



31(1): 37-52  
jan/jun 2006

# PENSAR A PEDAGOGIA COM DELEUZE E GUATTARI: amizade na perspectiva do aprender

**Hélio Rebello Cardoso Jr.**

**RESUMO** – *Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender.* O presente artigo parte da proposição de uma pedagogia do conceito, segundo Deleuze e Guattari. Com base na mesma, isola-se e explora-se a idéia de que todo pensamento exige, como sua condição interna, “traços relacionais”. Dos traços relacionais definidos pela pedagogia do conceito, enfatiza-se o “amigo” como personagem que caracteriza um dado pensamento. Nota-se que o conceito de amizade, em Deleuze e Guattari, está calcado numa teoria das relações de caráter empirista e pragmatista. O amigo é um personagem do pensamento de Deleuze e Guattari que permite pensar na relação entre um devir-mestre e um aluno-bumerangue como traços relacionais de uma pedagogia singular, calcada na diferença conceitual entre “saber” e “aprender”.

**Palavras-chaves:** *Deleuze, Guattari, pedagogia, educação.*

**ABSTRACT** – *Thinking Pedagogy through Deleuze and Guattari: friendship in the perspective of apprenticeship.* This essay begins with the proposal of a “pedagogy of the concept” according to Deleuze and Guattari. On this basis, I emphasize and explore the assertion that all thinking demands, as its internal condition, “relational traces”. Among the relational traces defined by this pedagogy of the concept, I choose the “friend” as a character who exemplifies a given thought. I try to show that the Deleuze/Guattari’s concept of friendship is based on empiricist and pragmatist theory of relationships. The friend is a character – in Deleuze and Guattari – that leads us to think of a relationship between a master-becoming and a boomerang-pupil as proper relational traces of a singular pedagogy, based on the conceptual difference between “knowledge” and “apprenticeship”.

**Keywords:** *Deleuze, Guattari, pedagogy, education.*

*A relação que se pode ter com os alunos é ensiná-los a serem felizes com sua solidão. É ensinar a se reconciliarem com sua solidão (Deleuze, 1988a).*

Não se pode encontrar, no pensamento de Deleuze e Guattari<sup>1</sup>, uma filosofia da educação; eles não fazem incursões à pedagogia. Contudo, lendo e ouvindo as aulas de filosofia dadas por Deleuze, sentimos que está ali presente uma lição que pode, e deve, ser destacada como uma preocupação deleuzeana com o ensino e a aprendizagem. Deleuze sabe o que é uma aula, apesar de não gostar da vida sem graça dos professores de filosofia. Há, em seus cursos, que podemos ouvir em gravações ou ler através de transcrições, uma leveza e uma clareza didáticas que criam um contraste positivo com a complexidade de seus livros e escritos. Mas, enfim, como entender as relações pedagógicas em Deleuze, já que ele não defendeu uma pedagogia específica ao longo de sua extensa obra?

É evidente que o tema da Pedagogia e da Educação, embora não explícito nem extensamente tratado por Deleuze e Guattari, merece uma abordagem dentro dos quadros de seu pensamento. Há alguns exercícios que se tem proposto a justo título em nome de uma pedagogia deleuzeana e que já vêm sendo aventados por múltiplas vozes, tais como: a aula como acontecimento, uma pedagogia rizomática, o encontro entre professor e aluno, etc. (*Educação & Realidade*, 2002 e ANAIS, 2004). Essas e outras tantas possibilidades são, por assim dizer, os vetores programáticos ou os lemas para se pensar a Pedagogia e a Educação com Deleuze e Guattari.

No entanto, com o fito de operarmos um recorte mais proporcional ao espaço de que dispomos, vamos ao que, na obra de Deleuze e Guattari, esparsamente, pode ser tomado como sugestivo para a Filosofia da Educação. Tais enunciados perfazem tão-somente momentos pontuais em seus escritos, mas um leitor atento diria que estes enunciados contêm dois tipos distintos de proposição, a saber:

a) as proposições sobre o que significa aprender, por exemplo:

*não se aprende através da verdade ou da contemplação, mas à custa de uma violência ou força – essa proposição está contida no livro de Deleuze dedicado a Proust, em que se evidencia que o apaixonado não sabe o que é o amor, até que ele sofre de ciúme. Então, ele precisa de um conceito de amor para entender o que lhe acontece. Sem a pressão das circunstâncias, nada se aprende sobre o amor (Deleuze, 1976, p. 13-18).*

*é besteira pensar que a tristeza nos faz aprender algo - esta proposição aparece nas lições dedicadas ao pensamento de Espinosa, onde o ensino e a aprendizagem são tomados como um processo baseado na emissão de signos resultante de encontros entre os corpos ou entre os corpos e as idéias. Um encontro triste nada ensina, ao contrário, a alegria sempre vem acompanhada de um aprendizado, pois alegrar-se significa, do ponto de vista epistemológico, que uma nova relação surge, que há, efetivamente, algo novo a saber (Deleuze, 1978).*

Além das proposições sobre o que é aprender, pode-se encontrar ainda um segundo tipo:

b) as proposições acerca da relação entre professor e aluno.

Vamos deter-nos neste segundo tipo, pois tais proposições nos dizem respeito mais de perto. Elas remetem à relação pedagógica propriamente dita, escopo do presente artigo.

Vejam alguns exemplos. São proposições que, em nosso entender, indicariam a direção a ser seguida para se alcançar, no pensamento de Deleuze/Guattari, um *devir-mestre*, expressão esta que se tornará explícita ao longo de nossa argumentação:

· “A relação que se pode ter com os alunos é ensiná-los a serem felizes com sua solidão” (Deleuze, 1988a);

· *toda relação para Deleuze tem um caráter pragmático, ou seja, a relação é exterior aos termos relacionados* – esta proposição enuncia que a relação pedagógica está fora do professor e fora do aluno, eles se comunicam pela exterioridade, conforme esclareceremos adiante. Somente com esta condição – a da relação pela exterioridade – o aluno pode “reconciliar-se com sua solidão” (ibidem), isto é, utilizar o ensinamento do mestre para criar algo novo, não previsto na própria relação.

O mestre entra em *devir* porque algo se passa *entre* o professor e o aluno, modificando ambos. Por isso, são duas as condições para um devir-mestre, a saber, que a relação pedagógica seja exterior ao aluno e ao professor e, assim sendo, seu efeito, sua realização de base, é o ensino da felicidade de ser só ou da reconciliação com *sua* solidão, a solidão de cada um. Ora, com estas duas proposições ou condições, temos apenas que o *aprender* configura-se em uma equação bastante complexa, da qual derivam algumas questões que cabe enunciar: 1. como uma relação, justamente uma *relação*, poderia reconciliar o aluno com sua solidão?; e 2. o que significa que a relação professor-aluno está fora e não dentro dos termos relacionados? Os dois braços da equação deleuzeana do aprender podem ser resolvidos por qualquer um de seus fatores. De um lado, o professor; de outro, o aluno.

Deleuze, na única entrevista que deixou gravada, o seu *Abecedário*, declara não apreciar a vida dos professores, que reputava de enfadonha, principalmente a do professor universitário de filosofia (Deleuze, 1988a). Ele considerava este um profissional da comunicação, cuja função era trocar o que o senso comum quer ouvir por dinheiro, com a vantagem – duvidosa, assevera Deleuze – das viagens que mesclam trabalho e turismo (Deleuze, 1990, p. 188).

Deleuze declara, igualmente, que não gosta de um tipo específico de aluno (seja ele estudante de filosofia ou não), que é o tipo que ganha unanimidade na maioria das pedagogias. O aluno pelo qual ele não tem apreço é justamente aquele que surge como expectativa, sempre ilusória, do professor que alimenta o senso comum pedagógico (Deleuze, 1988a). Tal professor sente-se recompensado se suas aulas geram uma reação imediata do aluno, o qual, agitado

por dinâmicas apropriadas, torna-se participante ativo e multiplica-se em perguntas e comentários. Tal comportamento é de regra tomado como um índice de que a relação pedagógica é profícua.

Deleuze esquivava-se desse tipo de aluno e da imagem do professor a ele ligada, pois, em se tratando de ensino, as reações imediatas são, mais provavelmente, indícios de que o circuito do senso comum se retroalimenta e se efetiva com o afã inócuo do participacionismo (Deleuze, 1988a). Nesse sentido, Deleuze considerava bons alunos de filosofia, mesmo os não-filósofos, loucos e drogados que freqüentavam suas aulas, pois eles lhe devolviam, posteriormente, as questões lançadas, mas com acréscimos de forças de mundos desconhecidos ou estranhos para o mestre (ibidem). Uma aula, pensa Deleuze, por melhor que seja preparada e por mais que envolva treinamento, somente produz ínfimos e imprevisíveis momentos de inspiração (ibidem). E esses pequenos momentos produtivos não geram no aluno reações imediatas. É de um outro tipo de alegria que fala Deleuze. O momento da aula é aquele que injeta no aluno vacúolos de silêncio, de não resposta. É nessa lacuna da aparente passividade que os verdadeiros problemas se afirmam. Esses não aparecem no calor da hora, pois sua apresentação requer um *timing* próprio.

Os problemas da relação pedagógica, aqueles que conduzem o aprendizado e não o senso comum, somente retornam, se retornam, como bumerangues. Como estes, surgem totalmente deslocados do contexto em que foram gerados. Após descrever sua parábola, o bumerangue já não mais responde às condições de seu lançamento (a sala de aula). Ele obedece, isso sim, a um trajeto intensivo que afeta campos e situações não previstos inicialmente, isto é, o conteúdo que o professor ensina faz um contorno por paisagens não visitadas, por mundos desconhecidos para a escola. As questões de uma aula, somente na condição de sofrerem um tal deslocamento parabólico, retornam à sala de aula (Deleuze, 1988a).

Tal relação pedagógica se dá através, portanto, do elemento do silêncio. Mas isso não quer dizer que professor e aluno deixem de falar. O aluno tem de reconciliar-se com sua solidão, no sentido de que ele já não precisa se angustiar com a imagem genérica do bom aluno, daquele que reage prontamente aos estímulos didáticos. O professor também se reconcilia com sua solidão, pois ele se coloca numa atitude de espera – espera de que o aluno-bumerangue o atinja; atitude essa que rasura em sua mente e em seu coração uma imagem pré-concebida de aluno e de professor. É mais benéfico falar e dialogar impulsionado pelo vácuo do silêncio do bumerangue que perdemos de vista do que pressionado pela imagem projetada e sempre premente dos resultados. Afirmar Deleuze,

*(...) estamos trespassados de palavras inúteis, de uma quantidade demente de falas e imagens. A besteira nunca é muda nem cega. De modo que o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer (Deleuze, 1990, p. 177).*

É óbvio que se embeber em silêncio e em solidão não é uma tarefa simples. A relação didática envolve, antes de qualquer coisa, uma guerrilha contra as Potências (o Estado, a TV, a Educação) e, como elas constituem nossa interioridade, nota Deleuze, a relação pedagógica envolve sempre uma luta do si contra si mesmo (Deleuze, 1990, p. 177). A relação pedagógica entre professor e aluno é tal que, por conseguinte, leva-os para fora, despersonificando-os enquanto professor e como aluno.

Qual o trajeto para que isso se torne viável? A relação pedagógica está inclusa nos próprios conceitos de um pensamento. Expor conceitos já é ensiná-los, principalmente porque eles envolvem os ouvintes ou alunos em um tipo especial de amizade, uma amizade deleuzeana, pela qual se processa um devir-mestre molecular que passa ao largo das formas majoritárias ou molares do professor e do aluno, desterritorializando-os, desrostificando-os (Deleuze & Guattari, 1980, p. 214-220). É que o aprender despersonificado, o do aluno-bumerangue e da solidão, aventamos nós, é um tipo especial de amizade.

Ora, com a idéia de que a relação pedagógica, no sentido deleuzeano, é uma relação de amizade – uma espécie anômala de amizade que precisamos especificar – somos devolvidos a nosso ponto de partida, a nossas perguntas iniciais. Pois, como uma amizade poderia reconciliar os amigos com a solidão e o silêncio? Ou, ainda, como essa amizade levaria professor e aluno a desfazerem seus rostos? Esse tipo de relação não colocaria professor e aluno no domínio da impessoalidade e da frieza? Tais questões, por sua vez, nos levam a indagar o que é, exatamente, uma amizade deleuzeana. Vejamos, para delimitarmos ainda mais nosso argumento, o caso especial do professor de filosofia, cuja função seria a de ensinar através de conceitos.

A dificuldade é que o tema da amizade está, de certa forma, enrustido na história da filosofia. No entanto, se observarmos com um pouco de atenção, não especialmente os conceitos, mas as paisagens e personagens que os mesmos emitem, a situação de escassez se altera. Podemos dizer que, em quase todos os pensadores, a relação de amizade e as imagens de amigo são traços que envolvem as condições de criação de um conceito. Se transpusermos tal idéia para o terreno da relação pedagógica, temos que toda aula já está condicionada por um traço de amizade, o qual pode ser muito diverso, dependendo do caso. Dar uma aula é criar algum tipo de amizade e, no caso especial da filosofia, trata-se de criar um laço de amizade através do conceito.

É justo o protesto que fazem Deleuze e Guattari quando assinalam que o amigo e amizade são preocupações quase ausentes do pensamento filosófico, sendo uma das raras exceções a essa regra o livro *A amizade* de Maurice Blanchot (Deleuze & Guattari, 1991, p. 10). Não que os filósofos não se tenham preocupado com a questão, mas amigo e a amizade aparecem tratados, quase exclusivamente, do ponto de vista ético. Parece-nos suspeito que esta temática tenha sido tão escassamente abordada do ponto de vista da própria produção do conceito, já que, etimologicamente, como se sabe, o filósofo é o amigo do saber.

Segundo Deleuze e Guattari, todo conceito emite certos “afectos” e “perceptos” que provocam sentimentos. Para falar de modo simples, posso sentir um conceito como simpático ou antipático (ibidem, p. 64, 124-125). Essas afectos e perceptos emitidos pelos conceitos não são sentimentos que se confundam com os sentimentos vividos, num meio histórico, pelos tipos psíquico-sociais dos filósofos que criaram aqueles conceitos (ibidem, p. 68). Na verdade, ainda segundo Deleuze e Guattari, os dados sensíveis produzidos por um conceito não coincidem com os sentimentos do filósofo como pessoa ou, se coincidem, é como se outra pessoa os experimentasse, por isso, afirmam eles, “o rosto e o corpo dos filósofos abrigam esses personagens que lhes dão um ar estranho, sobretudo no olhar, como se outra pessoa visse através de seus olhos” (ibidem, p. 71).

Os conceitos nos dão esses olhos que, dentro de cada um, são os olhos de outra pessoa. O olhar do conceito não vem dos olhos dos sentidos ou dos sentimentos pessoais. Os conceitos nos fazem trocar olhares que não são de ninguém. Eis aí uma das condições que, como vimos, Deleuze exige para que haja uma boa aula, ou seja, que o professor se despersonifique, que perda seu rosto, ele tem olhos de outro.

Por isso, em todo pensamento, constrói-se uma relação de amizade como “traço relacional” (Deleuze & Guattari, 1991, p. 69) inerente a uma “pedagogia do conceito” (ibidem, p. 17). O amigo, para sermos mais precisos, é um “traço de personagem conceitual” que tem a ver com “personagens psico-sociais”, para lançarmos mão de expressões de Deleuze e Guattari (ibidem, p. 68). O amigo se *auto-apresenta* juntamente com um determinado conceito. Embora o traço existencial do conceito se relacione com situações vividas, deve ao *pathos* do conceito sua expressão, posto que

*(...) os traços de personagem conceituais têm um relacionamento com a época e o meio histórico que somente os personagens psico-sociais permitem avaliar. Mas, inversamente, os movimentos físicos e mentais dos tipos psico-sociais, seus sintomas patológicos, suas atitudes relacionais, seus modos existenciais, seus estatutos jurídicos, tornam-se susceptíveis de uma determinação puramente pensante e pensada que os arranca seja dos estados de coisa históricos de uma sociedade seja do vivido pelos indivíduos, para deles fazer traços de personagens conceituais* (Deleuze & Guattari, 1991, p. 68).

Mas que tipo especial de amizade é essa que se dá através dos conceitos, a qual circunscreve uma relação pedagógica, denominada “pedagogia do conceito”? Justamente, a amizade que se dá entre professor e aluno constrói-se na exterioridade dos indivíduos. A amizade, portanto, modifica o professor e o aluno. A amizade se dá pelo exterior. É uma amizade impessoal cuja atmosfera nos envolve a todos. A exterioridade é o lugar da amizade. Tal exterioridade foi pensada por Deleuze e Guattari como uma “zona de indiscernibilidade” ou de “vizinhança” (Deleuze & Guattari, 1980, p. 276, 334-342, 350-351, 360, 609) onde

um elemento põe o outro em devir, de modo que ambos se tornam algo distinto do ponto de partida – *devir-mestre e aluno-bumerangue*.

A amizade do conceito é uma amizade pelo exterior. Está aí a lição da pedagogia deleuzeana. Trata-se de uma amizade sem imagem, cujo alcance está contido, afirmamos nós, na teoria das relações que Deleuze procurou desenvolver através de toda sua obra com a cooperação de Hume e dos pragmatistas americanos. Averiguemos, por conseguinte, os traços principais desse contato com os pragmatistas.

A lógica humeana das relações é um tema que Deleuze desenvolve desde seu primeiro livro, que fora dedicado justamente ao estudo do empirismo de Hume (Deleuze, 1953). Segundo Deleuze, um “ponto de vista comum a todos os empiristas” é o de que as “relações são exteriores às idéias” (ibidem, p. 109) ou aos termos relacionados. Sendo assim, podemos dizer que os empiristas propõem, como um dos traços distintivos de seu pensamento, uma “teoria das relações”. Particularmente, o empirismo de Hume criou a “primeira grande lógica das relações” (Deleuze & Parnet, 1977, p. x) e com ela se processa “algo muito estranho, que desloca completamente o empirismo”, pois a teoria das relações se desenvolve com uma “prática das relações”, conferindo ao empirismo um poder genuíno (ibidem, p. 15).

Para uma filosofia essencialista, neste caso, oposta ao empirismo, uma relação entre dois termos deriva e é determinada pela essência desses termos, ou seja, a relação como que emana dos termos e a eles pode ser reduzida. Dessa perspectiva decorrem algumas posições correlacionadas que, segundo a ênfase deleuzeana, rompem a cláusula de imanência que deve presidir a experiência empírica. Transcrevamos o que faz observar um comentador de Deleuze dedicado à parte empirista de sua filosofia, ao caracterizar a rejeição deste ao essencialismo:

*um termo e suas relações formam uma unidade orgânica e as relações que interligam dois ou mais termos são necessárias para a identidade de cada um e do todo que eles formam. Isto implica, no mínimo, então, que a relação e a coisa que a possui nunca podem existir de uma maneira diversa daquela determinada pela essência da coisa. E há apenas um pequeno passo daí para a posição ontológica de que todas as coisas estão relacionadas de uma maneira inextricável e necessária, e que esta unidade absoluta de alguma forma transcende a diversidade e as contingências do mundo da experiência empírica* (Hayden, 1998, p. 285).

Julgamos apropriado definir a *relação* entre os amigos (professor e alunos) na acepção empirista que lhe confere Hume, segundo a qual toda relação é exterior aos termos relacionados, ou seja, independente deles, de modo que relações, se modificadas, alteram concomitantemente os termos interligados (Hume, 1978, p. 69-70). O mundo é um mundo das relações antes de ser um mundo das entidades que o povoam.

A amizade deleuzeana é uma amizade não essencialista, no sentido acima definido. A singularidade de Deleuze, particularmente quanto aos traços relacionais de sua (e de Guattari) pedagogia do conceito, terá sido que nela não encontramos uma imagem de amigo definido de acordo com esta ou aquela Pedagogia. Encontramos, isso sim, uma prática das relações, o que em termos empiristas e pragmatistas, envolve um “hábito” e uma sensação (“confiança”). A noção de “hábito”: uma flor, uma idéia, um “eu” é a contemplação ou contração de elementos heterogêneos. E os hábitos se fazem ou se desfazem, de acordo com “convenções” ou relações que unem os elementos dados. Por isso, esclarece Deleuze: “dada uma proposição, à que convenção ela remete, qual é o hábito que constitui um conceito? É a questão do pragmatismo” (Deleuze & Guattari, 1991, p. 101). Diga-se de passagem que tal consideração faz eco com a definição de Peirce, segundo a qual “o pragmatismo nos ensina que aquilo que pensamos deve ser interpretado em termos do que estamos preparados para realizar” (Peirce, 1935, 5.35)<sup>2</sup>.

Os homens que vivem de convencionar hábitos, e a amizade é um deles, sabem que os hábitos são temporários e suas verdades são crenças buriladas pelo tempo, de forma que carregamos verdades em estoque, como pensava James (1974, p. 26). Os pensadores dos hábitos são por isso vistos com certo temor, porque eles pensam um mundo de relações instáveis ou passageiras. Desejam eles que mesmo a filosofia seja uma terra da “confiança”, onde um amigo se une a outro pela simples confiança em um mundo dos hábitos e convenções inventados, como se, mesmo em sociedades altamente sedentárias, fosse possível um encontro nômade entre seus membros ou elementos. Tal encontro *nômade* é o tipo de relação que se pode dar entre professor e aluno, como amizade, no sentido deleuzeano do termo, de acordo com o argumento que desenvolvemos até este ponto.

Enfim, pode-se afirmar que uma pedagogia deleuzeana, por mais restrições que se possa fazer ao adjetivo *deleuzeana* neste caso, determina um conceito singular de amizade como confiança em um mundo dos hábitos passageiros. Como construir uma relação pedagógica num mundo marcado pela instabilidade é o desafio. Do ponto de vista da história da filosofia, Deleuze e Guattari solicitam que lancemos um novo olhar para as filosofias pragmatistas da educação, com o propósito de, ao invés de as entendermos como uma espécie de ideologia capitalista, a tomarmos como um antídoto a todo essencialismo em termos pedagógicos, a favor de uma pedagogia operária ou nômade. Para o mestre em devir, o devir-aluno é um amigo inessencial, um amigo dos acordos com o qual se pode construir um mundo, um amigo sem imagem, nosso amigo sem rosto.

Sem dúvida, um das vias possíveis para seguirmos nossa reflexão seria o aprofundamento da teoria das relações de caráter empirista e pragmatista. Contudo, tal progressão ficará tão somente indicada como possibilidade para um estudo potencial e conseqüente, pois, na medida em que envolve um universo filosófico peculiar, necessitaríamos reunir recursos que extrapolariam os limites

de um artigo consistente. Sendo assim, devemos optar por uma solução mais *econômica*, qual seja, procuraremos aduzir mais elementos para se pesquisar o problema da amizade como expressão da relação pedagógica, mas permaneceremos, com vistas a esse objetivo, no campo conceitual de Deleuze e Guattari, cujo manancial está longe de esgotar-se quanto à temática em foco. Então, veremos mais dois aspectos, ou seja, a qualidade da amizade deleuzeana como relação pedagógica em contraste com certas metodologias educacionais disponíveis e o caráter do *aprender* que tal amizade proporciona em face da finalidade de todo *saber*, isto é, a competência no manejo de certas regras que torne o conteúdo de uma disciplina (Matemática, Gramática, Filosofia, etc.) operacional.

Quando nos referimos à amizade como base da relação pedagógica, não esqueçamos que o aprendizado somente se efetiva através da transmissão de conteúdos: a leitura e as operações fundamentais, por exemplo. A amizade é a paisagem em que as mais diferentes metodologias realizam a transmissão de conhecimento. A propósito, pode-se classificar as metodologias educacionais disponíveis com base em tipos de amizade em que se plasma a relação pedagógica.

Por exemplo, é demonstrável que o elo entre professor e aluno se altera quando a alfabetização (leitura) se dá através da cartilha tradicional calcada na escrita fonética (bê-á-bá) ou se aceitamos que existe uma alfabetização que envolve um processo mais amplo que a própria competência de escrever ou escrever certo (garatuja, escrita pré-silábica, escrita silábica, escrita alfabética e escrita ortográfica). Todas as fases têm seus expedientes no processo de alfabetização, mesmo que como etapas a serem vencidas. Algo semelhante acontece quando professores de matemática ensinam as *continhas* mediante o método da prova real/prova dos nove ou por meio da teoria dos conjuntos. A prova real dispensa o conhecimento analítico das propriedades das operações fundamentais; ao passo que a teoria dos conjuntos- Matemática Moderna, como já foi denominada- parte do conhecimento das propriedades de tais operações, como fundamento lógico que ultrapassa a competência da Matemática como disciplina. É óbvio que, em cada um dos exemplos citados, a relação entre professor e aluno é diversa.

No momento em que os Construtivismos e outras teorias/metodologias mais técnicas roubam a cena, em detrimento de uma pedagogia com sabor natural ou espontâneo, a professorinha torna-se um tipo raro e anômalo, uma excrescência ou nostalgia na escola de hoje: “Que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-à-bá” (Alves, 2006). Um livro anticonstrutivista é *Infância*, de Graciliano Ramos (2003); nele, a potência pedagógica da professorinha aparece em uma escola que é descrita como um hospício ou presídio, mas onde algo acontece em termos educacionais.

Especificamente, tendo em vista os exemplos acima, podemos dizer, emitindo uma opinião em sintonia com as idéias de Deleuze (cf. 1988b, p. 216-221), que as pedagogias ou metodologias educacionais, em geral, vivem enclausuradas em

dois tipos de amizade. De um lado, o aprendiz isolado que somente teria seu pensamento natural e isento de pressupostos, correspondendo ao mestre que, de certo modo, fiscaliza a naturalidade do aprender, a fim de que a espontaneidade do aluno não seja tolhida ou aviltada pelos pressupostos artificiais ou viciosos. O aluno, neste caso, é dotado de uma boa-vontade original, nele reside uma aptidão para aprender o que está ao alcance de todo mundo. De outro lado, está o aluno *escolado*, aquele que já nasce determinado por uma cultura em ressonância com certo amadurecimento sensório-motor, de modo que, para ele, aprender é colocar em ação os pressupostos que sua imersão cultural lhe confere potencialmente. Neste caso, o professor é aquele que emula tais pressupostos, aproveitando-se da *bagagem* do aluno.

O primeiro personagem é ingênuo, sem maldades, mas pode aprender o que todo mundo sabe. Aprender, então, é desfrutar, na relação entre professor e aluno, dessa afinidade como de uma verdade reconhecida por todos. Já o segundo personagem, mesmo que seja uma criança, não possui, e isto necessariamente, a modéstia da ignorância. Ele é eloqüente e tem o que dizer, de modo que o professor se coloca numa situação de elo de transmissão numa cadeia de aprendizado que ele próprio não domina. Às vezes, ele não é mais que um aprendiz diante do aluno.

A diferença entre ambos é que o segundo, um aprendiz *informado*, possui pressupostos objetivos e públicos. O professor pode reconhecer quais as bases de seu aprendizado e até consegue, dependendo do ponto de vista pedagógico, anular seus pressupostos para que ele retorne ao estágio incipiente, talvez mais desejável, de acordo com o caso, de um aprendiz *informe*. Quanto a este, o nosso primeiro personagem, quer o professor o desvalorize como o inculto, quer o valorize como a tabula rasa de todo aprender, não é totalmente correto dizer que sua abertura para a aula não tenha pressupostos. Acontece que, ao contrário do outro, seus pressupostos são implícitos ou subjetivos. O seu pressuposto é que ele aprende o que todo mundo sabe e que ninguém pode negar, por isso o professor pode ser, de fato, o mestre que transmite regras e conhecimentos prontos a serem acumulados pelo aluno, sem muitos percalços além daqueles que se pode evitar com a disciplina e as técnicas mnemônicas apropriadas.

Essa clausura entre o aprendiz *informe* e o *informado* rompe-se, mostra Deleuze, quando entre em cena o aprendiz que nega tanto os pressupostos objetivos da cultura quanto os pressupostos subjetivos de um aprendizado natural (cf. Deleuze, 1988b, p. 216-217). Este, realmente, não tem pressupostos, pois não pode nem mesmo aprender o que se espera de todo mundo. O aluno sem pressupostos coloca na impotência o ponto de partida de todo aprender. Ele nega que sua faculdade de aprender tenha qualquer afinidade com a verdade universalmente válida, seja ela natural ou cultural, dependendo da pedagogia ou metodologia considerada.

É esse personagem destituído de pressupostos que a filosofia de Deleuze e Guattari nos impõe pensar, a fim de que desenvolvamos uma outra imagem do que seja aprender e ensinar. Afirmo Deleuze:

*(...) muita gente tem interesse em dizer que todo mundo sabe isto, que todo mundo reconhece isto, que ninguém pode negar isto. (Eles triunfam facilmente, enquanto um interlocutor desagradável não se levanta para responder que não quer ser assim representado e que nega, que não reconhece aqueles que falam em seu nome) (Deleuze, 1988b, p. 218).*

Não ter pressupostos, essa é a solidão do aluno, poderíamos dizer com Deleuze, quando ele está imerso em vacúolos de silêncio e solidão. Reconciliar-se com a solidão é o único alicerce para a confiança pragmatista que, como vimos, é um dos traços da relação que se estabelece entre professor e aluno. Como assim?

Para fazermos jus a esta tipologia do aprendiz que Deleuze indica, tivemos que esboçar uma certa caracterização das pedagogias segundo os tipos de atitude que estas perpetram diante do aluno e, por extensão, diante do mundo em que este está inserido. Sendo assim, o personagem-aprendiz e o personagem-professor de cada pedagogia, além de representarem o que significa o ato de aprender, em sua relação, trazem consigo, igualmente, um modo de vida. Com mais esse elemento já podemos retornar ao tema da amizade.

A relação pedagógica, a amizade de que falamos, com Deleuze e Guattari, é de um tipo especial. Tal relação se desenvolve num meio de silêncio e de solidão, repetimos nós. Trata-se de um *meio* e se a aprendizagem nele medra, não há inconveniente em ser seu condutor a professorinha intuitiva do aluno informe ou a professora mais técnica da linguagem não-silábica do aluno informado.

Do ponto de vista de ambos pensadores, a amizade entre professor e aluno – a confiança que entre eles se estabelece – não é uma paisagem condicionada pela transmissão de conteúdo de acordo com este ou aquele método pedagógico. Antes, a amizade entre professor e aluno independe da paisagem onde eles se encontram. A desrostificação como efeito da amizade deleuzeana não só produz o professor e o aluno como amigos sem rosto, como, ao mesmo tempo, acarreta uma despaisageificação das cenas em que se desenvolvem as metodologias educacionais disponíveis, seja ela informe ou informada, como definimos anteriormente. Trata-se de, ao invés da desconfiança ou de uma atitude de deslumbramento diante destas pedagogias, uma busca dos problemas que nelas permanecem virtualmente ocultos.

Não cremos que se pode reivindicar, em nome de Deleuze e Guattari, uma outra pedagogia concorrente ou alternativa com relação às disponíveis. Na verdade, eles querem nos tranquilizar, pois acreditam que, por debaixo de toda técnica ou método pedagógico, estabelece-se um processo virtual ou molecular, sem pressupostos, que vinga apesar dos lugares comuns, paralisações e sufocações dos conjuntos massivos ou molares das pedagogias. A amizade sem pressupostos de que tratamos neste artigo desenvolve-se nesse nível molecular ou virtual. Ela é um vetor de fuga ou de desrostificação/despaisageificação com relação às amizades que se estabelecem entre professor e aluno no nível mais *duro* ou programático dos pressupostos pedagógicos.

Para finalizar, vejamos mais um passo conceitual sobre esta questão e alguns exemplos que podem facilitar o entendimento e ilustrar nosso argumento. A percepção de que uma amizade e de uma confiança fluem no nível, por assim dizer, mais líquido, que atravessa a relativa cristalização das pedagogias específicas com suas relações (a professorinha, a professora-mãe, a professora-aprendiz, a professora-amiga, a professora-pedagoga, a professora-psicóloga, etc.), está contida na diferença conceitual, estabelecida por Deleuze, entre “saber” e “aprender”. Saber e aprender se imbricam, posto que toda pedagogia ou técnica educacional tem como finalidade um saber, mas qualquer uma, igualmente, contém um aprender. O que a amizade pedagógica valorizada por Deleuze propõe é que o aprender seja colocado em primeiro plano pelas pedagogias que, muitas vezes, o escamoteiam ou sufocam em função de um saber.

Vejamos alguns traços da distinção saber e aprender, de acordo com Deleuze. Aprender é o salto que leva do não-saber ao saber. Nesse caminho, muitas coisas acontecem, muitas marcas riscam nossos corpos ou ficam gravadas como memória de um tipo especial. Aprender é sempre algo da ordem do virtual, do inconsciente, de que o corpo participa, necessariamente. Por isso aprender carrega consigo uma violência, um adestramento diverso daquele que caracteriza o saber, o qual, como resultado de um aprender, é o domínio das regras de uma disciplina.

Por exemplo, saber Latim é o domínio de uma gramática, com seus casos e declinações. Mas o exercício de regras não é apenas uma aplicação do saber, já que ele traz consigo todas as intensidades do aprender. Então, todo aprendizado é um movimento peculiar – peculiar, no sentido de que cada caso é um trajeto com intensidades diversas – pelo qual pequenas partículas de meu corpo (língua, boca e voz) se encontram com as singularidades da idéia (o Latim com suas características fonéticas, sintáticas e semânticas). Nunca se aprende Latim do mesmo jeito.

Aprender a nadar, antes de conhecer-se os estilos e dominar as técnicas, é um campo problemático que se estabelece entre o mar e a sensibilidade de um corpo. O mar é a reunião de pontos singulares cujas relações formam os movimentos *visíveis* das ondas, a maré. Um corpo que entra na praia tem apenas a sensibilidade do mar, movimentos de fluxo e refluxo. Mas, *aprender* a nadar consiste em ajustar atos reais de um corpo ao movimento das ondas. Para tanto, o aluno tem de formar uma idéia de mar. Aprende-se quando a idéia de mar entrou no ou se ajustou ao corpo do aprendiz. Ou, ainda, quando o mar se tornou uma “micropercepção”, para utilizar um termo deleuzeano, que se conjuga à sensibilidade de seu corpo. Com isso, temos uma solução para o campo problemático que se cria entre um corpo e o mar, através de uma idéia. O professor é aquele que *nada* com o aprendiz, mesmo que seja no nível elementar da idéia através da qual o aluno problematiza seu encontro com o mar.

Outros exemplos são possíveis. Uma aula de matemática não seria um encontro com um objeto ou elemento como o mar, mas também não envolveria a

capacidade de experimentar novas habilidades do aparelho fonador, como no caso do aprendizado da língua latina. Aprender um teorema matemático seria, propriamente, a constituição de um campo problemático entre o corpo do aluno, uma idéia, e outra idéia (o teorema). E se quiséssemos esmiuçar os exemplos do Latim e da natação, poderíamos pensar em outros campos problemáticos, muito diversos, que se constituem em cada situação. Certamente, ensinar uma língua *morta*, como o Latim, não envolve as mesmas intensidades que se fazem presentes no ensino da língua inglesa cuja inflação nos assola por todos os lados. Nem é a mesma coisa aprender a nadar no mar, no meio das ondas, e aprender a nadar em uma piscina. Aprender a nadar no mar apresenta intensidades de um campo problemático ou idéia mais próximas da dança do que aprender nado em uma piscina.

Conectar um corpo e um objeto através de uma idéia, essa é a principal razão pela qual podemos dizer, com Deleuze, que o aprender envolve um tipo especial de amizade. *Vis-à-vis*, ensinar significa criar condições ou, antes, deixar correr certas intensidade para que um corpo e uma idéia, uma sensação e um conceito possam encontrar-se sob circunstâncias que nunca se repetem. Aluno e professor estão em um mesmo movimento, eles desconhecem para onde vão, como se remassem um barquinho à deriva no grande mar entre o não-saber e o saber. Não reconhecer o destino é o que torna a aventura do aprender o lugar da confiança. Quanto a isso, pode-se observar, igualmente, a importância dos professores do nível elementar, visto que os campos problemáticos que se criam, por exemplo, na classe de alfabetização, são necessariamente múltiplos, abertos e em estado de crescente complicação mútua. Muito embora, obviamente, o ensino de disciplinas mais estritas, como no caso do ensino universitário, não deixe de envolver aprendizados que vão muito além dos conteúdos requeridos para os domínios de regras de um saber, no sentido em que este foi definido acima. Em todo caso, a complicação dos campos problemáticos do aprender constitui e revolve de tal forma a relação de amizade entre professor e aluno que é impossível que não se crie nesse âmbito uma terra da confiança, mesmo que esta sofra impasses, engiços, aviltamentos e traições de toda ordem.

Deleuze, sintetizando, de modo bem-humorado, o que procuramos demonstrar acerca da diferença entre saber e aprender, diz: “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (Deleuze, 1988b, p. 270). Embora a amizade entre professor e aluno seja um elo pedagógico, também é verdade que o aprender implica uma solidão própria a uma “estética da existência”, no sentido foucaultiano do termo, pela qual *aprendemos* a nos dobrar sobre nós mesmos, em busca de um governo de si que lance novos modos de existir (Foucault, 1984, p. 28 e 31). Ser feliz com *essa* solidão é a lição básica de uma pedagogia que vibra com o pensamento de Deleuze e Guattari.

## Notas

1. Ao propormos “Pensar a pedagogia com *Deleuze e Guattari*”, cumpre alertar o leitor que as indagações levantadas nesse artigo dizem respeito, principalmente, aos escritos de Deleuze sem a parceria de Guattari. No entanto, como, em menor medida, também nos referimos aos livros que ambos escreveram em co-autoria, o título de nosso artigo mantém a generalidade da referência a um pensamento comum. Tal procedimento convém, pois o pensamento de Deleuze está em ressonância com o de seu parceiro, mesmo quando ambos escrevem por conta própria.
2. Essa é uma nomenclatura que se usa para este autor, quer dizer, livro 5 parágrafo 35, o que dispensa a paginação e vale para qualquer edição, mesmo brasileira.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, Ataulfo. *Tempos de criança*, disponível no site <http://www.mvhp.com.br/ataulfo.htm>, acessado em 30/05/2006.
- ANAIS DO II COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. O DEVIR-MESTRE - ENTRE DELEUZE E A EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: UERJ, 18 e 19 de novembro de 2004.
- DELEUZE, Gilles. *Empirisme et subjectivité*. Paris: PUF, 1953.
- DELEUZE, Gilles. *Proust et les signes*, 4<sup>e</sup> ed. rémaniée. Paris: PUF, 1976.
- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1977.
- DELEUZE, Gilles. *Aula sobre Espinosa*, em 24/01/78, disponível em <http://www.webdeleuze.com>, acessada em 12/10/2004.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mille plateaux*. Paris: Minuit, 1980.
- DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze*, entrevista a Claire Parnet, em 1988a, em vídeo, transcrito e traduzido por Tomás Tadeu da Silva, incluído no site “Máquina da diferença”, [www.ufrgs.br/faced/tomaz](http://www.ufrgs.br/faced/tomaz), acessado em fev. de 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988b.
- DELEUZE, Gilles. *Pourparlers*. Paris: Minuit, 1990.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit, 1991.
- EDUCAÇÃO & REALIDADE (Dossiê Gilles Deleuze), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade vol. II (o uso dos prazeres)*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- HAYDEN, Patrick. *Multiplicity and becoming: The pluralist empiricism of Gilles Deleuze*, er Lang Publishing, 1998.
- HUME, David. *A treatise of human nature*, 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- JAMES, William. “O que significa o pragmatismo”, “Concepção de verdade no pragmatismo”, “O significado da Verdade”, “Ensaio de empirismo radical”, in *Os Pensadores*, vol. XL. São Paulo: Abril, 1974.

PEIRCE, Ch. Sanders, Hartshorne, C. & Weiss, P. (Ed.), *Collected papers of Charles Sanders Peirce*, vol. 5. Cambridge: Harvard University Press, 1935.  
RAMOS, Graciliano. *Infância*, 37ª ed. São Paulo: Record, 2003.

Hélio Rebello Cardoso Jr. é professor de filosofia da UNESP.

Endereço para correspondência:  
Rua Tupi 608/1001  
Londrina – PR  
86020-350  
herebell@uel.br