



## MISCELÂNEOS

**Fermentario N. 7, Vol. 2 (2013)**  
ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República. [www.fermentario.fhuce.edu.uy](http://www.fermentario.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.unicamp.br](http://www.unicamp.br)

**do ensino como re-existência: estar fora e dentro ao mesmo tempo. viajar sem sair do lugar**

renata lima aspis<sup>1</sup>

### RESUMO

A partir de referencial da obra política de Deleuze e Guattari “1227-Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra”, o presente artigo discute a possibilidade de um ensino escolar que opere como resistência, estando fora e dentro ao mesmo tempo. Ou seja, a partir de dentro do aparelho de Estado escola, criar formas de ensinar que possibilitem movimento ao pensamento, trazendo o imprevisível, o novo, o vivo para dentro das estruturas paralisantes da instituição escolar.

Palavras-chave: resistência, pensamento, ensino.

<sup>1</sup> RENATA LIMA ASPIS, brasileira, graduada em filosofia, mestre e doutora em filosofia da educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Professora de filosofia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Coordenadora do Grupo de Estudos Filosofia e Educação – Grupelho. [renaspis@terra.com.br](mailto:renaspis@terra.com.br)

de la enseñanza como re-existencia: estar afuera y adentro al mismo tiempo. viajar sin moverse del lugar

#### RESUMEN

Desde del referencial de la obra política de Deleuze y Guattari "1227- Tratado de Nomadología: la máquina de guerra", este artículo debate la posibilidad de una enseñanza escolar operada como resistencia, estar afuera y adentro al mismo tiempo. Es decir, desde el interior de la escuela entendida como aparato de Estado, crear formas de enseñar que puedan permitir el movimiento del pensamiento, con lo impredecible, con el nuevo, el vivo para adentro de las estructuras paralizantes de la institución escolar.

Palabras clave: resistencia, pensamiento, enseñanza.

about teaching as re-existence: being out and in at the same time. to travel keeping oneself at the same place.

#### ABSTRACT

The present article, having as reference the Deleuze's and Guattari's political work "1227 – Treatise on Nomadology: the war machine", discusses the possibility of a scholar teaching as resistance. We mean, being inside the school as a State apparatus, to create ways of teaching that make possible movement to thought, bringing the unpredictable, the new, the alive inside to the paralyzing structures of the scholar institution.

Key-words: resistance, thinking, teaching.

Sabe-se, a partir de Foucault, que o poder soberano desenvolve suas ações baseado na máxima “deixar viver e fazer morrer”, que posteriormente é trocada- nas sociedades administradas pelas disciplinas e reguladas pela biopolítica-, pela máxima “fazer viver e deixar morrer” (Foucault, 1980: 130). Como se poderia pensar esta máxima dentro da escola, especificamente? Fazer viver e deixar morrer, fazer viver justamente para deixar morrer. De que vida se trata? O que poderia estar significando a morte, nesse caso?

Escola aprisionamento dos corpos, em rígidas disciplinas. Cada coisa em seu lugar. Pré-estabelecido. Por outrem. Cada coisa na sua hora. Espaço e tempo determinados para a formação da vida. Enformação. Formatação. Em formação. Salas determinadas, fileiras e colunas de mesas e cadeiras. Uniformes. Sentar e levantar ao sinal. Sair e entrar ao sinal. Recrear. Jogar bola. Brincar no parque sob os olhos do vigilante. Ele vigia. Bimestres, trimestres, cronogramas. Fila da merenda, fila da cantina. Lanchar. Ao sinal. Sentar, ouvir, copiar, responder o que o professor quer. “Professor, posso ir ao banheiro?”, “Não!”. Sentar, ouvir, copiar. Urgente: desenvolver técnicas de sobrevivência: dissimular.

E ao mesmo tempo.

Escola aprisionamento do pensamento. Aprender. Aprender o que é ensinado. Prestar atenção ao professor. Prestar atenção só ao professor. Falar e calar ao comando. Copiar. Reproduzir. Demonstrar inteligência relacionando os conteúdos do professor, na forma do professor. “Professor, vale nota?”. “Presta atenção que vai cair na prova!”. Grade curricular. Plano diretor. Planejamentos das disciplinas. Construtivismo, construir como o previsto. Realizar o planejado. Por outrem. Métodos. Ao sinal. Urgente: desenvolver técnicas de sobrevivência: copiar e colar.

E ao mesmo tempo.

Escola aprisionamento das sensibilidades. Não ria, não chore. Não queira. Deixe seus problemas do lado de fora. O conhecimento é mental, calcule, raciocine, habilidades. Treinar, repetir. Esqueça seu estômago, decore, as fórmulas, a história, avante! Dentro dessa sala, repita, atenção, copie, não é

necessário gostar, não desgoste, faça. Ao sinal. “Não tem nexo com o mundo”, “É para o seu bem”, “Não tem nada de vivo”, “Um dia você saberá dar importância a isso”. Urgente: desenvolver técnicas de sobrevivência: desistir.

.....

Lembrar Nietzsche:

A *educação*: um sistema de meios visando a arruinar as exceções em favor da regra. A *instrução*: um sistema de meios visando a elevar o gosto *contra* a exceção, em proveito dos medíocres. Visto assim, isto parece duro; mas, de um ponto de vista econômico, é completamente racional. (Nietzsche, 2003: 227).

Criar todo um sistema de destruição das exceções; temê-las, detestá-las, eliminá-las ou tão simplesmente se apossar delas e fazê-las maioria, mercadoria de boutique, moda. Na contemporaneidade, quão rentável não tem sido a apropriação das exceções para fim imediato de lucro, fim “econômico”, mas como fim último o controle dos fluxos de pensamento e criação, dos possíveis, o controle tornado desejo e encarnado na comunicação. Irônico, nunca, nem na imaginação mais sagaz de um comunismo do século passado, teve-se tamanha consonância social. Qualquer possibilidade nietzschiana de desenvolvimento do espírito que arrisca, atualmente é matéria de escola de economistas, a experimentação é incentivada nas escolas de *marketing*, como busca de renovar táticas de venda.

Os corpos agrilhoados em coreografias reguladas, sovados pelo excesso de conteúdos obrigatórios e milimetricamente desencorajados de funcionarem por si mesmos. Nada de exceções. Fazer viver e deixar morrer. O que é feito viver: corpos uniformes, otimizados para a reprodução, sem imaginação própria. O que é deixado morrer: o vivo: a potência de transformação, de criação de novas formas de pensamento, a multiplicidade de possíveis, o fora, o imprevisível.

Ensino e resistência.

“Se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria as suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível.” (Deleuze, 1992: 167).

Quais são impossibilidades de um ensino? As impossibilidades na sala de aula? Quais possíveis tem-se de criar? Dois regimes de impossibilidades. As impossibilidades do ensino, em geral: impossível estar fora da escola, impossível fazer com que os alunos se interessem, impossível ensiná-los o que se quer ensinar, impossível fazê-los entender a importância do que se quer ensinar, do papel que aquilo poderia ter em suas vidas... E as impossibilidades de um ensino como experiência: impossível estar dentro da escola, impossível não recair em tentar que façam algo que se pensa ser bom para eles, impossível não esperar que eles façam como se fez, impossível lidar com um curso movediço que não tem ilusões de garantias.

Tome-se o exemplo da tensão colocada por Nietzsche, entre o exercício da filosofia com o seu ensino regular em instituições educacionais, para ele, um beco sem saída. Segundo Nietzsche, o Estado, que submete ao seu poder as instituições de ensino, atribui a si mesmo o direito de selecionar alguns filósofos para ocupar suas cátedras como se ele pudesse decidir entre bons e maus filósofos. Além disso, este professor de filosofia escolhido é obrigado a submeter-se a atividades e horários predeterminados para pensar em público sobre coisas também predeterminadas. Seria ele então um *servo filosófico* (o professor-Estado, o professor-funcionário do Estado-empresa) e isso é um problema: a filosofia não é funcionária. Reduzida ao ensino regulado, o que sobra?

[E]le [o Estado] obriga aqueles que escolhe a permanecer num lugar determinado, entre homens determinados, e aí exercerem uma atividade determinada; eles têm de instruir, todos os dias, em horários fixos, todos os jovens acadêmicos que manifestem desejo de instrução. Uma questão: poderia propriamente um filósofo, conscientemente, comprometer-se em ter todos os dias algo para ensinar? [...] não se despojaria ele da sua magnífica liberdade, aquela de seguir seu gênio quando este o

chama e para onde o chama? [...] E se por acaso, num belo dia, ele tivesse a seguinte percepção: hoje, não posso pensar nada, nada de inteligente me vem ao espírito – e apesar disso, tivesse de ocupar seu posto e parecer pensar!? (Nietzsche, 2003: 211).

Como resistir a esse movimento de institucionalização do pensamento? Como re-existir? Insistir na existência, no vivo, dentro da escola, escola-Estado-empresa?

Arriscar afirmar: é possível permanecer fora, estando dentro. É possível, estando dentro, criar um saber de fora. Sim.

Conceitos que Deleuze e Guattari criaram em “Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra” (Deleuze; Guattari, 1997), os filósofos trabalham a ideia de uma máquina de guerra (que absolutamente não se define pela guerra) que seria exterior ao aparelho de Estado. A máquina de guerra, invenção dos nômades, tem três aspectos: um espacial-geográfico, um aritmético ou algébrico e um afectivo. Não por coincidência são as três dimensões de aprisionamento referidas anteriormente: aprisionamento dos corpos, aprisionamento do pensamento, aprisionamento das sensibilidades. Há uma contínua tensão entre o Estado e a máquina de guerra. A ciência nômade é devir e heterogeneidade que se opõe ao constante, ao estável, ao mesmo. É modelo fluído e turbilhonar. É um *espaço liso*, em oposição a um *espaço estriado* (Deleuze; Guattari, 1997: 179), métrico e mensurável como o é o modelo da ciência de Estado. É problemático, em oposição ao modelo teoremático do Estado.

No entanto, apesar de terem naturezas contraditórias, a exterioridade da máquina de guerra e a interioridade do Estado, devem ser pensados em termos de coexistência, já que funcionam pela lógica da disjunção inclusiva, segundo a qual não há interdição da contradição. Essa possibilidade de coexistência entre contrários se dá na medida em que não há oposição termo a termo, pois os termos não estão no mesmo nível. O Estado dispense um constante esforço de apropriação e dominação e as máquinas de guerra se deslocam em seus movimentos de metamorfoses. O Estado desenvolve práticas de opressão, ridicularização, proibição às máquinas de

guerra e quando mais inteligente, ataca por imitação e fagocitose: captura. Mas há fenômenos fronteirços possíveis para elas, de pressão sobre o Estado, criação de linhas de fuga e desvio turbilhonar. Há um movimento constante entre aparelho de Estado e máquinas de guerra, movimentos de um ir se transformando no outro, no limite do estriado há o alisamento e vice-versa. Não se pode pensar em termos de oposição simples, de contradição excludente. Os termos não estão na mesma dimensão, não se chocam de frente, eles se desencontram na espiral, há sempre uma saída que permite a criação de uma nova dimensão. Mas atenção, a saída não está dada, a saída não existe até que se lance a ela, não está lá à espera de ser descoberta, ou seja, não há saída se não se sair, é no ato de sair que surge a saída, os possíveis têm de ser inventados. Desse modo não há blocos identitários de vencedores e vencidos. A luta pelo vivo é constante.

Será possível que no momento em que já não existe, vencida pelo Estado, a máquina de guerra testemunhe ao máximo sua irrefutabilidade, enxameie em máquinas de pensar, de amar, de morrer, de criar, que dispõem de forças vivas ou revolucionárias suscetíveis de colocar em questão o Estado triunfante? É no mesmo movimento que a máquina de guerra já está ultrapassada, condenada, apropriada, e que ela toma novas formas, se metamorfoseia, afirmando sua irredutibilidade, sua exterioridade: desenrolar esse meio de exterioridade pura que o homem de Estado ocidental, ou o pensador ocidental, não param de reduzir? (Deleuze; Guattari, 1997: 18).

Reafirmar deleuzeguattarianamente a ideia da possibilidade de algum corpo estar dentro e fora do aparelho de Estado, ao mesmo tempo. Um ensino-máquina de guerra, um ensino do fora, uma ciência nômade dentro dessa escola, espaço estriado, instituição disciplinar de Estado-empresa-comunicações. Um ensino que “enxameie” “máquinas que dispõem de forças vivas” capazes de problematizar esse Estado que determina uma ordem para o mundo, dentro da escola..

Há muito tempo Fitzgerald dizia: não se trata de partir para os mares do sul, não é isso que determina a viagem. Não só

existem estranhas viagens numa cidade, também existem viagens no mesmo lugar; não estamos pensando nos drogados, cuja experiência é por demais ambígua, mas antes nos verdadeiros nômades. É a propósito desses nômades que se pode dizer, como o sugere Toynbee: *eles não se movem*. São nômades por mais que não se movam, não migrem, são nômades por manterem um espaço liso que se recusam a abandonar, e que só abandonam para conquistar e morrer. Viagem no mesmo lugar, esse é o nome de todas as intensidades, mesmo que elas se desenvolvam também em extensão. Pensar é viajar

[...]

Em suma, o que distingue as viagens não é a qualidade objetiva dos lugares, nem a quantidade mensurável do movimento – nem algo que estaria unicamente no espírito – mas o modo de espacialização, a maneira de estar no espaço, de ser no espaço. Viajar de modo liso ou estriado, assim como pensar... (Deleuze; Guattari, 1997: 189-190).

Pensar é viajar. O que determina o liso ou o estriado é a maneira de ocupar o espaço. Viajar no mesmo lugar. Ocupar a escola, de modo liso, modo resistência. Ocupar o espaço do pensamento no modo resistência.

Nas discussões que se faz sobre ensino e aprendizagem é comum, entre os leitores de Deleuze, citar a passagem em que ele afirma: “Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos.” (Deleuze, 2003: 21). O interessante é que o uso dessa ideia pode levar, muitas vezes, ao abandono um tanto romanceado da questão da aprendizagem, como quem se abandona à sorte, às forças mágicas da natureza ou a Deus. “Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ‘bom em latim’, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado?” (Deleuze, 2003: 21). Ora, na lamentável tentativa de responder a esta questão, pode decorrer justamente a prática de tornar o ensino uma tentativa de “imprimir” signos nos alunos, que não passam de tentativas de fazer com que eles passem por “assimilação de conteúdos objetivos”. Apresentar os conteúdos aos alunos ou mesmo levá-los a cumprir alguma atividade considerada educativa não basta para que esses “signos” sirvam de aprendizado. Diante do descaso generalizado dos alunos pela escola, desaprova-se veementemente a ausência de “boa vontade” dos alunos em aprender. Critica-se a falta de “responsabilidade”, a falta de



“consciência” da importância de um tal estudo. O que sustenta e justifica essa indignação é a crença de que bastaria ter essa “boa vontade” e “consciência” para que ocorresse o aprendizado, como se aprender e pensar fossem naturais, bastando para isso querer. “*Quem procura a verdade? [...] só procuramos a verdade quando estamos determinados a fazê-lo, em função de uma situação concreta, quando sofremos uma espécie de violência que nos leva a essa busca.*” (Deleuze, 2003: 14). Quem procura a verdade é o ciumento diante dos signos da mentira do amado. É aquele que é feito faminto, obcecado, voraz, por meio da violência de algum signo. “O erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. A filosofia atinge apenas verdades abstratas que não comprometem, nem perturbam.” (Deleuze, 2003: 15). Verdades abstratas. Não comprometem nem perturbam. Não se sai do lugar por elas, não afetam, não mudam as formas de sentir e de pensar, de crer, não fazem criar nada, nada de novo, de vivo. “Há sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz. A verdade não é descoberta por afinidade, nem por boa vontade, ela se *trai* por signos involuntários.” (Deleuze, 2003: 14-15). Esses signos são involuntários, por certo, se tromba com eles. Involuntários para os alunos, mas não para os professores. O ensino, este sim, pode ser planejado, planejado para ser acontecimento, isto é, para trombar com os alunos (como signos) e mudar algo em suas formas de sentir e de pensar. O ensino de filosofia como resistência, o ensino-máquina de guerra, é aquele que não é adestramento do pensamento rumo à reprodução de verdades dadas, não é treino de assimilação de conteúdos objetivos e não pressupõe uma boa vontade. Deleuze vai insistir na necessidade absoluta de que o pensamento nasça por arrombamento, dirá ele “que é primeiro no pensamento [...] o arrombamento, a violência, [...] o inimigo” (Deleuze, 2006: 203). Não se pode contar com uma disposição natural para o pensar, mas apenas com “a contingência de um encontro que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar” (Deleuze, 2006: 203). Bem, está aí o que é interessante repetir: o involuntário, o fortuito, o contingente, o é para quem aprende e não para quem pretende ensinar. Sendo assim, pergunta-se: como ensinar de forma intencional, planejada, cheia de táticas, porém criando ensejo para esse encontro com

signos que provoquem o pensar no pensamento? Estar dentro e fora ao mesmo tempo. Como ensinar de tal forma que os alunos sejam afetados por signos sem tentar imprimir algo neles? Como ser professor-vírus sem inocular com uma seringa? Pode-se tentar enxamear, vetor de signos, sementes ao vento, hélice, espriar, voar, mover. Que signos são esses que é necessário irradiar por tudo, excessivamente, para que possam vir a afetar? O ensino-máquina de guerra possibilita aos alunos encontrar (serem encontrados, “tomarem um encontrão”) com signos que os forcem a pensar. Estes signos estão em relação com as impossibilidades: a impossibilidade de pensar, a impossibilidade que obriga a inventar possíveis. É isto, é isto o que aquele que pretende ensinar poderá enxamear: impossibilidades.

Que encontros são esses? Encontrar as impossibilidades para criar, ser forçado a criar possíveis.

Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa. [...] Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (Deleuze, 2003: 4).

Trazer para as aulas signos indecifrados, hieróglifos, becos sem saída, as impossibilidades que forcem a criação de possíveis. Eis: dar o que pensar. Trazer para dentro da escola o fora, o imponderável, aquilo que está por se criar.

.....

*Inakomysliachtctie*: os que pensam de outra maneira<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Foi no início dos anos 1970 que a palavra “dissidência” se impôs para designar o movimento intelectual de oposição ao sistema comunista, na URSS e nos países do bloco soviético. “Dissidentes” corresponde à palavra russa *inakomysliachtchie*, “os que pensam de outra maneira”. (Foucault, 2008: 294).

Pensar de outra maneira. Os que pensam de outra maneira não são os que pensam outras coisas. É o modo de pensar que os faz ser de outra natureza. Outra maneira de se posicionar no mundo, um bando, uma minoria. “Acontece criticarem conteúdos de pensamento julgados conformistas demais. Mas a questão é primeiramente a da própria forma.” (Deleuze; Guattari, 1997: 43). Essa distinção entre *o que* se pensa e *como* se pensa é feita por Deleuze e Guattari quando propõem a confirmação da exterioridade da máquina de guerra pela *noologia*, ou seja, pelo estudo das imagens do pensamento e sua historicidade.

Por imagem do pensamento não entendo o método, mas algo mais profundo, sempre pressuposto, um sistema de coordenadas, dinamismos, orientações: o que significa pensar, e ‘orientar-se no pensamento’ [...] A imagem do pensamento é como que o pressuposto da filosofia, precede esta (Deleuze, 1992: 185).

Certamente Deleuze e Guattari não têm a mesma imagem do pensamento que Platão, Descartes ou Kant. Certamente que são *inakomysliachtchie*, dissidentes dessas formas de pensar. Esses três filósofos da tradição fizeram uso de uma imagem abstrata do pensamento que está calcada nas noções de identidade, representação e reconhecimento. Platão, tendo armado o mundo da representação, “recobre o exercício do pensamento com uma imagem dogmática que o pressupõe e o trai” (Deleuze, 2006: 207). Esse mundo da representação está baseado no “primado da identidade” (Deleuze, 2006: 15), é definido pela identidade, que tem, como se sabe, estatuto ontológico na filosofia platônica. Essa imagem dogmática do pensamento trai o próprio pensamento, pois esse se reduz à reconhecimento. A representação é uma re-representação do idêntico, daquilo que já está dado *a priori*, e que por isso não cria nada novo, não é vivo, não se move. O estatuto ontológico dado à identidade, por Platão, se prolonga até a modernidade através de Descartes e Kant.

Para Descartes, de um pensar que se pensa a si mesmo surge o pensamento e a certeza que vem depois, vem através de uma evidência intuitiva. Pelo pensamento o sujeito garante sua identidade, reconhece-se e se mantém

sempre o mesmo e disso não se pode duvidar. Para Kant “os fenômenos não são coisas em si, mas o simples jogo de nossas representações” (KANT, 2001: B101), fazendo com que a reconhecimento seja a atividade intelectual por excelência, já que, mediante a aplicação das categorias e dos princípios transcendentais, obtém-se conhecimento. Somente com a reconhecimento algo pode ser pensado.

O *Eu* penso é o princípio mais geral da representação, isto é, a fonte destes elementos e a unidade de todas estas faculdades: eu concebo, eu julgo, eu imagino e me recordo, eu percebo – como os quatro ramos do *Cogito*. E, precisamente sobre estes ramos, é crucificada a diferença (Deleuze, 2006: 201).

Toda a minuciosa análise que Deleuze (2006) faz das imagens do pensamento, na história da filosofia, se deu em função da defesa da diferença e da repetição. Sua pesquisa - e defesa - toma a direção da diferença sem negação, já que, não se subordinando ao idêntico, não se chega à contradição, e de uma repetição que não seja repetição do mesmo, mas uma repetição como criação, onde se desloca um “diferencial”. É em *Mil Platôs* (Deleuze; Guattari, 1995) que Deleuze, juntamente com Guattari, vai criar uma “nova imagem do pensamento” ou um “pensamento sem imagem”, que seria uma imagem do pensamento da diferença, da multiplicidade: o rizoma<sup>3</sup>, que “se estende sob” a imagem arbórea do pensamento. “Nessa questão temos não um modelo, nem mesmo um guia, mas um referente, um cruzamento a ser operado sem cessar: é o estado de nossos conhecimentos sobre o cérebro.” (Deleuze, 1992: 186). O rizoma funciona como o cérebro, com suas conexões, sinapses, não se reduz ao Uno e tampouco ao múltiplo, é movente: conexões entre um ponto qualquer e outro ponto qualquer, sem existência prévia à conexão, sem hierarquia. “Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças [...] Ele constitui multiplicidades lineares a  $n$  dimensões, sem sujeito nem

---

<sup>3</sup> Deleuze e Guattari usam rizoma da botânica para falar de uma outra forma de pensar que não aquela que toma o modelo da árvore. Rizoma é um caule subterrâneo, “comum em plantas vivazes” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1672). Brotos podem ramificar-se em qualquer ponto, assim como engrossar e transformar-se em um bulbo ou tubérculo; o rizoma tanto pode funcionar como raiz, talo ou ramo, independente de sua localização na figura da planta. Exemplos: gengibre, espada de São Jorge, bananeira, samambaia, grama.

objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído (n-1).” (Deleuze; Guattari, 1995: 32). Rizoma, assim, “se estende sob” (um subterrâneo, sub, menor) o modelo da árvore, este milenar, fundamental, ordenador e tão indubitável. A árvore tem raízes fundadoras e um tronco principal que se conecta a galhos, uns mais altos que outros e cada um com suas miríades de folhas: um sistema com uma forte hierarquia, cada coisa em seu lugar, uma estrutura de começo-meio-fim, valores fixos, é um objeto de reprodução. Trata-se, porém, em outra direção, de conceber o pensamento como multiplicidade, “pensamento sem imagem”, sem centro, sem hierarquias. Partir do meio, de qualquer parte, não há genealogia, mas a possibilidade de conexões quaisquer entre heterogeneidades, fluxos, fluxos e intensidades. “Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear.” (Deleuze; Guattari 1995: 32). Sem identidade, sem re-cognição, mudar de natureza a cada nova conexão. Dessa forma o pensamento remete à experimentação: pensar não é representar. Os que pensam de uma outra maneira não são os que pensam outras coisas da mesma maneira.

Como pensar um ensino desprovido de uma imagem do pensamento? Como ensinar sem direcionar, dar coordenadas, modular os fluxos?

Há uma imagem do pensamento que recobre todo pensamento: “O pensamento já seria por si mesmo conforme a um modelo emprestado do aparelho de Estado, e que lhe fixaria objetivos e caminhos, condutos, canais, órgãos, todo um *organon* [...] a forma-Estado desenvolvida no pensamento.” (Deleuze; Guattari, 1997: 43). Como devir *inakomysliachtchie*? Como criar saídas para a modulação-captura do aparelho de Estado: forma de pensar-Estado, forma de sentir-Estado, forma de agir-Estado, reprodução-Estado?

Trata-se aqui, isto sim, de levar a sério o pensamento. Levar a sério o pensamento quer dizer dedicar-se a encontrar outras formas de pensar. “[Q]uanto menos as pessoas levarem a sério o pensamento, tanto mais pensarão conforme o que quer um Estado.” (Deleuze; Guattari, 1997: 47). Levar a sério quer dizer ocupar-se disso, tratar as formas de pensar como problema. Dedicar-se a pensar em formas de ensino que levam a sério o

pensamento. Formas essas que possibilitem o movimento do pensamento. “[S]e as opressões são tão terríveis é porque impedem os movimentos.” (Deleuze, 1992: 152). Não impedir os movimentos, os movimentos do pensamento. Pensar em formas de ensino que levam a sério o pensamento e por isso não o impedem de se mover. Pensamento máquina de guerra, pensamento nômade:

[U]m pensamento-acontecimento, hecceidade, em vez de um pensamento-sujeito, um pensamento-problema no lugar de um pensamento-essência ou teorema [...] não se funda numa totalidade englobante, mas, ao contrário, desenrola-se num meio sem horizonte (Deleuze; Guattari, 1997: 48-49).

Estar disposto a encarar a necessidade de criação de novas e constantemente renováveis formas de pensar, sem que se fique preso ao modelo oficial, maior, modelo fixo de Estado, novas formas moventes, arriscar o desconhecido. Viajar sem sair do lugar: imprimir movimento ao pensamento, criar possibilidades de outras maneiras. Isto é tornar a existir, vivo, é re-existir, insistir na potência de vida do humano.

### Referências bibliográficas

Deleuze, G. (1992) **Conversações, 1972-1990**. Editora 34. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. (2003) **Proust e os signos**. Forense Universitária. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. (2006) **Diferença e repetição**. Graal. São Paulo.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1995) **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. Editora 34. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (1997) **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 5. Editora 34. São Paulo.

FOUCAULT, M. (1980) **História da Sexualidade I - a vontade de saber**. Edições Graal. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. (2008) **Segurança, Território, População**. Martins Fontes. São Paulo.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. (2009) **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Objetiva. Rio de Janeiro.

NIETZSCHE, F. (2003) **Escritos sobre Educação**. Ed. PUC-Rio; Loyola. Rio de Janeiro; São Paulo.