



Título del artículo / Título do artigo: Experimentação em sala de aula, currículo imanente e o pensamento da diferença a filosofia como prática de formação de professores

Autor(es): Marcus Pereira Novaes

Año de publicación / Ano de publicação: 2014

DOI: 10.63314/RIJB3520

Citación / Citação

Novaes, M. P. (2014). Experimentação em sala de aula, currículo imanente e o pensamento da diferença a filosofia como prática de formação de professores. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 1(1), 67-87. <https://doi.org/10.63314/RIJB3520>





Experimentação em sala de aula, currículo imanente e o pensamento da diferença: a filosofia como prática de formação de professores.

Marcus Pereira Novaes

Pesquisador do Grupo OLHO (Laboratório de Estudos Audiovisuais), Universidade de Campinas (Unicamp)

novaes.marcus@hotmail.com

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2014) na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. É pesquisador do Grupo OLHO (Laboratório de Estudos Audiovisuais) da Faculdade de Educação da Unicamp e membro da atual diretoria da Associação de Leitura do Brasil (ALB). Estuda a filosofia da diferença em suas conexões com a educação e as imagens.

Resúmen - Resumo - Abstract

O objetivo deste trabalho é apresentar possibilidades da filosofia da diferença como prática de formação docente e abrir brechas para um currículo imanente, em que haja espaço para práticas experimentais.

O presente trabalho busca apresentar possibilidades de aberturas do currículo à experiência, ao levar em conta conceitos filosóficos, sobretudo da filosofia da diferença, para deslocar-se das características transcendentais que tomam a maioria dos currículos e que, por muitas vezes, rejeitam as possibilidades de criação e inovação, já que visam produzir subjetividades ideologicamente pré-configuradas no projeto moderno.

Com autores como Deleuze e Foucault, mas também Spinoza e Nietzsche, podemos entender

El objetivo de este trabajo es presentar las posibilidades de la filosofía de la diferencia como práctica de formación docente y abrir espacios para un currículo imanente, en el que haya lugar para prácticas experimentales.

Este trabajo pretende presentar posibilidades de apertura del plan de estudios a la experiencia, teniendo en cuenta los conceptos filosóficos, especialmente de la filosofía de la diferencia, para desplazar las características transcendentales que toman la mayoría de los diseños curriculares que, muchas veces, rechazan las posibilidades de creación e innovación, ya que se dirigen a producir subjetividades ideológicamente preconfiguradas con el proyecto moderno.

Con autores como Deleuze y Foucault, pero también con Spinoza

The aim of this work is to present possibilities of the philosophy of difference as a practice of teacher training and to open gaps for an immanent curriculum, in which there can be space for experimental practices.

This work seeks to present possibilities of openings of the curriculum to the experience, taking into account some philosophical concepts, mainly the philosophy of difference, to dislocate from transcendental characteristics presented in most of the curriculums which, very often reject the possibilities of creation and innovation, since they aim to produce subjectivities ideologically pre-configured in the modern project.

Following authors like Deleuze and Foucault, as well as Spinoza and Nietzsche, we can understand better some terms which have

melhor alguns termos que se colocam como fundamentos da educação, tais como: consciência, projeto, afetividade, essência, dentre outros, e repensá-los ao colocarmos nosso pensamento em devir. Assim, apontaremos uma possibilidade no uso dos conceitos da filosofia da diferença para o campo da educação e também conexões destes com os pensamentos da arte e da ciência. O resultado do trabalho com o pensamento da filosofia da diferença em cursos de formação de professores é o de pensarem a importância de outra prática de aula, em que o professor se dá a chance de experimentar a si mesmo, como também aos alunos que busca afetar. Com a possibilidade de experimentação docente poderíamos proliferar pensamentos mais abertos às diferenças, ao buscar articular conhecimentos que visem à variação, e não apenas à homogeneidade do que é sempre o mesmo.

y Nietzsche, podemos entender mejor algunos términos que se colocan como fundamentos para la educación, tales como: conciencia, proyecto, afectividad, esencia, entre otros, y repensarlos al colocarlos frente a nuestro pensamiento. Así, proponemos una posibilidad en el uso de los conceptos de la filosofía de la diferencia para el campo de la educación y también relaciones de estos con el arte y la ciencia.

El resultado del trabajo con la noción de filosofía de la diferencia en cursos de formación de profesores ha permitido valorar la importancia de otras prácticas en el aula, donde el profesor se da la posibilidad de experimentar él mismo, así como también sus alumnos. Con la posibilidad de la experimentación docente podrían proliferar pensamientos más abiertos sobre las diferencias y buscar articular conocimiento que busquen el cambio y no sólo la homogeneidad de aquello que es siempre lo mismo.

been elected as fundamentals of education, such as: conscience, project, affectivity, essence, and others, and rethink them when we put our thought in becoming.

So, we are going to point out a possibility in the use of the concepts of the philosophy of difference to the field of education, and also their connections with Arts and Science thoughts.

The result of this work with the thought of the philosophy of difference in training courses for teachers is to lead them to think the importance of another class practice, where the teacher gives himself the chance of experimenting himself, as well as to the students he is trying to affect. With the possibility of the experimentation by the teacher we could proliferate thoughts more open to the differences, by articulating knowledges which seek variation, and not only the homogeneity of which is always the same.

Palavras chave: filosofia da diferença, experimentação em sala de aula, currículo imanente, pensamento, afeto.

Palabras Clave: filosofía de la diferencia, experimentación en el aula, currículum immanente, pensamiento, afectividad.

Keywords:

Recibido: 19-04-2013

Aceptado: 03-07-2013

Para citar este artículo:

Pereira Novaes, M. (2014). Experimentação em sala de aula, currículo imanente e o pensamento da diferença a filosofia como prática de formação de professores. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 1(1). 67-87

Experimentação em sala de aula, currículo imanente e o pensamento da diferença: a filosofia como prática de formação de professores.

Curriculo e o problema da causalidade

Muitos são os interesses nas discussões curriculares que, certamente, poucas vezes, não estão relacionados a uma finalidade política e discussão da subjetividade que se tenta produzir, vinculando-se à busca de uma formação de uma espécie de sociedade ideal, seja esta capitalista, socialista, emancipatória, democrática.

Parece que, de todo modo, as tentativas de implementação de um Currículo maior, tenta ainda se antecipar, controlar e produzir sujeitos que terão sua formação garantida em projetos que busquem criar e estipular atuações precisas, ou técnicas, para uma certa sociedade que se projeta produzir. Hoje, ainda, os currículos estão diretamente referendados por “verdades” e discursos científicos que tentam organizar o tempo, de uma maneira cronológica, linear e arborescente.

As tendências discursivas que atravessam o Currículo se amparam majoritariamente em colher os “frutos” de um futuro, criar soluções para problemas já dados e idealizar um modelo de povo, de cidadão. Dentro destas perspectivas é comum também pensar com os olhos na história do passado para construir um futuro.

Contudo, ao fecharmos os olhos para o presente, descartarmos o tempo como intensidade e o reduzimos apenas à extensividade, dificultamos que o Currículo possa ser também transpassado por momentos em que se busque a produção de experiências no presente, a criação como invenção de problemas e afirmação de singularidades que componham o múltiplo.

Parece potente pensar o problema da causalidade ao longo da história da filosofia, tal qual fora apontada por Deleuze (2011. p.451), e que, segundo ele, haveria três proposições causais:

- a) **Causa transitiva:** seria uma causa que sai de si para produzir o que produz, ou seja, seu efeito está fora dela. Seu efeito é exterior, a causa

sai de si para produzir esse efeito. Cita o cristianismo em sua distinção real entre o mundo e Deus, Deus como causa transitiva, sairia de si para produzir o mundo.

b) **Causa emanativa:** é uma causa tal, que o efeito é exterior a ela, mas ainda que seu efeito saia dela, a causa permanece em si para produzi-lo. Exemplifica a luz como causa emanativa; o Sol permanece em si para produzir a luz, mas o que produz sai de si, o raio luminoso, a luz difundida, sai dele. Complementa que esta seria uma causa que acompanharia a filosofia neoplatonista (Plotino).

c) **Causa imanente:** não é apenas uma causa que só permanece em si para produzir seu efeito, e sim que o efeito produzido permanece nela. Seria, segundo Deleuze, a maneira de Espinosa aliar Deus à natureza.

Ao tentarmos relacionar o problema da causa com o Currículo, talvez possamos pensar que este, a priori, comportaria uma causa transitiva; através dele o sujeito-aluno se transformaria em sujeito-trabalhador, ou um profissional bem sucedido, pronto para atuar na sociedade.

Entretanto nos tempos atuais, parece que o Currículo não abandonaria sua idealização de um produto final, fruto de suas consequentes diretrizes e parâmetros atrelados a uma causa transitiva, mas também não ignoraria um mundo que se compõe de intensas mudanças, sobretudo tecnológicas, que atingem a forma de produção de sujeitos e conhecimentos. O Currículo não abandonaria, então, seu produto à sorte de conhecimentos outrora postulados, mas passaria a compreender também, ao permanecer em si para produzir seus efeitos, uma preocupação em garantir o que produz o “tempo” todo. Nesse contexto o que se cria já está, de certo modo, compreendido a solucionar os problemas que podem surgir, não comporta uma variação para além do que se espera e, caso aconteça, provavelmente absorverá o novo, incorporando-o e preenchendo-o de significados.

Assim, nesta segunda ideia, o Currículo estaria mais atrelado a uma causa emanativa, e já poderíamos observar alguns de seus efeitos que divergem um pouco dos efeitos antes almejados. Um bom exemplo seria a mudança de uma formação que garantiria os conhecimentos necessários para determinada profissão, e que agora, compreendendo uma sociedade globalizada, tendam a estimular um aluno-empREENDEDOR que se transformaria em um empresário-empREENDEDOR. O Currículo passa então a tentar operar mudanças

constantes nas subjetividades que busca produzir, em virtude de necessidades de atualização e de execução das novas habilidades criadas a cada dia. Parece que a maior mobilidade da segunda causa poderia ser mais forte para uma definição curricular que prime por sujeitos em constante formação, acompanhando uma sociedade que muda e se transforma rapidamente, principalmente com o forte avanço tecnológico que muitas vezes acompanha o ritmo acelerado de uma economia e mundo globalizado.

Neste apelo e investimento em lapidar cidadãos criativos com alta capacidade de promover o desenvolvimento, tão presentes nos novos discursos, ainda se propõem pensar demasiadamente a criação para finalidades já dadas e resolver problemas já constituídos, excluindo a importância do tempo e da invenção, sobretudo da invenção de problemas. Os Currículos ainda têm uma força moralizadora que busca produzir sujeitos adequados a uma vida sobre controle, linkada, sobretudo, a um sucesso ou fracasso em uma perspectiva empresarial.

Ao pensar o tempo apenas cronologicamente e a aplicar funções a estruturas já marcadas, excluindo a intensidade do tempo, os problemas que surgirem mal têm chance de serem colocados ou incitados. A variação para além do esperado não é levada em conta e, assim, fecham-se muitas brechas para o acontecimento e o devir.

Cognição e o problema da invenção.

Seria interessante que aqui fizéssemos um apontamento sobre o problema de uma política cognitiva, vinculada a muitos parâmetros que interferem no currículo.

Apontamos que as correntes cognitivistas exercem certa influência no campo da educação e tendem a pensar, muito fortemente, soluções para problemas necessariamente úteis. No entanto, ao trabalharmos com alguns conceitos da filosofia da diferença poderíamos perceber uma certa subordinação dos potenciais inventivos à inteligência, a cognição reduzida à reconhecimento, privilegiando os possíveis apenas aos padrões identificáveis, limitando o pensamento a um desenvolvimento lógico ideal, com variáveis previsíveis e reconhecíveis.

Kastrup (2007, p. 229), aponta dois problemas que não são tratados pelo cognitivismo - 'o tempo e o coletivo' - destacando que seriam essenciais para

o estudo da invenção, o que, se ampliada, não se restringiria à inteligência e a solução de problemas.

Reduzir a cognição a isso é um dos efeitos do projeto da purificação crítica, levado a cabo na modernidade. Separar o que existe do cognitivo do que os cognitivistas denominam ‘fatores extracognitivistas’, trabalhar, desde o início, com uma cognição isolada. É perder a possibilidade de entender como ela pode operar de maneira inquieta, ou seja, inquietada por algo que a força a inventar. (Idem).

Destacamos que, ao não permitirmos brechas para a invenção criar o impensado e possibilitá-la pensar ou inventar o que não é reconhecido pela psicologia e/ou aos códigos de linguagem, tende-se a criar territórios marcados que reduzem possibilidades de estimular o pensamento a pensar e a inventar o que ainda não está legitimado, a arrancar-lhe o direito de encontrar seu próprio problema.

Em uma linha de análise de verdade, se o erro é permitido, é permitido apenas dentro dos códigos que o pode classificar, assim, só se permitiria construir com o erro, caso se saiba previamente aonde chegar. A cognição enquadrada aí, reduz-se à inteligência e resolução de problemas.

Para Kastrup (Ibidem), poder criar novos objetos e novos mundos – o que seria essencial para o entendimento da invenção – começaria com um dever da cognição e a invenção só se completaria, quando a esse dever se seguir um esforço no trato com a matéria. Para a autora, ‘o esforço dobra também aquele que o empreende, gerando nele novas formas de conhecer e viver’. Destaca também que a perturbação no coletivo não pode ser deixada de lado.

Também acreditamos que podemos encontrar, no outro, uma possibilidade de nos expressarmos melhor, abandonando a ideia de uma necessidade ligada a um egoísmo individuado. Destacamos que ‘o outro’ não necessariamente é alguém que age sobre nós, pode ser um filme, um texto, uma foto, uma pedra etc.

Quando pensamos que ‘todos os processos cognitivos convergem numa mesma direção, trabalhando para a estabilidade e o reconhecimento das formas (Ibidem, p. 231) – universais e totalizantes’, a invenção se reduziria à solução de problemas e invenções necessárias. ‘O que dá de genuíno a invenção seria sua novidade imprevisível’. (Ibidem).

Ao ampliarmos o conceito de cognição, não excluímos o papel da reconhecimento como invenção, mas damos à cognição como invenção, uma ‘potência em diferir de si mesma’ a abrir-se aos acontecimentos que a tomam. Retiramos a cognição de suas aplicações legais, pois ela ‘não cabe a ciência’, embora, possa se encontrar com ela.

Kastrup esboça que “uma ‘política inventiva’ (Ibidem, p. 238) tem de lutar permanentemente contra as forças, em nós e fora de nós, que obstruem o movimento criador do pensamento, o que pode redundar em novas práticas psicológicas”. Enfatiza uma não desqualificação da diferença, e valoriza um encontro com o diferente que possa fazer-nos diferir daquilo que projetemos.

Pensamos que ao liberar a cognição para pensar o que ainda não está representado, parece um papel importante para nosso encontro com um pensamento que possa se abrir e pensar o impensável. Ao propiciarmos encontros como, por exemplo, textos e imagens que não se querem necessariamente representar, também parece importante para outras possibilidades de aprendizagens e produções de conhecimentos. Mas seriam aprendizagens que não pressuporiam as leis da lógica como suas norteadoras. Coloca-se também como emergencial, uma aprendizagem que valorize as brechas e os devaneios que nossos pensamentos abrem ao circularem nos encontros que temos com acontecimentos.

Ao possibilitarmos existirem encontros que não se fecham sobre si mesmos, nem se reduzem ao que atualizam nos estados de coisas que efetivam, eles parecem ser uma necessidade para nossa educação, desde a infância, e não caberia nesse trajeto, aplicações de estruturas para dirigir o que se apreende, pois aprendizagem não se reduz apenas a um domínio sensório-motor. Um currículo que não subsuma as possibilidades de aprendizagens à identificação e à lógica, como no caso em que, às vezes, textos e imagens, e a própria arte, acabam capturados, parece possibilitar as vidas e os corpos que tomam a educação, a liberarem outros fluxos e aprendizagens, permitindo a existência de outras formas de subjetivações e de afirmações de diferenças, como também, poderiam propiciar conhecimentos mais sentidos, ampliado as potências de aprendizagem.

Tentativas neste campo colocam-se válidas para podermos quebrar algumas premissas das verdades da cognição anteriormente legitimadas. Ou melhor, para experimentarmos o quão potente pode ser também, abriremos o pensamento acerca da cognição e investirmos em experimentações, ao

nos apoiarmos em uma ontologia que se faz no presente e que atende às vontades do pensamento pensar, criar e inventar para além do já sabido.

Currículo Imanente

Seria possível constituirmos um currículo que compreenda em sua causa, também o presente? Que não se apoie exclusivamente no futuro para produzir o que se busca? Mas que também, o que se produz seja efeito de uma experiência, de uma exigência e afirmação da vida em sua variação complexa contínua?

Para que isso possa acontecer com mais frequência, parece potente pensarmos e preservarmos brechas, intervalos para o currículo. Permitir que o Currículo maior, dado por grandes questões políticas, seja atravessado por um currículo menor, e que este último se componha como uma espécie de heterotopia coexistindo com o primeiro. Que seja também afirmada uma postura imanente, aberta à experimentação que não vise apenas repetir resultados ou reproduzir o mesmo. Que o tempo intensivo necessário para invenção seja preservado, que não paralise os fluxos, que haja um plano, uma abertura para o pensamento necessário que não se comprometa em produzir o que já se saiba, e, portanto, opere mais por linhas de fuga, e o que se crie obedeça apenas às ordens dos fluxos, das forças desejantes de criação. Que haja repetição, mas que a repetição seja a do processo e não do resultado. Um currículo assim, não se apoiaria em uma moral vigente, mas buscaria preservar singularidades, buscaria compor uma ética que preserve uma estética de existência.

Tal currículo caminharia trechos incertos que iriam na contramão do Uno, não compreenderia um fechamento do Todo, e estimularia o pensamento e o que se produz para além da representação de mundo, mais além da reconhecimento. Sem dúvida é uma postura micropolítica (Deleuze G, Guattari F., 1996, p. 83). Um currículo menor que pode ajudar a compor uma educação menor (Gallo, S., 2008, p. 64-70), que atravessasse, questione os saberes legitimados como verdadeiros e crie outros.

Para tanto, também, coloca-se necessária outra conceituação, ou um deslocamento dos conceitos vigentes no campo educacional.

Desterritorializar os conceitos curriculares

A aposta em um currículo imanente poderia compor-se como estratégia de combate a um Currículo totalizante; mas, correria o risco em fixar-se como um contracurrículo, como um modelo alternativo pleno de sentidos e soluções que pusesse ordem no mundo.

Um currículo imanente aproxima-se mais de um jogo, de um lance de dados Deleuze, G. (2011, p. 599), um currículo que cria com o Caos, mas não se afunda neste, em que não é possível boiar em formas de saber para produzir verdades e consciências, um currículo tal só pode atender aos fluxos das forças contínuas de criação.

Um currículo que se constitua em uma ontologia do presente e com esta criam-se conceitos e/ou deslocam-se outros demasiados rígidos. Se não se preocupa em transcender, a aprendizagem busca intensificar afetos. A consciência não pairaria por aí tomada nas coisas, ela poderia ser sentida nos encontros dos corpos com as conexões aos meios em que se cria.

Pensar na imanência também é dar chance a práticas experimentais nas quais o que se projete não esteja pensado de antemão. Tratar-se-ia de apostar no impensável. Deleuze (1992, p. 253) propõe que as três potências do pensamento (filosofia, arte e ciência) criam com o Caos ao recortá-lo e tomá-lo como plano de referência, composição e fuga. Pensamentos que criam, se atravessam e que se transversalizam também na educação. Mas, conforme a perspectiva curricular, podem ser paralisados ou intensificados.

Pensar na imanência e trazer o currículo para o presente pode implicar numa desterritorialização do pensamento que não caiba em uma essência de aluno ou professor. Não compreende a essência, pois considera o devir, abertura ao tempo, os acontecimentos. Está atento à vida, a sua variação e, portanto, não tem como colocar-se em um ponto fixo ideal, precisa de experimentação, de deslocamentos e considerações de diferentes pontos de vista, mas que operem no real e nos encontros com todo o campo de virtualidades que possam vir a se atualizar, neste caso, na educação.

Prática (de)formação docente

Pensar uma prática de formação docente que contemple também a experiência em sala de aula não implica menos trabalho ou rigor dos envolvidos no processo educacional. Permitir-se afetar por um pensar filosófico dentro do referencial aqui usado tampouco implica uma ideia de salvação do mundo. Em uma entrevista (Tiburi M., 2010, p. 18), o filósofo Daniel Lins coloca que:

Nunca se trata de mudar o mundo; em filosofia o messianismo não tem vez. Trata-se, antes, de dar uma chance mínima à filosofia e aos desejos para que a barbárie não derrube o que nos resta de alegria e vontade positiva de potência.

Na mesma entrevista, o filósofo afirma:

A filosofia deleuziana, ou nietschiana, não trabalha com pensamentos concluídos, ou saberes dados por antecipação. É uma filosofia do desejo - a que nada falta - e do devir, daquilo que está por vir. Pensar para Deleuze é um esporte, é movimento, é pura invenção. (Idem).

Ora, talvez o que falte às instituições educacionais seja este cuidado em permitir brechas para o desejo, um não boicote ao devir, e também potencializar os perceptos e afectos dentro e fora de sala de aula. Seria difícil vê-la como prática curricular oculta, são práticas que se estão ocultas, estão muitas vezes por não nos atrevermos e nos deslocarmos do ponto em que nos fixamos em nossas relações. Os excessos de clarividência ou iluminação, em que grande parte das práticas escolares estão envoltas, não permitem outras possibilidades de conexões mais sensíveis aos fluxos e variações, por diversos fatores que dificultam nos atrevermos a questionar dogmas estabelecidos.

Se de fato, como apontado por Foucault e Deleuze e desenvolvida por Negri e Hardt, estejamos na transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle (Pealbart, P.P. 2011, p. 134), a segunda não daria mais espaços que a primeira, pelo contrário, dentro da educação incitaria ainda mais funções para o corpo discente e docente, que além de toda a carga de conteúdo que tem de lidar, ainda recebem uma demanda extra de produtividade.

No entanto o presente trabalho não visa aqui julgar se isto é melhor ou pior, propõe outra mirada e outra postura dentro desta transição, em que não seja

abandonada a importância da invenção.

Uma prática docente que vise potencializar afetos pode buscar também resistir a uma quantidade de produtividade, pensando e deslocando esta produtividade para a produção e invenção de problemas. Privilegiar a arte, a filosofia e a ciência nos entrecruzamentos em educação é também permitir resistir a uma massificação, mero entretenimento e reprodução de saberes adquiridos descontextualizados. Cada um teria direito ao seu problema, uma deformação na forma de ação pedagógica que passa a vincular o conhecimento ao ato de pensar prático, o conhecimento que esteja vinculado com a experiência, ao corpo, como subproduto da potência de pensar e não o conhecimento alinhavado a formas de saberes transcendentes. Que busque, experimente:

Outra parte do corpo que não esse cérebro arrebatado. Outra parte do corpo escritapolítica que não esse currículo. Essa memória que arrebatou o que não faz sentido. Esse currículo que arrebatou o que não faz sentido. Até quando ficar no que faz sentido? E quando no que expressa sentido? Mas o que faz sentido? A realidade? A distinção da realidade junto à ficção e à imaginação? O sonho? O som? A centralidade e justeza pensamento-memória-narrativa? (Andrade, E.C.P., Prioli J.P., Amorim A.C. 2012, p. 148).

Coloca-se então como um trabalho árduo diante a imensidão de leis, normas e regras que acompanham o Currículo maior: excesso de trabalhos, provas, relatórios... Compôr em outra direção pode demandar posturas e deslocamentos que compreendam uma diminuição do fazer burocrático, para conseguirmos brechas para o pensamento poder acontecer com mais força, não se reduzir à reconhecimento que reage sobre o acontecido, tendo apenas como referencial o já sabido.

Permitir a brecha é abrir-se a outras maneiras de sentir e não a busca por uma afetividade correspondente a um só sentimento, pois são vários os sentimentos que preenchem um afeto. Um afeto toma a cada um de modo diferente, não produz um efeito esperado ou antecipado. Permitir-se afetar é abrir-se ao fora acontecimental, é permitir o devir, e nenhum dos dois, acontecimento ou devir, podem ser antecipados, programados, controlados.

Como coloca Sandra Mara Corazza:

Para fazer multiplicidade é preciso perder o ponto. É por isso que, para Deleuze, o devir é sempre um devir minoritário. Não porque o minoritário

seja o justo, o bom, o correto. [...] O devir-minoritário é desejável simplesmente porque é o minoritário que, correndo por fora, ainda é multiplicidade intensiva, ainda é molecular, ainda é pura fluidez e flexibilidade. É o devir-minoritário que é uma multiplicidade intensiva. É dali que pode surgir o novo e o imprevisível. (Corazza S., 2004, p. 152).

Um currículo imanente adota uma nova postura que desloca a hierarquia, mesmo que momentaneamente, e põe as conexões criadoras em fluxo. Abre mão de um conhecimento que preza apenas pela verdade, e passa a compreender o erro como aprendizagem. Não se busca mais o homogêneo, o único, o certo, o idêntico. A criação e experimentação como alternativas curriculares em conexão ao pensamento da filosofia da diferença podem possibilitar que o que se produza preserve singularidades, heterogeneidades, preserve a diferença, prolifere o múltiplo.

Aqui se busca privilegiar uma aprendizagem afetiva que flui no processo, no entre; e não no fim, nos polos. Busca assim oportunidades para um docente que experimenta e se experimenta.

Também se apresentam importantes para outra formação docente, o deslocamento e abertura da linguagem científica, racional e verdadeira, ao incentivo de diferentes estilos de textos e escritas, de outras práticas com imagens e com as artes, entre outras inúmeras práticas que possam ser revisitadas na experiência do educar; que propiciem a potência de pensar, que preservem e possibilitem o encontro com o fora que nos force a pensar.

Estimular conjuntamente o incentivo a diferentes estilos docentes parece mais potente e prazeroso, que um modelo correto de ser professor, pelo menos pode ser mais alegre, mais intenso, menos messiânico.

Experimentações em sala de aula

Como já colocado, este texto pretende apontar a possibilidade de uma articulação e transversalização entre um currículo imanente, a filosofia da diferença como prática de formação de professores e experimentações em sala de aula.

Problematizadas a contextualização e possibilidade dos/nos dois primeiros, lançamo-nos a tarefa de pensar como esse processo implicaria experimentações no campo da escola, mais explicitamente como levar conceitos da

filosofia da diferença a serem trabalhados no espaço escolar, na sala de aula e tentar, por estes, afetar professores e alunos. Lança-se então uma questão: é possível, no trabalho com a filosofia da diferença, utilizá-la “como” ferramenta para outras possibilidades de práticas escolares?

Acreditamos que sim e, para tanto, mostra-se importante apontar experiências realizadas como coordenador pedagógico em uma escola particular na cidade de Campinas, em que projetos surgiram da/pela escrita de histórias para alunos com faixa etária entre 06 e 10 anos.

Ressalta-se que o “como” que se segue no desenvolvimento do texto, não pretende ser uma fórmula ou solução e sim, apresentar-se como possibilidade de experimentação em que uma das maneiras possíveis seria a que se apresenta a seguir.

Contextualização do trabalho

Após criar-se momentos de estudo nas reuniões pedagógicas, que ocorrem quinzenalmente no colégio com os professores do curso, para a leitura e discussão de textos (principalmente de caráter ensaístico) e livros com caráter filosófico e também para assistirmos a filmes e vermos imagens que se conectassem a estes assuntos e conceitos discutidos, foi-se pouco a pouco produzindo um território possível para a experimentação e discussão de outras maneiras de se olhar a educação e possibilidades de se produzir desvios no planejamento programático dos conteúdos a serem aprendidos.

Visto que o trabalho com a filosofia da diferença não visa(va) capacitar professores e nem alunos a “apreenderem” conceitos filosóficos, e sim pensar por/com eles a possibilidade de produzir afetos em sala de aula e outras formas de experimentar o conhecimento, a forma encontrada para pensarmos junto aos conceitos que estudávamos foi através de projetos que pudessem possibilitar uma prática embasada nesse pensamento conceitual que se deu principalmente pela escrita de histórias pela coordenação do curso, com as quais cada professor pudesse desenvolver um projeto que tivesse como ênfase um **trajeto** educativo articulado às situações e pensamentos apresentados ao longo da história.

Ressalta-se o termo **trajeto** por ser um momento que buscava que os professores se sentissem à vontade para começar e terminar seu projeto no

momento em que quisessem e também, que não fosse avaliado um resultado final do alunos, mas sim que cada professor avaliasse a possibilidade de pensar seu projeto como processo de aprendizagem. Assim colocada, a aprendizagem está colocada no entre e não como fim com objetivo de verificação de uma verdade.

Todo projeto também envolvia uma certa produção dos alunos, diferentes fazeres, dos quais muitas vezes, não se sabia onde exatamente chegar. Vale enfatizar que as produções dos alunos não buscavam coincidir ou se igualarem, mas multiplicarem pensamentos e afirmarem singularidades, sem tomar a produção do outro como a mais certa, ou melhor. Momentos que pensamos afirmarem diferenças e que ao mesmo tempo, pudessem intensificar a chance de pensar na/pela produção do outro.

Colocamos que a possibilidade de discussão conceitual com professores pareceu importante tanto nos desdobramentos dos textos em suas discussões em sala de aula, como também em uma possível afecção que pudesse influenciar na criação de seus projetos, ao insistir-se em não buscar as verdades dos textos, mas possibilidades de coexistências de pensamentos diferentes e outras maneiras de sentir no corpo docente e discente.

Trabalhou-se com quatro histórias ao longo de quatro anos, cada uma desenvolvida em um único ano por todas as classes. Não as reproduziremos no texto, mas contextualizaremos a seguir as histórias desenvolvidas e os conceitos que vibram em cada uma.

“X” (2010)

Nessa história, foi desenvolvido o conceito de “cuidado de si” (Foucault, 1985) e também o de “modulação” tal qual o explora Maurizio Lazzarato (2006), com ênfase ao poder do marketing na produção de falsos desejos.

A escolha do “cuidado de si” como ferramenta conceitual aparece pela vontade de discutir e diferenciar moral e ética. Assim, nos aproximamos de Foucault ao pensar a moral como valores coercitivos aos quais somos e nos vemos obrigados a seguir, e ética como valores que escolhemos seguir. Aproximamos-nos a Lazzarato em sua contextualização da máquina capitalista e de sua utilização do marketing como instituição subjetivadora, produtora de falsos desejos e que atua principalmente vinculada aos meios de comunicação.

Conceitos que acreditamos serem potentes para pensar junto aos professores e alunos se nossas escolhas se aproximam mais de uma reprodução de desejos prontos ou se são sentidas e pensadas por uma necessidade que não só a do consumo.

“A trama da floresta: uma história sobre nossa vida” (2011)

Essa história enfatiza o conceito de escolha, enaltecendo a importância de possibilidades de escolha, aproximando-se a leitura que Deleuze (2011) faz de Pascal, Kierkegaard e Sartre. A história é composta de textos em que os alunos têm que escolher por qual caminhos podem seguir ao saírem da zona de segurança da floresta. São apresentadas três possibilidades de percursos: seguir o leito do rio, caminhar seguindo as nuvens ou prosseguir observando o chão e marcar as árvores pelas quais forem passando. Em meio aos trajetos, as escolhas lógicas não necessariamente podem ser consideradas as melhores opções, já que há a intenção de fazê-los se chocarem com o acaso. O acaso passa a ser visto como o momento em que se deparam com um acontecimento que pode alterar as intenções previamente planejadas, contextualizando também as noções de ideal e real.

No desenvolvimento da história cada classe foi montando seu trajeto e as soluções para os problemas eram sugeridas por cada aluno. Aos alunos sempre eram dadas opções de escolhas, mesmo que a escolha fosse não prosseguir ou não permanecer no percurso/proposta em contexto.

Cada professor montou seu projeto para desenvolvê-lo junto à história e todas as possibilidades de soluções ou pensamentos poderiam ser apresentadas as outras turmas.

“Saúde Poética” (2012)

Ao longo do trabalho com os professores e a experiência das histórias dos anos anteriores, pareceu importante também tentar trazer os pensamentos das artes e das ciências ao encontro do trabalho com filosofia. Aceitando a proposta de Deleuze em pensar esses campos como potências de pensamento e, por estarmos em uma escola, em também pensar a educação como um dos campos em que essas potências de pensar possam se transversalizar, começou-se um trabalho conjunto de formação dos professores, trazendo

aos encontros de estudo: poesias e imagens.

Apresentado esse contexto, a história escrita baseava-se em maneiras diferentes de olhar o mundo, sem serem excludentes. Aposta-se, dessa vez, em um olhar que enfatize a composição ao invés da síntese ou exclusão. Busca-se potencializar outra vez as singularidades em um contexto de múltipla composição.

Há como recurso a apropriação de trecho de poemas e poesias de Pablo Neruda (2001) e Manoel de Barros (2008) nos diálogos que se estabelecem no decorrer da história.

Procura-se incentivar um pensar que privilegie a solução de problemas e um pensar que invente novos problemas.

Nos projetos das professoras enfatizou-se tanto uma experiência por soluções possíveis, como também o pensamento para invenção de novas questões, ou seja, os alunos também foram estimulados a darem “respostas” na forma de novas perguntas. Buscou-se também propiciar aos educandos outras possibilidades de sentirem e estarem no mundo sem ser somente pela aquisição de padrões prontos de comportamento, ou do que é certo ou errado.

“Encontros roubados uma história de dar gosto” (2013)

Apresenta-se aqui a última história desse ciclo de experimentações e que tem como eixo problemático a ideia de como se dá o conceito de ‘encontro’ em Deleuze e também pretende discutir o conceito de ‘gosto’ aproximando-se também do filósofo francês e afastando-se da opinião do senso comum de que gosto não se discute.

A história foi escrita com base nas memórias de infância das professoras do curso que responderam algumas questões do que seria para elas um gosto, sem que lhes fossem dado tempo de pensarem muito a respeito (tentativa de evitar uma maneira professoral de responder). Foi também pedido que lembrassem de algum momento marcante da infância em que desenvolveram ou adquiriram um novo gosto.

Após a pesquisa com as educadoras fora-lhes ainda solicitado que trouxessem uma imagem que elas acreditassem poder se articular com a rápida entrevista.

Assim, a história mistura as lembranças das professoras, um “roubo” num sentido deleuziano, para efetivar sua escrita, com a preocupação em não declarar a memória de nenhuma delas e sim, misturá-las.

Não se esconde que é uma maneira de poder afetá-las mais intensamente para que se sintam estimuladas a também afetar os alunos.

Importante contextualizar que nesse momento trabalhava-se mais intensamente com o uso de imagens com um caráter mais pós-estruturalista nos encontros de estudo. Entretanto as imagens trazidas por elas apresentavam predominantemente um forte aspecto representacional.

Para também pensar o trabalho com imagens mais abstratas e a potência que podem ter no ensino com esse grupo de alunos e, também por as imagens trazidas não terem sido produzidas pelas professoras (não havia autorização de uso), os alunos trabalharam nas aulas de informática com softwares de edição variados em que a atividade consistia em modificar, rasurar e intervir nessas imagens. Essas imagens (oito iniciais) compuseram então, um vasto banco de imagens (mais de duzentas).

Ao final do projeto os alunos escolheram em que parte da história colocariam cada imagem (modificada), podendo escolher aquela que modificaram ou a de outros alunos, composição que dificilmente possibilitaria coincidências de um aluno a outro em toda a história. Pensa-se também na possibilidade em ser afetado no encontro com a imagem do outro, problematizando um elo de pura identificação com aquilo que se produziu e a escolha daquilo que mais lhes interessou, como também enfatiza-se a tentativa dos alunos pensarem a montagem e composição da história em uma conversa texto-imagem que não fosse somente ilustrativa.

Importante destacar o atravessamento da arte nesse trabalho ao pensar a produção e posterior uso de imagens que perderam seu uso representacional, seu uso explicativo ou decorativo no texto. Parece relevante primeiro apontar uma certa dificuldade de parte dos alunos em começar esse tipo de trabalho na manipulação das imagens. A dificuldade inicial não se deu pela dificuldade em mexer nos programas de edição e sim, pela dificuldade em acreditar, entender que eles poderiam intervir como quisessem nas imagens, ou melhor, a grande dificuldade foi que se deslocassem da lógica do certo ou errado, do medo de errar em um trabalho em que estava claro que poderiam experimentar e ensaiar a vontade com as imagens, e que se houvesse qualquer noção de erro, essa poderia ser encarada como parte importante

da aprendizagem conectada também ao acaso, vistos aqui como importantes momentos para a criação.

Posterior a esse primeiro momento o interesse dos educandos por esse tipo de trabalho se desdobrou a ponto de termos muitas procuras de alunos e pais pelos programas de edição usados.

A potência dos conceitos na experimentação escolar

Dentro de todas as experiências em práticas motivadas pelo pensar com os conceitos filosóficos no campo educacional, acredita-se ter sido importante apontar aqui que é possível acreditar na escola como espaço de criação e invenção.

Ressalta-se também a necessidade da exemplificação prática que fora abordada neste tópico, pois muitas vezes apontamos apenas o que não tem, ou o que falta no espaço escolar.

Claro que não se pensa que o trabalho com a filosofia da diferença salvará a escola moderna, ou que é a solução de seus problemas. Mas parece importante afirmar que há tentativas de tentar pensar uma outra escola enfatizando-se a criação e invenção, as experiências possíveis e vinculando um saber filosófico a uma prática filosófica possível.

O conceito de afeto tão utilizado nesse ensaio coloca-se como uma grande aposta na tentativa de pensar junto aos professores novas possibilidades do fazer e do pensar em educação, pois parece forte o vínculo entre aprendizagem e afeto. Vale frisar mais uma vez que o afeto é visto aqui em consonância ao modo em que Deleuze pensa o afeto espinosano. O afeto não como algo a provocar sentimentalismos, reconhecimentos de uma consciência flutuante, mas o afeto como uma percepção extraordinária singular de quando encontramos com algo que nos mobiliza a pensar, a dizer, a fazer, a educar. Educar para possibilitar afetos parece uma boa escolha, uma boa aposta a se pensar a aprendizagem em sala de aula. O afeto também como possível ferramenta conceitual a se desdobrar com professores e alunos. Pensaremos então aprendizagem próxima a Deleuze e arriscamos colocar que ninguém sabe como se aprende, a não ser por uma afecção intensa sentida em nosso corpo e que desencadearia em nós um outro modo de pensar e que poderia interferir em nosso agir

A estratégia pensada na formação com os professores passa por uma tentativa de se criar um gosto filosófico, um gosto artístico, que não estejam fundados no ser e sim que possam ser experimentados, sentidos e que possam colocar corpos em devir, proliferando singularidades e diferenças dentro da escola, possibilitando invenções.

Os conceitos que estão implícitos nas histórias parecem apontar uma necessidade de práticas de trabalho, tanto por professores quanto por alunos, evitando cair apenas na reflexão sobre as coisas. As histórias e seus projetos decorrentes, colocam-se como uma tentativa imanente em educação, que pense uma aprendizagem que se faz experimentar afirmando as singularidades que compõem o múltiplo no espaço escolar e estimulando-as a pensar e criar.

Parece também importante neste trabalho, o fato da produção de professores e alunos não buscar aproximações pelo igual ou semelhante, acredita-se que aqui é relevante a comparação, mas a comparação deslocada do certo ou errado, melhor ou pior, para uma comparação em que se possa ter a capacidade de pensar potencializada pela ideia de que o trabalho do outro pode disparar em mim, seja com discentes ou docentes.

Também destaca-se a invenção por parte de professores e por parte dos alunos ao não saberem de antemão aonde chegar. Aposta-se em uma aprendizagem intensiva e não apenas quantitativa. Uma aprendizagem que pode passar por um cuidado de si e que pode vir a afetar o outro, em um pensamento que tenha chances de escapar de uma totalização operada por modulações de subjetividades lineares, como no caso da primeira história, “X”.

Que não exclua o acaso quando escolhemos um trajeto quando nos damos conta da não obviedade da vida, como na segunda história: “A trama da floresta”. Que intensifique as oportunidades de escolhas e problematize possibilidades de invenção quando não sabemos as respostas de antemão.

Uma aprendizagem que possa se fortalecer no encontro entre ciência e arte, e a não necessidade de subsunção ou hierarquia, entre um pensamento e outro. Aponte possibilidades de coexistências de visões de mundo e olhares diferentes para nossa constituição e valorização da vida, como em ‘Saúde Poética’.

E também uma aprendizagem que valorize as forças dos encontros, não os diminuindo aos estados de coisas que os atualizam em suas classificações

psicologizantes. Uma aprendizagem que intensifique gostos, afastando-os de rotulações universais, em: 'Encontros roubados uma história de dar gosto'.

Uma aprendizagem que insista em intensificar os corpos da educação abrindo brechas no Currículo e trazendo-o a pensar e inventar na imanência.

Considerações

Ao buscar pensar as possibilidades de um currículo imanente e a experimentação em sala de aula, a filosofia da diferença mostra-se potente como prática de formação de professores.

Ressalta-se que um currículo imanente não busca colocar-se como modelo aos Currículos vigentes, mas busca pensá-lo e praticá-lo em coexistência a este. Para tanto é preciso pensá-lo no presente, no fluxo das forças criadoras.

Repensar os conceitos filosóficos presentes no Currículo e como afetam o campo educacional parece uma boa alternativa para o trabalho com professores ao potencializar práticas educacionais que abram espaço para experimentações, que deem abertura ao tempo intensivo e que propiciem paixões alegres na constituição docente.

Provocar outros olhares, propiciar deslocamentos, potencializar afetos colocam-se como uma grande aposta para outras práticas de aula, em que o professor dê chance de se experimentar a si mesmo, como aos alunos que busca afetar.

Um outro caminho que não apenas o da competitividade, excesso de produtividade esperada, ou do agir ressentido. Criar talvez um gosto pelo estudo não como apreensão de fórmulas e/ou modelos corretos e homogeneizadores. Mas tentar experimentar uma outra prática docente que busque articular conhecimentos que visem a variação, a criação e a invenção.

Considerar as experimentações nos encontros com as potências do pensamento (arte, filosofia e ciência) e dar o direito de cada uma buscar seu problema, pode ser uma chance de dar respiro a vida, criar com desejo, ter tempo de ser afetado ao não paralisar o devir. Tentativas em dar ao docente maiores oportunidades de talhar sua própria estética de existência em um plano imanente e gozar da vida aqui, no presente.

Referências.

Andrade, E.C.P., Prioli J.P., Amorim A.C. (2012) ProvocARTE e(m) currículos provocados, (som)dados? In: Ferraço CE, Gabriel CT, Amorim AC. Políticas de Currículo e Escola. Campinas, SP, Brasil: E-book GT Currículo, 148.

Barros, M. (2001) O fazedor de amanhecer. Salamandra

Corazza, S. (2004) Um plano de imanência para o currículo. In: Tadeu T, Corazza S, Zordan P. Linhas de Escrita. Belo Horizonte, MG, Brasil: Autêntica, 152.

Deleuze G. & Guatarri F. (1992) O que é filosofia? Rio de Janeiro: Editora 34.

Deleuze G. & Guatarri F. (1996) Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 3, 1ª ed. São Paulo, SP, Brasil: Ed. 34.

Deleuze G. & Guatarri F. (2011) Cine II: Los signos del movimiento y el tiempo. 1ª ed. Buenos Aires: Editora Cactus.

Foucault, M.F. (1985) O cuidado de si. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

Gallo, S. (2008) Deleuze & a Educação. 2ª ed. Belo Horizonte, MG, Brasil: Autêntica,

Kastrup V. A invenção de si e do mundo - Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Lazzarato, M. (2006) As Revoluções do Capitalismo. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Civilização Brasileira.

Neruda, P. (2008) Livro das Perguntas. São Paulo, SP, Brasil: Cosac Naify.

Pealbart, P.P. (2011) Vida Capital: Ensaios de Biopolítica. 1ª ed., 2ª reimpr. São Paulo, SP, Brasil: Iluminuras.

Tiburi, M. (2010) O pensamento interdisciplinar. Revista Cult 137.