

PREENCHER POTÊNCIAS E INVENTAR EDUCAÇÃOES POSSÍVEIS: PELA EXPERIMENTAÇÃO DE UMA FORMAÇÃO-SEM-ÓRGÃOS

Preencher potências
e inventar educaçãoes
possíveis: pela
experimentação de uma
formação-sem-órgãos

Cristian Poletti Mossi¹
Marilda Oliveira de Oliveira²

Resumo

O artigo busca, a partir da frente filosófica instaurada por Deleuze e Guattari na obra *Mil Platôs* (1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b), pensar o campo educativo – o qual implica nas relações entre corpos, espaços, práticas, metodologias – como um fenômeno de estratificação de agenciamentos territoriais. Desse modo, a prática do *Corpo-sem-Órgãos*, enunciada por Artaud (*Para acabar com o julgamento de Deus*, 1947) e evidenciada também por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs*, pode se tornar cara no sentido de gerar alguns movimentos de desterritorialização/desestratificação dos agenciamentos territoriais estratificados que formam o campo educativo. Isso implica pensar em pequenas educaçãoes, enquanto práticas marginais, que se alojam em uma grande Educação, já deveras instituída e legitimada, possibilitando aos corpos envolvidos em tais processos o “preenchimento de uma potência” (DELEUZE, 1988/1989, s/p) que lhes confere alegria produtiva e inventiva. Por fim, o artigo problematiza uma educação/formação sem órgãos que desinstitui as relações entre aprendizes, docentes e espaços educativos de formação de uma relação hierárquica, intentando tramar desvios sinuosos dos caminhos

¹ **Cristian Poletti Mossi** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: cristianmossi@gmail.com

² **Marilda Oliveira de Oliveira** – Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM).

E-mail: marildaoliveira27@gmail.com

incessantemente pisados, invencionando outros percursos que se distanciam de receituários e identidades fixas.

Palavras-chave: Corpo sem Órgãos; Educação; Formação.

Abstract

This article aims, through the philosophical front established by Deleuze and Guattari in the work *Mille Plateaux* (1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b), at thinking the education field – which implies relations between bodies, spaces, practices, methodologies – as a phenomenon of stratification of territorial agencies. Thus, the Body without Organs practice, enunciated by Artaud (*Pour en finir avec le jugement de dieu*, 1947) and evidenced by Deleuze and Guattari in *Mille Plateaux* as well, can become highly valued in the sense of generating some moves of deterritorialization/destratification of stratified territorial agencies which constitute the education field. This implies thinking of ‘small educations’ as marginal practices located within a larger Education, which is already instituted and legitimated, allowing the bodies involved in such practices the “fulfillment of a potency” (DELEUZE, 1988/1989, s/p) that gives them productive and inventive joy. Finally, the paper aims at problematizing a education/formation without organs which deinstitutiones the relations among apprentices, teachers and educative spaces of formation of a hierarquical relation, trying to design sinuous deviations in the tirelessly stepped pathways and creating new routes that are distanced from prescriptions and fixed identities.

Keywords: Body without Organs; Education; Formation.

PREENCHER POTÊNCIAS E INVENTAR EDUCAÇÃOES POSSÍVEIS: PELA EXPERIMENTAÇÃO DE UMA FORMAÇÃO-SEM-ÓRGÃOS

MAQUINARIAS *CURTO-CIRCUITADAS* E UM CORPO-SEM-
ÓRGÃOS PARA A EDUCAÇÃO

O homem é enfermo porque é mal construído,

*Temos que nos decidir a desnudá-lo para raspar
esse animalúculo que o corrói mortalmente,
deus*

e juntamente com deus os seus órgãos

(...) não existe coisa mais inútil que um órgão.

*Quando tiverem conseguido um corpo sem
órgãos,*

então o terão libertado dos seus automatismos

e devolvido sua verdadeira liberdade.

(ARTAUD, in: WILLER, 1983, pp. 161-162)

*A terra, ainda desterritorializada, era um corpo-sem-
órgãos.* Mais ou menos com essas palavras Deleuze e Guattari
(1995a) iniciam o Platô três, pertencente ao primeiro volume
de sua obra *Mil Platôs*³, fazendo clara referência à prática
enunciada por Artaud em sua conferência radiofônica *Para
acabar com o julgamento de deus* (1947/1983).

³ Deleuze e Guattari (1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b).

Esse corpo sem órgãos era atravessado por matérias instáveis não-formadas, fluxos em todos os sentidos, intensidades livres ou singularidades nômades, partículas loucas e transitórias (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p. 53).

Ao mesmo tempo, ponderam os autores, outro fenômeno – o da estratificação – ocorria paralelamente, fixando singularidades e aprisionando intensidades. “Os estratos eram juízos de Deus” (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p. 54) que operavam por codificação e territorialização da terra.

Distantes de um intuito meramente literário, os autores nos apresentam com isso possibilidades para pensar uma *geologia da moral*, como eles mesmos denominam, ou seja, nos convidam a movimentar o pensamento na perspectiva de compreender de que forma o que era somente um *fora absoluto* – a terra desestratificada e desterritorializada – foi ganhando pontos de coagulação, enrijecimento e organismos hierarquizados mediante agenciamentos territoriais estratificados: *deus e seus órgãos*, nos diria Artaud.

Destarte, é de grande importância mencionar que tal ponto de vista tomado pelos autores não considera qualquer tipo de diferenciação entre formas naturais e formas culturais/artificiais, tampouco há qualquer pretensão com vistas a competir frente a alguma disciplina de *História Natural*. O que nos parece mais viável é compreender esse viés filosófico como uma história (não legitimada, marginal, amplamente flexível) da própria História (já instaurada como verdade universal, absoluta, rígida, estável). Talvez, um modo *contemporâneo* de curvar o fluxo do pensamento no sentido que Aganbem (2009) propõe, ou seja, como uma relação singular com o tempo a qual, na mesma medida que a este adere, dele toma distâncias através de uma dissociação e de um anacronismo, sugerindo-se, nesse sentido, participar das dinâmicas para nelas provocar brechas, torções e problematizações.

Iniciando o terceiro volume dessa mesma coletânea de textos – *Mil Platôs* – o Platô seis (1996), logo em seu título, lança um questionamento no mínimo intrigante: *como criar para si um corpo-sem-órgãos?* Ou seja, como desterritorializar-se, desestratificar-se – visto que nós humanos e nossos corpos, nosso pensamento, até mesmo nossas ações, também participam desses fenômenos de territorialização/estratificação anteriormente pontuados – sem que isso signifique necessariamente uma reversão, um retrocesso, uma busca por alguma essência perdida, mas uma abertura a outras intensidades no preâmbulo de uma produção inventiva de si mesmo?

Neste artigo, procura-se trazer para a discussão o campo educacional e os corpos de toda ordem que dele participam e o colocam em funcionamento, como parte desses fenômenos de territorialização e estratificação mencionados por Deleuze e Guattari. Intenta-se, portanto, problematizar: *de que forma fazer da prática de um corpo-sem-órgãos um mecanismo (maquínico, não mecânico), a fim de precipitar alguns pontos já estratificados no modo como nos individuamos, especialmente na esfera da formação e da relação entre aprendizes, docentes e ambientes educativos?* Para tanto, na sequência, discute-se o que significaria inventar educações possíveis (como um devir minoritário) às margens de uma grande Educação já deveras estratificada, no sentido de trazer para os corpos que a habitam e a colocam em funcionamento (aprendizes, docentes, ambientes educativos, entre outros) a alegria e o impulso inventor enquanto *preenchimento de potências* (Deleuze, 1988/1989, s/p).

Essas e outras questões fazem parte do que há algum espaço de tempo vem sendo problematizado na escrita da tese de doutoramento momentaneamente intitulada *‘um corpo-sem-órgãos para curto-circuitar maquinarias na educação’*, produzida pelo autor desse artigo sob orientação de sua co-autora. Na pesquisa supracitada, o campo educacional, longe de se restringir somente à escola – ambiente educativo por

excelência e uma de suas instituições fundamentais – ou ainda ao ofício do professor frente a seus aprendizes – papéis estes que contribuem para sua legitimação em nossa cultura ocidental – é entendido enquanto conjunto de agenciamentos territoriais estratificados (onde participam corpos, lugares, saberes, metodologias, discursos, entre outros) que oferecem microespaços para que nele sejam provocados movimentos de *desterritorialização/desestratificação*, *devir* e *fuga*⁴ frente à prática do *corpo-sem-órgãos*.

Tal prática, conjura possibilidades para pensar um corpo de intensidade zero, antes do organismo estratificado que, embora precise dele enquanto superfície por onde passam intensidades, não se confunde com o mesmo. Portanto, um corpo antes do corpo, não como essência ou origem, mas como *plano de imanência* onde imantam-se possibilidades produtivas as quais procuram se distanciar do já instituído/legitimado. No âmbito da formação de aprendizes/docentes e de sua relação em/com ambientes educacionais, como a escola e a universidade, por exemplo, isso implica pensar que certas normas, rotinas, métodos e metodologias, e até mesmo conformações de espaços, corpos, visualidades, entre outras práticas, podem ser repensadas e precipitadas no sentido de um *fora* onde o que há são somente potências com infinitas possibilidades de outras composições, readequações.

Nesse sentido, antes de propor as *curto-circuitagens* que se fazem presentes tanto no título provisório da tese descrita, como no atual subtítulo deste artigo – enquanto falência ou defasagem de sistemas – propõe-se pensá-las enquanto desencadeamento, disparo ou funcionamento inesperado

⁴ Compreendendo *devir* não enquanto imitação ou fixidez de algum ser, mas enquanto vir a ser minoritário, individuação constante e fluente; Desterritorialização enquanto desestratificação de territórios aparentemente cristalizados (que sempre pressupõem, já em seguida, novas territorialidades, porém sem nunca retomar à territorialidade antiga) e linhas de fuga como criações, desvios, fendas e vazamentos dos estratos (DELEUZE & GUATTARI, 1995a; 1995b; 1996; 1997a; 1997b).

de maquinarias as quais, segundo Deleuze e Guattari (1997a), se definem por engendramentos que acoplam-se em agenciamentos territoriais estratificados, fazendo com que os mesmos fujam, escapem, delirem, traçando assim variações e infundáveis mutações.

Considera-se importante mencionar que na perspectiva aqui buscada, ou seja, ponderando o que propõem Deleuze e Guattari, não se torna viável visualizar o papel do professor de forma separada do aprendiz, tampouco tais papéis sem conexão com os ambientes educativos que participam, como, por exemplo, a universidade e a escola. O que aqui está em jogo é mais a relação que se estabelece na ponte entre esses papéis e esses espaços. Busca-se assim propor uma formação não enquanto identificação com uma função a ser desempenhada (produção identitária do *ser* aprendiz/docente), mas enquanto busca por uma individuação pessoal e intransferível em conexão com o que cada corpo em sua produção subjetiva – inclusive do docente como aprendiz – pode explanar de forma deliberada e inventiva. Isso significa que todo e qualquer espaço, entre eles as instituições de formação, mas também a cidade, a casa, os ambientes virtuais, os meios midiáticos, entre muitos outros, também contribuem de modo a produzir quem estamos sendo.

A partir do até então exposto, um dos questionamentos que podem surgir é: que possibilidades há mediante uma instância prática, visto que tais *curto-circuitagens* propostas são resultantes somente de injunções e articulações teóricas? Gallo (2010, p. 56), também amparado pelo pensamento deleuzeano, nos ajuda a elucidar tal demanda pontuando que

(...) à teoria não compete explicar a prática ou mesmo possibilitá-la, assim como não compete à prática alimentar a teoria ou manifestá-la na luta social. É impossível dissociá-las, sobretudo porque, se saímos do âmbito da representação, as totalizações já não fazem mais sentido e deixam inclusive de ser possíveis.

Visto isso, ao invocar a prática do corpo-sem-órgãos no intuito de *curto-circuitar* maquinarias no campo educativo e de minimamente repensar algumas das relações que se estabelecem em seu âmbito mediante os corpos, papéis, práticas e ambientes que o fazem funcionar organicamente, também se está lançando possibilidades experimentativas no sentido prático, para além de mecanismos simplesmente teóricos. Ainda segundo Gallo (2010, p. 58),

se a teoria é uma ferramenta, ela faz sentido enquanto é usada e gera circuitos imediatos com as várias práticas, que por sua vez operam alterações nas ferramentas ou mesmo implicam na construção de novas ferramentas teóricas.

Exercitar o pensamento e, portanto, colocar as teorias em funcionamento, já se trata de uma ação prática que, em seu próprio ato, modifica o que está sendo teorizado, intervindo em outras possibilidades produtivas da própria ação.

PARA A EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO POSSÍVEIS

Deleuze e Guattari (1995b) propõem que todo o agenciamento territorial pertencente aos estratos, é constituído por uma dupla articulação que implica por um lado em formas de conteúdo – misturas de corpos⁵ – as quais estão sempre em pressuposição recíproca, por outro lado, a formas de expressão – enquanto mistura de expressos incorporais de toda a ordem, uma interferindo sobre a outra, porém jamais uma sendo confundida com a outra. Essa dupla articulação, estaria sempre voltada para um *fora* que não reconhece tal distinção e que incita os estratos a se desestratificarem/desterritorializarem, Há estratos por todos os lados, assim como há territórios. Não há como fugir completamente dos estratos e suas articulações,

⁵ Os autores dão, a partir de uma leitura bastante singular da filosofia estoica, a maior extensão para palavra corpo, entendendo-o como todo o conteúdo extenso, formado. Ou seja, não está ligada somente ao corpo humano, orgânico.

contudo, todo estrato (bem como todo o território) possui vetores de desestratificação, direcionados para um plano de consistência onde só há linhas de fuga, matérias não formadas e intensidades desestratificadas.

Se nos reportarmos ao campo educativo e, mais especificamente, ao campo que agencia as relações formativas de indivíduos aprendizes/docentes em ambientes educacionais como parte desses agenciamentos territoriais estratificados, passaremos a pensá-los sempre constituídos por formas de conteúdo (agenciando corpos, pessoas, espaços, lugares, conjuntos arquitetônicos que produzem saberes e os colocam em prática) e por formas de expressão (teorias, conceitos e métodos os quais são cuidadosamente tecidos a fim de interferir diretamente sobre os corpos envolvidos em tais ações) as quais estão sempre prestes a se desestratificar. Portanto, partindo do que propõe Deleuze e Guattari, nenhuma dessas instâncias é completamente fixa, cristalizada, ou seja, elas se interpenetram e não podem ser completamente separadas. Quanto aos estratos que elas compõem, apresentam sempre a possibilidade de se desestratificar, de serem precipitados ou arrastados num movimento de dissolução, de se abrirem deixando que intensidades marginais os coloquem em outra direção de funcionamento, não para serem extintos, mas para se tornarem sempre outra coisa em um movimento de devir minoritário contínuo.

Ainda nesta seara, partindo de que *curto-circuitar* maquinarias no campo educativo está distante de provocar defasagens ou falências no mesmo, mas sim, impulsionar *starts* inesperados que façam com que seus agenciamentos territoriais minimamente se desestratifiquem/desterritorializem ao perseguirem devires e linhas de fuga, tal ação não está pautada em sugerir uma nova Educação, tampouco sua completa inexistência. Se trata sim de pensar educações possíveis – com letra minúscula, visto seu descompromisso com verdades e universalismos absolutos, bem como suas possibilidades de abertura e transitoriedade – que possam habitar uma grande

Educação, esta sim, com letra maiúscula, já legitimada e marcada por diversos códigos, normativas e conceitos pré-existentes.

Gallo (2010), a partir de *Kafka: por uma literatura menor* (DELEUZE, 1977) estabelece, frente às ferramentas teóricas que lhe são disponíveis nessa obra, o que seria uma *educação maior* e uma *educação menor*. Enquanto a educação maior é, para o autor, “do âmbito do instituído, dos protocolos que definem de antemão o que deve ser feito” (GALLO, 2010, p. 60), a educação menor

(...) trata-se de uma produção que se coloca – ou é colocada – às margens dos cânones e das instituições e, por esta mesma razão, é uma produção mais livre, que frequentemente subverte estes cânones e cria possibilidades até então insuspeitas.

Ou seja, distante de querer tornar o campo educacional melhor ou mais apurado em um sentido evolutivo, repensá-lo na crença de reformá-lo, destruí-lo para construí-lo novamente ou ainda transitar pelas suas bases com vistas a reafirmar certas práticas, busca-se criar no *fora* dessa Educação que já conhecemos, contudo, em conexão com ela e em direção a um plano de consistência que envolve seus estratos, educações possíveis que se fazem visíveis em pequenas práticas as quais se instauram a margem do que procede como rotina instituída. Nesse sentido, o menor não se opõe ao maior, tampouco é melhor ou pior que ele ou cria com o mesmo uma relação dialética (GALLO, 2010).

Trata-se, sim, de um reconhecimento de dois âmbitos distintos de pensamento e de produção e atuação, um estriado, isto é, com protocolos muito definidos; e um outro liso, isto é, sem protocolos definidos, aberto ao sabor do acontecimento (GALLO, 2010, p. 60).

Tal postura insurge no sentido de não reconhecer formas como sendo eternamente fixas e verdadeiras, mas

resultantes de complexas tramas. Veyne (2011), a partir de Foucault, pondera que aquilo que chamamos de *conhecimento* não é o espelho fiel da realidade, já que nem se quer existiria *uma* realidade em si. Tudo o que existe, existe enredado em uma rede discursiva a qual produz o que viemos então chamar de realidade. Esta é plural e multifacetada, não podendo ser suprimida de forma unidirecional e unidimensional. Desse modo, não há *a* educação ou *a* formação, mas *uma* educação ou *uma* possibilidade formativa, assim como não há *o* docente e *o* aprendiz, mas *um* docente e *um* aprendiz. Tais enlaces dependem de um espaço específico e de um acordo discursivo enquanto expressos incorporais que agem diretamente sobre os corpos envolvidos nesses fenômenos/campos de atuação, bem como nessas individualidades/singularidades.

CORPO-ALEGRIA: FUGA E LIBERDADE

Breve diálogo com uma criança:

Eu: - *Quando você entra em férias de inverno?*

A criança responde: - *Hoje foi o último dia. As aulas voltam no final do mês.*

Eu sigo o papo: - *Coisa boa! Vai ter um bom tempo para descansar, brincar, dormir até tarde...*

Ela retribui: - *É... Hoje, quando saímos da escola gritamos: "LIBERDADE!" Eu, e todos os meus colegas...*⁶

Deleuze e Guattari (1997a) afirmam que dois planos paralelos sustentariam, respectivamente, estratos e vetores de desestratificação. Um plano de organização ou desenvolvimento

⁶ Este excerto é parte dos registros de pesquisa do primeiro autor deste artigo. Trata-se de um diálogo via site de relacionamento com uma criança de apenas nove anos, sobre sua rotina escolar.

sustentaria órgãos, funções, sujeitos e relações entre estratos, já, um plano de consistência ou imanência, sustentaria somente movimentos e repousos entre partículas ainda não formadas, implicando em uma desestratificação de toda a Natureza⁷. Nesse sentido, o plano de consistência ou imanência seria, segundo os autores, *o próprio corpo-sem-órgãos* e não preexistiria aos movimentos de desterritorialização que o desenvolvem, às linhas de fuga que o traçam e o fazem subir à superfície, aos devires que o compõem. O plano de organização, por sua vez, não pararia de tentar barrar as linhas de fuga e interromper os devires e desterritorializações do plano de consistência, assim como este último não pararia de levar partículas a fugirem e se desterritorializarem de seus estratos, traçando linhas de fuga e invencionando devires de toda a ordem (DELEUZE & GUATTARI, 1997a).

Intentando tensionar ainda mais as relações entre aprendizes, docentes e ambientes educativos, como epígrafe deste subtítulo, apresento parte de minhas anotações de pesquisa por entender que, o desejo de liberdade da criança mencionada e de seus colegas ao saírem da escola e entrarem em férias, parece elucidar o trabalho de um plano de consistência (as desterritorializações, os devires e as linhas de fuga buscadas e percorridas nesse ato) sobre um plano de organização e desenvolvimento (a escola, seu prédio arquitetônico padronizado, seus rituais e rotinas, seus horários, sua rigidez, suas proibições). Ou seja, parece trazer à tona a busca por um corpo-sem-órgãos coletivo das crianças, agora distantes do organismo escolar.

Não se trata aqui de denunciar um dos planos como se fosse algo benéfico e outro como algo macabro, não há juízos de valores em ambas as instâncias. Nenhum dos planos é fixo e pode ser tido como eterno, não há como construir morada em algum deles. Há somente a constatação de ambos os planos

⁷ A opção pela letra maiúscula na palavra Natureza é da própria tradução da obra Mil Platôs (1997a).

agindo paralelamente, um sobre o outro. Não se trata de uma briga entre o bem e o mal, mas do que escorre e é arrastado para fora desses e de qualquer valor absoluto, bem como dos devires e desterritorializações que tais crianças se submetem ao supostamente percorrerem uma possível linha de fuga, conquistando o que para elas significa alegria e liberdade.

A quem damos ouvidos e sobre que discursos sobrecodificamos as teorias que interpenetram-se às nossas práticas no campo educativo? Que vozes são trazidas para a discussão e que tantas outras são suprimidas? Gallo (2010), embasado em um diálogo entre Foucault e Deleuze – onde este último afirma que se as crianças fossem capazes de fazer entender seus protestos no período escolar isso geraria profundas modificações no campo educacional – pondera que não permitimos que as mesmas sejam ouvidas em nossas produções as quais pretendem embasar práticas docentes no cotidiano da educação e que quando o fazemos, partimos sempre de pressupostos, de pré-concepções, ou seja, ouvimos o que queremos ouvir.

As teorias educacionais são totalizações da teoria, imposições de poder. Por outro lado, mesmo as práticas educativas são totalizações e imposições de poder, na medida em que se fazem sempre pensando *para* crianças e não pensando *com* elas (GALLO, 2010, p. 60, grifo do autor).

Nesse viés, mais uma vez menciono que, embora se esteja falando de aprendizes ao relatar um breve diálogo com uma criança, não se deixa necessariamente de falar de formação de docentes, tampouco de ambientes educacionais. Não há binômios possíveis em tais relações estabelecidas. Há talvez uma ponte, uma superfície que liga corpos, instituições e práticas, as quais se sustentam de forma estratégica sobre um plano de organização que tenta burlar linhas de fuga, territorializar partículas desterritorializadas e sanar qualquer tipo de devir que traça um plano de consistência ou imanência

desestratificado. Há talvez a possibilidade de repensarmos, *com* e *a partir* das crianças, algo do qual elas também fazem parte. Há talvez uma busca por *um corpo-sem-órgãos teórico*, o qual não sustenta prerrogativas deveras instauradas: de que uma produção teórica necessita insurgir verticalmente, do intelectual (adulto, experiente, titulado) para os que se sujeitam e colocam suas prescrições em prática.

Partindo, portanto, do que podem nos ajudar a pensar as crianças aqui mencionadas, a liberdade de que elas nos falam, está distante da concepção de liberdade ideológica proposta por qualquer tipo de corrente de pensamento ou paradigma filosófico. Não se trata de uma liberdade utópica que dependeria de complexas estratégias de conquista, mas de uma liberdade praticável enquanto efetuação e “preenchimento de uma potência”, como nos diz Deleuze pautado por Spinoza em seu *Abecedário*⁸. Nesse sentido, não há potências que sejam ruins,

o que é ruim não é... O ruim é o menor grau de potência. E este grau é o poder. O que é a maldade? É impedir alguém de fazer o que ele pode, é impedir que este alguém efetue a sua potência. Portanto, não há potência ruim, há poderes maus. (Deleuze, 1988/1989, s/p).

Assim que uma potência é preenchida, a alegria e as potências de agir do corpo afloram e aumentam em vazão e intensidade, invencionando espaços, gestos, percursos, expressões e novas cartografias em composições com toda e qualquer imagem possível ao subverterem poderes e autoridades. Nesse sentido é que devir alguma coisa – *devir-criança*, por exemplo – nunca será imitar uma criança, mas compor com sua imagem (DELEUZE & GUATTARI, 1997a) um corpo até então não visto. Não se trata de representar *a* criança, mas de inventar *uma* criança que estreita suas relações

⁸ Série de entrevistas concedidas à Claire Parnet, filmada nos anos 1988-1989. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações].

com o mundo ao se sentir ‘livre’ da escola pelo período de férias, mas o mantém em potência para as incertezas e as surpresas que virão.

É claro que essa liberdade de que se fala nunca é absoluta, visto que as normativas e os poderes estão por todos os lugares em uma trama que cobre um plano de organização que se estende não só pelos ambientes escolares ou institucionais de qualquer tipo, mas pelas cidades, pelas famílias e até mesmo pelos espaços de entretenimento. Há nessa concepção de liberdade somente uma linha de fuga a ser percorrida enquanto vetor de desterritorialização, entendendo que, como afirma Deleuze (1988/1989), “não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte”. Justamente por isso que, ao menos nessa escrita, ela não tem conexão com qualquer tipo de compromisso ideológico no sentido de um modelo a ser buscado e seguido.

POR UMA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO-SEM-ÓRGÃOS

Deleuze e Guattari (1996) buscam em Artaud possibilidades para pensar a experimentação, a fabricação de um corpo-sem-órgãos. Dessa forma, evidenciam que a mesma não se trata de um mero conceito, mas sim de uma prática a qual envolve não unicamente o corpo físico, biológico, cotidiano, mas especialmente um corpo que serviria de plano de imanência/consistência para o desejo⁹. Desse modo, o corpo-sem-órgãos não declara guerra aos órgãos, ao corpo em si – visto que precisa dele para abrir-se às intensidades a que se propõe – mas sim ao organismo hierarquizado. Não é o corpo físico nem se confunde com ele, porém dele precisa para que nele as intensidades transitem.

⁹ Na perspectiva esquizoanalítica de Deleuze e Guattari, o desejo não é a falta e nem depende de fatores unicamente externos tal como na perspectiva psicanalítica (falta de algo, de alguém, de alguma coisa), mas sim produção de intensidades (ideia de fábrica, usina), imanência.

Trata-se de criar um corpo sem órgãos ali onde as intensidades passem e façam com que não haja mais nem eu nem o outro, isto não em nome de uma generalidade mais alta, de uma maior extensão, mas em virtude de singularidades que não podem mais ser consideradas pessoais, intensidades que não se pode mais chamar de extensivas. O campo de imanência não é interior ao eu, mas também não vem de um eu exterior ou de um não-eu. Ele é antes como o Fora absoluto que não conhece mais os Eu, porque o interior e o exterior fazem igualmente parte da imanência na qual eles se fundiram (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 18).

Pensar a educação/formação, ou se preferirmos, o próprio exercício da aprendizagem da docência, bem como sua relação com os aprendizes e ambientes educativos envoltos por uma prática que interage com a experimentação de um corpo-sem-órgãos, implica entendê-los, primeiramente, não enquanto um receituário, ou como um modelo a ser seguido, mas sim enquanto singularizações que se desenvolvem e que são construídas através de devires, individuações os quais buscam antes a multiplicidade, ou seja, a “inexistência (...) de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito” (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p. 16). Não há, portanto, a universalização de qualquer procedimento ou método que seja, tampouco identidades, papéis e posturas fixas.

Nesses devires, há também inúmeras invenções de caminhos possíveis, caminhos que se constituem como desvios se levarmos em conta o que já está deveras instituído e legitimado organicamente. Há sempre aquilo que escapa, que foge à usualidade da tentativa de totalidade e que pode passar a ser produtivo na improdutividade, se assim o fizermos. Blanchot (2010, p. 60) contribui com tal imagem ponderando que “a questão a mais profunda, é esta experiência do desvio no modo de um questionamento anterior ou estranho, ou posterior a toda a questão”. Um *fora* talvez?

Nesse sentido, o que pode haver são encontros de corpos que afetam-se em seus percursos, aumentando e/ou diminuindo suas potências de agir (SPINOZA, 2010). Retomando Deleuze em seu Abecedário (1988-1989), não há maus encontros, apenas encontros improdutivos, que não geram outros percursos e possibilidades. Nesses encontros de que falamos, não há *eu e o outro*, *eu e o espaço educativo*, *o docente e o aprendiz*, porque não há sujeitos e identidades, mas singularidades que ao se individuarem acessam a um *fora absoluto* enquanto espaço aberto e profícuo para experimentações múltiplas, onde as categorias binárias dentro/fora, acima/abaixo por exemplo, não são mais suficientes, tampouco cabíveis.

Há sempre a possibilidade de traçar uma cartografia sinuosa que atravessa subterraneamente os caminhos já incessantemente pisados. Falar de uma educação/formação que almeja tal iniciativa é falar, de certo modo, sobre subverter um campo que tradicionalmente se instaura sob a égide da disciplina, da organização, das normas e das rotinas rígidas, do distanciamento entre docentes e aprendizes. Contudo, tal subversão procura aqui ser pensada dentro da mesma acepção que a liberdade enunciada pelas crianças anteriormente descritas: não se trata de uma subversão revolucionária, mas de uma subversão que se instala no que quer subverter, conhece de forma apurada seu funcionamento e resiste ao mesmo de modo produtivo, inventivo, muitas vezes fazendo uso de certas tradições para o que lhe convém.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios ? [tradução de Vinícius Nicastro Honesko]. Chapecó/SC: Argos, 2009.

ARTAUD, A. Para acabar com o julgamento de Deus (1947). In: WILLER, C. [tradução, seleção e notas]. **Escritos de Antonin Artaud**. Porto Alegre: L&PM, 1983.

BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita** [tradução de João Moura Jr.]. São Paulo: Escuta, 2010.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1 [tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 2 [tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3 [tradução de Aurélio Guerra Neto ET alii]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4 [tradução de Suely Rolnik]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 5 [tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b.

GALLO, Silvio. Filosofia da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson. **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética** [tradução e notas de Tomaz Tadeu]. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

Data de recebimento: agosto de 2014

Data de aceite: junho de 2015