumprir os currículos<sup>8</sup>, mas agora, sem corpos presentes numa sala de aula, e no modo geral, estes tempo convidam a valorizar a educação, e mais especificamente valorizar a presença da professora/ do professor:

Como alcançar o outro (o leitor, o espectador), como afetá-lo, como projetar nele sensações, esse gozo, que eu sofro para sentir? Crueldade em Artaud, afeto como lógica de forças, intensidade de vida em Deleuze. Em ambos, a mesma recusa de um representado que deixaria o espectador indiferente (GROSSMAN, 2006, p. 17)

Segundo (LEITE, 2020) nesta pandemia podemos pensar nas “causas” da ausência do professor e não na falta do professor. Ou seja, fala-se aqui de presença. Há uma sutil e tocante diferença entre sentir falta e sentir ausência. A ausência valoriza o estado de presença, de presentificação, de atenção. Olhando nessa perspectiva o espaço do professor nestes tempos não seria propriamente o de ensinar (isso talvez um sistema de ensino remoto ou não, poderia até fazer melhor), mas seria o de estar com a criança, o adolescente, o jovem, o adulto.

No campo educacional o currículo faz referência às instâncias a serem percorridas e o professor é quem “toca” o currículo, mas também é corpo que gera uma presença. Uma ação sobre corpos que pode se sentir pelo cheiro, pela voz, são múltiplas conexões que fazem pensar nessa insistência transbordante da presença que Deleuze nomeia “o afeto” e que tende, como em Artaud, a agir também “diretamente sobre o sistema nervoso” (GROSSMAN, 2016, p. 18).

---

<sup>8</sup> Curriculum é, em latim, o diminutivo de Currere significa "correr". Especificamente, isso significa percorrer um percurso, um percurso fechado, como o usado por carros no *circus maximus*. Assim, ao falar de currículo, é possível focar o percurso (como substantivo) como um objeto material ou sobre o percorrer o percurso (um verbo), como uma experiência pessoal (DOLL JR., 2002, p. 43, tradução nossa).

O currículo alude também a uma perspectiva de uma experiência, de um percurso, ele pode nos colocar diante de incertezas, de caminhos e travessias a fazer. O professor, então, não seria quem conduz, quem ensina, mas sim quem caminha com o outro. Por isso, nesses lugares sem presença, onde as vibrações do corpo já não são sentidas, o que pode a escola?

Esse tem sido o convite desta época, assim como também pensar a escola fora da produção, como um encontro de afetos, e, sobretudo, não esquecer que as crianças têm saudades de brincar com seus amigos no pátio, de habitar seu lugar preferido, do cheiro da merenda. Tudo isso faz da escola um lugar de encontro, não de corrida para cumprir o currículo, mas o espaço para se perder no tempo e aprender com esse percurso. Isso nos convida a pensar que já estávamos confinados há muito tempo, agora, o que a escola precisa é aprender a ser desescolarizada, e, para isso, até a produção de conhecimento, ensino e aprendizagem deve ser repensada.

### **Conhecimento como representação**

*“Ernesto havia dito que o vento também era outra coisa, chamada conhecimento. Que o conhecimento também era o vento, tanto aquele que se engolfava na estrada, quanto o que atravessa o espírito.*

*Um brother maior perguntará como o conhecimento era representado, por qual desenho.*

*Ernesto diz: não se pode desenhá-lo. Porque é como o vento que não pára. Um vento que não se pode alcançar, que não pára, um vento de palavras, de poeira, não se pode representá-lo, nem escrevê-lo, nem desenhá-lo”(DURAS, 1990, p. 37).*

Como o *brother* de Ernesto, carregamos concepções filosóficas fortes ou, como Deleuze diz, “pressupostos filosóficos que são subjetivos tanto quanto objetivos, criados explicitamente supostos por um conceito dado” (2006, p. 128). A noção de conhecimento, apresentado pelo *brother* de Ernesto, tem sido uma crença consolidada, desde a Filosofia ocidental de Platão, Descartes e Kant.

Esses filósofos se guiaram por uma imagem identitária e abstrata do pensamento, valendo-se, para isso, de noções como “identidade”, “representação” e “reconhecimento”. Para Platão, por exemplo, a representação é uma *re-apresentação* do idêntico, aquilo que já é por si ou conhecido por si mesmo, ontologicamente



atribuído às identidades, dando origem a uma concepção da realidade ancorada no transcendente, a qual reverberou até a modernidade, com Descartes e Kant, incluindo o campo da educação (GALLO, 2017).

Com esses enunciados, faremos uma sucinta cartografia das imagens do pensamento de Platão, a partir de um estudo feito por (GALLINA, 2008) e o seguinte problema filosófico que a autora anuncia: *Como é possível afirmar a permanência, se o que é percebido pelos sentidos está em constante mudança?*

Platão nos ofereceu uma solução sistematizada a essa questão, através de uma Filosofia das Ideias, de entidades cuja eternidade assegura a permanência e bloqueia e neutraliza a fluidez do sensível: “este problema havia sido a principal preocupação dos filósofos da antiga Grécia e a resposta havia sido o conceito de substância, como a identidade permanente através da mudança, reconhecendo a identidade como a ideia universal ou forma de uma coisa” (GALLINA, 2008, p. 13).

Já na Apologia de Sócrates, Platão traz a primeira imagem do pensamento: *conhecimentos devem de um saber-fazer*. Por isso as artes e a poesia não eram conhecimentos, pois a verdade não estava mais relacionada às artes, nem às sensações e sequer à memória. A verdade está relacionada à contemplação das ideias. O devir dá lugar ao ser, o mutável e sempre movente dá lugar ao estável e permanente, pois ser é o que foi, é e será sempre idêntico a si mesmo.

A partir disso, houve uma ruptura na filosofia pré-socrática, trazendo uma mudança comportamental, por meio dos processos racionais. Houve uma determinação racional sobre o sensível. Platão se afasta do domínio da sensibilidade e proclama o domínio do intelecto.

Já na obra *República*, por intermédio da alegoria da caverna, Platão dedica-se a mostrar que a natureza humana, desde sempre é dotada da capacidade de superação da ignorância, mediante o conhecimento da verdade, pois “todos os homens, por natureza, desejam conhecer”. Já no *Teeteto*, Platão traz discussões sobre o que é conhecimento? A resposta de *Teeteto* é a seguinte: “assim, o que se me afigura neste momento, é que o conhecimento não é mais do que sensação” (GALLINA, 2008, p. 25). Trazendo, assim, mais uma questão: e poderá atingir a



verdade de alguma coisa quem não alcançar a sua essência? Teeteto responde: Nunca!

Para Platão, ter sensações, impressões fugazes dos sentidos, é diferente de ter conhecimento das coisas. Segundo ele o conhecimento é reconhecimento, e este não incide mais sobre algo percebido, mas sobre o que está relacionado com o *Mesmo* – por semelhança àquilo que já foi percebido. Identidade se sobrepõe à diferença. Com isso, conhecer é conservar uma imagem na memória e percebê-la.

A partir disso, foi se constituindo uma imagem do que coincide com a verdade e com o mundo da representação. pensamento legada por Platão à tradição filosófica ocidental. Uma imagem do pensamento Uma imagem de pensamento que procura se afastar do heterogêneo, das faculdades, por medo do erro<sup>9</sup> contaminar a pureza do pensamento, pois o erro é sempre atribuído ao frágil mundo sensível.

Contudo, o equívoco reside justamente nessa tentativa filosófica de querer se libertar de uma imagem do pensamento, e fazer com que esse lugar seja ocupado por uma imagem do senso comum. Isso porque o entendimento não é mais a fonte de todo conhecimento, mas sim a faculdade responsável pela ordenação do diverso numa determinada unidade. Essa operação é uma redução das diversas representações numa só representação, a partir do que é comum a todas elas.

O que conta na representação é o prefixo: re-presentação implica uma retomada ativa daquilo que se apresenta, portanto, uma atividade e uma unidade que se distinguem da passividade e da diversidade inerentes à sensibilidade como tal. Deste ponto de vista, já não temos mais necessidade de definir o conhecimento como uma síntese de representações. É a própria re-presentação que se define como conhecimento, isto é, como síntese do que se apresenta (DELEUZE, 2000, p. 16).

---

<sup>9</sup> Se o juízo falso residir no desajuste entre a percepção e o pensamento, numa divergência entre tais faculdades, somente conheceremos se formos capazes de reconhecer algo. Se conheço uma mesa é porque conservo a sua imagem na minha memória, mas, se percebo uma cadeira e afirmo que é uma mesa, a causa do erro é o conhecimento da mesa? O erro advém de uma troca ou confusão entre aquilo que se conhece e aquilo que aparece na percepção. O erro é um problema de reconhecimento, mas um problema que ficará confinado ao domínio do sensível. Neste sentido toda sensação sempre pode conduzir ao erro e este está no domínio sensível. Assim, o conhecimento é a opinião verdadeira, acompanhada da explicação racional (GALLINA, 2008, p.28).

Deste modo, como fraturar nossos hábitos históricos e a transmissão inconsciente do que é habitual? Daquilo que já se naturalizou, transmitindo verdades assumidas como pressupostos preestabelecidos? Na perspectiva deleuziana, conhecimento não é re-conhecimento, nem re-cognição, como a herança platônica reverbera até nossos dias:

– Esta explicação eu encontrei na rua, ouvi alguém do povo dizer: “Ele me reconheceu” – então me perguntei: o que entende mesmo o povo por “conhecimento”? o que quer ele, quando quer “conhecimento”? Não mais do que isto: algo estranho deve ser remetido a algo *conhecido*. E nós, filósofos – já entendemos *mais* do que isso, ao falar de conhecimento? O conhecido, isto é, aquilo a que estamos habituados, de modo que não mais nos admiramos, nosso cotidiano, alguma regra em que estamos inseridos, toda e qualquer coisa em que nos sentimos em casa: – como? nossa necessidade de conhecer não é justamente essa necessidade do conhecido, a vontade de, em meio a tudo o que é estranho, inabitual, duvidoso, descobrir algo que não mais nos inquiete? Não seria o *instinto do medo* que nos faz conhecer? (NITZSCHE, 2001, p.250)

Deleuze (2006) afirma que a reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o *Mesmo*: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido. Assim, segundo o autor, nós conduzimos o mundo segundo o modelo da reconhecimento, utilizando nossas experiências passadas para agir no presente. Nesse sentido, segundo Zourabichvili “tudo o que vemos, dizemos, vivemos, e até mesmo imaginamos e sentimos já está definitivamente reconhecido; carrega, por antecipação, a marca da reconhecimento (2004, p. 34)”.

A partir disso, o bom senso ou o senso comum – pressupostos – são tomados como a determinação do pensamento, a imagem que se erige e que, a partir desse pensamento transcende, exige um modelo: a *reconhecimento*. Esse pensamento puro torna-se dogmático quando é concebido como um exercício natural de uma faculdade, pressupondo um pensamento dotado do verdadeiro e com um duplo aspecto: uma *boa vontade do pensador* e uma *natureza reta do pensamento*. Isso acontece porque é naturalizada a ideia de que o pensamento é facultativo, ou seja, natural, e presume-se, então, que todo mundo saiba implicitamente o que quer dizer “pensar”.



Dessa forma, o “*Eu penso*” torna-se o princípio fundamental da representação, produzindo identidades, julgando ao fazer analogias, e estabelecendo semelhanças: eu concebo, eu julgo, eu imagino, eu me recordo, eu percebo. Assim, para Deleuze, o ato de pensar nunca será algo engendrado no pensamento, mas sim produzido por afetos, involuntários por natureza, e estabelecidos nos encontros.

### **Escola platônica e a aprendizagem.**

*“Professor: Quanto ao livro queimado...diga-me, Ernesto... Ernesto procura como dizer: Com esse livro...justamente...foi como se o conhecimento mudasse de rosto...Desde que se entra naquela espécie de luz do livro...vive-se no deslumbramento...(Ernesto sorri) Desculpe...é difícil dizer...As palavras aqui não mudam de forma, mudam de significado...de função...Não possuem mais significado próprio, elas remetem a outras palavras, desconhecidas, que nunca lemos nem ouvimos...cuja forma nunca vimos, mas sentimos...suspeitamos...seu lugar vazio dentro de nós...ou do universo...não sei.” (DURAS, 1990, p. 69).*

Segundo Deleuze (2006), os encontros são as molas propulsoras que nos fazem e nos provocam o ato de pensar, causando afetos que produzem estranhamentos, pois uma outra experiência acontece, causando, ao pensamento, um mergulho no sensível. O encontro com o livro queimado, por exemplo, criou um exercício empírico, em que a sensibilidade só apreende o que poderá também ser apreendida por outras faculdades, e em que a sensibilidade se refere, sob um senso comum, a um objeto que deve ser também apreendido por outras faculdades.

Então, como Ernesto aprendeu a ler? Essa era a pergunta que lhe faziam seus irmãos: *“como poderia ter lido o livro, já que não sabe? Que nunca soube ler?”* (DURAS, 1990, p. 11). Nem ele mesmo soube como, mas sentiu que *“a leitura era uma espécie de contínuo desenrolar, dentro do seu próprio corpo, de uma história inventada por ele”*.

Assim, ler, para Ernesto, é uma produção a partir de um encontro com aquilo que força a pensar, apresentando todos os traços de uma não-conexão, todavia, é preciso que a não-conexão seja, ainda, uma conexão. “Encontrar não é reconhecer é a própria prova do não reconhecível, o que põe em xeque o mecanismo da reconhecimento” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 65).

Porém, a escola, por ser pensada em matriz platônica, produz poucos encontros, pois os estudantes apreendem somente aquilo que pode ser lembrado, assemelhado, reconhecido. É um conhecimento da alma racional. Segundo Silvio Gallo: “o aprender constitui-se, pois, numa recongnição, em voltar, a saber, algo que já se sabia. Esse processo pode ser acelerado e aprimorado com treino por meio do processo educativo – e culmina com o exercício da Filosofia, o conhecimento das puras Ideias” (2017, p.103).

*Ernesto:* Mamãe, eu diria, mamãe...mamãe, não vou voltar à escola porque na escola me ensinam coisas que não sei.  
repetindo lentamente:  
Porque-na-escola-me-ensinam-coisas-que não-sei.  
*Ernesto:* É. Depois estará dito. Estará feito. É isso.  
A mãe pára de descansar. Silêncio.  
*Professor:* Então estamos diante de um menino que só quer aprender o que sabe.  
*Pai:* Isso mesmo.  
*Mãe:* Não, ele nunca disse isso.  
Ele quer aprender tudo, tudo, mas o que não sabe não quer aprender” (DURAS, 1990, p. 15).

A escola “produz a ideia de que nunca aprendemos *como*, mas sempre *com* alguém” (GALLO, 2017, p. 105). Deleuze afirma que “nunca se sabe como alguém aprende” (2006, p. 112). A aprendizagem, segundo a educação e a pedagogia, é concebida como o processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, possibilitada através do estudo, do ensino ou da experiência. Assim, a aprendizagem só acontece quando se ensina, e, geralmente, esse ensino precisa de um agente que o faça acontecer, ser produzido. Junto a isso estão os objetivos dos lineamentos curriculares, “que todos têm que aprender as mesmas coisas, da mesma maneira” (GALLO, 2017, p. 105).

Então, como sair das crenças preestabelecidas, aquelas que assumem um ensino – transmissor de conhecimento, e aprendizagem – quem recebe? Criando inclusive uma única maneira de aprender: ensino-aprendizagem, como causa e efeito. Nessa lógica, para sermos afetados, precisamos de um agente, um autor:

Afirmção: todo efeito é uma atividade e que toda atividade supõe um autor. Observo uma coisa e procuro sua razão, isso significa que na origem que nela procuro uma intenção, que procuro antes de tudo, aquele que teve essa intenção, o sujeito, o autor, tudo fato é um ato [...] o que confere uma



extraordinária firmeza à nossa crença (mas não somente aquele do indivíduo nos faz esperar que certo fato frequentemente observado suceda o outro, nada mais) de ver os fenômenos se sucederem, mas nossa incapacidade de interpretar um fato de outra forma que não seja por intenções. É a crença de que somente um ser vivo e pensante pode agir -a crença no querer, na intenção- é a crença que tudo o que passa é agido, que tudo ato supõe um autor, é a crença do sujeito (NIESTZCHE, 2010, p. 142)

A escola ainda está sendo um espaço que assume a reconição como forma de aprendizagem? Dessa forma, se isto acontecer, poderá estar assumindo um currículo como imagem do pensamento? Segundo Corazza:

Cabe indagar se há uma imagem-assentada desenvolvida no pensamento curricular, que parece dilatar-se e deste pensamento receber a sanção de uma forma universal. Uma imagem que remete ao par matéria-forma, compõe um modelo legal ou legalista, opera individualizações por sujeitos e objetos, forma bons cidadãos, bons saberes, bons valores, fazendo com que tudo, no campo do currículo, fique firme, sólido, estável, a partir do momento em que ela adquire exclusividade, e se toma A Imagem (2002, p. 133).

Tal imagem-forma estaria capturando os currículos, pois não há currículo que não expresse ou não viva, uma vida: “que precede hábitos, rotinas, regularidades, posições de sujeito, objetos reconhecíveis, valores instituídos, normas legitimadas, ordens estabelecidas, verdades transmitidas” (CORAZZA, 2002, p. 133). Segundo Deleuze (2006), os atos de reconição existem e ocupam grande parte de nossa vida cotidiana: é uma mesa, é uma maçã, é um pedaço de cera. Bom dia *Teeteto!*

Nessa lógica, a escola, os currículos e os professores concebem que o “pensamento [apenas] reconhece. Supõe-se que aquilo que o pensamento pensa não seja o objeto de um encontro e de uma descoberta inédita e singular, mas sempre e apenas um re-conhecer” (BIANCO, 2002, p. 183). Assim, o pensamento vai na direção do que, supostamente, é a *verdade*, pois a desejamos, como uma busca incessante pela saída da caverna de Platão. Isso significa que o mundo, por intermédio desse pensamento, se torna verídico, idêntico a si, homogêneo, direcionado pelas atividades cognitivas do pensamento.

Para Deleuze, o pensamento da reconição encontra sua finalidade nos valores estabelecidos, que preferem os hábitos, os costumes, sem nenhuma forma de questionamento. “Essa imagem-pensamento permanece submetida a tudo que

prejulga” (DELEUZE, 2006, p. 192). Assim, esse pensamento se cria a partir da semelhança, não da diferença, pois sempre se parte das generalizações para identificá-las. Dessa maneira, a aprendizagem fica condenada a um mero ato de reconhecer, então, como pensar a escola como um lugar que implique e que nos force a pensar?

### Modos outros de existir de uma escola

*Professor:* Você não precisou da escola para aprender...

*Ernesto:* É isso mesmo...

*Professor:* Então, como é que se aprende?

*Ernesto:* Quando se quer aprender.

*Professor:* E quando não se quer aprender?

*Ernesto:* Quando não se quer aprender, não vale a pena aprender.

Silêncio.

*Professor:* Ernesto, como você sabe da inexistência de Deus?

*Ernesto:* Eu não sei. Não sei como se sabe. (pausa).

Talvez como senhor.

Silêncio.

*Professor:* Se não se aprende, como é que se aprende

nesse seu sistema?”(DURAS, 1990, p. 51).

Essa conversa que Ernesto tem sobre o aprender e como ele o assume, juntamente com um professor que acredita que, acima de tudo, o único lugar onde se é possível aprender é na escola, evidencia um longo caminho para desconstruir alguns pressupostos. Mas, isso nos questiona e ajuda pensar outros cenários possíveis, eis aqui dois movimentos se contrapondo: “as [coisas] que deixam o pensamento tranquilo e aquelas que forçam a pensar” (DELEUZE, 2006, p. 136).

O primeiro é da ordem da reconhecimento, quando o pensamento age pela semelhança ou pelo reconhecer, mas isto não tem relação com o pensar, pois este é preenchido por uma imagem, quando reconhece a *coisa*: é uma mesa. Daí a questão de Sócrates: “e quando não se reconhece, quando tem dificuldade em reconhecer, que se pensa verdadeiramente?” (DELEUZE, 2006, p. 136). Inclusive ali, não se sai da reconhecimento, pois convida a um método generalizado, com a condição de que o pensamento já tenha a vontade de reconhecer.

O segundo movimento nos movimenta a questionar: há, no mundo, algo que nos força a pensar? Esse é o objeto de um encontro, não da reconhecimento. Neste caso, um encontro pode apresentar os traços de conexão, como entre Ernesto e o livro queimado – um encontro intensivo, pressupondo um exercício dos sentidos e,



inclusive, o exercício de outras faculdades, pois o que força a pensar são os *signos*. É deles que emanam as forças que violentam o pensamento no embate com alguma matéria. Não há como significá-los, eles só podem ser sentidos, forçando-nos a pensar de outros modos, causando estranhamentos, um efeito corporal, e para que isso aconteça, é necessário um encontro.

O signo em Deleuze tem como solo esta experiência dos encontros intensivos. Tendo em vista que a experiência intensiva nos arrasta para fora de nosso quadro de referências, abrindo-nos a realidades que transbordam nossa experiência vivida bem como nossas projeções voluntariamente concebidas, e considerando também que essas insuspeitadas realidades (NASCIMENTO, 2012, p. 26).

Para Deleuze, o aprender é possível pelo encontro que emite signos que nós não prevemos, e, por isso mesmo, não fazem parte do nosso universo de reconhecimento, pois não os reconhecemos como algo “esperado” na relação de ensino e aprendizagem. Assim, “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” (MARTINS, 2012, p. 100). Em uma perspectiva contemporânea, ou deleuziana, precisamos escolher a primeira atitude.

Em Deleuze, a aprendizagem se opõe ao possível. Por isso, nunca se sabe exatamente como alguém aprende, mas sabe-se que é sempre através da interpretação dos signos que um aprendizado acontece. Como aprender é fruto da relação entre o aprendiz e os signos, a aprendizagem nega a existência de qualquer pressuposto anterior a ela. Não é o possível que nos faz aprender, mas a “experiência concreta”. Como nos fala Zourabichvili, “tudo é possível, mas nada ainda está dado (...) o possível é o que advém” (MARTINS, 2012, p. 94).

Aprender, para Deleuze, não é adquirir conhecimento. Aprender é uma experiência ligada à criação de um novo modo de pensar, agir e ser. Aprender é uma experiência que se faz à aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com toda a violência necessária para forçar a pensar. E, se o aprendiz estabelece uma relação singular com os signos, devemos assumir, também, que cada signo estabelece uma relação com a verdade que ele traz.

Como criar encontros na escola com aquilo que força a pensar? Ou, indo além, como possibilitar encontros às crianças para que estas se tornem aprendizes? Por exemplo, o professor questiona as formas de aprender de Ernesto, mas tentado também compreender a forma como ele assume seu próprio aprendizado. Este caminho pode se tornar uma possibilidade, pois existem ritmos outros na escola, existem tempos: “não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente” (DELEUZE, 2001).

E se assumirmos uma educação sensível? Aquela que possibilite produzir posturas contemporâneas, frente a este mundo tão desconexo, onde se cause estranhamento e possibilite o novo: “o que se estabelece no novo não precisamente o novo, pois próprio do novo, isto é, a diferença, é provocar no pensamento forças que não são as da reconhecimento” (DELEUZE, 2006, p. 134). E um novo que possibilite outras relações entre corpos e outras formas de sentir:

‘Não sabemos o que pode um corpo, de que ele é capaz até que ele faça alguma coisa a outro ou até que ele lhe faça alguma coisa’. Os corpos se movem e se transformam como resultado de encontros com outros corpos, assim podem produzir afetos, pois são eles que nos dão o impulso necessário para passar dos efeitos às causas. É nos encontros e no acaso entre os corpos onde se produz uma variação intensa no modo de sentir (AUTOR, 2019, p. 12).

E se produzirmos um currículo de travessias em vias de se fazer? Aqueles que produzam entradas e saídas para novas formas de vida, percursos para outras formas de existência, incidências sobre inéditas possibilidades de viver, pois “trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto” (CORAZZA, 2002, p.134). Então, uma luta é vital: uma postura que compreenda que há de se “liberar a vida lá onde ela é prisioneira”, e, assim, produzir um corpo sensível aos signos que a escola produz.

## **Reticência**

Na educação, sabemos que o ato de ensinar pela repetição é importante para alguns, muitas vezes na alfabetização. O problema é quando esses atos cognitivos ocupam grande parte de nossas vidas, a partir dos hábitos que a própria escola reproduz, criando uma forma de aprender como reconhecimento: “onde conhecer como coisa “re” algo que existe que permanece e que depende da

descoberta pelo pensamento conceitual, como se algo já existisse aí, e que só bastasse um bom método do pensamento para revelar, mostrar o que é” (DE BRITO; CANEIRO, 2014, p. 35). Seguindo esse modelo platônico que reverbera até hoje, os hábitos e costumes prevalecem nas ações educativas.

Inspirados no pensamento contemporâneo, recusamos a necessidade de colocar um ponto final, seja neste artigo, seja no que se convencionou chamar de “formação” dos estudantes e dos professores, como uma meta idealizada e inatingível, assim como o pensamento platônico nos conduziu. Com este texto, quisemos, por intermédio de um sucinto diagnóstico do presente, provocar o leitor a pensar sobre o mundo em que vivemos. Assim, nossa conclusão será em forma de reticência... Continuamos a pensar e a agir para que a escola seja sempre um lugar de encontro, onde o conhecimento, o aprender e a própria aprendizagem precisam ser sempre movimentados pelos encontros...

## Operantes

AMARIS-RUIDIAZ, P; MIARKA, R. **Escrita-Corpo-Experiência e Literatura: que pode o escrever (na pesquisa) [em educação matemática]?**. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 11, n. 3, p. 13-31, set. 2018.

AMARIS-RUIDIAZ, P. J; MIARKA, ROGER. **Encontros e fluxos numa escola: que podem espaços de encontro?** In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 2019, Cuiába. Encontro Nacional de Educação Matemática. Cuiába: , 2019. p.1 - 15

ARANHA, M. L. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, v. 3, 2006.

BIANCO, G. Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do conceito. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25927>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CORAZZA, S. Noologia do Currículo: vagamundo, o problemático, e assentado, o resolvido. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25923>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

DE BRITO, M; CARNEIRO, M. Por um ensino e uma aprendizagem-acontecimento. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, n. 16. V. 1, 2014, p. 31-47.

DELEUZE, G. **Michel Foucault: as formações históricas 1**. São Paulo: Editora Politeia, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia. V.1**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro : Ed. 34, 1995, 94 p.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 2. ed. revis. e atual. Tradução L. Orlandi; R. Machado. São Paulo: Graal, 2006.

DELEUZE, G. **L'abécédaire de Gilles Deleuze: entrevistas com Claire Parnet**. Realização de P.-A. Boutang. Paris: Montparnasse; Liberation, 2001.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Kafka: Por uma literatura menor**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DELEUZE, G. **A Filosofia Crítica de Kant**. Lisboa: edições 70, 2000.

DELEUZE-PARNET. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998, 184p.

DOLL JR., W. E. **Ghosts and the Curriculum**. In: DOLL JR., W. E.; GOUGH, N. (Ed.). Curriculum visions. New York: Peter Lang, 2002.

DURAS, M. **Chuva de verão**. Tradução de Vera Adami. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, 100p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GALLINA, S. **Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze**. 2008. 167 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252031>>.

GALLO, S. O Aprender em Múltiplas Dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, 2017. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3491>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

GROSSMAN E. **Corpos hipersensíveis, Para além da diferença dos sexos**. Tradução Ana Kiffe. Dinamarca: Zazie edições, 2016.

LEITE, C (César Leite). **Lições ou alguns aprendimentos nos encontros com a educação**. Rio Claro, SP, 13 de maio., 2020. Facebook: César Leite. Disponível em:

<https://www.facebook.com/cesar.leite.33/posts/3027165020637699>. Acesso em: 1 de julho, 2020.

MARTINS, F. Por Uma Pedagogia Dos Afetos: O Aprender Como Decifração de Signos. **Childhood and Philosophy**, v. 8, n. 15, p. 83–104, 2012.

NASCIMENTO, R. **Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze**. 2012. 216 p. *Tese (doutorado)* - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280549>>.

NITZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. Tradução P.C Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2001.

NIETZSCHE, F. **Vontade de Potência**. Tradução Antonio Carlos Braga, Ciro Mioranza. São Paulo: editora escala, 2010

PELBART, P. P. **Elementos para uma cartografia da grupalidade**. In F. SAADI; S. GARCIA (Org.), *Próximo ato: questões da teatralidade contemporânea*. São Paulo: Itaú Cultural, 2008, p. 33-37.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2014.

Silva, M. A. **A Política Cultural dos Livros Didáticos de Matemática: um guia para transformar estudantes em cidadãos neoliberais**. *Linhas Críticas*, v. 25, pp. 381–398, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/21853>>.

VILELA, E. **Do corpo equivoco**. Braga: Angelus Novus, 1998.

VILELA, E. Do biopoder: ensaio sobre a relação entre a política e a vida no pensamento de Michel Foucault. **REU - Revista de Estudos Universitários**, v. 37, n. 2, p. 11–39, 2011.

ZOURABICHVILI, F; GOLDSTEIN, V. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ZOURABICHVILI, F. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. São Paulo: Editora 34, 2016, 160p.

Recebido em março de 2021  
Aprovado em maio de 2021.