

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

ALEXANDRO VINÍCIUS DA SILVA FELISMINO

**UMA ANÁLISE DO PROJETO EDUCATIVO COMUM DA REDE JESUÍTA À LUZ
DO PENSAMENTO FILOSÓFICO DE GILLES DELEUZE**

**TERESINA
2020**

ALEXANDRO VINÍCIUS DA SILVA FELISMINO

**UMA ANÁLISE DO PROJETO EDUCATIVO COMUM DA REDE JESUÍTA À LUZ
DO PENSAMENTO FILOSÓFICO DE GILLES DELEUZE**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional PRO-FILO
da Universidade Federal do Piauí para obtenção
do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Jose Sergio Duarte da
Fonseca

TERESINA

2020

ALEXANDRO VINÍCIUS DA SILVA FELISMINO

**UMA ANÁLISE DO PROJETO EDUCATIVO COMUM DA REDE JESUÍTA À LUZ
DO PENSAMENTO FILOSÓFICO DE GILLES DELEUZE**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional PRO-FILO
da Universidade Federal do Piauí para obtenção
do título de Mestre em Filosofia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Sérgio Duarte da Fonseca
ORIENTADOR

Prof. Dr. Deyvison Rodrigues Lima
1º EXAMINADOR
UFPI

Prof. Dr. Rafael Mófreita Saldanha.
2º EXAMINADOR
UFRJ

RESUMO

A presente dissertação, intitulada “UMA ANÁLISE DO PROJETO EDUCATIVO COMUM DA REDE JESUÍTA À LUZ DO PENSAMENTO FILOSÓFICO DE GILLES DELEUZE”, objetiva analisar o Projeto Educativo Comum – PEC, desenvolvido pela Rede Jesuítica de Educação a partir da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. A pesquisa bibliográfica e documental adotou uma metodologia cartográfica na medida em que buscou a realização de um acompanhamento de processos ocorridos num território teórico específico buscando linhas de fuga que permitissem uma desterritorialização e reterritorialização de conceitos. A fundamentação teórica para a desejada análise do PEC esteve centrada no aporte teórico de Gilles Deleuze e de alguns dos seus conhecidos comentadores.

Palavras-Chave: Diferença. Identidade. Desterritorialização. Reterritorialização. Criação de conceitos.

ABSTRACT

This dissertation, entitled “The common educational proposal of the jesuite network from the look of the philosophy of the event”, aims to analyze the Common Educational Project - PEC, developed by the Jesuit Education Network from the philosophy of difference by Gilles Deleuze. Bibliographic and documentary research adopted a cartographic methodology as it sought to monitor processes that took place in a specific theoretical territory, seeking escape lines that would allow for a deterritorialization and reterritorialization of concepts. The theoretical basis for the desired analysis of the PEC was centered on the theoretical contribution of Gilles Deleuze and some of his well-known commentators.

Keywords: Difference. Identity. Desterritorialization. Reterritorialization. Concept creation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	06
2	PROJETO EDUCATIVO COMUM DA REDE JESUÍTA: do <i>Ratio Studiorum</i> ao PEC.....	10
2.1	Considerações sobre o surgimento do sistema educacional brasileiro e o papel dos jesuítas no processo.....	10
2.2	O <i>Ratio Studiorum</i>.....	15
2.3	O Projeto de Educação Comum da Rede Jesuítica (PEC).....	24
2.4	Dimensões do Projeto de Educação Comum da Rede Jesuítica: curricular; organizacional, estrutura e recursos; clima institucional e relação com a família e a comunidade.....	27
3	GILLES DELEUZE, O PENSADOR DA IMANÊNCIA: considerações sobre a filosofia deleuziana.....	35
3.1	Algumas palavras sobre Deleuze.....	35
3.2	O rizoma: uma introdução ao pensamento de Gilles Deleuze.....	36
3.3	O pensamento e seu fora: crítica da imagem dogmática.....	49
3.4	O papel da Filosofia: a construção de conceitos.....	63
4	DELEUZE E A EDUCAÇÃO.....	74
4.1	A educação menor.....	82
5	ANÁLISE DO PROJETO EDUCATIVO COMUM (PEC) À LUZ DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA DE GILLES DELEUZE.....	91
5.1	O PEC: suas dimensões à luz do pensamento da diferença.....	91
5.2	Os encontros de Deleuze com a educação: desterritorializando e reterritorializando Deleuze.....	100
5.2.1	Os deslocamentos.....	103
6	CONCLUSÃO.....	114
	REFERÊNCIAS.....	122

1 INTRODUÇÃO

O acesso à Educação Básica diz respeito a um direito assegurado no Brasil pela Constituição Federal¹ e reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente². Tal direito não se traduz apenas no ato de ofertar a educação, mas que essa oferta se configure como uma educação de qualidade e pensar uma educação nesses moldes nos leva a considerar, inevitavelmente, o estudante e seu entorno. Por estudantes entendemos aqueles que estão nas salas de aula (presenciais ou não) e por entorno o conjunto de situações interativas que estão dispostas na existência destes bem como o conjunto de normativas que definem o processo de ensino aprendizagem. Em uma análise mais dedicada deste universo, o entorno, observamos que a produção do conhecimento de qualidade impõe a necessidade de inserção em uma perspectiva cada vez mais transdisciplinar dos conteúdos e de suas áreas de saber. Essa perspectiva vislumbra uma construção de múltiplos e maleáveis sentidos, conceitos, que tenham a possibilidade de transitar entre as diversas áreas de conhecimento reconhecendo a existência de territorialidades, de desterritorializações, reterritorializações, integrando as diversas áreas de saber: Filosofia, Ciência e Arte.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais³ apresentam uma proposta de formatação do ensino que destaca quatro grandes áreas (Linguagem, Matemática, Humanas e Naturais) compostas por diversas disciplinas (componentes curriculares), que se relacionam na tentativa de criar um conhecimento mais rico, criativo:

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – PCNEM, 1999, p. 05).

¹ Constituição Federativa do Brasil 1988. Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

² Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Art.53º.. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho

³ O processo de ensino no Brasil obedece a uma legislação especificada nas normas definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, pela Base nacional Curricular Comum – BNCC. Esses normativos estabelecem o alicerce legal para as legislações estaduais, municipais e privado, garantido a estes uma liberdade para estabelecer seus currículos diversificados.

No cotidiano escolar, no entanto, o que se verifica comumente é a existência de um estudante e um educador postos em posições hierárquicas, em que o primeiro diz respeito a um ser que está na escola para aprender e o segundo está lá com o papel de ensinar, pois diz respeito àquele a quem foi outorgado o papel de dono do conhecimento, aquele que, em dadas perspectivas⁴, carrega consigo o saber que se considera necessário e desejado pelos alunos. O professor, portanto, torna-se o encarregado de trabalhar um conteúdo previamente planejado e, muitas vezes, engessado por um currículo, que se resume a um plano de aula, à uma preparação para o vestibular.

Assim, a valorização de conhecimentos formais que se relacionam entre si e com a realidade dos educandos, valorizando a experiência pessoal, estabelecem processos comunicativos que se realizam no espaço educacional formal (também influenciados pelos espaços educacionais não formais) dando origem às definições que são criadas para apresentar uma realidade educacional que, não raras vezes, impossibilita a efetivação de uma educação criativa e privilegia a repetição.

Nesse trabalho, partimos da análise do modo de educar definido pelo Projeto Educativo Comum, elaborado pela Rede Jesuíta de Educação – mais especificamente no que tange a sua dimensão curricular, sem, no entanto, relevar as demais dimensões constituintes deste – objetivando verificar se o mesmo se constitui em uma abordagem, uma perspectiva, de produção de conhecimento de caráter não pivotante. Por pivotante, convém lembrar, comprehende-se uma analogia às raízes subterrâneas que possuem uma raiz central que se apresenta maior que as demais, destacando-se em espessura e comprimento:

(...) remete à imagem de raiz pivotante, lembrada por Deleuze e Guattari (1995), a qual se define como raízes subterrâneas, tendo uma raiz principal que se destaca pela sua espessura e seu comprimento maior que o das outras. Essa figura remete à lógica da dicotomia e da fragmentação do pensamento multidisciplinar, em que o saber se concentra num único eixo de ideias, apontando para uma única forma de pensar, não compreendendo, assim, a multiplicidade (SOUSA; ROMAGNOLI, 2012, p. 72).

Para tanto, nos utilizaremos da perspectiva teórica da diferença proposta por Gilles Deleuze e suas possíveis contribuições para o processo educativo. Muito embora escrever sobre educação não tenha sido o interesse de Deleuze, sua teoria

⁴ A Pedagogia tradicional põe no professor a função de dono do saber e o aluno como receptáculo que absorve aquilo que o professor lhe oferece.

da criação de conceitos, da substituição da representação pela diferença, apresenta uma possibilidade de trabalho educacional apropriada para uma a construção de um saber que se propõe transdisciplinar.

A distribuição do trabalho consta da introdução, três capítulos e uma conclusão. No primeiro capítulo, faremos uma breve apresentação a presença jesuíta no processo de formação e desenvolvimento da educação no Brasil, estendendo-nos até o período que marcou a expulsão destes religiosos do Brasil. Daí seguimos com a apresentação da construção da Pedagogia Inaciana⁵, abordando o *Ratio Studiorum* e o Projeto Educativo Comum. Neste último concentraremos esforços para demonstrar suas linhas gerais, propostas e objetivos:

De fato, a espiritualidade inaciana tem suas raízes na experiência espiritual Ignacio de Loyola que, após sua conversão em 1521, escreveu para “ajudar as almas” em um livro chamado “Exercícios Espirituais”. Esta Espiritualidade e este livro pretendiam ser praticado e vivido na vida cotidiana. Eles contêm uma concepção de Deus, do homem, do mundo, da vida e da sociedade. (VASQUÉZ, 2006, P.06. Tradução nossa).⁶

No segundo capítulo apresentaremos uma explanação do referencial teórico deleuziano e as possibilidades de desterritorialização e reterritorialização de seus conceitos no campo educacional. Aqui o intuito é explicitar a Filosofia da Diferença de Deleuze e sua defesa da imanência em detrimento da transcendência e a valorização da Filosofia neste processo como aquela que tem a exclusividade na criação de conceitos para, logo após, buscar o estabelecimento de um processo de desterritorialização dos conceitos criados por Deleuze e Guattari, com o objetivo de reterritorializá-los no plano da educação. Não se trata de colocar palavras na boca de Deleuze ou de Guattari. Sabemos que o contato estabelecido entre Deleuze e a

⁵ Ao longo de todo o trabalho preferimos o uso da expressão Pedagogia Inaciana e não Pedagogia Jesuíta em virtude da diferenciação própria entre os termos que os teóricos jesuítas fazem. Esclarecemos, no entanto, que para tais teóricos a expressão Pedagogia Inaciana diz respeito à visão educativa fundamentada na inspiração de Inácio de Loyola e sua espiritualidade, carisma, podendo ser assumida e praticada por qualquer pessoa ou grupo, mesmo fora da Companhia de Jesus. A Pedagogia Jesuítica, por sua vez, alude ao direcionamento, à organização e à missão dos jesuítas, sendo entendida como as orientações e o enfoque específicos para a atuação pedagógica e a formação dos seus quadros. Desta forma, a pedagogia Inaciana se constitui de forma mais evidente como a seiva que a nutre – exercícios espirituais e espiritualidade Inaciana – enquanto a Pedagogia Jesuítica não sente a necessidade de explicá-la, uma vez que está orientada para os jesuítas, conhecedores e praticantes dos seus princípios.

⁶ En efecto, la Espiritualidad Ignaciana tiene sus raíces en la experiencia espiritual de Ignacio de Loyola quien, después de su conversión en 1521, la puso por escrito para —ayudar a las ánimas— en un libro llamado —Ejercicios Espirituales—. Esta Espiritualidad y este libro fueron concebidos para ser practicados y vividos en la vida diaria. Contienen una concepción de Dios, del hombre, del mundo, de la vida y de la sociedad.

educação se deu forma marginal e que foi causado, sobretudo, por sua atividade docente. Isso, no entanto, não nos impede de roubar os seus conceitos e aplica-los dentro do campo educacional. Nossa entendimento, expresso nesse capítulo, diz que é possível agenciar o pensamento deleuziano, sua filosofia, para formular ideias, conceitos, que sejam problemas capazes de transportar o ato de aprender para além do saber.

No capítulo três, de posse dos referenciais teóricos necessários, realizaremos, orientados por uma metodologia que privilegie a cartografia, entendida como um processo de desterritorialização e reterritorialização de conceitos, a análise do Projeto Educativo Comum à luz da Filosofia da Diferença - rizomática, molecular, não transcendente – de Gilles Deleuze buscando perceber se o Projeto elaborado pela Rede Jesuíta apresenta elementos de um fazer educacional marcado por elementos de uma práxis que valorize a diferença ao invés da identidade. Ao fim deste apresentaremos as nossas conclusões.

2 PROJETO EDUCATIVO COMUM DA REDE JESUÍTA: do *Ratio Studiorum* ao PEC

2.1 Considerações sobre o surgimento do sistema educacional brasileiro e o papel dos jesuítas no processo

A sociedade e a formação brasileira foram, em um primeiro momento, forjadas por influência externa e dentro de um contexto de domínio, violência, exploração e aculturação que objetivavam impor aos nativos um modo específico de pensar e fazer: o modo do europeu. Tais condições foram decisivas para a formação do que hoje denominamos educação no Brasil.

Na visão do historiador Capistrano de Abreu, todo aquele que desejar escrever a História do Brasil deverá escrever antes a história dos jesuítas. Essa afirmação é justificável porque, até o século XVIII, as duas histórias se confundem. Os membros da Ordem Jesuítica, denominada Companhia de Jesus⁷, pisaram pela primeira vez no Brasil no ano de 1549 – apenas nove anos após Inácio de Loyola ter fundado a Ordem. Ao desembarcarem na Baía de Todos os Santos, com o então Governador Geral, Tomé de Sousa, tendo como líder Manuel da Nóbrega, um grupo de seis jesuítas se puseram a trabalhar na nova colônia portuguesa.

O objetivo deles aqui era claro: plantar as sementes da civilização do amor, da fraternidade, do respeito e do humanismo cristão. Como teria certa vez afirmado Pe. Nóbrega, o Brasil era um empreendimento jesuítico. Posteriormente chegaria uma nova leva de jesuítas e nesta José de Anchieta, que viveu por aqui 44 anos – acompanhava o segundo Governador Geral, Duarte da Costa. Mais tarde ainda, quando o senhor Sebastião José de Carvalho e Melo – Marquês de Pombal – expulsou os jesuítas de Portugal e de todos os territórios deste – a educação brasileira, já dependente dos jesuítas, sofreu um forte desamparo, pois pertencia à Companhia de Jesus todo o sistema educacional de então.

⁷ Sobre a origem da Ordem consta que, na capela de Montmartre, em Paris (França), no dia 15 de agosto do ano de 1534, Inácio e mais seis companheiros – Francisco Xavier, Pedro Fabro, Afonso Bobadilha, Diogo Laínez, Afonso Salmeirão e Simão Rodrigues – realizaram seus votos de castidade e pobreza. O objetivo era dedicarem-se ao bem dos homens, imitando Cristo, peregrinar a Jerusalém e, caso não fosse possível, apresentar-se ao Papa, com o objetivo de colocarem-se à disposição do Pontífice. Em 1535, renovaram os votos junto a três outros companheiros – Cláudio Jaio, João Codure, Pascásio Broet. Seis anos depois, através da bula Regimini militantis Ecclesiae, a Companhia de Jesus foi aprovada oficialmente pelo Papa Paulo III – no dia 27 de setembro de 1540. No ano de 1541, Inácio foi eleito o primeiro Superior Geral da Ordem, domiciliando-se em Roma (Itália).

Desde a chegada até a expulsão dos jesuítas do Brasil somaram-se quase duzentos anos. Durante todo esse período a hierarquia da Igreja local, dos jesuítas e do governo da Colônia se envolveram na formação e condução do Brasil e de seu povo. Aqui, tão logo chegaram, os jesuítas começaram os batismos e o combate ao vício de comer a carne humana – um pacote catequético. Aliás, não esqueçamos, a catequese foi a finalidade da vinda dos jesuítas, membros de uma Ordem religiosa fundada pós-reforma protestante e destinada a combatê-la:

Sua primeira tarefa foi a conversão das massas irreligiosas: pelo catecismo, para as creanças; pelo tribunal da penitencia, para os adultos; pela прédica, para a generalidade dos homens. Devia salientá-la, em tudo, seu zêlo por obras inspiradas no amor do proximo, applicando sempre a bella maxima do Fundador: «Ser tudo para todos, a fim de merecer a confiança de todas as almas». (CALÓGERAS, 1911 p. 8)

Portanto, assegurar que o ato catequético fosse realizado de forma eficaz e contínua se constituía como preocupação fundamental dos primeiros frades.

Catequizar adultos é tarefa mais árdua, mas necessária. No entanto, a catequese infantil era uma “mão na roda” para os jesuítas, pois formava no presente o cristão católico do futuro e ao mesmo tempo evangelizaria os pais – que muito provavelmente se tornariam simpáticos a causa. A justificativa capaz de amarrar tudo isso foi a de ensinar a ler e escrever as crianças. Daí o convite para que os meninos fossem a escola para a prender a ler, escrever e ser cristão:

Convidamos os meninos a ler e escrever e conjuntamente lhes ensinamos a doutrina cristã, lhes pregamos para que com a mesma arte, com que o inimigo da natureza venceu o homem, o homem, dizendo: eritis sicut dii scientes bonum et malum, com arte igual ele vencido, porque muitos se admiram de como sabemos ler e escrever e tem muita inveja e vontade de aprender e desejam ser cristãos como nós. (LEITE, 2004).

Desse desejo de saber ler e escrever surge a estrada para a catequese. Defendia-se a ideia, já antes apresentada, de que deveriam os educadores pensar mais no melhoramento da estátua que na matéria que a compõe. Dali sairiam no futuro bons cristãos, chefes de família, governantes. Os professores deveriam ser artistas que pensam no reconhecimento que trará a obra. No entanto, surgem algumas dúvidas: Quem serão esses artistas? De onde sairiam os professores? Qual seria o plano pedagógico a ser executado? Os professores seriam os jesuítas, que por vezes tiveram que se revezar nas tarefas necessárias à satisfação material.

No Brasil, determinava-se que nos colégios propriamente ditos, deveriam por direito, existir algumas aulas de ensino secundário, a saber Gramática ou Humanidades. Fora dos colégios existiam casas que ofereciam aulas de canto, leitura e escrita, um ensino primário que deveria se caracterizar como uma extensão da catequese. Especificamente sobre o ensino de Filosofia, as pesquisas nos dizem que ele chega ao Brasil na metade do século XVI pelas mãos da Companhia de Jesus. A catequese, objetivando propagar e fortalecer a fé cristã, postura religiosa adotada pelos jesuítas, torna a educação praticada no Brasil distante das contribuições oferecidas por pensadores como Descartes, Bacon, Galileu, dentre outros.

A educação no Brasil, naquele período, apresentava conteúdo livresco, formalista, retórico, gramatical, destinada às camadas dominantes. A Filosofia que aqui se ensinou já vinha desenhada da Europa, favorecendo a assimilação, o registro, o comentário, reverberando escolas e correntes estrangeiras, proporcionando que a novidade satisfaça ao desejo de análise e a curiosidade sacie a crítica. Uma Filosofia inserida em um processo de colonização, dominação, exploração e aculturação do modo de viver daqueles que aqui habitavam, com vistas à valorização dos interesses econômicos europeus e o modo pragmático do imperialismo português

Esse pragmatismo português era permeado de interesses econômicos, estimulado por uma nova camada social que ascendera sobretudo com as grandes navegações, que valorizava um Brasil de exploração – agrária, mineral, produtora – em benefício da metrópole. Assim, nos diz Caio Prado Jr.

Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamante; depois algodão, e em seguida café, para o mercado europeu(...). Virá o branco europeu para especular, realizar um negócio; investirá seus cabedais e recrutará indígenas ou negros importados. Com tais elementos, articulados numa organização puramente produtora, mercantil, constituirá a colônia brasileira. (...) Este início, cujo caráter manter-se-á dominante através dos séculos da formação brasileira, gravar-se-á profunda e totalmente nas feições e na vida do país. (PRADO JÚNIOR, 1988, p. 23)

Foi na Bahia, no ano de 1550, que o Pe. Manoel da Nóbrega fundou o primeiro colégio da companhia de Jesus em terras brasileiras⁸. Nele estudaram Antônio Vieira,

⁸ Esteve localizado onde hoje se situa a Catedral de Salvador, próximo à Faculdade de Medicina da Bahia, no Terreiro de Jesus. No final do século XVII, tinha uma biblioteca com cerca de três mil livros. Em 1799, após os jesuítas serem expulsos de todas as terras portuguesas, as instalações do Colégio foram utilizadas para servir como o Hospital Real Militar da Bahia. Além desse, foram criados outros colégios que também se destacaram na formação das elites no período colonial. Dentre eles podemos

Frei Vicente do Salvador, Gregório de Matos e outros. A princípio tratava-se de uma escola onde apenas se ensinava a ler e escrever. No entanto, no ano de 1553, passou a ensinar as humanidades e acabou chegando aos estudos filosóficos (artes) e teológicos, em 1572, podendo, assim, ser “considerada a primeira Faculdade de Filosofia” (LEITE, 1938, p. 46). Depois do colégio na Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro, vieram os de “São Luís do Maranhão (1652); o de Belém do Pará (1652), denominado colégio de Santo Alexandre; o de Vitória do Espírito Santo, chamado de Santiago (1654); o de Santos, SP, conhecido como colégio de São Miguel e o de Recife, Pernambuco, em 1678.

Nessas escolas, o ensino de Filosofia era baseado no mesmo plano de ensino das escolas e universidades jesuítas europeias. Porém, não existia para esses cursos o reconhecimento por parte do Estado. Somente no ano de 1689, via carta régia, os colégios jesuítas no Brasil adquiriram estatuto civil, livrando os alunos de fazerem novos exames para ingressar nos cursos superiores da universidade de Coimbra. Vale ressaltar que, na colônia brasileira, os cursos de Filosofia (Artes) adotavam uma matriz humanista clássica, erudita, sem preocupações utilitárias e distante da realidade social, servindo como instrumento diferenciador de classe, mas, também, exercendo marcante influência na formação cultural e social brasileira.

Para Marinho (2014), o processo de desenvolvimento da educação no Brasil durante o período colonial apresenta com nítido destaque “algumas matrizes filosóficas que influenciaram os rumos da educação brasileira da época (...) presença dos jesuítas – de 1550 a 1759; reforma pombalina – de 1759 a 1807; período joanino - de 1808 a 1822.” (MARINHO, 2014, p. 26). Ainda de acordo com a autora, a:

[...] atuação pedagógica dos jesuítas pose ser dividida em duas etapas: a primeira teve início em 1549, com a chegada de um pequeno grupo de jesuítas [...] e vai até o final do século XVI; a segunda corresponde a presença jesuíta no Brasil do século XVII até o ano de 1759, com a expulsão desses religiosos pelo Marquês de Pombal.”(MARINHO, 2014, p. 26)

Partindo desta divisão, podemos resumir essa presença em duas etapas caracterizadas da seguinte forma: No período primeiro, apresentou um caráter pedagógico destinado predominantemente para o ensino elementar, com escolas voltadas para a catequese dos índios, a leitura e a escrita e o fortalecimento e expansão do sistema de ensino jesuítico. Já a segunda etapa é marcada pela ação

citar o de São Paulo de Piratininga, denominado de Santo Inácio (1554); o do Rio de Janeiro (1567), que se tornou o Real Colégio das Artes.

pedagógica dos jesuítas que expandem seu plano de ensino e modificam o seu planejamento pedagógico: diz-se que a Companhia avançou do plano de Nóbrega para o emprego do *Ratio Studiorum atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, ou Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus, de base aristotélico-tomista⁹.

No que tange este plano educativo, pedagógico, encontramos as primeiras regras de estudo da Companhia de Jesus, chamadas *Constituições*. Nestas, toda a quarta parte é dedicada ao *Ratio Studiorum*, o verdadeiro código pedagógico dos jesuítas. Seu primeiro esboço impresso data do ano de 1586, fruto da ação de auscultar¹⁰ diversos sábios e experimentados nas questões do ensino. Em 1599, no dia 08 de janeiro, é escrita como Lei Geral da Congregação, sendo reformulada posteriormente no século XIX e no século XX. Existiam ainda algumas recomendações – cartas - mais específicas destinadas a alguns países no intuito de atender às particularidades de cada local. Segundo SILVA (SILVA, s.d. p. 12 apud FRANCA, 1952, p.75)¹¹, o “*Ratio Studiorum* planejou e estruturou de modo claro e detalhado para “convergir toda a vida escolar do colégio - administração, currículo, metodologia, distrações - para um fim único: a educação integral do aluno”¹². Nesse sentido, o *Ratio Studiorum*, Studiorum, a partir de 1599, esboçará um currículo no qual se apresentarão as faculdades de Letras Humanas, Artes e Teologia, desenhadas em longos ciclos de estudos posto que “num jesuíta a ciência é absolutamente necessária, quase tão necessária quanto a virtude”¹³ (LEITE, 2004).

A visão educacional implantada pelos jesuítas, que adotou o tomismo¹⁴ em suas perspectivas, distanciava-se e excluía-se da essência e da dinâmica da cultura renascentista que se fortalecia na Europa. Nessa perspectiva, os objetivos da Companhia eram:

⁹ Doravante o *Ratio Studiorum atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, ou Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus, será denominado *Ratio Studiorum*.

¹⁰ Interessante frisar que a postura consultiva é característica que a Ordem preserva até hoje em seus colégios.

¹¹ SILVA, J. C. da. Os Jesuítas e o ensino de Filosofia no Brasil. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/DMUEbAe2.doc> Último acesso em julho de 2019.

¹² Formação integral do aluno é parte central da Pedagogia Inaciana. Nos deteremos mais sobre essa formação integral nos capítulos seguintes.

¹³ Cf. M.A. Ferreira Deusdado. Educadores Portugueses. Coimbra: 1910.

¹⁴ O Tomismo diz respeito ao conjunto das doutrinas teológicas e filosóficas do pensador italiano santo Tomás de Aquino 1225-1274, consideradas o ponto culminante do pensamento escolástico, e nas quais se destaca a busca de uma harmonia entre o racionalismo aristotélico e a tradição revelada do cristianismo.

[...] procurar o proveito das almas, na vida e na doutrina cristã, propagar a fé, pela pública pregação e ministério da palavra de Deus, pelos exercícios espirituais¹⁵ e obras de caridade, e, nomeadamente, ensinar aos meninos e rudes as verdades do cristianismo, e consolar espiritualmente os fiéis no tribunal da confissão; e trate de ter sempre diante dos olhos primeiro a Deus, depois o modo deste seu instituto, que é um caminho para chegar a ele, e [...] não suceda que algum se deixe de levar de um zelo não regulado para a ciência. (LEITE, 1938, p. 6).

Com a expulsão dos jesuítas de todas as terras portuguesas por determinação do Marquês de Pombal tem-se um evidente declínio da ação educativa dos jesuítas e a inauguração de um período de modernização da sociedade brasileira.

2.2 O *Ratio Studiorum*

Quando foi possível perceber que a educação, além de ser útil para o desenvolvimento humano e espiritual, também é muito eficiente como instrumento de defesa da fé (tão atacada pelos reformadores), os colégios jesuítas passaram a apresentar um vertiginoso crescimento. Antes de 1556, ano da morte de Inácio, já haviam sido aprovados e fundados 40 colégios da Companhia. Desse crescimento surge a necessidade de uma metodologia que possibilitasse uma identidade às escolas jesuítas no que tange à sua maneira de ensinar. Inácio, preocupado em escrever as Constituições da nova ordem dedicou-se, na quarta parte¹⁶ destas, a definir a metodologia de ensino comum à prática escolar nas escolas da Companhia. O método unificado de ensino proposto pelos jesuítas, que data do final do século XVI, foi chamado de *Ratio Studiorum*:

¹⁵ Para Inácio de Loyola, os Exercícios Espirituais (EES), dizem respeito a qualquer modo de examinar a consciência, meditar, contemplar, orar vocal ou mentalmente e outras atividades espirituais. Referem-se a uma metodologia de desenvolvimento espiritual. A sua primeira redação, pelo próprio Inácio, se deu no ano de 1522, refletindo sua experiência espiritual. Mais tarde, foi enriquecida com sua experiência apostólica e sua formação intelectual (Paris, 1528-1535 e Veneza, 1536-1537). Desses Exercícios consta o carisma inaciano, constituinte da espiritualidade inaciana. A finalidade dos EEs pode ser resumida em três grandes metas: - ser uma “escola de oração”, promovendo uma profunda união com Deus; - desenvolver as condições humanas e espirituais para que o exercitante possa tomar uma decisão importante na sua vida; - ser uma ajuda para a pessoa alcançar a liberdade de espírito, através da consciência do significado de sua existência, discernindo o que mais a conduz para a vida em plenitude.

¹⁶ Esta parte das Constituições, registrava apenas a orientação geral, sendo fundamental a elaboração e a sistematização de um método de estudos específico para nortear as atividades de cunho pedagógico no interior dos colégios da Companhia.

As primeiras versões do documento foram baseadas, como Inácio havia desejado, nas “Regras do colégio Romano”¹⁷. Uma comissão internacional de seis jesuítas foi nomeada pelo Padre-Geral Rodolfo Acquaviva. Reuniram-se em Roma para adaptar e modificar essas versões provisórias, baseando-se nas experiências de outras partes do mundo. Em 1586 e de novo em 1591, esse grupo pulicou versões mais completa que foram largamente distribuídas para comentários e correções. Mais intercâmbio e novas reuniões de comissão e trabalho de redação resultaram finalmente na publicação da *Ratio Studiorum* no dia 08 de janeiro de 1599 (KLEIN, 2015, p. 103).

A construção desse documento não se deu de forma isolada, negligenciando as diversas realidades em que as escolas dos padres jesuítas se encontravam. De iniciativa de Jerônimo Nadal, atendendo à reivindicação do Geral Loiola, coletaram-se informações sobre as escolas da Ordem, sobretudo ao Colégio de Messina¹⁸, e, a partir daí, construiu-se o primeiro regulamento que seria enviado aos colégios jesuítas.

No ano de 1598, data da reunião onde se realizaria a última comissão de análise do documento, o código de leis que agora organizava a atividade pedagógica das instituições educacionais da Companhia de Jesus, estava pronto e representava os resultados de uma experiência, não de um homem ou de um grupo fechado mas era fruto de muita consulta às experiências comuns. A versão definitiva foi aprovada no mês de janeiro do ano de 1599, consolidando para a Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*.

Neste momento, acreditamos ser necessária uma explicação. Decidimos falar sobre o *Ratio Studiorum* porque é nossa compreensão que a análise do plano de ação pedagógica dos jesuítas é fundamental para o entendimento das características da educação jesuítica, principalmente no que tange à organização, o funcionamento e aos propósitos dos colégios inacianos. O código pedagógico jesuítico é um tutorial que prescreve métodos de ensino e instrui a ação do professor no desenvolvimento da atividade educacional.

O Planejamento traçado pelo *Ratio Studiorum* apresenta-se inicialmente pelas regras do provincial, segue com as regras do reitor, do prefeito de estudos, dos professores em sua generalidade, das matérias a serem ensinadas. Inclui, ainda, as regras da prova escrita, das premiações, do bedel, dos alunos e, por fim, as regras

¹⁷ Colégio fundado por Inácio de Loyola no ano de 1551. Ainda que modesto em seu princípio, Inácio desejava que este se configurasse como modelo para as demais escolas jesuítas. Tornou-se posteriormente, após a unificação da Itália, a Universidade Gregoriana.

¹⁸ Primeiro Colégio de jesuítas criado em Messina, na Sílica, no ano de 1548. O colégio de Messina foi a escola onde, pela primeira vez, os jesuítas aplicaram um plano de estudos que, posteriormente serviria de modelo a ser implementado nas demais escolas da Instituição. O método utilizado no colégio de Messina foi o módus parisienses.

das diversas academias. Apresenta também os níveis de ensino - Humanidades, chamado de estudos inferiores, cujo currículo incluía cinco disciplinas: retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior. Dava-se através dos cursos de Filosofia e Teologia, chamados de estudos superiores. Pode-se observar que a sistematização dos estudos proposta pelo *Ratio Studiorum* é caracterizada profundamente pelo humanístico e, por isso, a metodologia conseguiu grande repercussão em instituições escolares não jesuítas. De acordo com Miranda, a natureza original do sistema de estudos jesuítico na:

Primeira etapa (...) teve um caráter pedagógico mais voltado para o ensino elementar, como as escolas de ler e escrever voltadas para a catequese dos índios e para a expansão e o fortalecimento de um sistema de ensino que se estendeu por grande parte do território brasileiro. (...) No segundo século de atuação pedagógica, os jesuítas expandiram seu sistema de ensino e mudaram o plano pedagógico: "A pedagogia aplicada nesses colégios evoluiu do plano de Nóbrega para a adoção do *Ratio Studiorum*" (MIRANDA, 2009, p. 26-27).

O *Ratio Studiorum* associava a língua, a literatura, a poesia, a história, a retórica e a lógica, com os aprendizados de matemática, geografia, filosofia e ciências naturais, objetivando desenvolvimento intelectual e moral, sendo este último aquele que possibilitaria o agir em benefício do bem comum. Assim, combinava os estudos humanísticos com os estudos científicos, uma vez que o objetivo era formar homens que soubessem pensar e escrever, pois a formação ideal é a que possibilita o desenvolvimento das capacidades para o exercício das letras e das virtudes. Para Miranda:

A pedagogia da *Ratio Studiorum* pretende que o educando, a partir da sua liberdade, desenvolva ao máximo, de modo harmônico e segundo uma hierarquia de valores, as suas disposições espirituais e as suas faculdades mentais, volitivas e afectivas, de acordo com a sua verdadeira natureza e destino. (MIRANDA, 2009, p. 41)

Para a forma de educar jesuíta educação e instrução se desenvolvem em conjunto. Dessa forma seria precipitado considerar esses processos como algo exclusivamente religioso, que vise tão somente promover uma religião, uma vez que o objetivo da Companhia é propiciar a promoção integral do ser humano e que seus companheiros tenham o controle total de si e sejam ao mesmo tempo homens de caráter: "Vence-te a ti mesmo e sacrifica-te pelo serviço da Igreja" (FRANCA, 1952). Verifica-se que a pedagogia Inaciana emprega a doutrina do Evangelho, o qual tem como fundamento os preceitos da moral de Jesus Cristo. A formação moral – caráter

predominantemente cristão – diz respeito a causa final da educação jesuíta. Para ela devem convergir todos os meios disponíveis pois, para Inácio, uma instrução desprovida de educação religiosa se apresentaria como um risco à sociedade.¹⁹

Esse método de ensino se expandiu rapidamente por toda a Europa e por regiões do Novo Mundo em fase de ocupação. Seu objetivo primordial: levar a fé católica aos povos que habitavam estes territórios. Esse método, dotado de 467 regras, abarcando a totalidade das tarefas pedagógicas, faz às vezes de um manual explicativo que visa atender as necessidades do professor em sua rotina pedagógica. Sua distribuição, de acordo com Toyshima, Montagnolli e Costa (2012, p. 4-5), é a seguinte:

REGRAS DO RATIO STUDIORUM	467
A) Regras do Provincial	40
B) Regras do Reitor	24
C) Regras do prefeito e dos estudos superiores	30
D) Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores	20
E) Regras particulares dos professores das faculdades superiores distribuídas em: a) Regras o professor de Escritura (20); b) Regras do professor de Hebreu (5); c) Regras do professor de Teologia (14); d) Regras do professor de Teologia Moral (10)	49

¹⁹ O uso dos textos instrução e educação são fundamentais neste contexto histórico tendo em vista que o termo instrução faz referência a educação formal, ensino planejado ao passo que o significado de educação direciona à educação moral, a construção de uma índole cristã e acordada com os preceitos católicos.

F) Regras dos professores da faculdade de Filosofia: a) Regras do professor de Filosofia (20); b) Regras do professor de Filosofia Moral (4); c) Regras do professor de Matemática (3)	27
G) Regras do prefeito de estudos inferiores	50
H) Regras dos exames escritos	11
I) Normas para a distribuição de prêmios	13
J) Regras comuns aos professores das classes inferiores	50
K) Regras particulares dos professores das classes inferiores: a) Regras do professor de Retórica (20); b) Regras do professor de Humanidades (10); c) Regras do professor de Gramática Superior (10); d) Regras do professor de Gramática Média (10); e) Regras do professor de Gramática Inferior (9)	50
L) Regras dos estudantes da Companhia	11
M) Regras dos que repetem a teologia	14
N) Regras do bedel	07
O) Regras dos estudantes externos	15

P) Regras das academias, distribuídas em: a) Regras gerais (12); b) Regras do prefeito (05); c) Regras das academias de teologia e filosofia (11); d) Regras do prefeito da academia dos teólogos e filósofos(04); e) Regras das academia de retórica e humanidades (07); f) Regras da academia dos gramáticos (08)	47
--	----

Ainda segundo Toyshima, Montagnolli e Costa (2012, p. 5), o *Ratio Studiorum* apresenta também os níveis de ensino e as disciplinas a serem cursadas pelos alunos.

I - Currículo Teológico - 4 anos

- Teologia Escolástica. 4 anos; dois professores, cada qual com 4 horas por semana.
- Teologia Moral. 2 anos; dois professores com aulas diárias ou um professor com duas horas por dia.
- Sagrada Escritura. 2 anos com aulas diárias.
- Hebreu. 1 ano, com duas horas por semana.

II- Currículo Filosófico – 3 anos

- 1º ano – Lógica e introdução às ciências; um professor; 2 horas por dia.
- 2º ano – Cosmologia, Psicologia, Física - 2 horas por dia, Matemática – 1 hora por dia.
- 3º ano – Psicologia, Metafísica, Filosofia moral – dois professores. 2 horas por dia.

III – Currículo Humanista – 3 anos

O currículo humanista corresponde ao moderno curso secundário, abrange no *Ratio Studiorum* cinco classes:

- Retórica
- Humanidades
- Gramática Superior
- Gramática Média
- Gramática Inferior

Estas classes são:

(...) caracterizadas por graus, ou estágios de progresso. Representam menos uma unidade de tempo (1 ano) do que uma determinada soma de conhecimento adquiridos. Só podia ser promovido à classe superior, o aluno que os houvesse assimilado integralmente. Por isso, na prática, o currículo dilatava-se muitas vezes por 6 e 7 anos; a última classe de gramática e às vezes a penúltima desdobravam em duas outras, A e B, ou ínfima gramática primi ordinis e ínfima gramática secundi ordinis (FRANCA, 1952, p. 28).

O tempo dedicado aos estudos era definido em 05 horas diárias – duas e meia pela manhã e as demais no período vespertino – e deveria ser muito bem distribuído com os estudos de latim, grego, prosa, poesia e exercícios escolares. A ordem dos estudos poderia sofrer modificações com vistas a uma adequação ao disposto em cada localidade.

A sistemática do *Ratio Studiorum* é, portanto, a forma pela qual comprehende os procedimentos didáticos que devem ser utilizados para a propagação dos conteúdos bem como dos estímulos pedagógicos. A preleção é o ponto chave do sistema didático do *Ratio Studiorum*. Como o próprio nome indica, fazia referência a uma lição antecipada, uma indicação do que deve ser estudado pelos alunos, respeitando o nível intelectual de cada um destes.

A preleção, na sua finalidade, é menos informativa do que formativa; não visa comunicar fatos, mas desenvolver e ativar o espírito. Com uma compreensão viva, o aluno vai exercitando, não tanto a memória, mas também e principalmente a imaginação, o juízo e a razão. Observa, analisa palavras, períodos, parágrafos; resume passagens, compara; critica; adquire hábitos de estudo ; desenvolve o desejo de ulteriores investigações para formação do critério de uma apreciação pessoal (FRANCA, 1952, p. 35).

A metodologia adotada possui caráter ativo e coloca professor e aluno para trabalhar junto, cabendo aos estudantes realizarem uma colaboração frequente frequentemente. Ao estudante, protagonista da sua aprendizagem,

"é expressamente exigido um caráter activo, personalizador e autoformativo (sic!), evitando a abulia, a passividade, o desinteresse e indiferença. (...) Em se tratando do trabalho do professor, este era eficientemente ajudado pelos alunos, pois o ato educativo é intercomunicativo de ensinamento e aprendizagem mútua, entre educador e educando" (MIRANDA, 2009, p. 41).

Vale ressaltar que, apesar das recomendações gerais, havia espaço para ações personalizadas, isto é, existia a possibilidade de adaptação às circunstâncias e valorização das iniciativas dos mestres.

Acerca dos estímulos educacionais, parece-nos conveniente explicitar, a princípio que os jesuítas não eram ardorosos defensores dos castigos corporais. Embora não os tivessem abolido - só eram utilizados em casos mais graves -, faziam pouco uso destes mesmos, pois acreditavam os jesuítas que se valer psicologicamente dos sentimentos mais ilustres, a exemplo da honra e da dignidade, traria resultados mais satisfatórios. A recomendação para tal postura já se encontrava nas Constituições da Companhia e fora preservada no *Ratio Studiorum*, como podemos verificar na regra de número 40, que trata da maneira de castigar a ser adotada pelos professores das escolas inferiores

Não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só não infliga nenhum castigo físico (este é ofício do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos não chame ninguém se não por seu nome ou cognome; por vezes é útil em lugar do castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia; ao Prefeito deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas por fora da aula, como a ele remeta os que se recusam aceitar os castigos físicos [...] principalmente se forem mais crescidos (TOYOSHIMA; MONTAGNOLI; COSTA, 2012, p. 7 apud *RATIO STUDIORUM*, 1952, p. 122-123, J- 40).

Quando havia a necessidade de imprimir um castigo corporal a um aluno eram designados para tal ato os corretores. Travam-se de homens de boa reputação, moderados, externos à Companhia. A punição era adotada de acordo com as instruções previstas e recebidas do Prefeito de Estudos. Nesses casos, fazia-se uso da palmatória - máximo de seis golpes e nunca desferidos no rosto ou no crânio – executando-se a repreenda sempre na presença de no mínimo duas testemunhas. Ferir ou humilhar o aluno nunca era o objetivo. Acreditava-se que uma pequena dor física causada àqueles que se encontravam na primeira idade se traduziria em eficiente meio de controle.

Os estímulos comumente usados eram o da competição e a premiação. Assim, mensalmente, às vezes bimestralmente, eram eleitos, via competição, dois magistrados na classe com vistas à premiação.

Para esta eleição, os alunos deverão escrever um texto em prosa, em classe e durante todo o tempo da aula e, no caso das classes superiores, outro em verso ou em grego. Nas classes inferiores, se parecer conveniente, pode-se reservar meia hora para uma disputa. Aqueles que escreverem melhor obterão a magistratura superior, os que se lhes seguirem receberão, por ordem decrescente, outros títulos honoríficos, cujo nomes se hão-se tirar dos cargos civis e militares gregos e romanos, para dar a este procedimento um aspecto mais erudito. Além disso, para favorecer a emulação, a classe poderá dividir-se em duas partes, cada uma das quais terá as suas próprias magistraturas e a outra os respectivos adversários. Deste modo, cada aluno terá seu adversário correspondente. As magistraturas mais elevadas de cada uma das partes sentar-se-ão no primeiro lugar (MIRANDA, 2009, p. 46).

As competições, realizadas dentre outras modalidades por meio de torneios nas escolas e sessões literárias, deveriam ser sempre saudáveis ao corpo e a alma. Acerca das premiações havia prescrição no *Ratio Studiorum*:

Para a classe de Retórica haverá oito prêmios: dois para a prova latina, dois para poesia; dois para prosa grega e outros tantos para poesia. Para a classe de humanidades e a primeira classe de Gramática haverá seis prêmios, na mesma ordem, omitindo-se a poesia grega que, de regra, não ocorre abaixo da Retórica. Para todas as outras classes inferiores, quatro prêmios, omitindo-se também a poesia latina. Além disso, dê-se também, em todas as classes, um prêmio ao aluno ou aos dois alunos que melhor houverem aprendido a doutrina cristã. Conforme o número, grande ou pequeno dos estudantes, poderão distribuir-se mais ou menos prêmios, contanto que se considere sempre mais importante o de prosa latina (TOYSHIMA; MONTAGNOLLI; COSTA, 2012, p. 8 apud RATIO STUDIORUM, 1952, p. 114).

A cerimônia de premiação também se dava dentro de um conjunto de prescrições do *Ratio Studiorum*:

No dia marcado, com a maior solenidade e assistência de convidados possível, leiam-se publicamente os nomes dos vencedores e cada um dos chamados levantar-se-á no meio da assembleia e receberá com toda a honra os seus prêmios. Se faltar alguém, sem licença dada, pelo Prefeito, por justas causas, reconhecidas pelo Reitor, perderá o direito ao prêmio inda que bem merecida (TOYSHIMA; MONTAGNOLLI; COSTA, 2012, p. 8 apud RATIO STUDIORUM, 1952, p. 115).

Ao esboçarmos um pouco do *Ratio Studiorum* objetivamos salientar principalmente dois pontos. Um primeiro diz respeito à unificação dos procedimentos presentes nas diversas escolas da Ordem, unificação esta verificada no conjunto de admoestações metodológicas, de conteúdos a serem trabalhados nos cursos oferecidos bem como a partilha de responsabilidades assumidas por todos aqueles

que fazem uma educação nos moldes jesuítas. O segundo ponto, embora pareça paradoxal, trata da capacidade de adaptação da pedagogia inaciana. Embora seja utilizada nos distintos colégios que a Companhia fundou e, assim, se apresentando nas mais diferentes regiões há quase duzentos anos, o *Ratio Studiorum* possibilita a compreensão segundo a qual as escolas jesuítas não permanecem estáticas durante esse tempo. O documento central de admoestações pedagógicas da Companhia de Jesus apresentou flexibilidade para adaptações futuras em vista de necessidades futuras. Na Regra 39 do Provincial, para exemplificar, encontramos uma comprovação disso ao leremos que a ela permite modificação para maior progresso das letras. Tais modificações, na verdade, precisariam ser comunicadas ao geral, tendo em vista que as deliberações precisariam se aproximar tanto quanto possível da ampla sistematização dos estudos.

2.3 O Projeto de Educação Comum da Rede Jesuíta (PEC)

No dia 28 de março de 2016, o então Delegado para a Educação Básica da Rede Jesuíta no Brasil, Padre Mário Sündermann, S.J., escreve: “Com muita alegria e esperança no futuro aprovo e apresento o Projeto Educativo Comum (PEC) elaborado pelas Unidades Educativas que compõem a Rede Jesuíta de Educação (RJE). Ele tem por objetivo rever, reposicionar e revitalizar o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área de Educação básica no Brasil.” (PEC, 2016, p. 09) ”. Com essa fala, salientamos o nosso intuito neste tópico: tratar da Proposta Educativa Comum da Rede Jesuíta do Brasil - PEC – RJE.

A ideia é apresentar a PEC-RJE enfatizando os elementos ali propostos que destacam a presença da Filosofia no currículo das escolas da rede e também aqueles que nos parecem fazer referência a uma metodologia que valorize a construção de conceitos²⁰. A referência básica a ser utilizada será a Proposta educativa Comum da Rede Jesuíta de Educação (RJE BRA), concluída no ano de 2016: um sistema

²⁰ A proposta deste trabalho surgiu do interesse em analisar o novo Projeto Educativo comum da Rede Jesuíta de educação à luz do pensamento de Gilles Deleuze. Imaginamos, através das leituras iniciais desta proposta a possibilidade da mesma apresentar um viés que favorecesse um processo educacional cuja visão filosófica fosse a de uma educação que primasse pelo reconhecimento das diferentes formas de perceber o mundo, reconhecesse o devir, a diferença, a possibilidade de construção de um conhecimento rizomático. No entanto, como mostraremos adiante, nossa expectativa não se consolidou em decorrência da existência de elementos fixos, pressupostos inabaláveis presentes no Projeto Educativo Jesuíta.

integrado de ensino cuja existência se destina a todas as escolas jesuítas de educação básica no Brasil.

A Rede Jesuíta de Educação (RJE BRA) se define como um sistema integrado de ensino cuja existência objetiva que os colégios da Companhia de Jesus no Brasil²¹ sejam, cada vez mais, lugar de transformação evangélica da sociedade e da cultura por meio da formação de homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos (Art. 5º do Estatuto da RJE - 2014). De acordo com Pe. Sündermann,

Havia no universo da Educação Básica da Companhia de Jesus um desejo e uma necessidade de transformação. (...) Esse documento (PEC), ele vem para abrir horizontes aonde a gente constrói o conhecimento não apenas a partir do que o professor traz, mas também a partir do que o aluno traz, na perspectiva do que chamamos de os quatro Cs. Que fossem pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas.²²

Segundo a RJE o sentimento daqueles que fazem a educação da rede apresentava desconforto acerca das práticas educacionais usuais. Questões sobre: “Como pensar em um trabalho efetivo para o alunado? Quem é meu aluno? Quem é esse aluno dentro do currículo?” Traziam um sentimento comum voltado para a busca de maneiras mais eficientes de trabalhar com educação, de oferecer maior significado para o trabalho que realizavam, buscando efetivar uma nova forma de atuar, comunicar, formular conhecimento.

Superando a discussão sobre o protagonismo escolar, (...), acreditamos que professores, alunos, famílias, profissionais não docentes, todos são protagonistas do processo educativo, participando de diferentes formas e lugares da vida escolar. (...) o principal foco de todo trabalho desenvolvido é o aluno, sujeito das aprendizagens propostas, mediadas pelo professor e por tantas outras possibilidades de acesso à apropriação e reelaboração do conhecimento. (PEC, 2016.nº32, p. 44)

A partir desse desejo, os trabalhos foram iniciados em 2013, mesmo período em que as Unidades Educativas da Rede passaram à jurisdição do Provincial do Brasil. Em 2014, constituíram-se as condições efetivas para a realização dos trabalhos em um ambiente participativo e colaborativo em Rede. A construção do Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta no Brasil (RJE BRA) tomou por base o Programa de Gestão da Qualidade Educativa (PGQE) da FLACSI e, no ano de 2015, constituiu-

²¹ Existem dezessete unidades educacionais espalhadas do Nordeste ao Sul do Brasil.

²² Afirmação extraída de um arquivo de vídeo destinado a apresentação do PEC. Este arquivo se encontra disponível em <https://youtu.be/mlwGcbknsYo?t=91>

se em grupos de trabalho (GTs), formados pelos profissionais das várias Unidades da Rede. Os trabalhos passaram a ser desenvolvidos em dois principais grupos: o grupo de planejamento, organização e liderança dos seminários (GT1) e o grupo de redação dos documentos produzidos nos seminários (GT2). O grupo de planejamento, organização e liderança dos seminários (GT1) caracterizou-se pela ampla participação dos profissionais das diversas áreas que fazem a missão educativa jesuíta, levando-os a refletir sobre esses elementos a partir de sua visão específica. O grupo de redação (GT2), composto por profissionais que participaram do primeiro grupo somados a outros profissionais indicados, foi incumbido de realizar a redação do documento (PEC) incluindo a análise dos subsídios oriundos das reflexões realizadas nas unidades da rede bem como o resultado dos simulados produzidos pelo GT1. Neste grupo foram desenvolvidos seminários virtuais e presenciais, articulação e disseminação de proposições originadas nas problematizações gestadas nas respectivas Unidades.

Todas as questões e contribuições que surgiram ao longo do processo foram sendo trabalhadas e integradas em um documento inicial, e o grupo formalizou um material comum que, após passar por diferentes leitores críticos, constituiu-se como uma referência de diálogo diante daquilo que a Rede compreendia como Aprendizagem Integral em nossas Escolas e Colégios. (PEC, 2016, p.10).

O objetivo desses grupos foi, portanto, construir um documento considerado capaz de rever e reposicionar o trabalho educacional da Companhia de Jesus na educação básica e ao mesmo tempo orientar quanto às necessidades de renovação, ajuste e/ou qualificação do que existe hoje.

Acredita-se que essa forma colaborativa de desenvolver os trabalhos motivou a criação de espaços de diálogo e o desenvolvimento de estudos que proporcionaram diversas contribuições à elaboração do PEC. Para os envolvidos no processo, o produto final dos trabalhos, o PEC, é, portanto, uma construção coletiva cuja metodologia desenvolvida buscou envolver o maior número de colaboradores da Rede. Representa o resultado de uma caminhada pedagógica baseada na discussão, reflexão, consulta e no discernimento coletivo, objetivando consolidar e intensificar a identidade da RJE, bem como implementar e atualizar constantemente a Pedagogia Inaciana, oferecendo respostas necessárias aos desafios atuais experimentados no universo da Educação Básica das escolas jesuítas. Dito de outra forma, o principal papel do PEC é o de rever, reposicionar e revitalizar o trabalho apostólico educativo

da Companhia de Jesus na área de Educação Básica no Brasil, bem como inspirar, orientar e direcionar as ações educativas, mediante ajustes e/ou qualificações daquilo que já se faz nas escolas da Rede Jesuíta de Educação (RJE). Nesse sentido, para a Rede Jesuíta, o PEC traduz-se como uma oportunidade ímpar de edificação de uma educação voltada para excelência, através de uma mudança profunda no processo de ‘ensino-aprendizagem’, contribuindo, de maneira eficaz, para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária.

2.4 Dimensões do Projeto de Educação Comum da Rede Jesuíta: curricular; organizacional, estrutura e recursos; clima institucional; e relação com a família e a comunidade

A análise do PEC nos mostra que o projeto contempla em sua estrutura as quatro dimensões do processo educativo inaciano em consonância com o sistema de Qualidade da FLACSI (Federação Latino-americana de Colégios da Companhia de Jesus)²³, que engloba: Currículo; Organização, estrutura e recursos; Clima institucional; Família e comunidade local, tudo isso sob a perspectiva da formação integral da pessoa humana.²⁴

Na diretriz nº 36 do PEC, encontramos,

Pressupondo o aluno como centro do processo de aprendizagem, o currículo oferece oportunidades para que o conhecimento seja constituído de diversas formas, individual e coletivamente, garantindo acompanhamento sistemático do aluno, do processo de ensino e de aprendizagem e dos modos de avaliação daquilo que se espera como resultado. (PEC 36, 2016, p. 46).

Importa salientar o que a diretriz acima mencionada afirma sobre o papel do estudante: o educando é visto como centro do processo de aprendizagem e inserido em um currículo que ofereça oportunidades para a construção do conhecimento. Essa construção poderá ocorrer de forma individual e/ou coletiva. Explicitamos esse tópico porque é proposta deste trabalho analisar o PEC à luz do pensamento rizomático de Gilles Deleuze, verificando a possibilidade do PEC propiciar a construção de um

²³ FLACSI é o nome que recebe a rede de a rede de colégios jesuítas bem como as organizações que cooperam para levar adiante a missão de fomentar o modelo inaciano. Na atualidade a Federação é composta por 92 colégios espalhados pela América Latina sendo o mais antigo o *Colegio Mayor de San Bartolomé* -Bogotá, Colômbia – e o mais recente, o *Colegio La Misión*, no Chile.

²⁴ Nos deteremos com maior afinco, em virtude dos objetivos deste trabalho, na dimensão curricular do PEC. No entanto, não nos furtaremos de tratar das outras dimensões presentes no Projeto, embora de forma mais superficial.

espaço de desterritorialização do conhecimento e, muito embora não seja ainda o momento de estabelecermos estas relações, inevitavelmente chegaremos a elas.

Em sua dimensão curricular, as instituições educativas jesuítas se propõem uma busca constante de recursos e meios pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento pleno do sujeito. Para tanto, apresenta-se aberta ao ecletismo e ao diálogo com as diversas formas de fazer educação no intuito de aperfeiçoar seu trabalho. Assim, a Rede jesuítica estabelece em suas diretrizes que os seus colégios devem fazer uso, a saber:

I. avaliem a efetividade de suas propostas educativas; II. Promovam a atualização ou a transformação de seus currículos para que expressem a identidade inaciana, sejam significativos e flexíveis e contemplem as diferentes dimensões da formação humana; III. Revejam a organização e o planejamento dos diferentes componentes curriculares, para que contemplem a transversalidade e a interdisciplinaridade como inerentes à realidade e as utilizem nas propostas de aprendizagem; IV. redimensionem espaços e tempos escolares, para gerar mais espaço de mobilidade e criatividade no processo educativo; V. atualizem os recursos didáticos e tecnológicos, para responder de maneira mais eficaz aos desafios dos tempos atuais; e VI. enriqueçam a matriz curricular, para que, além da base comum nacional, obrigatória, incorporem os componentes necessários para garantia do ideal de educação integral da Companhia de Jesus. (PEC 29, 2016, p.42)

A construção do currículo é percebida:

Na realidade do cotidiano da escola, na sala de aula e fora dela, nas relações de poder que se estabelecem entre os diferentes autores, nos valores e no modo como as decisões são tomadas e na maior ou menor coerência que existe entre o que declaramos e o que fazemos.” (PEC 30, p. 43).

Nas escolas jesuítas, o currículo é tratado como “*ethos*²⁵” e através dele se busca efetivar uma excelência educacional de pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas. Isso significa que nas escolas jesuítas, os currículos são construídos considerando a legislação educacional em vigor, os documentos da educação da Companhia de Jesus e o universo que as envolve. O currículo, dessa forma, considera

A construção do currículo considera a concepção de mundo, de sociedade, de homem e de pessoa que se deseja formar, assim como contempla aspectos da formação integral que tenham fundamentação de natureza epistemológica, indagando sobre limites e possibilidades do conhecimento e as relações que se estabelecem entre conhecimento, sujeitos e meio;

²⁵ O currículo é construído a partir de um *ethos*, ou seja, de um conjunto de valores que permeiam e influenciam uma teoria; uma essência que não pode ser negada na construção da Pedagogia Inaciana.

pedagógica, buscando os melhores caminhos e percursos para que a aprendizagem integral aconteça; e psicológica, considerando os diferentes estágios de desenvolvimento do educando e sua capacidade de pôr-se em atividade, em consonância com os desafios inerentes a cada etapa." (PEC 31, 2016, p. 43).

As escolas jesuítas consideram que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são protagonistas. É bem verdade que o aluno é o centro do processo, mas o professor não é caracterizado exclusivamente como mediador (nem mesmo como o único mediador, na medida em que a atualidade nos dispõe um variado repertórios de mediações para aprendizagem), mas sim como um profissional que "propõe o caminho, apresenta o mapa e acompanha os estudantes, indicando critérios para que a apropriação do conhecimento seja feita de maneira significativa e com valor" (PEC 32, 2016, p.44). Nesse sentido, a noção de valor, que fundamenta a vida escolar, está explicitada no currículo da instituição. A normatização da vida institucional e a relação estabelecida com os membros da comunidade educativa deve transparecer os valores pregados: respeito, justiça, solidariedade, compaixão. Vislumbra-se um processo educativo cujo modelo esteja além da visão racionalista vigente e que impulsionne a renovação dos currículos e dos modos de ensinar.

No que tange aos modos de ensinar, as escolas da RJE são orientadas pelo PEC ao constante diálogo de docentes e direção no sentido de adequar a proposta pedagógica respeitando a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem através de propostas de situações diferenciadas de mediação, visando atender aos sujeitos de aprendizagem. O trabalho docente precisa ser organizado a partir da aprendizagem e das metas definidas para as diversas dimensões que elencadas no processo. Para o PEC,

(...) professores, alunos, famílias, profissionais não docentes, todos são protagonistas do processo educativo, participando de diferentes formas e lugares da vida escolar. (...) o principal foco é o aluno sujeito das aprendizagens propostas, mediadas pelo professor e por tantas outras possibilidades de acesso à apropriação e reelaboração do conhecimento. (PEC 32, 2016)

A educação a ser realizada nas escolas jesuítas deverá, de acordo com o PEC, ocorrer com base na justiça, no respeito, na solidariedade, contemplação e compaixão, buscando sempre uma formação integral que supere a visão racionalista e estimule o desenvolvimento de uma renovação curricular e nos modos de ensinar que apreenda a pessoa como um todo e não apenas em sua dimensão racional.

Importante ainda considerar, no processo de redefinição dos currículos, uma relação de complementaridade entre as áreas de conhecimento, as particularidades dos educandos, suas faixas etárias e aquilo que a instituição dispõe para a mediação dos processos educativos. Sendo o aluno o centro do processo, o currículo deverá, enfatizamos novamente, ser construído de forma particular e coletiva apresentando uma valorização do diálogo entre as diversas instâncias envolvidas no processo, incluindo-se aí “(...) a necessidade de integrar, cada vez mais, os conteúdos dos diferentes campos disciplinares de forma interdisciplinar e transversal. (...) refletindo a realidade da escola em atenção à cultura local e à identidade da proposta pedagógica” (PEC 39, 2016, p39).

As avaliações, por sua vez, deverão verificar o ensino e a aprendizagem, visto que, nessa concepção, a finalidade do primeiro diz respeito ao alcance da excelência do segundo. Dessa forma, caberá aos profissionais destinados ao acompanhamento do trabalho acadêmico garantir que os processos avaliativos do ensino se efetivem de maneira sistemática e em diálogo com a avaliação das aprendizagens, contemplando os aspectos cognitivos, os socioemocionais e o espiritual-religioso. Tudo isso permeado por uma clareza acerca das competências e habilidades a serem alcançadas. Nesse aspecto, o projeto educativo sugere que a orientação maior seja sempre a do “muito no pouco”, expressão que defende a apropriação profunda e integrada das aprendizagens propostas em detrimento dos trabalhos fragmentados, desarticulados e superficiais dos conteúdos. Os dados do desempenho acadêmico dos alunos deverão ser utilizados para gerar um indicativo do desempenho do aluno e do professor, “retroalimentando a ambos no desafio da qualificação do dos processos de ‘ensino-aprendizagem-avaliação’ e na comunicação com alunos e famílias. (PEC 47, 2016, p. 51).”²⁶

Acerca da dimensão organização, estrutura e recursos, o PEC propõe um modelo de gestão em que é serviço e a liderança é espaço de compartilhamento de poder, bem como de responsabilidade, tudo isso dentro de um ambiente de corresponsabilização pelo trabalho e pelos resultados alcançados. A delimitação das funções de cada equipe de trabalho e os exercícios destas colaboram para um fim proposto, a saber: a aprendizagem integral dos alunos.

²⁶ Essa visão leva a sugestão de que o ano letivo, em algumas escolas jesuítas, seja preferencialmente organizado em blocos trimestrais.

A gestão educacional tem como papel promover a profissionalização dos processos, em consonância com a identidade inaciana e a procura do *Magis*²⁷, objetivando superar os personalismos. Esse modo estratégico²⁸ de fazer, marca a ser impressa nas equipes diretivas, é visto como mecanismo que garantirá maior eficácia na realização do processo educativo.

Em consonância com a integralidade da formação a estrutura da Rede Jesuíta de Educação buscou também realizar sua própria integralização, assumindo-se como um modelo matricial de estruturas organizacionais que são submetidas a um processo de avaliação, preferencialmente, anual. Essas avaliações servem de subsídio para possíveis planos de formação e capacitação.

Inserida nas dimensões do Projeto Educativo Comum da rede Jesuíta, encontramos a dimensão que trata do clima institucional. Esta dimensão é pensada pelo PEC a partir do “modo de proceder” da Companhia de Jesus, que afirma prezar pela convivência e a interação de seus membros. O cuidado especial destinado a cada um dos membros da comunidade educacional jesuíta, encarado como uma “*cura personalis*”, é definido como uma orientação permanente do que seria a melhor realização dos objetivos definidos. Refere-se ao cuidado com a pessoa, aquela que é o centro do processo. Dessa forma, adesão, sentimento de pertença e corresponsabilidade são considerados valores importantes na construção e manutenção de um bom clima institucional.

O clima institucional de um colégio jesuíta constrói-se a partir do que chamamos “modo de proceder” da Companhia de Jesus e observa-se cotidianamente na convivência e na interação entre os diversos membros da comunidade, assim como na realização das tarefas e no uso do poder. Implica considerar a comunicação e a relação entre todos os atores educativos; a participação nos diversos espaços de ação e decisão; a motivação, o compromisso e a identificação com as finalidades da escola; os mecanismos de resolução de conflitos; os eventuais episódios de desrespeito entre ou para com os estudantes. Tem especial relevância o cuidado pessoal de cada um dos membros da comunidade (*cura personalis*), sempre orientado à melhor realização dos objetivos definidos para cada segmento da escola. (PEC 75, 2016, p. 65)

²⁷ Magis diz respeito a um termo latino que significa o mais, o maior, o melhor. Palavra muito utilizada por Inácio de Loyola, quer dizer que sempre podemos nos doar mais em relação àquilo que já fazemos ou vivemos. Assim, a pessoa que vive e se deixa impelir pelo Magis é alguém que nunca está satisfeito com a realidade existente.

²⁸ Estratégico é entendido, no âmbito do PEC, como a capacidade das pessoas e da organização de, em um contexto interno ou externo da instituição, definir caminhos, traçar metas que assegurem os objetivos esperados pela instituição.

Na concepção da Companhia de Jesus, o que constrói um bom clima institucional é a adesão, o sentimento de pertencimento, a responsabilidade comum dos profissionais que fazem a rede com relação à missão da escola. A qualidade do clima institucional estaria, dessa forma, diretamente associada à qualidade da gestão desenvolvida nos variados espaços da organização.

A última dimensão apresentada no pelo Projeto Educativo Comum trata da família e comunidade local. Esta tem sua importância considerada em virtude da criação de vínculos que possibilitem a construção de uma justiça social. Nesse sentido as escolas jesuítas defendem a abertura do espaço escolar para o fomento do diálogo acerca da participação necessária da família no processo educativo. Nessa relação de poder que se estabelece entre os membro da comunidade escolar jesuíta a escola enquanto instituição se propõe a dialogar com outras instituições de poder como as associações de pais, as representações estudantis, eleitas em processos democráticos em que os alunos votam e escolhem seus representantes para o exercício do ano letivo. Outra esfera de poder presente nessa relação diz respeito ao Núcleo de Antigos Alunos - que ainda são entendidos como parte da comunidade, podem manter uma interação e convivência com o ambiente escolar. Valoriza-se ainda, nestas relações, o desenvolvimento de programas de voluntariado voltados para ações dentro e fora do Brasil. Trata-se, portanto, de uma dimensão que, de acordo com o PEC, tem o papel de oportunizar “(...) uma experiência explícita de confessionalidade cristã e de identidade católica e de Espiritualidade Inaciana” (PEC 112, 2016, p.80).

Diante das considerações feitas até aqui, apoiadas nas exposições dos teóricos do PEC (entendidos como aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento e implementação do projeto), concluímos que, em termos do apostolado educativo, o objetivo desejado pela Companhia de Jesus é apresentar uma proposta de uma pedagogia construída de maneira coletiva que seja capaz de responder às necessidades e desafios de cada tempo de maneira crítica, consciente e efetiva, capaz de inovar e renovar o processo educativo. Tal projeto apresenta-se como a síntese de uma sólida tradição educativa apoiada em vasta experiência educacional atenta às possibilidades procedentes do cenário atual.

O PEC se apresenta, assim, como uma proposta educativa que deseja ser diferente. O PEC,

...não que ser mais do mesmo. Faz-se necessário superar os modelos lineares pautados somente no ensino. Nessa perspectiva se busca organizar os espaços e tempos escolares com novas e criativas perspectivas de aprendizagem. (...) colocarmos o aluno no centro do processo educativo, buscando um currículo que faça sentido e dê sabor às suas vidas. (PEC, 2016, p.14)

Postos como “Centro de Aprendizagem Integral”, o conhecimento nas instituições jesuítas passa a ser visto como resultado de uma construção coletiva que demanda um currículo integrado e integrador que vise a transformação de vidas para o bem de uma nova sociedade. Para tanto, os educadores jesuítas veem que se faz necessário um reposicionamento na conjuntura educacional nacional que supere tudo o que gere uniformidade, estagnação e personalismos, mas mantendo-se firme na opção por uma educação que seja inclusiva e pautada nos valores éticos e cristãos. A formação integral é, assim, apresentada como finalidade última do trabalho apostolado e educacional jesuítico. Tal integralidade significa uma educação fundamentada em Cristo como exemplo de existência e voltada para a modificação do mundo segundo os valores presentes no Evangelho.

Para a Pedagogia Inaciana, o humanismo atual se vê frente a um contexto onde estão presentes antigos problemas. E neste campo, a Pedagogia Inaciana acredita ter muito a contribuir.

A própria complexidade do número e da diversidade dos desafios exige superar as potencialidades nem sempre alcançadas do "pensamento linear" e até do "pensamento lateral" de Edward De Bono. Precisamos assumir outras formas de pensar, como o "pensamento de ordem superior" de Lauren B. Resnick e o "pensamento complexo" de Matthew Lipman ou Edgar Morin (...) Das muitas formas de pensar, apoiadas ou não, pelas muitas Ao entender a inteligência e as múltiplas inteligências de Howard Gardner, acho que o "pensamento complexo" é uma ferramenta oportuna e recomendável para enfrentar a complexidade da realidade e a complexidade dos desafios." Tradução nossa."²⁹ (TIRADO, 2005, p.12. Tradução nossa.)³⁰

Frise-se que não é intuito deste trabalho discorrer sobre as teorias e os teóricos apresentados na citação acima, mas usamos a citação com o objetivo de demonstrar que a Proposta Pedagógica Inaciana se diz aberta a diversas contribuições teóricas

³⁰ La complejidad misma del número e diversidad de los desafíos requiere superar las potencialidades no siempre logradas del “pensamiento lineal” e incluso del “pensamiento lateral” de Edward De Bono. Necesitamos asumir otras formas de pensamiento, como el “pensamiento de orden superior” de Lauren B. Resnick y el “pensamiento complejo” de Matthew Lipman o Edgar Morin (...) De las múltiples formas de pensamiento, apoyadas o no en la muchas de entender la inteligencia y las múltiples inteligencias de Howard Gardner, pienso que el “pensamiento complejo” es una herramienta oportuna y recomendable para enfrentar la complejidad de la realidad e la complejidad de los desafíos.

que poderiam, na visão da mesma, colaborar com a criação daquilo que denominam simplesmente de “pensamento complexo”.

Assim, nos é nítido que a proposta da Pedagogia Inaciana é ensinar a observar a realidade em sua globalidade. Perceber sempre a pessoa a partir de seus processos interiores, de sua história, do contexto de globalidade em que se encontra inserido. Aliás, não esqueçamos, esta é uma fundamental recomendação presente na proposta inaciana, em sua metodologia, e, para ser mais específico e original, nos exercícios espirituais propostos por Inácio e que, como já dito, se encontram na base da pedagogia jesuíta. Entretanto, essencial dizer, inclui, também, os cenários do transcendente e do divino para compor a unidade do todo existente³¹.

Percebemos, portanto, que a Pedagogia Inaciana presente no PEC não está reduzida ao aspecto curricular. Alicerçada sobre as dimensões de Currículo, da Organização, Estrutura e Recursos, do Clima Institucional; e do Relacionamento com a família e a comunidade, abarca também atividades exteriores às aulas. Sua proposta de atividades ditas transformadoras e formativas buscam produzir um impacto emocional e ético que deve ser pensado objetivando se tornar ação de construção de uma nova sociedade. O modelo pedagógico que a Rede Jesuíta se propõe desempenhar consiste, como já explicitado, em uma postura sintética composta de linhas pedagógicas e larga experiência didática determinadas pelo modo de ser dos jesuítas, orientadas por um serviço de atendimento pessoal que afirma desenvolver o fomento à liberdade responsável, a consciência crítica e o respeito das consciências individuais como o que há de mais sagrado nos seres humanos, apoiando-se em experiências fundantes e transformadoras de pessoas ao tempo em que destaca a urgência de uma reforma na maneira de ver e pensar a realidade, sendo este último um desafio cuja a abordagem se configura, segundo o PEC, verdadeiramente estratégica para o presente e o futuro da educação.

³¹ Como já salientado antes, a nossa crença na possibilidade de um projeto educativo, esse proposto pela Rede Jesuíta, que, em virtude de suas indicações acerca da valorização da transdisciplinaridade e da aposta no processo de criação do conhecimento por parte do aluno, iria, a partir de sua construção original, apresentar a possibilidade de uma construção de conhecimento de caráter fascicular, não axial, passa a não apresentar o mesmo vigor em decorrência da insistência inabalável em um carisma.

3 GILLES DELEUZE, O PENSADOR DA IMANÊNCIA: considerações sobre a filosofia deleuziana

3.1 Algumas palavras sobre Deleuze

Gilles Deleuze foi talvez o pensador mais radical da segunda metade do século XX. Ladeado por Foucault, Derrida e, sobretudo, Guattari, forma o rol de intelectuais responsáveis por uma inconvertível modificação na forma de engendrar e atuar no fazer do pensamento. Defensor de que a filosofia não se encontra em situação de reflexão externa sobre os outros tipos de conhecimento, mas em estado de coalizão ativa e interna com eles, sem no entanto ocupar posição de supremacia, Deleuze se apresenta como aquele que buscará em fontes filosóficas (Lucrécio, Leibniz, Espinosa, Hume, Kant, Nietzsche, Bergson, Foucault...) e não filosóficas (Proust, Sacher-Masoch, Zola, Kafka, Melville, Whitman, Tournier, Carmelo Bene, Beckett, Francis Bacon...) as bases para firmar sua filosofia a qual se coaduna à de um pensador da potência.

Na construção de uma filosofia deleuziana, os conceitos que aparecem no primeiro plano do seu discurso como os de Diferença, Repetição, Acontecimento, Rizoma, Virtual, Imanência e Devir e que são próprios do seu sistema filosófico, operam sobre esse segundo um plano da potência, imanência, que faz de Deleuze um filósofo de pensamento original que realiza conexões entre obras singulares cuja filiação se prende, não com o alinhamento explícito numa doutrina constituída, mas com a convergência para a produção imanente do real. Dessa forma, (...) seu propósito não é descrever “o” mundo, mas criar “um” mundo. Para isso, a linguagem filosófica como “um” sistema de conceitos é o mais útil, porque ao mesmo tempo que “um” sistema de conceitos é construído é construído “um” mundo” (DIEZ MONTOYA, 2018, p. 232).³²

Partindo da história da filosofia para uma filosofia própria, Deleuze se apropria dos filósofos que lhe são caros para criar seus próprios conceitos, apresentar seus próprios problemas e propósitos e arrancar dessas obras algo novo e irreconhecível, uma criação própria, uma constante postura de guerrilha que se põe contra toda

³² “(...) su objeto no es describir ‘el’ mundo , sino crear ‘un’ mundo . Para esto , el lenguaje filosófico como sistema de conceptos es lo más útil , pues al mismo tiempo que se construye ‘un’ sistema de conceptos se constituye ‘ un’ mundo.”

determinação das maneiras de pensar, de sentir e de agir, contra a representação, o transcendente.

3.2 O rizoma: uma introdução ao pensamento de Gilles Deleuze

Uma observação mais atenta das sociedades atuais demonstra que estas são caracterizadas, dentre outros aspectos, pelo uso maciço das redes sociais e, talvez em consequência desse uso, pela intensa troca de informações. Processos comunicativos rápidos em que as afirmações sobre seres, coisas, ideologias sofrem mutações constantes, tornando fértil o terreno da produção de definições. As instituições sociais, Família, Trabalho, Política, Igreja, Estado e, sobretudo, a Escola, são afetadas diretamente por essa realidade. Um olhar pormenorizado sobre esta última nos mostra essa instituição voltada para uma perspectiva cada vez mais interdisciplinar de seus conteúdos e áreas de saber que permitam uma construção de múltiplos e maleáveis sentidos, conceitos, que tenham a possibilidade de transitar entre as diversas áreas de conhecimento integrando as ciências naturais com as sociais; a filosofia com as ciências da matemática e voltando às ciências da natureza. Como salienta SOUSA, esse “comportamento tenta dar novos significados que abarquem a multiplicidade de fenômenos que emergem das relações sujeito-objeto, hoje em dia, do ponto de vista epistemológico tão imbricados que mal percebemos sua distinção”. (SOUSA, 2012, p.235)

No entanto, precisamos ter presente a noção de que essa forma de produção de conhecimentos, se realizados sem um pensamento adequado sobre a razoabilidade dos conceitos adotados, corre o risco de se tornar uma produção doxográfica, de um repertório de conceitos amontoados que sirvam mais para demonstrar uma sociedade e uma educação, em crise.

A atuação dessa nova forma de comunicar, formular verdades, que já não estão encerradas em si na forma de definições, mas fluídas em suas diversas definições, se fazendo e refazendo constantemente, permite-nos ter uma forma de produzir conhecimentos que se encontra presente na teoria rizomática de Deleuze e Guattari.

A produção intelectual dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari se encontra inserido no universo do cataclismo epistemológico e moral que sucedeu os movimentos franceses de maio de 1968. As incertezas provocadas pelo contexto sócio-histórico e político do período parecem exigir um tipo de conhecimento que

agregue, estabilize, devolva a segurança de uma realidade não anômica. Curiosamente, o caminho trilhado pelos pensadores citados logo acima foi no sentido contrário, na medida em que assumem uma postura diferenciada daquela apresentada pela tradição filosófica, uma vez que consideravam a Filosofia meio e não como um fim. Garimpam orientações na biologia, na música, na literatura, no cinema, na linguística, nas artes plásticas, procurando suas referências na literatura, na linguística, dentre outros territórios de saber. Para Deleuze, de maneira fiel a essa nova forma de encarar a produção de conhecimento, o papel da filosofia é criar conceitos.

De acordo com Deleuze e Guattari (2016, p. 8): “Simplesmente chegou a hora, para nós, de perguntar o que é a filosofia. Nunca havíamos deixado de fazê-lo, e já tínhamos a resposta que não variou: a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”.

Não cabe à filosofia a tarefa da reflexão, da contemplação ou mesmo da comunicação.

Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence à sua criação respectiva. (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p.13).

Ao afirmar que a tarefa da filosofia não diz respeito à reflexão, Deleuze explica que não é necessário ser filósofo para refletir. Qualquer pessoa poderá fazer realizar esta tarefa. Também defende que a filosofia não é comunicação pois a comunicação pode objetivar apenas o consenso e não o conceito, sendo que este, não raras vezes, se apresenta mais como dissenso que como consenso. Menos ainda poderia ser, a filosofia, encarada como contemplação. A contemplação não é criativa; consiste em buscar a coisa mesma, encarada como preexistente e independente da atitude contemplativa, afastando-se completamente do ato de criar conceitos.

Qual é o conteúdo da filosofia? Muito simples: a filosofia é uma disciplina tão criativa, tão inventiva quanto qualquer outra disciplina, e ela consiste em criar ou inventar conceitos. E os conceitos não existem prontos e acabados numa

espécie de céu em que aguardariam que uma filosofia os apanhasse. Os conceitos, é preciso fabricá-los. (DELEUZE, 1993, p.3)³³

Os conceitos são assim, na teoria de Deleuze e Guattari, construções a serem desenvolvidas, criadas, construídas e reconstruídas pelos filósofos, pois a tarefa fundamental de um filósofo é criar conceitos. Os pensadores do rizoma não buscam oferecer uma visão transcendente do conhecimento, um saber absoluto, em essência, mas um conhecimento que é circunstancial, imanente. O conceito não é essência, mas acontecimento³⁴ que se faz em uma operação de territorialização, desterritorialização e nova territorialização, definindo aquilo que denominam conhecimento rizomático. Dessa forma, acreditamos que o conhecimento da concepção de rizoma presente na teoria deleuziana-guattariana se impõe a todo aquele que busque conhecer e compreender o modelo de pensamento não linear dos pensadores do acontecimento.

A Biologia descreve o Rizoma como um tipo caulinar de plantas vasculares, mais ou menos cilíndricos, isto é, um tipo de caule subterrâneo com crescimento horizontal paralelo a superfície do solo, possuidor de raízes desprovidas de pivô central com numerosas ramificações. Na teoria de Deleuze e Guattari, o Rizoma, termo usado por esses dois pensadores e depois republicado como um dos capítulos do livro *Mil Platôs* (Vol. I), faz referência a um modelo descritivo ou epistemológico utilizado para explicar que o processo de construção do conhecimento não possui proposições ou afirmações mais fundamentais do que outras.

O paradigma epistemológico de Deleuze e Guattari despreza a existência de linhas de subordinação hierárquicas de produção do conhecimento, recusa a forma arborescente de produzir o saber, pois acredita que na produção do conhecimento

³³ DELEUZE, G. O Ato de Criação. Palestra de 1987. Trad: José Marcos Macedo. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27 de junho de 1999.

³⁴ Por se tratar de um termo recorrente no trabalho, resolvemos explicar-lhe o sentido da forma como o concebe ZOURABICHVILI na obra *O Vocabulário de Deleuze*. "O conceito de acontecimento nasce de uma distinção de origem estóica: "não confundir o acontecimento com sua efetuação espaço-temporal num estado de coisas" (LS, 34). Dizer que "o punhal corta a carne" é exprimir uma transformação incorporal que difere em natureza da mistura de corpos correspondente (quando o punhal corta efetivamente, materialmente a carne) (MP, 109). A efetuação nos corpos (encarnação ou atualização do acontecimento) gera apenas a sucessão de dois estados de coisas, antes-depois, segundo o princípio de disjunção exclusiva, ao passo que a linguagem recolhe a diferença desses estados de coisas, o puro instante de sua disjunção (ver AION): ocorre-lhe realizar a síntese disjuntiva do acontecimento, e é essa diferença que faz sentido." (ZOURABICHVILI, 2004, p. 6).

qualquer elemento, qualquer arranjo, pode afetar e incidir sobre outros arranjos, reformular a definição e formar um conceito que não se esgota em uma definição.

E o corpo de uma sociedade? Flui, flui sempre, e uma pessoa é sempre um corte de fluxo. Uma pessoa é um ponto de partida para a produção de fluxos, um ponto de chegada para uma recepção de fluxos, de todos os tipos; ou uma interseção de muitos fluxos. (HERNÁNDEZ, 1971, [n. p.])³⁵

A visão epistemológica de Deleuze e Guattari traça proposições que partem de um modo radicular, um agenciamento³⁶ evitando um modo totalitário, despótico, absoluto e engessado de organização do pensamento. Para os pensadores do conceito, faz-se a opção pela multiplicidade, por uma condição que estabelece a continuidade que se expande, se ramifica em uma continuidade: o rizoma não possui princípio nem fim, origem ou destino...é sempre meio.

Ao tratar dos agenciamentos Deleuze nos esclarece que estes admitem dois segmentos, a saber: o de conteúdo e o de expressão. O segmento de conteúdo faz referência ao agenciamento maquinico dos corpos – as ações, paixões, a mescla de corpos que se afetam. O segmento de expressão, por sua vez, diz respeito a um agenciamento coletivo de enunciação, de *des-subjetivação*. Um dado agenciamento se define por uma latitude e uma longitude.

No plano de consistência, um corpo se define somente por uma longitude e uma latitude: isto é, pelo conjunto dos elementos materiais que lhe pertencem sob tais relações de movimento e de repouso, de velocidade e de lentidão (longitude); pelo conjunto dos afectos intensivos de que ele é capaz sob tal poder ou grau de potência (latitude). (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 52).

³⁵ “¿Qué pasa sobre el cuerpo de una sociedad? Flujos, siempre flujos, y una persona siempre es un corte de flujo. Una persona, es un punto de partida para una producción de flujos, un punto de llegada para una recepción de flujos, de flujos de todo tipo; o bien una intersección de muchos flujos.” Les Cours de Gilles Deleuze. Los códigos, el capitalismo, los flujos, descodificación de los flujos, capitalismo y esquizofrenia, el psicoanálisis. Ernesto Hernández B. Disponível em: <https://www.webdeleuze.com/textes/117>. Acesso em: jun. 2018.

³⁶ Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (DELEUZE; GATTARI, Mil Platôs I).

Dessa forma, em um plano de imanência, os agenciamentos acomodam hecceedades³⁷. Os indivíduos, que são possuidores de latitude e longitude³⁸, apresentam hecceidade, individuação, que não é detentora de um começo ou de um fim, mas que se encontram sempre em um meio, deixando o sujeito de ser sujeito para se tornar um rizoma.

Alguns agenciamentos, no entanto, podem se apresentar como segmentos de conteúdo e também de expressão, afinal, o conteúdo do plano de consistência são as hecceedades bem como uma significação própria capaz de lhe expressar. Neste plano, ocorrem individuações de agenciamentos (cruzamento de atitude e longitude dos corpos; agenciamentos mútuos). Tal composição, que é uma significação que atende ao segmento de expressão de um agenciamento, atua como um constante devir.

Assim como evitávamos definir um corpo por seus órgãos e suas funções, evitamos defini-lo por características Espécie ou Gênero: procuramos enumerar seus afectos. (...) Não é nem uma analogia, nem uma imaginação, mas uma composição de velocidades e afectos nesse plano de consistência: um plano, um programa ou antes um diagrama, um problema, uma questão-máquina. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 40-42).

Nesse sentido, a semiótica proposta por Deleuze e Guattari é uma semiótica formada por nomes próprios, verbos que se apresentam no infinitivo e de pronomes ou artigos indefinidos. Uma semiótica das potencialidades: devir-animal, devir-criança, devir-homem, devir-educacional. O infinitivo do verbo supõe o acontecimento, supõe encontros, supõe devires.

A metáfora do rizoma se apresenta como uma subversão do pensamento arborescente, na medida em que reivindica a imagem daquele tipo de caule radiciforme³⁹ presente em alguns vegetais. Ao proceder desta forma, o pensamento rizomático põe em xeque o pensamento pivotante uma vez que coloca em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, “representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas (...) que se entrelaçam e se engalfinham formando um

³⁷ Hecceidade (do latim *haecceitas*) diz respeito a um termo proveniente da filosofia escolástica medieval, originalmente cunhada por Duns Scotus. Hecceidade denota as características, propriedades ou qualidade distintas de uma coisa, tornando-a particular. A hecceidade é a "qualidade de ser isso" de um objeto ou pessoa, a diferença individualizante entre o conceito de "um homem" e o conceito 'Sócrates' (uma pessoa específica). Hecceidade é equivalente ao que Aristóteles denominava "aquilo que é".

³⁸ Em Mil Platôs (Vol.4) Deleuze e Guattari denominam de latitude de um corpo os afetos de que ele é capaz segundo tal grau de potência, ou melhor dizendo, segundo os limites desse grau. A latitude, por sua vez, é constituída de partes intensivas sob uma capacidade, como a longitude, é feita de partes extensivas sob uma relação.

³⁹ Composto de uma infinidade de pequenas raízes embaraçadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios.

conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto" (GALLO, 2017, p. 76).

Diferente de uma árvore, a imagem do rizoma não se enquadra em um sistema hierárquico ou paradigmático. Não se trata de ser um rizoma, mas um conjunto de rizomas que por sua constituição não opera em um modelo que paralise o pensamento, que seja uma simples recognição de uma imagem de pensamento. Sua estrutura explicitamente aberta às conexões se define antes como aquela que possibilita a existência de um pensamento sem imagem que se faz e refaz, se desterritorializa para reterritorializar em outro que logo já não será o mesmo.

O sistema em forma de rizoma não se sustenta por uma "cadeia de razões", mas por um fio (nos vários significados dessa expressão, incluindo o que costura peças heterogêneas diferentes), uma linha flexível e tênue que os faz ressoar entre si pensamentos heterogêneos. O fio, a linha de fuga, e não os elos pesados da cadeia racional. Portanto, uma imagem totalmente diferente do que pensar. E por essa abordagem simples, já estamos imersos no coração da filosofia de Gilles Deleuze, em seu essencial: renovar o que é pensar, dar outra imagem do pensamento. (MENGUE; CAVAILLEZ, 2012, [n. p.] - Tradução nossa)⁴⁰

O rizoma, de acordo com a obra deleuziana-guattariana *Mil Platôs*, (DELUZE E GUATARRI, 1995) possui, todavia, um conjunto de princípios básicos que precisam ser explicitados. Estes princípios são: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificante, cartografia e decalcomania.

Por princípio de conexão entende-se a capacidade que um rizoma possui de se conectar a qualquer outro, diferenciando-se assim de um sistema arbóreo no qual as relações precisam ser sempre mediadas, atendendo a uma dada hierarquia e aceitando a existência de uma "ordem intrínseca".

O princípio de heterogeneidade é consequência das conexões horizontais, não hierárquicas, que se estabelecem em um rizoma. Diferente do sistema árvore, onde o pivô determina de forma hierárquica os demais componentes presentes na relação conduzindo-os a uma espécie de homogeneidade, um mais do mesmo. O rizoma, ao contrário, é heterogeneidade.

⁴⁰ Le système en forme de rhizome ne tient pas par une « chaîne de raisons », mais il tient par un fil (aux différents sens de cette expression, dont celui qui coude différentes pièces hétérogènes), une ligne souple et ténue qui fait résonner entre elles des pensées hétérogènes. Le fil, la ligne de fuite, plutôt que les lourds maillons de l'enchaînement rationnel. Donc une toute autre image de ce qu'est penser. Et par ce simple abord, nous sommes déjà plongés au cœur de la philosophie de Gilles Deleuze, à son essentiel : renouveler ce qu'est penser, donner une autre image de la pensée.

O princípio de *multiplicidade* postula que o rizoma, por ser um conjunto de conexões não hierarquizadas, é sempre múltiplo, multiplicidade. Não pode ser reduzido a um sistema arborescente pois a multiplicidade de seus elementos impede que o mesmo se comporte como um pivô que se define em uma relação de cognição.

A *ruptura assignificante* é o princípio que explicita o devir presente no rizoma, por não possuir significado *a priori*, visto que ele é heterogêneo, múltiplo e construído em conexões. Embora seja composto por territórios, estratificado em linhas, organizado, o rizoma não possui um caráter hierárquico e, portanto, sempre sujeito à linhas de fuga, à desterritorialização e reterritorialização. O rizoma é sempre um rascunho.

Diferente da lógica arborescente do pensamento cópia do mesmo, o rizoma pode ser acessado a partir de qualquer uma das suas múltiplas possibilidades. Como um mapa, o rizoma, possui uma lógica baseada no devir de um novo e incessante rascunho. O rizoma possui infinitos pontos de acesso, conexão, desconexão, reconexão podendo remeter a quaisquer outros pontos em seu território. Essa capacidade explicita o princípio da *cartografia*.

O princípio da *decalcomania*. Para Deleuze e Guattari, os mapas, quando copiados, são reproduzidos. As cópias, quando postas sobre o mapa nem sempre garante uma sobreposição perfeita. No entanto, colocar o mapa sobre as cópias, ou seja, sobrepor os rizomas às árvores, possibilitando o que surjam novas multiplicidades e territórios, se promove novidade, criação, fugindo-se da cognição.

Dessa forma, com o rizoma rompe com a hierarquização. O saber, para Deleuze e Guattari, passa a ser uma função.

O conhecimento não é nem uma forma, nem uma força, mas uma função: "eu funcione". O sujeito apresenta-se agora como um "ejecto", porque extrai dos elementos cuja característica principal é a distinção, o discernimento: limites, constantes, variáveis, funções, todos estes functivos ou prospectos que formam os termos da proposição científica. (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 253).

Dito isso, percebe-se que em um modelo arborescente de organização do conhecimento - como o cartesiano, a raiz metafísica orientaria uma produção transcendente dos outros conhecimentos – física, moral e ética – em que o que é afirmado pelos elementos de maior nível é necessariamente verdadeiro também para os elementos subordinados, mas o contrário não é válido. O modo rizomático de

produzir conceitos afirma que qualquer afirmação que incida sobre algum elemento poderá também incidir sobre outros elementos da estrutura, independentemente de sua posição recíproca. O rizoma é um paradigma de resistência ética, política e estética e por isso não teremos um modelo central, mas uma definição que diz respeito a linhas e não a pontos. No rizoma encontramos a possibilidade de fugir, ocultar-se, sabotar, confundir, alterar os caminhos. Não se define a existência de caminhos corretos a serem seguidos, mas possibilidades infinitas de caminhar.

A filosofia desenvolvida por Deleuze (em conjunto com Guattari) traz o novo como proposta. Um novo que não se apresenta no início ou no fim, mas no *entre*. O pensamento deleuziano se apresenta como contrário daquilo que defendia Descartes, a saber, a filosofia definida como uma árvore. Em Deleuze, a Filosofia é rizoma, uma vez que não há forma, só linhas, linhas de fuga. A Filosofia, diferente do que pensa o senso comum, não interpreta, mas cria. Sem caminho certo ou errado. Temos, assim, uma detonação do sujeito, do indivíduo, da centralidade, objetivando de movimentar nos entremundos, nos desejos, nas linhas de fuga, nos devires.

De maneira prática, o que se deseja explicar aqui é que, para Deleuze (e Guattari), a ideia de sujeitos unitários, formados, prontos, já não é suficiente para dar conta da realidade⁴¹. Deleuze e Guattari são considerados os filósofos do devir em decorrência do fato de seus conceitos funcionarem como rizomas: aquele tipo de raiz que se espalha, que é desprovida de hierarquia ou algum centro de comando, sendo, assim, desprovida de uma direção definida. O conhecimento rizomático caracteriza-se assim como resultado de arranjos; arranjos são rizomas, ou seja, dizem respeito à capacidade de desenvolver dimensões múltiplas.

Ao estabelecer o rompimento com uma estrutura arborescente e hierárquica, o rizoma requer um novo modelo de movimento; um modelo que permita o trânsito entre suas possibilidades, seus devires. Essa possibilidade de trânsito pode ser encontrada na noção de transversalidade, desenvolvida na década de 1970 pro Félix Guattari.⁴²

⁴¹ Dessa perspectiva se originam as críticas de Deleuze à psicanálise que reivindica a todo tempo esse “ser” interior e que centraliza toda manifestação no ponto comum do complexo de Édipo. Para Deleuze, o indefinido diz respeito a um agenciamento coletivo que não se encontra subordinado, como deseja a psicanálise, a uma subjetividade condicionante das enunciations.

⁴² A transversalidade se apresenta nesse contexto como uma oposição à verticalidade e à horizontalidade. À verticalidade (longitude) por sua estrutura hierárquica, típica dos organogramas de poder estabelecido nas empresas. À uma horizontalidade (latitude) que se configura na forma de uma realidade em que as coisas e as pessoas ajeitem-se como podem na situação em que se encontram. Assim, a noção de transversalidade aplicada a uma imagem rizomática do saber superaria as dificuldades do sistema arborescente pois poderia dar conta dos processos de desterritorialização e

No entanto, antes de continuarmos, se faz mister alguns esclarecimentos acerca de termos recorrentes no trato deleuziano oferecido aos movimentos, transformações e dinamismo do pensamento, este último inserido em um contexto possibilitado pela admissão do fluxo, fusão, anexação e transformação dos conceitos.

Comecemos pela *desterritorialização* e *reterritorialização*. A desterritorialização, é uma palavra que objetiva dar conta de uma noção com pretensão nova. Um neologismo, criado por Deleuze e Guattari, que faz referência à noção de que em todo espaço existe uma possibilidade de saída, de “emigração”, de ocupação de um outro espaço. Ao mesmo tempo, o processo de desterritorialização também promove uma reterritorialização. Se não há, como antes dito, um território sem um vetor de saída, também não existe a saída de um território sem, ao mesmo tempo, um intenso empenho para, imigrar, se reterritorializar em outra parte. Esse de desterritorialização consiste no devir. Devir é se desterritorializar em relação aquilo que é modelo. Pensar com Deleuze que em uma linha de fuga sempre haverá uma traição, significa afirmar a traição das potências fixas, do ordenamento estabelecido, das significações dominantes, determinando a necessidade de criação.

No pensamento desenvolvido por Deleuze e Guattari, apresentam-se linhas molares, moleculares e de fuga⁴³. Linhas que se escapam e se esbarram, que contrariam qualquer tentativa de fecha-las, moldá-las. São potências que se apresentam contrárias às estruturas. “Toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação” (Deleuze & Gattari, Mil Platôs I, Edição do Kindle). As linhas molares dizem respeito às multiplicidades extensivas, divisíveis; unificáveis, totalizáveis, organizáveis; conscientes ou pré-conscientes. Correspondem às estratificações que

reterritorialização, das diversas possibilidades de linhas de fuga, da cartografia do modelo de conhecer proposto por Deleuze.

⁴³ De acordo com Martínez Quintanar (In: Baía Pensamento, Galician Edition. Baía Edicións, A Coruña. S.L. Edição do Kindle. Locais do Kindle: 1172-1174), os pontos de segmentação rígidos são molares e formam um sistema circular, binário e arborescente. Um esboço de linha, figurativo ou não, e uma multiplicidade que constitui permanece sujeita a uma dimensão em nenhuma superior ou suplementar. Já as linhas segmentadas flexíveis são moleculares e formam um rizoma, um bulbo. Linhas que se ligam os pontos; uma multiplicidade adquire consistência em si mesma. São linhas muito mais flexíveis que desenham pequenas modificações, desviam-se. São linhas fluidas. As linhas de fuga, por sua vez, são como linhas, ou estados de linha, que não se arrastam através de dois sentidos limitantes, mas também face a face, desconhecido, ao imprevisível, ao não preexistente. Não são linhas de “utopia”, “revolta”. Essas linhas de fuga não dizem respeito a “fugir da vida” ou da “realidade”; são sim linhas que sempre correm ou sobem para abandonar suas grandes potencialidades criativas para se transformarem em uma linha da morte, uma linha de pura e simples destruição.

delimitam objetos, sujeitos, representações e seus sistemas de referência. As moleculares, por sua vez, são linhas de multiplicidades libidinais inconscientes, intensivas, constituídas de partes que não se dividem sem alteração de sua natureza, distâncias que não sofrem variação sem entrar em outra multiplicidade. Tratam-se de linhas que não cessam de fazer-se e desfazer-se, comunicando, transitando umas nas outras dentro de um limiar, aquém ou além. A ordem molecular é a dos fluxos, dos devires, das transições de fases, de intensidades. Dito de outra forma:

MOLAR	MOLECULAR
Segmentariedade dura.	Segmentariedade flexível.
Representações estáticas.	Caráter processual.
Linhos, segmentos.	Fluxos.

As linhas de fuga, por sua vez, dizem respeito àquelas que não se arrastam através de dois sentidos limitantes. Não são linhas de "utopia", "revolta". Tais linhas não fazem referência a uma fuga da realidade; são aquelas que se deslocam visando abandonar suas grandes potencialidades criativas para se transformarem em uma linha da morte, uma linha de pura e simples destruição

A essa travessia molecular dos estratos e dos níveis, realizada através das diferentes espécies de agenciamento, recebe o nome de ‘transversalidade’. O conceito de transversalidade, por sua vez, foi desenvolvido por Deleuze e Guattari no início dos anos de 1960. De acordo com tais filósofos, trata-se de um instrumental intelectual necessário para se contrapor o modelo denominado arborescente. Este último, entende o pensamento humano como uma grande árvore, cujas raízes estão arraigadas em solo firme (proposições encaradas como universais, verdadeiras) ocasionando a existência de um tronco sólido que se ramifica em diversos galhos dependentes do mesmo.

A transversalidade é, portanto, um conceito/dimensão que pretende superar dois impasses: o de uma verticalidade pura (ou seja, o de uma hierarquização entre pontos e saberes distintos) e de uma simples horizontalidade (ou seja, de conexões somente entre áreas afins e semelhantes). Ela tende a se realizar exatamente quando ocorre uma comunicação e um diálogo entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos. A transversalidade é

uma espécie de metáfora do trânsito entre conceitos de diferentes disciplinas ou saberes, um conceito/dimensão que implica na ideia do movimento e na passagem que atravessa disciplinas e pontos diversos. (ARANTES, 2009, p. 2593.)

O pensamento transversal diz respeito ao modo rizomático de pensar. Este modo de pensar e de conhecer permite a inclusão de arranjos significativamente reterritorializados. As linhas que se intersectam (molares, moleculares e de fuga) e se contrapõem aos sistemas centrados e valorizadores do centro, apresentam-se com o privilégio daquilo que é meio, que é intervalo, caracterizando-se como lugar de territorialização e desterritorialização constante. Nesse sentido, o rizoma não se deixa levar ao Uno, pois tem pavor da unidade; a expressão do rizoma se estabelece contrária a um fechamento, contrária as regras pré-estabelecidas, movendo-se rumo a novas possibilidades e se expandindo em todas as direções.

As rotas de fuga, acima descritas, são linhas que, como dito anteriormente, possibilitam escapar da tentativa totalizadora, estabelecem contatos com outras raízes e seguem direções diversas. São formas abertas de desenvolver conceitos desprovidos de ligação definitiva. O rizoma diz respeito a linhas de intensidade.

Michael Faraday⁴⁴ desenvolveu um interessante artifício para inspecionar o sentido do campo elétrico produzido por uma ou mais cargas elétricas. Uma linha de força, de acordo com Faraday, é uma linha imaginária desenhada de tal maneira que sua tangente em qualquer ponto aponte no sentido do vetor do campo elétrico naquele ponto. Assim são as intensidades das linhas em Deleuze. Essas linhas são sempre abertas, ou seja, não se fecham sobre si. Elas sempre “saem” e “entram”, garantindo a vida do rizoma.

As linhas de força nunca podem começar e terminar em um mesmo ponto. Dessa forma, o rizoma é o assombro da maneira linear de pensar, pois não se fecha sobre si; é aberto para experimentações, é sempre atravessado por outras linhas de intensidade. Tal e qual um mapa que se exterioriza em todos os rumos, se abre e se fecha, pulsa, compõe e decompõe. Se desenvolve onde há espaço, próspera onde encontra possibilidades, cria seu ecossistema. Agenciamentos, linhas que se movem em diversas direções, fugindo pelos cantos, construindo e destruindo alianças.

⁴⁴ Michael Faraday (1791 – 1867), físico e químico inglês. Suas experiências contribuíram muito para a compreensão do eletromagnetismo. Foi ele quem descobriu a lei da indução eletromagnética, sendo pioneiro na produção de uma corrente elétrica a partir de um campo magnético variável no tempo.

A cada arranjo de linhas pode-se criar um mapa, um complexo de linhas inviabilizando a existência de árvores epistemológicas: o agenciamento dos arranjos, a territorialização e desterritorialização dialética traçadas nas rotas de fuga formam, nas palavras de Deleuze e Guattari um

Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

Neste modelo epistemológico rizomático, a organização dos elementos não segue linhas de subordinação hierárquica, como se fosse uma base que origina múltiplos ramos. Diferente disso, no rizoma, qualquer elemento tem a possibilidade de afetar ou incidir em qualquer outro. Pensar diferente do rizomático é pensar a imagem de mundo, ocasionando uma condição de rigidez teórica e circularidade argumentativa, em que tudo no fim das contas "é porque é" através do retorno ao poder do eixo principal que é exercido sobre suas ramificações.

A dicotomia é o exercício do poder totalitário que divide o mundo em ramos binários: os loucos e os normais, os dominadores e os dominados, o bem e o mal, o certo e o errado, o zero e o um. De maneira próxima à raiz estaria a topologia da radícula, imagem da qual a modernidade se vale de bom grado, um sistema fasciculado⁴⁵, que visa aproximar-se da condição das multiplicidades, mas não se definindo como múltiplos que resultem em um pensamento sem imagem. O pensar fascicular é aquele que não alcança nada além de um simulacro, uma imagem de pensamento. Quando se reduz uma multiplicidade a uma estrutura rígida, compensa-se seu movimento ao reduzir as suas leis de funcionamento. Vale dizer que o sistema fasciculado não rompe verdadeiramente com o dualismo, com a complementariedade de um sujeito e de um objeto, de uma realidade natural e de uma realidade ideal: a unidade não para de ser contrariada e impedida no objeto, enquanto um novo tipo de unidade triunfa no sujeito. Dessa forma, o mundo já não possui seu pivô. Dessa forma, o sujeito já não pode nem mesmo fazer uma dicotomia visto que ascende a uma mais

⁴⁵ Fascicular diz respeito a uma parte. Um sistema fasciculado pode ser exemplificado por um folheto que integra uma obra cujo conteúdo é publicado em partes, aos poucos, com intervalos de tempo iguais: uma história em fascículos. Na Botânica, fascicular diz respeito a inflorescência com pedicelos inseridos no mesmo caule, isto é, um conjunto de flores ou qualquer sistema de ramificação que termine em flores, e que se caracteriza pela presença do pedúnculo.

alta unidade, de ambivalência ou de sobre determinação, numa dimensão sempre suplementar àquela de seu objeto. A condição de sujeito-objeto seria, de fato, um enclausuramento na lógica dual à medida que estas são duas dimensões complementares.

Reconhece-se aí o caos no mundo, mas o que se produz é uma imagem desse mundo à parte de qualquer movimento, qualquer devir. Produz-se agora o cosmo-radícula em vez do cosmo-raiz. Trata-se de uma função que se repete na variável, ela por ela mesma em todas as ocasiões excluindo tudo o que esteja à sua margem, a unidade se repete no múltiplo, trata-se de $n=1$.

Os autores apresentam como seu próprio modelo uma anunciação da pós-modernidade, o conceito de rizoma, que se dispõe a reconhecer as multiplicidades, os movimentos, os devires. A unidade estaria no múltiplo unicamente como uma subtração deste, como $n-1$. Ainda que possa se arborificar em determinados momentos, o rizoma, de forma alguma é uma arborificação. O rizoma, distintamente das árvores e de suas raízes, conecta-se de um ponto qualquer a um outro ponto qualquer, pondo em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos. Não deriva de forma alguma do Uno, nem ao Uno acrescenta-se de forma alguma ($n+1$). Não se constitui de unidades, e sim de dimensões. O rizoma é feito de linhas: tanto linhas de continuidade quanto de fuga como dimensão máxima, segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade metamorfoseia-se, mudando de natureza. O rizoma é o que já foi. Deve-se evitar confundir tais linhas ou lineamentos com linhagens de tipo arborescente, que são somente ligações localizáveis entre pontos e posições.

O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso." (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32-33).

Os autores propõem o que se pode agrupar em dois tipos de sistemas: centrados e a-centrados, sistemas que se definam, respectivamente, pela presença ou ausência de um pivô, um centro de onde tudo deriva. Os sistemas raiz e radícula⁴⁶ podem ser classificados como centrados, privilegiando as estruturas arborescentes

⁴⁶ Em botânica, a radícula é compreendida como a primeira parte da semente a surgir na fase de germinação. Trata-se de uma raiz embrião de uma planta. Esse tipo de raiz cresce em direção ao solo. Tal estrutura emerge através do micrópilo - uma abertura ou orifício que se encontra na porção apical dos óvulos ou rudimentos seminais.

de ramificação hierárquica, em que o indivíduo reconhece apenas seu vizinho ativo, seu superior hierárquico. A arborescência preexiste ao indivíduo e nela ele possui um papel fixo. A condição de repetição se instaura no sistema centrado quando as ramificações de seus galhos e suas raízes se repetem também nas folhas; são sistemas necessariamente contínuos. As folhas são o decalque da árvore, que os articula e hierarquia.

Os autores assinalam a esse respeito que, mesmo quando se acredita atingir uma multiplicidade, pode acontecer que essa multiplicidade seja falsa – o que chamamos tipo radícula – porque sua apresentação ou seu enunciado de aparência não hierárquica não admitem de fato senão uma solução totalmente hierárquica." (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 27).

Em contraponto aos sistemas centrados, que privilegiam o centro, são apresentados os a-centrados, em que o privilégio é dos meios, dos intervalos, das ervas daninhas entre as plantações tão cartesianamente organizadas. O rizoma é classificado como a-centrado, uma rede de autômatos finitos. A condição desse tipo de sistema é a de complexidade, em que não há um decalque, uma cópia de uma ordem central, mas sim múltiplas conexões que são estabelecidas a todo o momento, num fluxo constante de desterritorialização e reterritorialização. O problema proposto pelo rizoma é análogo ao do pelotão de fuzilamento: é necessário realmente um general para que os indivíduos disparem simultaneamente? O rizoma, como um sistema não pivotante, expressa a multiplicidade, diferenciado, portanto, dos sistemas radiculares, que, por sua vez, não expressam nada mais do que a proposta de um todo disciplinador, um totalitarismo estrutural.

3.3 O pensamento e seu fora: crítica da imagem dogmática

A obra, *Diferença e Repetição* (DELEUZE, 2018), busca se opor à filosofia da representação através da proposta de uma filosofia da diferença. Dito de outra forma, o olhar de Deleuze indica que a clássica tarefa da ontologia diz respeito à necessidade de dar conta do ser, isto é, de teorizar sobre o que existe. As formas de fazer isso, embora variadas, possivelmente defendam como consequência mais provável da ontologia o ato de criar um mundo. Isso nos leva a perguntar sobre o que compõe, o que move e o que define esse mundo? É estático ou móvel?

A justificativa para a crença em uma imagem dogmática do pensamento, em uma concepção de verdade ou de determinação do necessário como verdadeiro, se fundamenta em uma conexão entre o pensar e o conhecer. Tal concepção é duramente criticada por Deleuze. Segundo o filósofo do acontecimento, o problema a ser levantado diz respeito à capacidade do pensamento em afirmar o fora bem como as condições para esta afirmação. Nesse sentido, pensando a crítica da imagem dogmática presente na teoria deleuziana. Zourabichvili nos diz:

Será possível pensar o fora como uma realidade exterior idêntica a si mesma? Será que não permanecemos numa exterioridade relativa, apesar das aparências? Portanto, a necessidade à qual o será mesmo da ordem de uma verdade, pelo menos no sentido em que ela foi definida? Qualifica ela um discurso que expressaria o que as coisas são, uma enunciação que faria corresponder o sentido e a essência? Será que o fora do pensamento se dá a conhecer, será que a sua natureza faz dele o objeto de um conteúdo de pensamento? É tão difícil renunciar à ideia de uma realidade exterior... (ZOURABICHVILI, 2016, p. 38).

O que Deleuze vai nos mostrar é que através da história da filosofia se faz presente a ideia de uma imagem do pensamento. Para ele, essa imagem se apresenta como dogmática em decorrência da mesma entregar de maneira *a priori* uma forma ao fora.⁴⁷

A imagem dogmática do pensamento se expressa, segundo Zourabichvili (2016) da seguinte forma: I) na crença num pensamento natural; II) no modelo geral da recognição; e, III) na pretensão ao fundamento.

I. A crença num pensamento natural

Acatar a crença em um pensamento natural é acreditar na boa vontade do sujeito pensante. A crença em um pensamento natural é uma das consequências da interiorização da conexão pensamento-verdade e que será a primeira a ser abordada.

Por querer, amar e desejar o verdadeiro, o espírito pensante, o filósofo, procura naturalmente pelo verdadeiro. Dessa forma, o filósofo, de forma antecipada, confere a si uma boa vontade de pensar.

⁴⁷ Essa imagem do pensamento presente na história da filosofia encontrará sua contestação na crise desencadeada por Nietzsche.

Desde o ponto de partida, o pensador está numa conexão de afinidade com aquilo que ele busca: basta-lhe querer para encontrar ou reencontrar a direção do verdadeiro. Boa vontade não significa somente a intenção de fazer o bem, mas uma intenção que por si mesma já os põe no caminho do bem, é um guia que orienta o pensamento. (...) Dê prova de vontade, decida que quer o verdadeiro e você estará neste caminho; e lhe faltará tão somente um método para evitar desventuras (ZOURABICHVILI, 2016, p. 39).

Assim, apresentada a questão, a busca da verdade segue um trajeto natural e fácil: basta-nos uma tomada de decisão e a adoção de um método eficiente no trato das interferências exteriores que possam desviar o pensamento de sua vocação evitando, assim, que possamos tomar o errado pelo certo, o falso pelo verdadeiro. A crença na reta natureza do pensamento que busca base na boa vontade do sujeito pensante (aquele que quer e ama o verdadeiro), aliada a um método eficaz, coloca o erro como um desvio do percurso, portanto provisório e corrigível.

Considerar o pensamento como algo naturalmente bem-intencionado nos leva, com Nietzsche, a desconfiar que é via motivação moral que essa imagem dogmática é fundada.

Quando Nietzsche se interroga sobre os pressupostos mais gerais da filosofia, diz serem eles essencialmente morais, pois só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza, o pensador, uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o Verdadeiro. Com efeito, quem, senão a Moral, quem, senão o Bem dá o pensamento ao verdadeiro e o verdadeiro ao pensamento...? (DELEUZE, 2018, p. 182).

Assim., em *Diferença e Repetição* (2018), Deleuze vai nos dizer que não há nada que nos garanta que o pensamento esteja sempre à procura do verdadeiro, que o pensamento deseje naturalmente a verdade. Tal presunção nada mais é que o resultado de um vínculo criado de forma *a priori* pela ideia moral de Bem.

Assim, as condições de uma filosofia isenta de pressupostos de qualquer espécie aparecem melhor: em vez de se apoiar na Imagem moral do pensamento, ela tomaria como ponto de partida uma crítica radical da Imagem e dos “postulados” que esta implica. Ela encontraria sua diferença, ou seu verdadeiro começo não num acordo com a Imagem pré-filosófica, mas numa luta rigorosa contra a Imagem, denunciada como não filosofia. 2 Ela encontraria, assim, sua repetição autêntica num pensamento sem Imagem, mesmo que fosse à custa das maiores destruições, das maiores desmoralizações, e de uma obstinação da filosofia que só teria como aliado o paradoxo, devendo renunciar à forma da representação assim como ao elemento do senso comum (DELEUZE, 2018, p. 182-183).

II. O modelo geral da recognição

Deleuze não põe em questão o fato segundo o qual ao buscar uma verdade deve-se antes postulá-la, mesmo que de forma especulativa. O problema acerca desta segunda consequência da interiorização da conexão pensamento-verdade, a recognição (reconhecimento) que Deleuze vem salientar se manifesta na apresentação *a priori* de um conhecimento de um “mundo verídico” manso à nossa expectativa, visto que, de antemão, já o conheceríamos.

Assim que interpreta seu objeto como realidade, o pensamento lhe consigna *a priori* a forma da identidade: homogeneidade e permanência. O objeto é submetido ao princípio de identidade para que ele possa ser conhecido, de modo que todo conhecimento já é um reconhecimento (ZOURABICHVILI, 2016, p. 41).

Subordinado pelo princípio de identidade, o objeto passa a ter a possibilidade de ser conhecido, sabendo-se, no entanto, que nessa equação, todo conhecimento é nada mais que reconhecimento. “O pensamento reconhece o que ele previamente identificou; ele dá a si próprio para pensar apenas aquilo que tenha passado de antemão pelo crivo do Mesmo”. (ZOURABICHVILI, 2016, p. 41).

Pode-se assim facilmente perceber que o chamado “mundo verídico” está totalmente construído sobre uma perspectiva transcendente que lhe assegura a identidade, visto que, a presunção desta está relacionada com a adoção de um pensamento que oferece *a priori* uma forma àquele objeto que ainda sequer foi conhecido.

Em suma, a imagem dogmática do pensamento se deixa reconhecer quando liga fora e transcendência, quando remete necessariamente a um além a garantia necessária do *a priori* que ela postula e impõe aqui mesmo, neste mundo (ZOURABICHVILI, 2016, p. 41).

Mas se assim fosse, caberia a pergunta: é possível ao pensamento saber de antemão aquilo que ele tem de pensar? Poderia, agindo assim, o pensamento apreender algo que não dependa dele? Para Deleuze, o modelo da recognição traz consigo duas outras premissas: a do erro e a do saber. O erro apresentado como um estado negativo primado do pensamento; o saber, por sua vez, como elemento do verdadeiro, que, seguindo a concepção do conhecimento como recognição, trata o pensamento como um meio temporário cujo objetivo seria preencher a distância que nos separa do objeto, durando exatamente o tempo que investimos para reconhecer.

Pondo, desta forma, o saber como um alvo, aprisionamos o pensamento, visto que se impõe o conhecimento daquilo que ainda não se dispõe. Assim, nos fazem “acreditar que a atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso, vinculados a essa atividade, só começam com a busca das soluções, só concernem às soluções” (DELEUZE, 2018, p.205).

De acordo com Zourabichvili (2016, p. 43):

Deleuze enfatiza o quanto o postulado cognitivo – com seus dois avatares, o saber e o erro – favorece uma imagem servil do pensamento, fundada sobre a interrogação: dar boa resposta, encontrar o resultado justo, como na escola ou nos jogos televisivos. O ato de pensar se pauta por situações pueris e escolares.

Isso significa que assumir a postura da cognição é acreditar que o fundado permaneça o mesmo, o mesmo que ele era antes, quando não estava fundado, quando não tinha passado pela prova do fundamento.

A filosofia se acha diante do dilema de buscar novas soluções, que condenariam todo o seu passado, ou entreter o culto de enigmas eternos colocados ao homem, enigmas que o filósofo teria pelo menos o mérito social de assumir pelos outros e que ele assumiria de maneira tanto melhor quanto mais manifestasse desinteressadamente um ardor pela conservação de soluções passadas (felizmente a história da filosofia nem sempre se limitou a isso) (ZOURABICHVILI, 2016, p. 43).

III. A pretensão ao fundamento

O olhar deleuziano alerta que a filosofia esteve muito ocupada para em encontrar um fundamento que assinale o seu início, que marque a sua separação daquele horizonte de um pensamento caracterizado pela opinião. No entanto, acompanhando Zourabichvili em sua análise das falas deleuzianas, pergunta-se: Será que a filosofia pode pretender ultrapassar de forma efetiva a simples capacidade de pensar quando coloca o problema em termos de fundamento?

Deleuze defende a incapacidade dos filósofos em estabelecer um verdadeiro começo, fundamento. Para o pensador da imanência, um verdadeiro começo impõe a exoneração de toda suposição, pressuposto. No entanto, alerta, é impossível formar um conceito a partir do nada. Um exemplo disso é oferecido por Deleuze em *Diferença e Repetição*,

Descartes, na segunda Meditação, não quer definir o homem como um animal racional, porque tal definição supõe explicitamente conhecidos os conceitos de racional e de animal: apresentando o Cogito como uma definição, ele pretende, pois, conjurar todos os pressupostos objetivos que sobrecarregam os procedimentos que operam por gênero e diferença. Todavia, é evidente que ele não escapa de pressupostos de outra espécie, subjetivos ou implícitos, isto é, envolvidos num sentimento, em vez de o serem num conceito: supõe-se que cada um saiba, sem conceito, o que significa eu, pensar, ser. (DELEUZE, 2018, p. 179)

Essa fala de Deleuze demonstra que, no instante em que a filosofia cartesiana, para ficar no exemplo acima descrito, acredita ter criado o seu começo, esse começo de dobra rumo ao pré-filosófico, impossibilitando assim um fundamento autônomo. De acordo com Zourabichvili (2016, p. 44):

Para começar a fundar a si própria, a filosofia não pode ater-se a uma diferença de estatuto nos conceitos: essa diferença, por sua vez, repousa sobre uma diferença de estatuto na própria *doxa* ou opinião. (...) Enquanto o começo é pensado como fundamento, ele está submetido a um reconhecimento inicial cuja forma é a do senso comum, de modo que, assim, a filosofia não chega a se desfazer de uma afinidade prévia com o que se trata de pensar.

A incapacidade para descartar os pressupostos está diretamente vinculada a paradigma da *recognição*: desenvolve-se uma relação circular entre pressupostos, opinião, *doxa*, que o pensamento deseja ultrapassar e ao mesmo tempo manter. O conhecimento se mantém como reconhecimento.

Para subverter essa relação deve-se questionar essa presumida conexão pela qual a filosofia comprehende a sua realidade. O rompimento com esse modelo se pauta na renúncia de tal fundamento. Isso, no entanto, nos conduz à dúvida. Cairíamos no ceticismo?

Não se encontra assentado que uma vez que o pensamento renuncie ao começo, em decorrência de sua incapacidade para domá-lo, englobá-lo. É possível que este seja o preço necessário para que se alcance, na exterioridade, o verdadeiro “começo”. Esse verdadeiro “começo” que na teoria deleuziana se apresenta mais como um *meio* sem começo ou fim. Foge-se assim do ceticismo, na medida em que se admite uma conciliação adequada com a ideia de um começo radical conectada à rejeição da intimidade com o *fora*. Assim, ato criativo, o pensar como criação, põe, necessariamente, em crise a subjetividade, pois não atende a juízos de um sujeito pensante já instituído, mas que só é construído na exterioridade de um pensamento criativo que está fora de si mesmo. Trata-se de afirmar a exterioridade como uma conexão entre o pensamento e o que ele pensa. Para Deleuze, apenas o pensamento

cria; o pensamento é criador e, nesse sentido, se diferencia de uma vontade de verdade, visto que criar não equivale a um decreto.

O fracasso da filosofia em sua busca de um conceito primeiro se dá porque começar não depende dela, afinal não existe uma conexão entre pensamento e verdade. O conhecimento deve ser forçado rumo a uma busca. O que existe, na concepção deleuziana, é, no lugar de uma disposição natural, uma instigação ao encontro, a um acontecimento, que é sempre fruto de uma relação de violência de um signo que nos obriga a buscar. Não se busca o verdadeiro por amor, mas por imposição.

O encontro, acontecimento é condição do pensamento e este se encontra “naturalmente” em uma situação de inércia. Essa condição do pensamento é a *besteira*, ou seja, simples faculdade, que nada pensa enquanto não for forçado. Para Deleuze (1976, p. 120): “A besteira é uma estrutura do pensamento como tal: não é uma maneira de enganar; exprime, de direito, o não-sentido [*non-sens*] do pensamento. A besteira não é um erro nem um entrelaçamento de erros. (DELEUZE, 1976, p. 120).

O frete a frete estabelecido entre pensamento e não-sentido nos permitiria ainda a busca do verdadeiro? Como já salientado, a invocação da conexão pensamento-verdade para definir a filosofia é inútil. Mas vale a conexão existente entre o sentido e o não-sentido. Isso não significa que Deleuze elimine a conexão verdadeiro-falso, mas que ele lhe altera o sentido, uma vez que o eleva estabelece no nível dos problemas, livre de todo ato de recognição.

Dito isto surge a pergunta: Qual o critério determinará se um problema é verdadeiro ou falso? Será reinserido o postulado da recognição? Deleuze cria uma teoria para dar conta desta pluralização do conceito de verdade.

Embora pareça paradoxal, a resposta de Deleuze parte de uma desvalorização da função do questionamento na filosofia. De acordo com o pensador da imanência, o procedimento da interrogação em busca da verdade é ilusório, pois diz respeito a um falso processo de aprendizagem onde o aluno é levado a um resultado (*devir*) que estará de acordo com aquilo que já foi alcançado pelo mestre. A aprendizagem por questionamento levaria a um processo de recognição.

Deleuze (1976, p. 132) coloca que: “Um problema, enquanto criação de pensamento, nada tem a ver com a interrogação, que é tão somente uma proposição

suspensa, o duplo exangue de uma posição afirmativa considerada capaz de servir-lhe de resposta". (DELEUZE, 1976, p. 132).

Ao realizar uma pergunta e antevimos uma dada resposta (como algo que lhe seja de direito) esquecemos que essa pergunta-resposta já se encontra inserida em um universo problemático que condicionará tanto uma quanto a outra.

O sentido é tão somente a conexão de uma proposição não à pergunta da qual ela é a resposta, pois isso não passa de um duplo estéril, mas ao problema fora do qual ela não tem sentido. (...) Na raiz do pensamento não há uma condição de fidelidade ou de adequação, nem mesmo de identificação com o que é pensado, mas uma ato, uma criação cuja necessidade implica critérios outros que não o de um objeto supostamente exterior, independente e preexistente E esses ato e criação são paradoxais, pois não emanam, propriamente falando, do sujeito pensante. (ZOURABICHVILI, 2016, p. 57-58).

O pensamento, voltado para a exterioridade, assegura que a "coisa" (qualquer fenômeno de ordem biológica, física, humana) não possui sentido em si, em uma interioridade ou essência, mas somente em seu estatuto de signo, ou seja, de remeter àquilo que é distinto dela. O que interessa ao pensamento é, portanto, a heterogeneidade das maneiras de viver e pensar (ciência, arte, filosofia, sociedade política) manifestadas através de conceitos, crenças e sentimentos. No objeto filosófico deleuziano não se busca o exercício de um pensamento que extraia o conteúdo implícito de uma coisa, mas sim um pensamento que trate a coisa como um signo de uma força que se declara, que escolhe, que prefere, que, em resumo, apresenta-se como uma vontade.

O problema do pensamento não está ligado à essência, mas à avaliação do que tem importância e do que não tem; está ligado à repartição do singular e do regular, do notável e do ordinário, repartição que se faz inteiramente no inessencial ou na descrição de uma multiplicidade, em relação aos acontecimentos ideais que constituem as condições de um "problema". Ter uma Ideia não significa outra coisa; e o espírito falso, a própria besteira, define-se, antes de tudo, por suas perpétuas confusões entre o importante e o desimportante, o ordinário e o singular. (DELEUZE, 2018, p. 255).

Vale salientar que a existência ou ausência de um mundo exterior⁴⁸ ao sujeito que pensa não se encontra posto em dúvida pelo pensamento deleuziano. Plantas, animais, seres humanos, objetos inanimados, não tem sua existência contestada.

⁴⁸ O mundo exterior é aqui entendido como aquele que faz referência a uma ordem de separação ou de contiguidade; da representação que subordina o diferente à exigência de uma homogeneização do olhar único.

O mundo exterior devém interessante quando ele faz signo e perde, assim, sua unidade tranquilizadora, sua homogeneidade, sua aparência verídica. (...) O encontrado não está em afinidade com o pensamento; ele se recusa a este tanto quanto este se recusa a ele, (...) no entanto, ele está lá, ao mesmo tempo impensado ou impensável, e devendo ser pensado. (...) O encontro apresenta todos os traços de uma não conexão, e, todavia, é preciso que a ‘não-conexão seja ainda uma conexão’. Encontrar não é reconhecer, é a prova do não-reconhecível, o que põe em xeque o mecanismo de recognição. (ZOURABICHVILI, 2016, p. 65).

O que a teoria deleuziana busca é saber em que condições pode-se efetuar uma modificação do pensamento e se é por essa via que o pensamento, efetivamente, realizará o encontro.

É preciso que cada ponto de vista seja ele mesmo a coisa ou que a coisa pertença ao ponto de vista. É preciso, pois, que a coisa nada tenha de idêntico, mas que seja esquartejada numa diferença em que se desvanece tanto a identidade do objeto visto quanto a do sujeito que vê. (DELEUZE, 2018, p. 86).

Tal orientação, dá-se, portanto, no sentido de um pluralismo dos problemas; pluralismo este, inseparável de um novo conceito de objeto filosófico. Essa nova forma de encarar a filosofia, e o processo de conhecer. Filosofar é criar conceitos.

A essência especulativa da ontologia se faz mister ao fazer filosófico daquele que deseja entender o que é possível, o que existe. Dentro de uma perspectiva deleuziana o que interessa não é descrever o mundo, mas criar um mundo. Para tanto, a fala filosófica construída como um sistema de conceitos é mais útil, tendo em vista que ao tempo em que se constrói um sistema de conceitos também se ergue um mundo.

Os conceitos de diferença e repetição dizem respeito à vida da ontologia da diferença deleuziana. No prólogo de *Diferença e Repetição* (DELEUZE, 2018), o autor nos diz que a totalidade de sua investigação orbita em torno dos conceitos de diferença pura e repetição completa. Em suas palavras

Há duas direções de pesquisa na origem deste livro: uma diz respeito a um conceito de diferença sem negação, precisamente porque a diferença, não sendo subordinada ao idêntico, não iria ou “não teria que ir” até a oposição e a contradição; a outra diz respeito a um conceito de repetição tal que as repetições físicas, mecânicas ou nuas (repetição do Mesmo) encontrariam sua razão nas estruturas mais profundas de uma repetição oculta, em que se disfarça e se desloca um “diferencial”. Essas duas pesquisas juntaram-se espontaneamente, pois esses conceitos de uma diferença pura e de uma repetição complexa sempre pareciam reunir-se e confundir-se. À divergência e ao descentramento perpétuos da diferença correspondem rigorosamente um deslocamento e um disfarce na repetição. (DELEUZE, 2018, p.14)

Tratar do conceito de repetição implica tratar primeiramente da diferença. Isso significa romper com toda a filosofia que valorize a identidade em detrimento da diferença. Trata-se de uma revolução copernicana em Deleuze pois se permite o desenvolvimento de um pensamento sem imagem em um constante processo de desterritorialização e reterritorialização de conceitos.

Sobre as possibilidades de repetição, Deleuze nos apresenta dois tipos: uma repetição despida, presa ao campo do atual, e uma outra vestida e atada ao campo do virtual. Por espaço do atual, Deleuze entende o campo do domínio das individualidades, singularidades, construídas em suas especificidades e oposições, ao passo que o domínio do virtual faz referência ao espaço das ideias pré-individuais, não determinadas e que possuem um potencial genético das ligações e particularidades formadoras dos indivíduos já construídos. Cada um desses espaços de repetição possui uma relação própria com a diferença.

(...) de uma perspectiva deleuziana, seu objeto não é descrever “o” mundo, mas criar “um” mundo. Para isto, a linguagem filosófica como sistema de conceitos é mais útil, pois ao mesmo tempo que se constrói “um” sistema de conceitos se constrói “um” mundo. (DÍEZ MONTOYA, 2018, p.234.Tradução nossa.)⁴⁹

Portanto, a repetição é diferença sem conceito, sendo que, em um caso, a diferença é sempre encarada como algo fora do conceito, como uma diferença existente entre os objetos representados dentro de um conceito válido para todos, tornando-se indiferentes no tempo e no espaço, e em outro, a diferença se apresenta como algo que está contido na ideia, desdobrando-se como na forma de um ato puro de um movimento criativo de um espaço e tempo móveis, dinâmicos equipolentes à ideia.

De acordo com Díez Montoya, a repetição contida na primeira forma de diferença é explicada pela identidade do conceito de representação e a contida na segunda forma compreende a diferença e a si mesmo na forma de uma singularidade da ideia, trazendo a percepção da negatividade como padrão do conceito. Um se

⁴⁹ (...) desde una perspectiva deleuziana, su objeto no es describir “el” mundo, sino crear “un” mundo. Para esto, el lenguaje filosófico como sistema de conceptos es lo más útil, pues al mismo tiempo que se construye “un” sistema de conceptos se constituye “un” mundo. Díez Montoya, Simón. Gilles Deleuze: hacia una filosofía de la individuación (Opera prima nº 3) (Spanish Edition). Editorial Universidad del Rosario. Edición do Kindle. Posição 234 de 1518.

apresenta como hipotético, estático, comum, pronto, explicado, simétrico e o outro como categórico, dinâmico, notável, aberto à interpretação, assimétrico.

A primeira repetição é uma repetição do Mesmo, que se explica pela identidade do conceito ou da representação; a segunda é a que comprehende a diferença, e se comprehende a si mesma na alteridade da ideia. (...) Uma está desenrolada, explicada; a outra está envolta e deve ser interpretada. Uma é revolutiva, a outra evolutiva. (DÍEZ MONTOYA, 2018. Tradução nossa.)

Como diz Deleuze,

Eis por que, na representação infinita, o delírio é apenas um falso delírio pré-formado, que em nada perturba o repouso ou a serenidade do idêntico. A representação infinita tem, pois, o mesmo defeito da representação finita: o de confundir o conceito próprio da diferença com a inscrição da diferença na identidade do conceito em geral (se bem que tome a identidade como puro princípio infinito, em vez de tomá-la como gênero, e estenda ao todo os direitos do conceito em geral, em vez de fixar-lhe os limites). (DELEUZE, 2018, p.78.)

Das muitas consequências que a caracterização acima pode trazer nos interessa salientar aqui que,

(...) a repetição nua e a repetição vestida não são opostas e não são independentes. Em uma variedade de dimensões heterogêneas, percebe-se que a repetição vestida é a "causa profunda", enquanto a repetição nua é o "efeito de superfície". (...) Em suma: a repetição vestida é identificada com o campo ideal virtual da Ideia como estrutura genética, enquanto a repetição nua é identificada com o campo material real dos indivíduos (DÍEZ MONTOYA, 2018, p.248. Tradução nossa.).⁵⁰

Colocada a situação da repetição “nua” e da repetição “vestida” nos perguntamos acerca do que existe entreposto à estrutura e sua gênese? Ou, em outros termos, por que a diferença é individual? Acreditamos que a resposta deleuziana para tal questão esteja posta no núcleo da relação estabelecida entre a diferença, a repetição e a individuação⁵¹ mostrada no jogo estabelecido entre a profundidade e a superfície. Como atesta FERRER (2017), para Deleuze,

⁵⁰ “(...) la repetición desnuda y la repetición vestida no se oponen y no son independientes. En una variedad de dimensiones heterogéneas, se percibe que la repetición vestida es la “causa profunda”, mientras que la repetición desnuda es el “efecto de superficie”. (...) En suma: la repetición vestida se identifica con el campo virtual-ideal de la Idea en tanto estructura genética, mientras que la repetición desnuda se identifica con el campo actual-material de los individuos”. Díez Montoya, Simón. Gilles Deleuze: hacia una filosofía de la individuación (Opera prima nº 3) (Spanish Edition). Editorial Universidad del Rosario. Edição do Kindle. Posição 234 de 1518.

⁵¹ De uma maneira geral a individuação pode ser entendida como um processo pelo qual o indivíduo (orgânico ou não) se torna singular à sua espécie, ainda que não abandone as características comuns aos demais membros da espécie.

Assim, a explicação “genética” das sínteses kantianas procura evidenciar que os elementos essenciais da constituição da experiência não são compreensíveis com base na representação e nos seus fatores estruturantes, conforme proposto por Kant, mas na relação entre diferença e repetição. Ao passo que a representação, que é o termo kantiano mais geral para os elementos da experiência, opera a partir da identidade, da negação, da analogia e da semelhança, a sua gênese opera como diferença e repetição, pretendendo constituir uma gênese subrepresentativa, extra-proporcional e inconsciente. (FERRER, 2017, p.352)

Sobre a disputaposta entre diferença versus identidade, pré-individual versus individual; virtual versus atual; vestido versus nu; embrulhado versus desembrulhado, bem como as demais distinções possíveis, encontra-se a intuição própria da cosmologia de Deleuze que permite, via diferença e repetição, a crítica a uma visão dogmática do pensamento ao entoar que as condições de uma experiência real - e não de uma experiência possível –, possibilitando que a filosofia deleuziana se configure como uma forma de empirismo transcendental.

A significação deleuziana determina, assim, que o empírico passe a designar a totalidade do constituído, ao passo que o transcendental designa a esfera inteira do constituinte. Empírico e transcendental são postos como dois lados da mesma moeda na qual o real abrange o empírico e o transcendental. Estabelecer uma visão característica de uma ontogênese indica chegar a um insensível empírico, que se traduz como o sensível transcendental. Dessa forma encontramos, além do sensível empírico, o ser do sensível transcendental. Esse ser do sensível é aquele que apreende "diretamente no sensível o que só pode ser sentido, o próprio ser do sensível: a diferença, a diferença de potencial, a diferença de intensidade como razão do diverso qualitativo" (DELEUZE, 2018, p. 87).

O novo significado atribuído por Deleuze ao empírico o coloca como representante de toda a esfera do constituído enquanto o transcendental assume a esfera completa do constituinte. São, conforme supracitado, duas faces de uma mesma moeda, em que o empírico e o transcendental passam a fazer parte do real.

Nas palavras de Deleuze,

Acreditamos ter encontrado a essência do empirismo no problema preciso da subjetividade. Mas, primeiramente, cabe perguntar como esta se define. O sujeito se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo. O que se desenvolve é sujeito. Aí está o único conteúdo que se pode dar à ideia de subjetividade: a mediação, a transcendência. Porém, cabe observar que é duplo o movimento de desenvolver-se a si mesmo ou de devir outro: o sujeito se ultrapassa, o sujeito se reflete. (DELEUZE, p. 76, 2001)

A volta dada por Deleuze busca, em última instância, denunciar toda a ilusão da transcendência em benefício de uma imanência pura, rechaçando a subordinação da diferença à identidade. Como diz Díez Montoya,

A virada deleuziana seria de fato mostrar como um pensamento transcendental (isto é, "crítico" no sentido kantiano) sobre o empirismo termina, no final, denunciando toda ilusão de transcendência em favor de uma pura imanência. Assim como o empirismo se torna transcendental, a diferença também se torna afirmativa: a rejeição de toda transcendência é também a rejeição da subordinação da diferença à identidade. ((DÍEZ MONTOYA, 2018, paginação irregular. Tradução nossa.))⁵²

Chegar ao ponto de vista da ontogênese significa alcançar o insensível empírico, que é precisamente o sensível transcendental. Além do sensível empírico está o ser do sensível transcendental. Esse ser do sensível é, segundo Deleuze, aquele que aprende "diretamente no sensível, o que só pode ser sentido, o próprio ser do sensível: a diferença, a diferença de potencial, a diferença de intensidade como razão da diverso qualitativa. (DELEUZE, 2018 p. 87).

Essa reviravolta provocada por Deleuze contesta e denuncia como uma ilusão de todo projeto de transcendência que se impõe sobre a imanência, o múltiplo. Sendo transcendental, o empirismo também afirma e rejeita a inferioridade da diferença em relação ao puro, à identidade.

Essa visão apresentada por Deleuze recebe grande contribuição dos conceitos desenvolvidos por Espinosa, mais especificamente no arranjo dos conceitos de substância, atributos e modos. Nas palavras de Roberto Machado,

Para Espinosa, substância é o que existe em si e por si, isto é, aquilo que não necessita do conceito de outra coisa para ser formado; atributo é o que o intelecto percebe da substância como constituindo sua essência; modos são as afecções da substância, isto é, o que existe em outra coisa pela qual também é concebido. (ROBERTO MACHADO, 2009, paginação irregular.)⁵³

Definidos os termos essenciais à ontologia espinosiana, podemos concluir que o unívoco é a substância (absolutamente infinita) que se manifesta através de seus atributos em seus diversos produtos (modos), designando uma filosofia genética que

⁵² El giro deleuziano sería en efecto el de mostrar cómo un pensamiento trascendental (i. e. "crítico" en el sentido kantiano) sobre el empirismo termina, en últimas, por denunciar toda ilusión de trascendencia a favor de una pura inmanencia. Así como el empirismo se vuelve trascendental, así también la diferencia se vuelve afirmativa: el rechazo a toda trascendencia es igualmente el rechazo a la subordinación de la diferencia a la identidad. Díez Montoya, Simón. Gilles Deleuze: hacia una filosofía de la individuación (Opera prima nº 3) (Spanish Edition) . Editorial Universidad del Rosario. Edição do Kindle.

⁵³ MACHADO, Roberto. Deleuze, a arte e a filosofia (Estéticas). Zahar. Edição do Kindle.

estabelece uma dupla origem, uma “genealogia” da substância e uma “formação” dos modos. Assim, temos duas faces de uma mesma moeda, em que mesmo diferentes aspectos constituem uma mesma unidade quando relacionados a sua origem e considerando o conceito de atributo.

A concepção deleuziana dos atributos os coloca como unívocas, não análogas, formais, porque conservam sua natureza em virtude de serem caracterizados pela substância e, dessa forma, afirmados, ao mesmo tempo, pelo ser infinito e pelos seres finitos. Dito de outra forma, os atributos pertencem à substância e aos modos; mas, enquanto formas de ser unívocas, não mudam de natureza ou de sentido embora se apresentem como qualidades da substância e dos modos. Essa visão de duplo defendida por Deleuze vai permitir uma severa crítica a todo sistema pivotante, isto é, um sistema que preze pela formação de uma imagem do pensamento.⁵⁴

Para entender a filosofia de Deleuze e sua nova maneira de pensar, é preciso dar um exemplo simples. Estamos no concreto e na multiplicidade. O concreto é uma multiplicidade de concreções. É algo compacto, grosso, uma agregação de forças. Tal conjunto de forças é chamado de concrescência, ou seja, por exemplo, o enxerto de duas plantas que se soldam para formar uma nova planta, produzindo fruta sem sementes. O rizoma de forças que crescem sem se pode falar de filiação ou dedução, um regime de signos, de arranjos de signos que Deleuze chama de diagrama e que visa alcançar um devir. Estamos longe da metáfora que simplesmente visa transmitir os significados de um domínio para outro.⁵⁵ (BLANCHET, 2017, paginação irregular. - Tradução nossa)

A opção de Deleuze se dá por um modo de conhecer amparado em um conhecimento rizomático, anárquico, plástico e nômade, cuja diferença não é o fenômeno, mas o noúmeno mais próximo do fenômeno.

⁵⁴ Pivotal diz respeito a existência de uma raiz pivotante - existência de uma unidade que sirva de pivô.

⁵⁵ Pour comprendre la philosophie de Deleuze et sa nouvelle façon de penser, il faut prendre un exemple simple. Nous sommes dans le concret et la multiplicité. Le concret c'est une multiplicité de concrétiions. C'est quelque chose de compact, d'épais, une agrégation de forces. On appelle un tel assemblage de forces une concrècence, c'est-à-dire, par exemple, la greffe de deux végétaux qui se soudent l'un à l'autre pour former une nouvelle plante, productrice de fruits sans pépins. Rhizome de forces qui pousse sans que l'on puisse parler de filiation ou de déduction, régime de signes, d'agencements de signes que Deleuze appelle diagramme et qui à pour but de réaliser un devenir. Nous sommes loin de la métaphore qui a simplement pour objet de transporter les significations d'un domaine vers un autre. Blanchet, Jacques. Comprendre Gilles Deleuze (French Edition). Edição do Kindle.

3.4 O papel da Filosofia: a criação de conceitos

A pergunta sobre qual seria o papel da Filosofia é apresentada por Deleuze em sua última grande obra, produzida em conjunto com Félix Guattari em 1991, sob o título *O que é Filosofia?* A essa pergunta direta, apresentada já no título da obra, a resposta é: filosofar significa criar conceitos. A criação de conceitos é tarefa exclusiva da Filosofia. Afirmar que a Filosofia é criação de conceitos significa tratar a Filosofia como uma vida ativa, contraposta ao modelo idealizado de Platão. A Filosofia não pode ser uma atividade contemplativa. A vida do filósofo não é uma vida contemplativa e os conceitos não são definições.

Ao afirmar que os conceitos criados pela Filosofia não são definições, Deleuze provoca uma mudança na maneira comum de pensar pois para o senso comum o conceito estaria relacionado a definição. Por exemplo, ao pensar no conceito de cadeira sou levado a pensar em uma ideia universal de cadeira que se aplica a todas as cadeiras que existiram, existem e poderão vir a existir. Seria, portanto, pensar a essência de todas as cadeiras. A concepção deleuziana busca assim desmontar essa concepção de conceito, retirando dela toda pretensão de universalidade, explicando o conceito sem produzir uma definição deste e, consequentemente, fugindo do risco de matar a potência criativa do conceito filosófico.

O conceito assume assim um caráter de imanência, rompendo com a tradição filosófica. Apresenta-se agora não como um ente transcendente fruto de um pensar que é contemplação. Para Deleuze, o pensar não é contemplação, mas criação. Os conceitos não estão postos para serem descobertos pelos filósofos, mas para que os filósofos os fabriquem. Criar, inventar, roubar conceitos de outros para criar outros.

O conceito produzido pela Filosofia se distingue da definição transcendente platônica porque é imanente, porque existe sempre em um dado objeto e é inseparável dele; porque está contido em ou provém de um ou mais seres, independente de ação exterior. Os conceitos são criados imanentemente e para isso se faz mister a criação/construção de um plano de imanência.

O plano de imanência é essencialmente um campo onde se produzem, circulam e se entrechocam os conceitos. Ele é sucessivamente definido como uma atmosfera (quase como o englobante de Jaspers, que mais tarde Deleuze vai recusar), como informe e fractal, como horizonte e reservatório, como um meio indivisível ou imparlilhável. Todos esses traços do plano de imanência, somados, parecem fazer da filosofia de Deleuze uma ‘filosofia de campo’ - num sentido parecido àquele em que se fala das ‘psicologias de

'campo', como a propósito da "Gestaltpsycologie". Mas um campo infinito (ou um horizonte infinito) e virtual. (PRADO JÚNIOR, 1997, p.5-6).

Sabemos que, em Deleuze, um encontro é um afeto; trata-se daquele signo que põe em conversação os pontos de vista tornando-os sensíveis enquanto tais. O pensamento é forçado pelo signo, conectando-se com novas forças. De acordo com Deleuze, toda força se mantém em conexão com outra força, exercendo e sofrendo dominação em sua pluralidade. A força nunca é singular em vista de seu perpétuo estado de conexão. A conexão das forças é determinada a partir dos afetos sofridos. É o poder de afetar outras forças com as quais mantém conexão que define a força. A força só existe em relação com outras forças, relação essa que apresenta como efeitos superiores a dominação e não a simples destruição. Daí sua irredutibilidade à violência, essa última considerando a força enquanto aquela que se exerce sobre um objeto ou ser determinado visando a decomposição da conexão.⁵⁶

Não há dúvida, também, de que esse movimento anula outros, impondo, assim, uma forma nova e incompatível com a antiga; mas é esse, justamente, o signo de que a violência é 'um concomitante ou um consequente da força, mas não um constituinte'. Deleuze, portanto, não quer dizer que a força nada tenha a ver com a violência; ele diz que a força, sendo essencialmente a instauração de uma conexão, não poderia definir-se pela relação exclusivamente negativa de violência." (ZOURABICHVILI, 2016, p. 68-69).

Enquanto pensa, o pensamento se encontra afetado⁵⁷, por isso, não pode ser cognição. Dentro dessa "perspectiva" o pensamento não pode ser separado do que pode, limitando-se a refletir sobre os dados percebidos. Filosofar não é refletir. O pensamento visto como simples faculdade de perceber e desprovido da capacidade de afetar e ser afetado é o pensamento típico da construção da imagem dogmática que Deleuze tanto combate. Rejeitar a imagem dogmática do pensamento, adotar uma "perspectiva" de pensamento sem imagem, leva ao encontro segundo o qual o pensamento não pensa por si mesmo; o pensamento, *a priori*, sequer é uma faculdade. Na situação de simples faculdade, o pensamento irá trabalhar abstratamente, em um horizonte hermético típico do pensamento da representação.⁵⁸

⁵⁶ A força se define em sua relação com outras forças uma vez que seus efeitos superiores são de dominação e não de destruição. Trata-se de um movimento forçado que marca uma obediência ou submissão mas não no sentido negativo de destruição, eliminação, mas de construção daquilo que se busca a partir de um problema.

⁵⁷ O pensamento, enquanto faculdade, não pensa por si mesmo, sob o risco de validar o conhecimento como cognição. Pensar é algo dependente das forças que se apoderam do pensamento.

⁵⁸ Deleuze, em *Diferença e Repetição*, 2018, p. parece supor uma faculdade do pensamento puro, no entanto, alerta que o propósito da obra não diz respeito à construção de um doutrina das faculdades,

Nosso tema aqui não é o estabelecimento de tal doutrina das faculdades. Procuramos apenas determinar a natureza de suas exigências. A esse respeito, porém, as determinações platônicas não podem ser satisfatórias. Com efeito, não são figuras já mediatizadas e referidas à representação, mas, ao contrário, estados livres ou selvagens da diferença em si mesma que são capazes de levar as faculdades a seus limites respectivos. Não é a oposição qualitativa no sensível, mas um elemento que é em si mesmo diferença e cria, ao mesmo tempo, a qualidade no sensível e o exercício transcidente na sensibilidade: esse elemento é a intensidade, como pura diferença em si, ao mesmo tempo o insensível para a sensibilidade empírica, que só apreende a intensidade já recoberta ou mediatizada pela qualidade que ela cria, e aquilo que, todavia, só pode ser sentido do ponto de vista da sensibilidade transcidente que o apreende imediatamente no encontro. (DELEUZE, 2018, p. 197.)

As forças que operam no pensamento são “forças do fora” que operam com violência sobre as “forças do dentro”, isto é, sobre as faculdades. Trata-se de uma relação entre as forças ativas (do fora) e reativas (do dentro, do homem) onde as forças reativas buscam negar a exterioridade ou heterogeneidade das conexões, valorizar a imagem dogmática e, com isso, impedir o afeto e o encontro. As “forças do fora” são assim chamadas por moverem-se a partir do exterior, forçando o pensamento a entrar em um estado de relação com o heterogêneo, lançando-o em um campo onde as combinações de significações identitárias são invadidas violentamente por conexões de forças. Essas forças, por serem exteriores ao pensamento, provocam afetos que rumam para o devir do acontecimento do pensamento.⁵⁹ A esse campo onde se produz o sentido via luta enfrentamento de forças chamamos campo transcendental.⁶⁰

O campo transcendental apresenta-se como desprovido de pessoalidade, subjetividade ou consciência, visto que o ato de pensar se forma de maneira inconsciente, fora da mera representação: o pensamento só pensa a partir do inconsciente.

Em vez de remeter ao Cogito como proposição da consciência, os imperativos se dirigem ao Eu rachado como ao inconsciente do pensamento, pois o Eu tem direito a um inconsciente sem o qual ele não pensaria e, sobretudo, não pensaria o puro cogitandum. Contrariamente ao que enuncia

mas mostrar como o pensamento se forma numa separação das faculdades que, elevadas ao seu espírito superior estabelecem relações de dominação – em não de destruição.

⁵⁹ Tornar o pensamento um acontecimento, para Deleuze, não é melhor capacitá-lo para conhecer seu objeto intimamente, nem determinar os espaços, os limites, legais das faculdades subjetivas do homem. Trata-se, dentro de uma lógica totalmente diferente, de uma construção onde o possível e o impossível devêm um e outro e os dois ao mesmo tempo.

⁶⁰ Vale enfatizar que a palavra “transcendental” aqui empregada não deve ser confundida com o termo “transcendente”, dizendo respeito a um perguntar-se acerca das condições nas quais o pensamento realiza uma experiência , ou seja, as condições nas quais o pensamento se conecta com aquilo que lhe é exterior, aquilo que lhe é independente.

a trivial proposição da consciência, o pensamento só pensa a partir de um inconsciente e pensa esse inconsciente no exercício transcidente. (DELEUZE, 2018, p. 265).

É nesse sentido que Deleuze afirma ser a atividade filosófica a criação de conceitos. Atividade essa que ocorre sempre no meio, que não pode pleitear um começo que se origine dela. Essas relações violentas estabelecidas nas conexões de forças de dentro e de fora se estabelecem no encontro do pensamento com a exterioridade presente no plano de imanência.

Dir-se-ia que O plano de imanência é ao mesmo tempo o que deve ser pensado e o que não pode ser pensado. Seria ele o não pensado no pensamento. É a base de todos os planos, imanente e cada plano pensável que não chega a pensa-lo." (DELEUZE, p.73)

Cada filósofo deve possuir o seu plano de imanência, aquele plano a partir do qual ele experimenta os problemas e, tendo experimentado os problemas, pode recolher os elementos que se apresentam nesse plano e, pela composição desses elementos, pelos arranjos desses elementos, o filósofo forma o conceito.

O plano de imanência remete também para a relação da filosofia com o não-filosófico, pois não basta que haja uma explicação filosófica da filosofia, é necessário também que haja uma explicação para os leigos, para os não-iniciados. Dizer que o plano de imanência é pré-filosófico não significa, porém, que ele seja anterior à filosofia, mas que ele é uma condição interna e necessária para que a filosofia exista. Logo, plano de imanência e conceito surgem juntos, um implicando necessariamente o outro: 'A filosofia é, ao mesmo tempo, criação de conceito e instauração do plano. O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é sua instauração. (GALLO, 2017, p.45)

O conceito, portanto, traduz-se como uma ação de pensamento que aloca uma série de elementos que se encontravam predispostos em um plano de imanência, organiza-os em uma dada posição, objetivando dar conta da realidade, do problema que o mobilizou. O conceito não diz respeito a uma resposta ao problema, mas a uma forma de organizar o pensamento para enfrentar o problema – pois o problema é o motor do pensamento, visto que se traduz como um ato de violência que nos obriga a pensar e, partindo disso, construir respostas para o problema. O conceito é um acontecimento no pensamento e a Filosofia busca criar acontecimentos no pensamento.

O conceito, porém, não deve ser encarado como a única potência do pensamento. Para Deleuze são três as potências do pensamento e ele as explicita: a Ciência, que produz as funções, a Arte, que cria os perceptos (diferentes de

percepção) e os afetos (diferentes de sensação) e a Filosofia, que produz conceitos. A Ciência, como diz Deleuze,

não tem por objeto conceitos, mas funções que se apresentam como proposições nos sistemas discursivos. Os elementos das funções se chamam functivos. Uma noção científica é determinada não por conceitos, mas por funções ou proposições. (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p.147)

Isso não significa que exista uma relação de superioridade e inferioridade entre essas potências de pensamentos. Deleuze considera que todos os saberes se encontram em um mesmo nível e que a filosofia é apenas uma das formas de pensar. A filosofia não tem a exclusividade na produção de pensamento. A forma de resolver os problemas de cada área é singular, pois existe uma “especificidade dos saberes, no sentido em que cada um responde a suas próprias questões ou procura resolver por conta própria e com seus próprios meios problemas semelhantes aos colocados pelos outros saberes” (ROBERTO MACHADO, 2009, paginação irregular).⁶¹

Acerca do processo de criação de conceitos na Filosofia, Deleuze nos diz:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. (DELEUZE & GUATTARI, 2016, p.11)

O filósofo não descobre; ele inventa. Os conceitos não existem para ser desvelados pois eles são criações. Embora seja uma tarefa difícil, todos podem criar conceitos. A Filosofia, nesse prisma, é encarada como uma teia de relações conceituais cuja criação se mostra de maneira muito específica e diferente das demais formas de criação. O cineasta, para demonstrar o que salientamos, cria imagem e movimento – não cria conceito. Este é o papel da Filosofia. E o que nos permite não confundir essas formas de criação? O meio, isto é, o instrumento utilizado na forma de criação de pensamento.

⁶¹ A obra citada acima foi consultada a partir de uma versão digital adquirida na plataforma do Kindle e por isso não conta com a referência e conformidade com as normas da ABNT. Disponibilizamos, no entanto, a referência como aparece no aplicativo: MACHADO, Roberto. Deleuze, a arte e a filosofia (Estéticas). Zahar. Edição do Kindle. Adotamos essa mesma explicação para as demais citações da referida obra e nos reservamos o direito de não repeti-la em nova nota de rodapé.

A Filosofia, repetimos com Deleuze, produz conceitos e as outras áreas (ciência e arte) não. Embora ciência e arte sejam formas de pensamento, existe uma distinção nas formas de produção dos vários saberes. O objeto da Filosofia não é dado de forma implícita para ser explicitado pelo filósofo, do contrário o pensamento seria contemplação, equivaleria a buscar ideias que existem independente de nós. Na filosofia deleuziana pensar não é contemplar, é criar.

Consideramos o pensamento um ato criador porque ele faz nascer algo que ainda não existe. Se alguém não criar, nunca será filósofo. O olhar da filosofia nunca é dado. A filosofia não é uma reflexão sobre algo ou alguém. Ao filósofo deveria ser proibido refletir sobre. O pensamento filosófico é criador e faz nascer algo que ainda não existia. Os conceitos precisam ser inventados. Para isso é necessário conhecer o repertório; não para repetir o conceito, mas para criar novos. A filosofia não precisa justificar ou legitimar outros saberes. À filosofia não cabe a reflexão sobre as outras formas de saber.

Nesse processo de criação, Deleuze, contando com o conhecimento que possuía da História da Filosofia, extraí conceitos dos filósofos - sobretudo dos seus filósofos preferidos, a saber, Spinoza, Nietzsche e Bergson - para a formulação de novos conceitos. A criação destes parte de uma extração da própria filosofia para depois dar origem a novos conceitos; com uma nova assinatura, a deleuziana. Esses conceitos são construídos fora de uma visão linear da História. A cartografia do pensamento não se apresenta de forma linear. Valoriza espaço, e não história. Deleuze é um pensador de espaços, de tipos de pensamentos que são antagônicos. Na construção de sua filosofia inclui alguns pensadores em detrimento de outros. Nunca se serviu, por exemplo, de Aristóteles, Descartes ou Hegel, que não estão presentes no arcabouço do pensamento deleuziano. São pensadores cuja filosofia não serve aos seus propósitos.

Dessa forma, privilegiando alguns filósofos para construir seu sistema de relação conceitual, Deleuze objetiva contrapor o espaço do pensamento sem imagem, ao espaço da imagem do pensamento. Por espaço do pensamento sem imagem entendemos o espaço da diferença. O espaço da imagem do pensamento é o espaço da representação, tão combatido pelo filósofo da diferença.

Deleuze observa que, ao longo da história da filosofia, afirma-se uma certa imagem do pensamento, que ele chama de dogmática, porque atribui a priori uma forma de exterior. Essa imagem permeia todas as filosofias, pelo menos

formalmente, até a grande crise nietzschiana, mesmo que seja disputada aqui e ali dentro do sistema. (BLANCHET, 2017, sem paginação definida. Tradução nossa).⁶²

Para escapar da filosofia da representação, Deleuze propõe a filosofia da diferença na qual a relação entre conceitos e pensamentos ocorre na forma de colagem. Fazer filosofia é fazer colagem de pensamento; colagem do pensamento dos outros na forma de um duplo, comportando o máximo de modificação própria ao duplo. Ao trabalhar o conceito de vontade de potência em Nietzsche, para ilustrar, Deleuze não deseja criar a identidade daquele conceito, mas deseja transformá-lo em conceito seu. Tal modificação implica transformação deste conceito que originará um conceito novo, validando a tarefa do filósofo, que é a de criar conceitos: criar um duplo que comporte a modificação do próprio duplo. Por isso, não faz sentido buscar o pensador em Deleuze. O conceito deleuziano é um conceito próprio, traz a assinatura daquele que o cria. Assim, Deleuze é um filósofo do qual se deve desconfiar, tendo em vista que ele está sempre propondo o singular, um duplo dessemelhante, um pensamento da diferença e não um pensamento da representação ou da identidade.

A filosofia deleuziana apresenta-se, portanto, como um teatro filosófico. Isso quer dizer que a relação estabelecida entre os diversos pensadores por ele adotados é dirigida por ele, com roteiro e falas por ele definidas. Assim, o Spinoza de Deleuze fala o que Deleuze define, escreve. A criação da diferença é intrínseca à leitura que Deleuze faz dos outros pensadores e, se ele interpreta tais filósofos de maneira diferente da que fazemos, é por opção, a qual é constitutiva do seu modo de produzir uma filosofia própria. A criação dessa filosofia se dá na forma de torção dos conceitos que já existem, apropriando-se de um discurso que já existe e falando em seu próprio nome, usando o respaldo do outro. Isso é criar um duplo sem semelhança. Por exemplo: criar um conceito a partir de um conceito que já esteja presente na produção conceitual de Nietzsche e que, por sua vez, novo conceito que é, não se confunde com aquele que fora apresentado por Nietzsche. É por esse motivo que Deleuze não pode ser considerado propriamente um historiador da filosofia, mas um criador de conceitos.

⁶² Deleuze observe qu'à travers l'histoire de la philosophie s'affirme une certaine image de la pensée qu'il appelle dogmatique parce qu'elle assigne a priori une forme de dehors. Cette image imprègne au moins formellement toutes les philosophies jusqu'à la grande crise nietzschéenne, même si elle est contestée là et à l'intérieur du système.

Qual é o critério que permite a Deleuze isolar duas vertentes de pensamento, considera-las antagônicas e escolher uma delas como modelo de seu próprio pensamento? A resposta é: a filosofia de Nietzsche, a qual é, em sua inspiração fundamental, uma tomada de posição a respeito da própria filosofia; é uma crítica à própria filosofia. Ao criar dois espaços de pensamento, Deleuze explicita como polos opostos Nietzsche e Platão. Para fazer isso, Deleuze ao criticar a representação, tenta escapar do platonismo e daí criar um espaço sobre a égide do pensamento nietzscheano.

O pensamento platônico, presente nos mais variados momentos da História da Filosofia, apresenta-nos o conceito de identidade. Platão é um filósofo da representação, pois sua filosofia, sua postura metafísica, privilegia a imagem fundada pela semelhança com a identidade superior da ideia em detrimento da imagem sem semelhança, do simulacro. Para Platão, a existência de um mundo perfeito, imutável, define um conjunto de aparências que se assemelham mais ou menos ao ideal. É com Platão que nasce a ideia de filósofo como ser de elevação, de verticalidade.

O filósofo é aquele que sai da caverna, purifica-se e se encaminha, como amante da beleza, do bem, da verdade, para o Bem. A existência de uma visão que valoriza a ideia de uma dualidade sensível-inteligível é que origina a metafísica. A distinção sensível e inteligível só é possível graças a existe de um em função um do outro. Tal distinção só existe em função de uma outra, que se apresenta como horizontal. Tal distinção é a das cópias, como distinguir uma boa cópia de uma má cópia. Aquela é a imagem dotada de semelhança, porque se fundamenta bem da na ideia, daí o conceito de identidade – privilegiado desde Platão. A identidade é sempre referente ao modelo, ao critério universal e eterno que permite a avaliação daquilo que não é ideia, que não é essência, mas que se dá como imagem. A identidade é o que permite a seleção entre a boa (semelhante) e a má cópia (sem semelhança). Se o simulacro já foi importante na filosofia deleuziana, é porque se trata de uma tentativa de escapar da dicotomia criada pelo conceito de identidade que valoriza algumas formas em detrimento de outras. Nesse sentido, ao realizar uma crítica drástica da teoria da representação proposta por Platão, se faz necessário a efetivação de uma diferença mais visceral que a simples separação entre o inteligível e o sensível. Em Diferença e Repetição, Deleuze nos diz que:

É exato definir a metafísica pelo platonismo, mas insuficiente definir o platonismo pela distinção da essência e da aparência. A primeira distinção rigorosa estabelecida por Platão é a do modelo e da cópia; ora, a cópia não é de modo algum uma simples aparência, pois ela mantém, com a Ideia considerada como modelo, uma relação interior espiritual, noológica e ontológica. A segunda distinção, ainda mais profunda, é entre a própria cópia e o fantasma. É claro que Platão só distingue e até mesmo opõe o modelo e a cópia para obter um critério seletivo entre as cópias e os simulacros, umas sendo fundadas por suas relações com o modelo, os outros, desqualificados porque não suportam nem a prova da cópia, nem a exigência do modelo. Se, portanto, existe aparência, trata-se de distinguir as esplêndidas aparências apolíneas bem fundadas de outras aparências, malignas e maléficas, insinuantes, que não respeitam nem o fundamento, nem o fundado. É essa vontade platônica de exorcizar o simulacro que acarreta a submissão da diferença. (DELEUZE, 2018, p.252)

Para Deleuze, o papel do mito platônico no método de divisão é instruir o fundamento que possibilite a avaliação dos pretendentes e, a partir daí, definir qual pode ser ícone e qual não possui tal possibilidade e, consequentemente, ser relegado a situação de simulacro. Porém, como diferenciar entre todos os simulacros o que se configura como modelo? Não será através da descoberta de uma lei do verdadeiro e do falso; pois a verdade, nesse caso, não se opõe ao erro, mas à falsa aparência. Deverá então se proceder por um tipo de observação que busque um modelo de tal pureza em que a pureza do puro possa se assemelhar a ele. Tal possibilidade fará o falso ser imediatamente desclassificado. Como afirma Deleuze em *Diferença e Repetição*,

a noção de modelo não intervém para se opor ao mundo das imagens em seu conjunto, mas para selecionar as boas imagens, as que se lhe assemelham do interior, os ícones, e eliminar as más, os simulacros. Todo o platonismo é construído sobre essa vontade de expulsar os fantasmas ou simulacros. (DELEUZE, 2018, p. 166)

A verdadeira distinção se dá, portanto, entre o modelo e a cópia. Tal dualidade produz um parâmetro de escolha entre tais instâncias – cópias e simulacros –, definindo aquele que sofre a ação da ideia e outro que escapa desta. A primeira, a cópia modelo, ícone, não se apresenta como uma simples aparência da ideia. Afinal, conserva com a perfeição ideal uma relação de conformidade que serve para definir a cópia que, partindo de uma semelhança interna com a identidade superior da ideia, apresenta-se como bem construída. Essa diferença proposta por Platão, na concepção deleuziana, não propõe a identificação ou a especificação do conceito, e sim o reconhecimento da ideia; não busca a determinação da espécie, mas a escolha da ascendência. Sua motivação verdadeira se apresenta na escolha de uma linhagem pura a partir de um material que não possui a pureza e que por isso

deve ser excluído para permitir que a ideia surja. Trata-se, portanto, da imposição da necessidade de primeiro conhecer a natureza do objeto a ser definido para depois indicar as diferenças que irão servir para apresentá-la. Trata-se de uma dialética dos rivais e dos candidatos. Nesse sentido, Roberto Machado nos diz que

a divisão é a medição dos rivais, a avaliação dos pretendentes a partir de um fundamento seletivo que tem como objetivo possibilitar uma participação eleitoral. O fundamento, idêntico e imparicipável, é a ideia: só a justiça é justa, só a coragem é corajosa... Mas o fundamento possibilita aos pretendentes que passarem por sua prova, por sua seleção, participar da qualidade que só ele possui inteiramente e lhe serem semelhantes. (MACHADO, 2009, [n. p.])⁶³

No outro extremo, encontramos Nietzsche. Este duvidou da orientação verticalizada e afirmou um pensamento da diferença. Ao pensar a vontade de potência e o eterno retorno, o filósofo da vontade de potência, de acordo com a interpretação deleuziana, coloca o eterno retorno como pensamento capaz de criar a vontade de potência como afirmação. Para Deleuze, na problemática do eterno retorno temos duas problemáticas: a da identidade e a da diferença. Deleuze dirá que a vontade de potência é a diferença, é a vontade afirmativa de fazer o que se deseja, o que intensifica.

É muito difícil afirmar a diferença, a singularidade. Mudar é muito difícil. É como o velho professor que dá sempre a mesma aula. A vontade de potência como vontade afirmativa afirma a singularidade. A condição para essa afirmação da singularidade é a afirmação do eterno retorno. Deleuze pensa a vontade de potência como diferença e o eterno retorno como identidade. Deleuze afirma a identidade da diferença e o eterno retorno (tudo o que você fizer faça de tal forma que deseje fazer novamente) da vontade de potência. A identidade não está subordinando a diferença, mas fortalecendo a diferença. Criar a vontade de potência como afirmação é pensar diferencialmente a diferença. Assim, se Nietzsche faz uma genealogia do pensamento, Deleuze faz uma geografia do pensamento. Nietzsche não reconhece aliados nem procura sempre intensificar a diferença com relação aos outros. A geografia deleuziana parte de Nietzsche, dialoga com Nietzsche, com Spinoza, com Bergson, artistas e literários, cria conexões com conceitos já existentes para configurar um espaço de uma nova filosofia, denominada de filosofia da diferença.

Nesse sentido, o objetivo de Deleuze é libertar a diferença. O espaço deleuziano é o espaço do pensamento sem imagem (diferença): é pluralista,

⁶³ MACHADO, Roberto. Deleuze, a arte e a filosofia (Estéticas). Zahar. Edição do Kindle.

ontológico, trágico, épico, imanente; é oposição ao espaço da imagem do pensamento (representação): dogmático, metafísico, moral, ético, transcendente. Realiza-se a reversão do plano transcendente visando a valorização do eterno movimento daquilo que é real. Essa valorização que se realiza em um plano de imanência elaborado – para permanecer no exemplo acima – pelos professores, que são simulacros em construção em devir constante, que não se repetem neles, mas que, a cada repetição, fazem-se diferença pura.⁶⁴

⁶⁴ Essa repetição que se apresenta como devir, diferença pura, é percebida na concepção da filosofia deleuziana da formação de conceitos. Ao utilizar os filósofos e seus respectivos conceitos, Deleuze modifica, altera, completa, extrai, visando a construção de um novo conceito. Novo porque original, porque possui a identificação daquele que o criou. Repete-se algo de Bergson, de Nietzsche ou Spinoza, mas uma repetição que é marcada pela diferença.

4 DELEUZE E A EDUCAÇÃO

A chegada do pensamento de Deleuze ao Brasil ocorre por volta de 1976, quando o livro *O Anti-Édipo* foi traduzido. A repercussão dessa obra não se deu de imediato no meio filosófico-educacional da academia. O pensamento deleuziano, a princípio, ocupou um lugar fora dos muros das universidades brasileiras. De acordo com Alliez, Deleuze ocupou:

(...) no Brasil um lugar à parte, 'que excede largamente os muros da universidade' e teve uma proximidade muito maior com as políticas minoritárias do que com a grande política e com suas instituições como, por exemplo, a Universidade. Nesse âmbito, o pensamento deleuziano se juntou à 'potência de uma nova política que inverteria a imagem do pensamento' a se constituir numa lógica das singularidades e uma teoria das multiplicidades, de acordo com o movimento de imanência. (MARINHO, 2014, apud ALLIEZ, 1996, p. 201-202)

Esses grupos informais e heterogêneos, presentes do lado de fora dos muros das universidades, que apresentaram interesse pelas obras de Deleuze se multiplicaram e, rapidamente, se aprofundaram nos estudos das obras mais densas publicadas pelo filósofo do devir.

A mudança ocorre a partir da década de 1990 quando muitos departamentos de filosofia, através de alguns de seus jovens professores, romperam com as concepções já enraizadas nos departamentos de suas universidades ao apresentar o pensamento de Deleuze – e Foucault – como um caminho cultural diferente onde se transaciona uma prática transdisciplinar notadamente deleuziana. Nesse contexto, dois livros marcam essa mudança: *Deleuze e a Filosofia*, de Roberto Machado, publicado em 1990, e a tese de Bento Prado Jr., intitulada *Presença e campo transcendental: Consciência e negatividade na filosofia de Bergson*, publicado em 1989.

De acordo com Miranda:

Paraíso, no artigo “Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa”, oferece uma ideia bastante clara do início da intercessão Foucault/Deleuze e educação no Brasil. A autora estabelece uma data como marco desse aparecimento: o ano de 1993, tendo como delimitação de universo de pesquisa a ANPEd, termômetro do que se produz em educação no Brasil e, mais especificamente, em filosofia da educação. (...) Somente em 1993, na 16ª Reunião Anual da associação, dois trabalhos se pautam pela referência teórica pós-representacional. O primeiro trabalho, de Tomaz Tadeu da Silva, “Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos” (...) O segundo trabalho, “Poder e conhecimento: a constituição

do saber pedagógico”, era de autoria de Lucíola Licínio de C. P. Santos. (MIRANDA, 2014, p. 185-186).

Dentre várias outras contribuições à disseminação do pensamento deleuziano no Brasil, destacamos, por fim, a publicação de um número, no ano de 2005, da *Revista Educação & Sociedade*, uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), intitulada *Dossiê Deleuze*. A edição apresentou diversos artigos sobre a teoria deleuziana e as suas possibilidades de reterritorialização no plano da educação.

Feito esse breve histórico da presença das concepções deleuzianas no Brasil, achamos pertinente perguntar, com Gallo, “O que teria Deleuze a dizer à Educação, enquanto campo de produção de saberes? Ou melhor, o que é possível de ser dito sobre Educação, a partir de Deleuze?” (GALLO, 2017, p. 53). É apresentando e respondendo a essas questões que Gallo inicia uma conversa com o leitor de sua obra *Deleuze e a Educação*. Ainda segundo ele, “(...) foi com outros problemas que Deleuze se preocupou, foi de outros problemas que ele se ocupou” (GALLO, 2017, p. 53). Se esse contato, entre Deleuze e a educação, se deu foi de forma marginal e em decorrência de sua profissão: professor de filosofia. Um professor-pensador que considerou a atividade filosófica como atividade criadora de conceitos. Esse status da filosofia, indicado por Deleuze, impõe a esta área de conhecimento uma função que tem em seu horizonte uma relação com os problemas educacionais.

Esse entendimento deleuziano do que seja a filosofia aliado à fertilidade do pensamento de Deleuze permitiu que outros pensadores agenciassem o pensamento deleuziano, sua concepção de filosofia, para o território da educação para que nele se reterritorializasse. Esse processo não diz respeito a uma tentativa de colocar palavras na boca de Deleuze, mas a um “partir de dentro” da concepção deleuziana de produção do conhecimento para formular ideias que sejam problemas que transportem o ato de aprender para além do saber. Dito de outra forma: o que faremos diz respeito a uma tentativa de tomar os conceitos produzidos por ele (em muitos casos juntamente com Guattari), desterritorializá-los e reterritorializá-los no campo da educação.

Zourabichvili, filósofo francês especializado nas obras de Gilles Deleuze, nos diz que, caso nos interrogássemos acerca de qual teoria do ensino poderia ser deduzida das obras e da prática pedagógica de Deleuze, poderíamos concluir que suas contribuições estariam dispostas em torno de três elementos básicos:

1. Ensina-se sobre o que se pesquisa e não sobre o que se sabe' (Deleuze, 1992, p. 173; cf. também Deleuze, 1988, p.18). 2. 'Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente 'bom em latim', que signos (talvez amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe foram úteis para a aprendizagem?' (Deleuze, 1987, p. 22). 3. 'Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso relativamente a essa atividade, não começa senão com a procura de soluções, não diz respeito senão às soluções, (...) Como se não continuássemos escravos enquanto não dispusermos dos problemas mesmos, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas (Deleuze, 2000, p.268)" (ZOURABICHVILLI, 2005, p.1310)

Nesses pontos explicita-se, segundo Zourabichvili, o mesmo problema: o da experiência. Daí a necessidade de compreender que o aprender é uma experiência que não se esgota em um processo de troca realizado entre um suposto sábio que ensina e o seu discípulo que aprende. Trata-se de um processo onde o aprender é uma experiência que engloba todo o ser e, por isso, não se dá sem a contribuição do estudante. Trata-se de um agenciamento coletivo. O ensino, enquanto experiência, se ajusta às condições da aprendizagem.

Dessa forma, ao trazer à tona a imagem de Deleuze professor no campo educacional, invocamos também um processo de renovação da aprendizagem, pois o ato de aprender ocupa lugar de destaque na teoria deleuziana. Trata-se de um ato que se manifesta como adaptação e criação. Acontece como um agenciamento complexo que faz referência às condições das possibilidades do pensar.

Libertar o pensamento dos entraves, de todas as formas de aprisionamento e deformação é o pressuposto básico do pensar deleuziano; é o seu impulso inicial e permanente. Em outras palavras:

Impulso de liberação, de desembaraçamento, igualmente válido naquilo que chamamos de prática da vida cotidiana ou na política: desembaraçar-se das divisões e regras artificiais, dos poderes, das instituições, dos impedimentos, das representações, das ideias feitas, dos clichês: de tudo que se desvia e bloqueia os processos em movimento. Desembaraçar-se de tudo que o imobiliza, sedentariza: palavra-refrão. Se há algo, antes de tudo, que aprendemos com ele, que dele guardamos, que é sua marca própria e sua luz, é exatamente esse apelo a reativar sem parar esse movimento. (SCHERER, 2005, p.1185)

Compreende-se aqui que o aprendizado na concepção de um pensamento sem imagem em substituição a tal imagem do pensamento nunca se encerrará na aquisição de um saber. Refere-se antes a um processo que necessariamente recomeça de maneira incessantemente, implicando sobretudo a tentativa de inviabilizar as fixações.

Quando tratamos de Educação, talvez a mais perigosa das sedentarizações seja a do *eu*. Uma sedentarização que contaminou a modernidade e que apresenta como principal sintoma dessa contaminação a construção de uma imagem do pensamento, originadora dos dogmatismos, da intolerância, em resumo, de toda a besteira. Isso porque é em volta do *eu* que a besteira é edificada, repleta de todas as suas imagens de pensamento, de seus lugares-comuns e falsos-problemas. Aqui, no culto à besteira não se pensa porque não se problematiza verdadeiramente. Daí a necessidade de se escapar da sedentarização, da fixação primeira do *eu*; necessário se faz fugir dessa subjetividade que se torna, via partilha exagerada, universalidade.

Esse véu de subjetividade (identidade) que se confunde com generalidade precisa ser atravessado para que se possa desembaraçar, por detrás ou ao longo dele, o universo infinito daquilo a que ele alude, considerando as multiplicidades e as singularidades como a única sustentação segura.

Caso aqueles que fazem o processo educacional consigam compreender isso, é possível que tenhamos atingido o centro do processo pelo qual se dá o aprender. Talvez agora fique mais claro por que algum aluno se apaixone por Latim. Pois, ao nos libertar das imposições (das instituições, do *eu*), realizaremos uma revolução libertadora de base deleuziana; proporemos então o desenrolar de uma série infindável de acontecimentos, desterritorializações, reterritorializações, agenciamentos, fugas, acerca dos mais variados temas e posicionamentos. O ponto comum aqui seria a necessidade de aprender – fundamental a todo processo educativo; mas esse aprender é antes de tudo um aprender a se desprender. A se desprender, obviamente, de toda imagem de pensamento, dos preconceitos anteriores, dos dogmas educacionais propostos pelas diversas teorias como se representasse cada um deles o reto caminho do saber; se desprender também do *si*. Trata-se, como já explicitado, de um processo educacional pautado no abandono de uma imagem dogmática do pensamento em benefício de um pensamento desprovido de imagem. Com Deleuze, aprendemos a desviar, modificar rotas, traçar linhas de fuga, desterritorializar e reterritorializar sempre. Mudar em direção ao problema, visto que este está associado ao processo educativo

A perspectiva deleuziana defende a existência de um conhecimento que se encontra fora de nós; a predominância do fora. Nas palavras de Deleuze:

Dizer algo em nome próprio é muito curioso, pois não é em absoluto quando nos tomamos por um eu, por uma pessoa ou um sujeito que falamos em nosso nome. Ao contrário, um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessam de ponta a ponta às intensidades que o percorrem (DELEUZE, 2013, p. 15).

Dizer algo em seu próprio nome diz respeito a deixar de se estabelecer nas significações correntes, deixar de responder à palavra de ordem da linguagem do ensino, abandonar tal submissão e se abrir ao outro. Esse outro, nas palavras de SCHÉRER, em seu artigo intitulado *Aprender com Deleuze*:

(...) é abrir-se, por amor, ao outro que não é, necessariamente, uma outra pessoa, mas, talvez, um animal, uma coisa qualquer, ou também um humano, mas que não recebe, por essa razão, um privilégio particular. Aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber: “fala-se – percorro outra vez o mesmo texto –, do fundo daquilo que não se sabe, de seu próprio sentido, de seu próprio desenvolvimento, de um conjunto de singularidades soltas”; pois é preciso desfazer os “aparelhos de saber”, as organizações preexistentes, incluída a do corpo, para devir, entrar em “devires” que comandam e balizam toda criação.” (SCHERER, 2005, p.1188)

E é partindo do paradoxo do “estar fora” da ideia que alcançamos a possibilidade de “pensar por nós mesmos” que podemos perceber três pontos importantes *do aprender deleuziano*: I. que a distinção entre verdadeiro e falso, tal como compreendida nas instituições formais de ensino, deve ser repensada; II. situar o aprender não como *uma imagem justa*, mas sendo apenas *justo uma imagem*; e, III. o entendimento de que, no processo do conhecimento, não se parte do nada, mas de algo com todas as suas possibilidades de linhas de fuga, de desterritorializações e reterritorializações.

Quanto à necessidade de repensar a distinção aplicada ao dito verdadeiro e ao dito falso por parte das instituições formais de ensino, Deleuze defende que tal ação deve ser radical, uma vez que estas só se relacionam com soluções já dadas, com problemas parciais ou de pouca importância, besteiras, cuja resolução apresentada reivindica apenas uma simples conformidade à questão. Nesse sentido, nos diz:

como acreditar, (...), que exemplos escolares, pueris e artificiais possam justificar a imagem do pensamento? Toda vez que uma proposição é recolocada no contexto do pensamento vivo, evidencia-se que tem exatamente a verdade que merece de acordo com seu sentido, a falsidade que lhe cabe de acordo com os não-sentidos que ela implica. Do verdadeiro, temos sempre a parte que merecemos de acordo com o sentido do que dizemos. O sentido é a gênese ou a produção do verdadeiro, e a verdade é tão somente o resultado empírico do sentido. Em todos os postulados da imagem dogmática, reencontramos a mesma confusão, que consiste em

elevar ao transcendental uma simples figura do empírico, deixando cair no empírico as verdadeiras estruturas do transcendental. (DELEUZE, 2018, p. 209)

Dessa forma, tem pouca relevância o ato de aprender ou não tais “verdades”, conquistar ou não tais saberes. Segundo SCHÉRER, a esse respeito:

Podemos evocar – a propósito das páginas densas e centrais consagradas, em *Diferença e repetição*, ao problema filosófico do erro – a célebre frase, de uma lógica insondável, do pequeno Ernesto, em *A chuva de verão*, de Marguerite Duras: “não quero ir à escola, porque não me ensinam coisas que não sei” (Duras, 1994, p. 22). Igualmente, no curta-metragem de Jean-Marie Straub, baseado numa primeira ideia de 1972 (*A chuva de verão* desenvolverá o tema do curta-metragem em 1990), que apresenta, em ato, uma lista de perguntas ineptas do professor: “Quem é o presidente? Quem é esse senhor?”, ou, mostrando um globo terrestre: “É uma bola? Uma batata?”, ou inflige um truismo: “Estamos aqui e não em outro lugar”, etc. Assim, Ernesto, diante do não-senso do saber ensinante (e ensinado), não tem outra saída senão a de recusar, recusar-se a aprender “o que ele não sabe”, ou o que nele não tem nada a responder, não desperta nenhum eco, nem corresponde a falsos problemas.” (SCHÉRER, 2005, p.1189)

Ao tratar dessa forma o processo educativo, a instituição e seus membros optam por defender um processo educativo pautado no postulado de um senso comum e da defesa do conhecimento como *recognition*. Isso leva a uma forma de compreensão que opera na defesa de um pensamento que é apresentado como resultado do exercício natural de uma faculdade dotada de boa natureza e de boa vontade. De acordo com Deleuze:

Não se pode de fato que pensar seja o exercício natural de uma faculdade, que essa faculdade tenha uma boa natureza e uma boa vontade. ‘Todo mundo’ sabe que, de fato, os homens pensam raramente e o fazem mais sob um choque do que no elã de um gosto. (DELEUZE, 2018, p. 183).

Ao tratar desse tema em *Diferença e repetição*, Deleuze menciona a célebre frase de Descartes que afirma ser o bom senso (a potência de pensar) a coisa mais bem partilhada do mundo. Tal afirmação trata-se, segundo Deleuze, de uma pilhória, visto que nos basta lembrar que os homens, frequentemente, lamentam a falta de memória, de imaginação ou mesmo de ouvido, mas creem ser sempre muito bem abastecidos, bem-dotados, do ponto de vista da inteligência e do pensamento. Nesse exemplo, o dito gracejo cartesiano toma o bom senso ou senso comum natural como determinação do pensamento puro. Trata-se, portanto, de assumir, na fala cartesiana, a existência de um *Cogitatio Natura Universalis*, isto é, um pensamento de natureza universal:

Quando a filosofia encontra seu pressuposto numa Imagem do pensamento que pretende valer de direito, não podemos, então, contentar-nos em oportunes fatos contrários. É preciso levar a discussão para o plano do direito e saber se essa imagem não trai a própria essência do pensamento como pensamento puro. (DELEUZE, 2018, p183-184)

Essa ideia de pensar se apresenta no modo tradicional de fazer filosofia e no modo tradicional de fazer educação. Trata-se daquilo que Deleuze e Guattari denominaram de ‘modo maior’ e que foi explicitado na obra *Kafka: por uma literatura menor*.⁶⁵ Para Deleuze, a busca de um ensino menor empreendida por um criador de conceitos deveria partir de um mapeamento do plano de composição no qual o conjunto de conhecimentos ali discutidos se delineou ao invés de manter a sedimentação de um suposto pensamento de natureza universal. “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25). Tal postura, a saber, o ato de mapear as intensidades que atuam nesse plano, poderia fazer surgir uma mudança na “Imagem do pensamento”, gestada no movimento da elaboração das formas teóricas que se produziram e se sedimentaram durante séculos. Isso implica a construção de um caminho que aponte para procedimentos atitudinais face ao pensamento filosófico e educacional através do qual possamos problematizar todo o processo diferentemente da maneira como vem sendo correntemente problematizado.

O segundo ponto elencado, *situar o aprender não como uma imagem justa, mas sendo apenas justo uma imagem*, está diretamente relacionado ao anterior bem como ao que lhe sucederá.

A necessidade aprender éposta como ponto comum, elementar de todo processo educativo. Não discutimos isso. Em Deleuze, entretanto, necessário antes é aprender a se desprender: mudar em direção ao problema; manter a associação deste ao processo educativo. Desprender-se dos dogmas educacionais que propõem trilha única para o processo educativo. Trilha sem rotas de fuga. Desprender-se do eu.

Com Deleuze, aprendemos sobre desvios, modificações de rotas, traçar de linhas de fuga, desterritorializações e reterritorializações. Tudo isso em processo contínuo. Tudo isso, sempre. Realizar uma série interminável de acontecimentos, agenciamentos, fugas que aproximam e distanciam ao passo que geram o novo, o múltiplo. Aprendemos a valorizar a aprendizagem que busque o entendimento de um

⁶⁵ Vale salientar que o conceito de “menor”, apesar de ter sido primeiramente enunciado em “Kafka: por uma literatura menor” (1977), lugar onde foi formulado, foi apresentado principalmente em “Mil Platôs” (1980).

pensamento sem imagem, desprovido de pressupostos essenciais, que rejeite a ideia de um *Cogitatio Natura Universalis*.

Para Deleuze, o problema do pensamento filosófico, diferente do que se apresenta ao conhecimento científico ou ao conhecimento artístico, é justamente a criação de conceitos. Ao trabalho filosófico, a invenção de ideias é mais importante que a organização destas na forma das proposições ou juízos que lhes impomos. A possibilidade de pensar é anterior à apreciação da verdade ou do erro. O que nos faz pensar é o que não pensamos ainda:

O pensamento é a mais elevada determinação, posicionando-se em face da besteira como do indeterminado que lhe é adequado. A besteira (e não o erro) constitui a maior impotência do pensamento, mas também a fonte de seu mais elevado poder naquilo que o força a pensar. (DELEUZE, 2018, p. 364-365).

Essa forma de aprender, via construção de um pensamento desprovido de imagem, pode até se apresentar desesperadora para os teóricos de uma pedagogia pautada na imagem do pensamento. Mas o que seria uma ideia, um conceito, senão a determinação singular, uma linguagem que se faz independente de uma palavra de ordem e que, não raras vezes, estabelece embate com o poder? “Essa pode ser a resposta do Ernesto, de Marguerite Duras, diante da borboleta espetada (no filme): ‘Como se chama isso? – um assassinato, diz Ernesto.’” (SCHERER, 2005, p.1190). Trata-se de abrir perspectivas, traçar linhas de fuga ao que está posto e, com isso, quebrar o encadeamento das ordens em um processo de destituição da imagem do pensamento para dar lugar à construção de um pensamento sem imagem.

O entendimento segundo o qual no processo do conhecimento não se parte do nada, mas de um algo composto de inúmeras possibilidades de linhas de fuga, de desterritorializações e reterritorializações é o terceiro ponto que aqui destacamos. Trata-se de um ponto distinto, notável por assim dizer, uma vez que trata a produção do conhecimento como algo coletivo, onde todos os envolvidos são protagonistas. Isso impõe a necessidade de transitar a um outro domínio que não o dos gabinetes educacionais onde os teóricos da educação tentam definir fórmulas de aprendizado. Passemos então a um outro domínio. Passemos ao domínio da própria vida com todas as suas linhas de fuga e seus pontos de encontros, desencontros e reencontros com todos os riscos que essa atitude possa conter. A invenção, a criação, o incessante

surgimento de novas formulações leva à compreensão de que ensinar não se refere a um processo de exaltação do sujeito, mas do coletivo.

4.1 A educação menor

Ao escrever “*Kafka: Por uma literatura menor*”, Deleuze e Guattari elencam três principais características que devem ser observadas: a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo. Descreveremos inicialmente essas três características com o objetivo de desterritorializá-las posteriormente no campo da educação.

Ao tratar da desterritorialização, Deleuze e Guattari nos dizem, na obra imediatamente supracitada, que toda língua é imanente a uma realidade e possui sua territorialidade. A literatura menor atua subvertendo essa realidade e, consequentemente, nos arrancando desse campo. Uma literatura menor possibilita não apenas anuncia a possibilidade do novo, mas produz as condições para essa possibilidade, para esse novo, promovendo o nosso deslocamento rumo a novos agenciamentos.

“A segunda característica das literaturas menores é que nelas tudo é político. (...) o seu espaço, exíguo, faz com que todas as questões individuais estejam imediatamente ligadas à política” (DELEUZE E GUATTARI, 1977, p. 39). A afirmação não quer, a nosso ver, indicar a existência de um conteúdo político na literatura menor. Indica, sim, que, em decorrência do agenciamento que é, se configura como política. O espaço escolar, por exemplo, está conectado a vários outros espaços (familiar, econômico, burocrático, etc.) que lhe determinam os valores.

Uma literatura maior, estabelecida, não é política, necessariamente. Até pelo contrário, pois comumente aparece-nos como um agenciamento apolítico (como se isso fosse realmente possível!). A literatura maior não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas sim por desconectar os elos, para territorializar-se no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força. (GALLO, 2017, p.63).

A terceira característica nos afirma que em uma literatura menor, tudo adquire um valor coletivo, deixando de pertencer e influenciar exclusivamente ao artista e assumindo um caráter grupal. Uma obra menor fala por milhares e não por si mesma, apresentando agenciamentos comunitários. Isso ocorre porque o talento não é, precisamente, muito abundante em uma literatura menor; nesse tipo de literatura, as

condições não são dadas numa enunciação individuada que pertença a este ou aquele sujeito notável e, portanto, separável da enunciação coletiva.

É a literatura que se encontra carregada positivamente desse papel e dessa função de enunciação coletiva e mesmo revolucionária. (...) O enunciado não aponta para um sujeito de enunciação que constitui a causa, nem para um sujeito de enunciado que seja o efeito. (DELEUZE E GUATTARI, 1977, p.40)

Neste ponto, já objetivando reterritorializar as características de uma literatura menor no campo educacional e no respectivo fazer “uma educação menor”, salientamos que o processo educativo regulado por suas diretrizes educacionais, características de uma educação maior, estão sempre a determinar aquilo que devemos ensinar, para quem e como, traduzindo-se assim em uma máquina de controle do pensamento, do comportamento, dos saberes que visa a uma aprendizagem. Deleuze, no *Oitavo postulado*, tratando do que significa aprender, nos diz que:

Aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo Ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato do labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considerava somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais. (DELEUZE, 2018, p.223)

Assim como o aprender está para o rato no labirinto, está também para aquele que o procura – embora não saiba ao certo o que procura – e para aquele que o encontra – mesmo que seja algo que não tenha sido buscado. Tal constatação põe a aprendizagem como algo incontrolável. Não se sabe, portanto, como alguém se torna um matemático, filósofo ou músico. A aprendizagem se configura, dessa maneira, como algo capaz de escapar ao controle e se assumir como um antagonismo. Trata-se de fazer uma educação menor que será gestada e desenvolvida no seio da educação maior com vistas à subversão desta última. Isso significa pensar uma educação que desterritorialize a produção dos saberes, trate essa produção como resultado dos agenciamentos políticos e coletivos: de dentro da máquina fundar a resistência, pois onde sabemos que onde há exercício de poder existirá também resistência. Aproveitemos as brechas, criemos trincheiras, onde a educação menor possa criar possibilidades que fujam ao controle.

A ramificação política é segunda característica a ser reterritorializada no campo educacional. Aqui existe a defesa segundo a qual a consideração de que tudo é político na atividade educacional não significa exclusivamente uma redução da educação à esfera institucional. Significa também que o processo de criação de conceitos, de saberes, é permeado pela política. Dessa forma, a educação maior é aquela que é produzida no universo da macropolítica – salas de direção, coordenação, setor de psicologia, gabinetes de secretárias, ministérios, etc.

Nesse sentido, as diretrizes educacionais, presentes na educação maior, que estão sempre a determinar aquilo que devemos ensinar, para quem e como, traduzem-se em uma máquina de controle do pensamento, do comportamento, dos saberes. Deleuze se contrapõe a tal concepção de construção de saber ao defender que ninguém sabe de antemão como se aprende. A aprendizagem passa pelo aprender a desaprender. Isso significa, portanto, pensar uma educação que desterritorialize a produção dos saberes, trate essa produção como resultado dos agenciamentos políticos e coletivos e abra, consequentemente, espaço para a ação do educador. A educação menor será, dessa forma, aquela que se desenvolverá no âmbito da micropolítica. A educação menor é rizomática.

Nesse momento, em que tratamos sobre desterritorialização, nos parece oportuno lembrar que, ao escrever o volume I de *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari desenvolveram o conceito filosófico de rizoma.

No contexto atual dos sistemas de ensino a divisão do conhecimento em áreas de saber, que por vezes são tratadas de forma estanque, dificulta para o aluno a compreensão do conhecimento como um todo integrado. Algumas tentativas foram realizadas no sentido de buscar uma superação dessa estratificação do saber. Dentre estas, podemos destacar as propostas de interdisciplinaridade, onde os currículos passaram a ser montados, visando a uma integração das disciplinas:

Tais segmentos são as disciplinas, com seus objetos próprios, que trazem em seu bojo aspectos que formam a área como um todo. Por causa dessa condição, os conceitos estruturadores de uma área estão presentes de forma transversal, portanto, de maneira explícita e/ou implícita, em todas as disciplinas que a compõem, embora no âmbito de cada disciplina possam ser percebidos conceitos mais particulares, que não fazem parte das representações do real presentes em outras disciplinas da mesma área. (PCN + ENSINO MÉDIO: CIÊNCIAS HUMANAS, p. 25)

No entanto, tais propostas encontraram dificuldades em sua implantação. Dentre essas, destacaremos aqui uma dificuldade específica que nos parece mais

adequada aos nossos propósitos: a formação estanque dos professores. Esse tipo de formação limitava a compreensão dos profissionais da educação acerca das relações que suas respectivas áreas de conhecimento poderiam estabelecer com as áreas de seus colegas professores. Essas barreiras conceituais que dificultam a compreensão que cada professor precisa ter acerca de sua especialidade com as outras várias áreas de saber precisam ser superadas. É necessário compreender o desenvolvimento dos processos históricos e sociais pelos quais se produz o conhecimento. Só assim será possível a compreensão das possibilidades de organização e produção desses saberes em uma conjuntura educacional mais abrangente.

A defesa dessa necessidade de integração das várias áreas de conhecimento se encontra fundamentada na constatação de que o conhecimento é rizomático. O conhecimento rizomático se opõe ao paradigma arborescente, aquela estrutura de conhecer análoga à grande árvore com suas raízes fincadas em solo firme (consideradas premissas verdadeiras), seu tronco sólido e os galhos (diversas especializações) que ramificam saberes fundados em algo firme através de sua estreita ligação com toda a estrutura arbórea.

Essa forma de conhecer determina uma hierarquização do saber. Conforme Deleuze e Guattari:

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe senão de uma unidade superior, e uma afetação subjetiva, de ligações preestabelecidas. Isso fica claro nos problemas atuais da informática e das máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais velho pensamento, na medida em que confere o poder a uma memória ou a um órgão central. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 25).

Diante da perspectiva arborescente do conhecimento, vale a pergunta: Será que o pensamento e o conhecimento acompanham a proposta arborescente? Não será essa forma de conhecer um paradigma construído *a posteriori* e posto sobre o conhecimento já produzido, objetivando classificá-lo, organizá-lo, objetivando facilitar o acesso ao mesmo e possibilitar a formação da estrutura dos novos conhecimentos a serem criados? Se assim for, não poderíamos, de forma razoável, admitir também que o pensamento provém – ou possa proceder – de outra forma menos hierarquizada e mais babélica? Para Deleuze e Guattari, a resposta é sim. O conhecimento se desenvolve em uma estrutura cerebral de funcionamento anárquico. “O pensamento

não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada." Deleuze e Guattari (1997, p. 24) dizem, ainda:

Os paradigmas arborizados do cérebro dão lugar a figuras rizomáticas, sistemas acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóides. Sem dúvida, este caos está escondido pelo reforço das facilitações geradoras de opinião, sob a ação dos hábitos ou dos modelos de recuperação; mas ele se tornará tanto mais sensível, se considerarmos, ao contrário, processos criadores e as bifurcações que implicam. E a individuação, no estado de coisas cerebral, é tanto mais funcional quanto não tem por variáveis as próprias células, já que estas não deixam de morrer sem renovar-se, fazendo do cérebro um conjunto de pequenos mortos que colocam em nós a morte incessante. Ela apela para um potencial que se atualiza sem dúvida nas ligações determináveis que decorrem das percepções, mas, mais ainda, no livre efeito que varia segundo a criação dos conceitos, das sensações ou das funções mesmas.⁶⁶ (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 254-255).

Se o processo do pensar e do conhecer é rizomático, precisamos trazer esse conceito para o campo da educação. Vamos territorializá-lo no campo dos processos educativos.

Deleuze e Guattari afirmam que o rizoma é regido por seis princípios básicos, a saber: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura significante cartografia e decalcomania. Dentre estes, em decorrência do nosso interesse imediato, traremos à tona apenas três: a conexão, a heterogeneidade e a multiplicidade.

No que tange aos princípios de conexão e heterogeneidade, Deleuze e Guattari postulam que tudo está em contato, que inexistem impasses representativos entre pessoas, assuntos e espaços. Isso significa que qualquer ponto do rizoma pode – e deve – se conectar a qualquer outro ponto dele. Contrário à "dinâmica" arborescente, o rizoma não se apresenta como um ponto central que sustenta todo o resto, mas como movimento que se desloca para todos os lados. Assim, em uma educação menor e rizomática, pensar a interdisciplinaridade pode ser considerado algo pleonástico. Não deveríamos tratar o conhecimento na forma de disciplinas, visto que, nessa perspectiva, não deveria existir algo como "disciplinas" e sim um contato entre tudo, um diálogo capaz de possibilitar um deslocamento entre todas as áreas.

Quanto à multiplicidade, os autores nos dizem ser esse princípio um postulado da ausência de um sujeito. No lugar deste, somente determinações, dimensões, grandezas. Assim, o propósito de qualquer projeto de educação deve fugir da unidade, uma vez que a mesma se apresenta como apostila última na forma. No rizoma inexistem forma, pois é produção de linhas (de fuga, de intensidade, etc.). A escola, nesse

⁶⁶ Chamam-se de caóides as realidades produzidas em planos que recortam o caos.

sentido, nada forma. A educação menor potencializa; desenvolve projeto de transformação e não de conservação. Se a multiplicidade é deslocamento que tudo altera, devemos buscar o lugar da construção em detrimento do lugar da recognição.

Como pode acontecer um Pensar-Ensinar, um Pesquisar-Criticar, um Ler-Escrever, um Diferir-Artistar na Educação de hoje? De uma Pesquisa do Acontecimento, seguem-se novas maneiras de pensar e de realizar uma “crítica-escritelitura”, que vão até a singularidade da experimentação de cada pesquisador-professor, num processo de artistagem inventiva da Educação. Por essa via, buscam-se novas formas de expressão e de conteúdos, as quais derivam de percursos intensivos e trajetos extensivos das produções que vêm sendo realizadas, já há alguns anos, no campo educacional; educacional; lutas contra a secura dos corações, a acídia nas relações e o agreste dos códigos; inspirações fornecidas por filósofos, escritores, educadores do Pensamento da Diferença. (AQUINO & REGO, 2014)

Dessa forma, ao adotar uma nova imagem do conhecimento para o saber, a rizomática, estaremos consequentemente sincronizando uma nova abordagem do próprio conhecimento: o saber passa a ser uma funcionalidade. A consequência imediata dessa nova condição do conhecer rompe com a hierarquização do saber, da divisão do conhecimento em disciplinas estanques no universo escolar. Substitui-se a árvore pelo rizoma. Abre-se a possibilidade das desterritorializações, das linhas de fuga, dos pontos de ligação, reterritorializações, em resumo, das múltiplas possibilidades do ato de conhecer: a transversalidade.⁶⁷

Essa noção é aplicável à imagem rizomática do saber, visto que se manifesta na mobilidade e consequente abandono dos verticalismos e horizontalismos insuficientes para quem deseja operar em um plano de imanência e tudo que dele participa.

Desenvolver a perspectiva do conceito de rizoma nos currículos escolares provocará profunda modificação deles. Uma verdadeira revolução, por assim dizer. Tal afirmação se sustenta no fato de que um currículo rizomático substituiria uma episteme educacional voltada para a classificação e hierarquização do saber. Deixariam de ser considerando saberes estanques, superiores ou inferiores a outros saberes, elevando a viabilidade de trânsito entre os saberes ao não mensurável.

⁶⁷ A transversalidade diz respeito à noção desenvolvida por Guattari no início dos anos sessenta, oriunda de sua prática terapêutica que visa substituir a noção de transferência. Tal conceito se mostra contrário à verticalidade, caracterizada pelas estruturas hierárquicas, piramidais, e a horizontalidade, entendida como própria da maneira pela qual as pessoas ou coisas se organizam dentro da situação em que se encontram.

Trata-se, em outras palavras, do fim da compartmentalização do saber, que nesse momento, em decorrência do uso de um currículo ainda arborescente, só se realiza mediante a prática de uma educação menor.

O saber segmentado por disciplinas, nos últimos anos, cedeu lugar para o saber segmentado por áreas de conhecimento (Humanas, Linguagens, Matemáticas, Ciências da Natureza). Basta verificar a forma como o Exame Nacional do ensino Médio está organizado. No entanto, aqui falamos de uma proposta mais ousada. Falamos de transdisciplinaridade. Atividades, já desenvolvidas em escolas da Rede Jesuíta buscam andar nesse sentido. As feiras de conhecimento (não de ciências), de saberes, são organizadas a partir das necessidades apresentadas pela comunidade onde a escola está inserida e buscam apresentar propostas de intervenção à realidade. Nesse processo não se valoriza um aspecto epistemológico específico, mas o conjunto de saberes que, inseridos em uma perspectiva rizomática, objetiva a solução de um problema. Outra experiência interessante se apresenta nas aulas onde participam estudantes e professores (das mais diversas áreas, com seus saberes específicos) em um mesmo espaço, buscando pensar problemas, discutir situações, onde o conhecimento de uma determinada áreas do saber não é suficiente para apresentar uma solução ou mesmo sustentar a discussão.

Nessas aulas, ainda exceção no cotidiano escolar, parece-nos surgir, mesmo que de forma tímida, uma educação menor; menor porque se apresenta dentro dos critérios anteriormente citados: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo. Desterritorializado porque se retira do contexto usual das salas de aula convencionais, porque nega a figura do professor que possui a verdade e o insere no campo da desconstrução da exclusividade de seu saber específico (bem como o de seus colegas que partilham do mesmo espaço) e o insere no debate e na construção de um novo saber junto aos estudantes, demais professores e comunidade; político porque parte das necessidades da comunidade, dos problemas que afetam a existência das pessoas, que se inserem nas relações de exercício de poder; e, coletivo porque, como já expresso nos dois critérios anteriores, está relacionado à produção de um saber coletivo, rizomático, que deixa de pertencer e influenciar de maneira exclusiva aquilo que é singular, assumindo um caráter grupal, pois uma fala menor comunica por vários e não por si mesma, verificando-se, dessa forma, os agenciamentos comunitários.

Acreditamos que experiências como as supracitadas possam desencadear linhas de pensamento que desemboquem em uma produção coletiva (de autores e de saberes) que, longe de ser considerada com desqualificada, produza uma desmontagem da forma majoritária e estabelecida de produzir conceitos. Trata-se de uma ação de resistência, que se dá a partir da diferença, não consistindo em um modelo, mas em uma possibilidade de desvio.

Essa educação menor, dotada de conexão, heterogeneidade e multiplicidade, é sempre segmentada. Isso faz com que não desenvolva preocupações com a fundação de falsas totalidades. Aqui não interessam os paradigmas, as cópias, a imposição de soluções. Não se busca uma unidade perdida ou uma suposta integração dos saberes. O foco é desenvolver rizomas. Permitir conexões, desterritorializações, reterritorializações, conectar linhas de fuga e desconectá-las para que se encontrem com outras em diversos pontos. Fazer isso com alunos, com os projetos desenvolvidos pelos demais professores, sem estabelecer uma preocupação com o fim, mas permanecendo no meio, entre as coisas.

O valor coletivo, terceira característica citada, põe todos os envolvidos no projeto educativo juntos. Aqui inexiste a possibilidade de atos solitários, pois toda ação envolverá outros indivíduos. Na educação menor, aposta-se nas multiplicidades. Singularidades são, sob esse olhar, coletivas. Desenvolvem devires, projetos, acontecimentos, individuações sem sujeito.

No agenciamento coletivo, não existe espaço para as categorias tradicionais de professor que ensina a imagem de um pensamento e a categoria de um aluno que aprende essa imagem. Não existe a valorização de um narrador, de um sujeito protagonista a espalhar seu saber aos alunos reduzidos a meros coadjuvantes no processo. Existem apenas os agenciamentos coletivos de enunciação, carregados “dessa função de enunciação coletiva e mesmo revolucionária” (DELEUZE E GUATTARI, 1977, p.40). É em nome de um agenciamento coletivo que a educação menor assume uma militância, desenvolve táticas de guerrilha, submete-se a riscos, perigos, e rumia para um projeto que não pode ter fim, seja teleológico ou escatológico.

Após as considerações acima, podemos afirmar que a reterritorialização dos conceitos deleuzianos na prática educacional é algo que se faz dentro de uma educação menor. Aquilo que é proposto por Deleuze como caminhos para a produção de conceitos, saberes, rompe com as práticas atuais que regem o processo de “ensino e aprendizagem”. Esse rompimento é facilmente perceptível na medida em que

Deleuze valoriza, conforme dito, a construção de saberes como uma construção coletiva, rizomática – portanto heterogênea, múltipla e conexa – e política, não deixando espaço para uma visão de educação que defenda o conhecimento arborescente, fundado em uma imagem de pensamento. Aprender com Deleuze pressupõe a necessidade de antes desaprender.

5 ANÁLISE DO PROJETO EDUCATIVO COMUM (PEC) À LUZ DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA DE GILLES DELEUZE

5.1 O PEC: suas dimensões à luz do pensamento da diferença

O Projeto Educativo Comum produzido pela Rede Jesuíta de Educação (RJE) em associação com seus colaboradores busca, como já salientado, propor um sistema integrado de ensino cuja existência se destine a todas as escolas jesuítas de educação básica no território nacional. Para os elaboradores do PEC, a ideia do Projeto surgiu de um sentimento daqueles que conduzem o processo educativo nas escolas da Rede. A percepção coletiva da necessidade de se oferecer um maior significado ao trabalho que era realizado. Deste sentimento surge o PEC, um Projeto voltado para a formação de indivíduos.

A análise realizada nos mostrou que existem quatro grandes dimensões apresentadas pelo Projeto Educativo comum, a saber: Currículo; Organização, estrutura e recursos; Clima institucional; e, Família e comunidade local. Tais dimensões defendem uma percepção do estudante como aquele que está no centro do processo de ‘ensino-aprendizagem’ e que se encontra imerso em um currículo que oferece oportunidades para a construção do conhecimento. Diz ainda o PEC que, ao tratar da dimensão curricular as instituições educacionais devem primar pelo desenvolvimento pleno do sujeito apresentando-se abertas ao ecletismo e ao diálogo com diversas formas de fazer educação e considerando, ainda, no cotidiano da escola e fora dela as relações de poder que se estabelecem entre diferentes autores.

Segundo o PEC (2016, p. 42): “Nas instituições educativas da Companhia de Jesus, a aprendizagem se dá na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito. Seguindo sua tradição de ecletismo, na abertura e no diálogo com as diferentes teorias da educação”.

Em sua dimensão curricular, o PEC, nos diz ainda que deverá ser enfatizada a construção do conhecimento que empreenda uma relação de complementaridade, transversalidade, entre as diversas áreas do conhecimento que valorize cada vez mais os conteúdos dos diversos campos do saber considerando sempre a realidade da escola em atenção à cultura local mas também prezando pela identidade da proposta Pedagógica Inaciana.

(...) a Rede Jesuíta de Educação estabelece, como diretrizes para aperfeiçoar seus processos educativos, que os colégios: (1) Avaliem a efetividade de suas propostas educativas; (2) promovam a atualização ou a transformação de seus currículos, para que expressem a identidade inaciana, sejam significativos e flexíveis e contemplem as diferentes dimensões da formação da pessoa; (3) revejam a organização e o planejamento dos diferentes componentes curriculares, para que contemplem a transversalidade e a interdisciplinaridade como inerentes à realidade e as utilizem nas propostas de aprendizagem; (4) redimensionem espaços e tempos escolares, para gerar mais espaço de mobilidade e criatividade no processo educativo; (5) atualizem os recursos didáticos e tecnológicos, para responder de maneira mais eficaz aos desafios dos tempos atuais; e (6) enriqueçam a matriz curricular, para que, além da base comum nacional, obrigatória, incorporem os componentes necessários para garantia do ideal de educação integral da Companhia de Jesus. (PEC, 2016, p.42)

Percebendo a não necessidade de nos estendermos mais acerca das premissas do PEC, afinal já dedicamos um capítulo para esse fim, apresentamos a questão que motiva a construção não só deste capítulo, mas de todo o nosso propósito neste trabalho: O PEC, em sua dimensão curricular, apresenta os elementos necessários para configurá-lo como uma perspectiva educativa voltada para o desenvolvimento de uma pedagogia da diferença?

Aprendemos com SILVA (2002, p.3)⁶⁸ que uma teoria do currículo que se proponha pós-estruturalista deverá apresentar quatro questões centrais para a sua caracterização, a saber: conhecimento/verdade; sujeito/subjetividade; valores; e, poder.⁶⁹

Ao tratar da questão do conhecimento e da verdade no universo curricular podemos nos perguntar se existe um conhecimento verdadeiro a ser ensinado? A resposta oferecida pela tradição, pela perspectiva da identidade, é que o conhecimento a ser ensinado será aquele que estabelecer uma relação de correspondência entre o sujeito e o objeto. O PEC, ao indicar, conforme já afirmado, que o conteúdo abordado em seu currículo deve prezar pelo ecletismo e pela diversidade, pelo contato da escola com a realidade exterior a ela e com as relações de poder aí presentes, também indica que a existência de uma identidade jesuítica, aquela que se encontra apoiada nos exercícios espirituais propostos por Inácio de Loyola e que se traduzem no irretocável carisma Inaciano, deve ser preservada no processo.

⁶⁸ Disponível em http://www.4shared.com/office/h5oVK2tN/Silva_Tomaz_Tadeu_Dr_Nietzsche.html. Acesso em 8 jan.2020

⁶⁹ Não entender essa caracterização como uma tentativa de impor ao currículo a finalidade de uma essência última, mas como um conjunto de elementos que podem colaborar com um questionamento acerca dos fundamentos que o *status quo* lhe determine.

Diferente desse apego a uma identidade, a proposta pós-estruturalista, rizomática, não pivotante, irá problematizar com essa concepção que defende um conjunto de conceitos como inabaláveis, destacando a sua artificialidade, visto que nenhum conhecimento pode reivindicar a posição de conceito absoluto e situando cada suposta verdade como algo imanente e não transcendente.

Com relação as concepções de sujeito e de subjetivação entendemos que uma proposta curricular forjada na diferença trabalha com um “sujeito” mutável, nunca definido e acabado, diferente de si mesmo e que não se define como aquilo que pensa que é. Não se trata de um único, mas de um múltiplo. O PEC, ao afirmar as diretrizes a serem perseguidas por seus colégios, determina que seus currículos, em sua atualização, avaliem a efetividade de suas propostas e promovam uma atualização destes, valorizando a flexibilidade de seus conteúdos de forma a possibilitar a contemplação das diferentes dimensões da formação humana. Tal determinação, segundo o Projeto, objetiva proporcionar o enriquecimento da matriz curricular de forma a garantir o ideal de educação integral da Companhia de Jesus e a expressão da identidade inaciana.

A construção do currículo considera a concepção de mundo, de sociedade, de homem e de pessoa que se deseja formar, assim como contempla aspectos da formação integral que tenham fundamentação: de natureza epistemológica, indagando sobre limites e possibilidades do conhecimento e as relações que se estabelecem entre conhecimento, sujeitos e meio; pedagógica, buscando os melhores caminhos e percursos para que a aprendizagem integral aconteça; e psicológica, considerando os diferentes estágios de desenvolvimento do educando e sua capacidade de pôr-se em atividade” (PEC 31, 2016, p.43).

O PEC diz também que,

Pressupondo o aluno como centro do processo de aprendizagem, o currículo oferece oportunidades para que o conhecimento seja constituído de diversas formas, individual e coletivamente, garantindo acompanhamento sistemático do aluno, do processo de ensino e de aprendizagem e dos modos de avaliação daquilo que se espera como resultado (PEC, n. 36., p.46).

Muito embora o PEC defenda a consideração da realidade (concepção de mundo, de sociedade) enfatiza que tudo isso está voltado para a construção de um sujeito que se deseja formar. Nos parece, assim, que esse modelo se revele metafísico visto que se agarra a uma a um ideal de sujeito – o integral e dotado de identidade inaciana. Para lograr êxito adota um fundamento essencialista desse sujeito, acreditando em uma visão de sujeito uno; um “eu” que se apresente como

princípio e razão do fazer; um sujeito, visto como uma substância igual a si e que coincide com o pensamento que tem de si, com a consciência de si, com uma identidade. Uma imagem de pensamento ao invés de um ‘pensamento sem imagem, que postula a existência de uma ideia de definição permanente de um sujeito universalmente válido.

Outra questão central que se coloca diz respeito aos valores e seus critérios. De acordo com Silva:

Uma teoria do currículo não pode evitar a questão da valoração. Aqui, de novo, haverá uma grande distância entre as “soluções” tradicionais e as pós-estruturalistas. Enquanto para as abordagens tradicionais, a questão dos valores e dos critérios se apoia em alguma espécie de fundamento primeiro ou transcendental, para a perspectiva pós-estruturalista, a questão é saber de quem são os valores, para quem e para que servem. No primeiro caso busca-se um fundamento último para os valores; no segundo faz-se, nietzscheanamente, uma pergunta genealógica sobre as forças por trás do processo valorativo. (SILVA, 2019, p. 19) ⁷⁰

Seguindo Nietzsche, a teoria pós-crítica, da diferença, não está voltada para a fundamentação de valores: os valores possuem origem, mas não possuem fundamento. Admitir o contrário a isso é admitir uma transcendência, uma visão universalista dos valores, como se estes se apresentassem de maneira não histórica e não permeada por interesses. A concepção adotada pelo Projeto Educativo Comum explicita a necessidade de formar pessoas a partir de critérios de justiça, respeito, solidariedade, contemplação e paixão, buscando sempre a formação integral do sujeito e a superação de uma visão humanista moderna voltada apenas para a dimensão racional. Um currículo que forme pessoas conscientes de seu papel, competentes no seu fazer, compassivos e comprometidos. Tais critérios, valores, no entanto, aqui se apresentam como preceitos universais que emanam de um fundamento imorredouro, que valem a gora e que sempre valerão.

Fica evidente, e não poderia ser diferente, que para o Projeto Educativo Comum a noção de valor fundamenta a vida escolar e está patente no currículo da instituição. Diretrizes, normas, regulamentações, ações, bem como as relações estabelecidas entre aqueles que compõe a comunidade educativa, são percebidas como realidades que, iluminadas pela fé e em comunhão com a Igreja, precisam fazer

⁷⁰ Silva, T. T. da. Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. Disponível em: <http://fisic.org/dr-nietzsche-curriculista-com-uma-pequena-ajuda-do-professor-d.html?page=4>) Acesso em: dez. 2019.

parte, de forma transversal, de um “currículo evangelizador”, voltado para uma aprendizagem integral.

Poderíamos, no entanto, perguntar, dentro da proposta de uma filosofia da diferença, quais os interesses, as motivações, a que remetem esses valores presentes nos quatro Cs do PEC.

A educação que oferecemos será inclusiva, pautada em valores éticos e cristãos, uma vez que acreditamos ser possível educar crianças, adolescentes e jovens para que sejam conscientes, competentes, compassivos e comprometidos na construção de um mundo mais justo, fraterno, solidário, inclusivo e cristão (PEC, 2016., p.15)

Tal postura evidenciaria que tais valores procedem de uma visão que, como já observado na construção do *Ratio Studiorum*, emprega a doutrina do Evangelho e dos preceitos da moral cristã como causa final da educação jesuíta. Definem- se, portanto, a partir de um edifício moral voltado para a origem primeira e um fim último dos valores. Uma filosofia da diferença, por sua vez, assume, para tais valores – ou quaisquer outros - uma abordagem mais terrena, imanente e contingente, desprezando qualquer pretensão de universalidade que possa, por sua vez, castrar a existência de um berço imanente. Trata-se de questionar a valorização dos valores ao invés de atribuir a estes um fundamento último. Trata-se de fazer uma genealogia da moral, desnaturalizar os valores, identificando as condições ajuizarias e históricas nas quais esses valores prescritos foram gerados e estabelecidos.⁷¹

A dimensão curricular de uma proposta educativa deve ainda tratar da questão do poder. Em outras palavras: O que ou quem define o que merece ou não ser assentado? Posto que, para o PEC, o currículo diz respeito ao ponto fundante da proposta educacional da RJE, o convite do Projeto é no sentido de desafiar as escolas e os colégios a romper com a ideia do saber canônico e com a noção pragmática e cartesiana da construção do conhecimento. O eu cartesiano, representante da individualidade tão característica desde a modernidade deve ceder lugar para uma construção coletiva do processo de aprendizagem, valorizando a troca de experiências, o diálogo e adotando a concepção segundo a qual a finalidade do ensino diz respeito a excelência da aprendizagem. Tudo isso permeado por uma clareza acerca das competências e habilidades buscadas.

⁷¹ Não se trata de negar a criação de valores ou de necessariamente invalidá-los, mas apenas desterritorializá-los, situá-los em uma nova posição que não aufira para os mesmos uma condição de transcendência, que indique o seu caráter imanente, seu lugar de criatura.

O PEC não quer ser mais do mesmo. Faz-se necessário superar os modelos lineares pautados somente no ensino. Nesta perspectiva se busca organizar os espaços e tempos escolares com novas e criativas perspectivas de aprendizagem. É meta, para os próximos anos, colocarmos o aluno no centro do processo educativo, buscando um currículo que faça sentido e dê sabor a suas vidas. (...), onde a excelência acadêmica seja fruto da construção coletiva do conhecimento, com um currículo integrado e integrador que resulte em vidas transformadas para o bem de uma nova sociedade (PEC, 2016., p.15)

Já vimos que o PEC considera que os conteúdos assentados devem ser trabalhados em uma relação de complementaridade entre as áreas de conhecimento, as particularidades dos educandos e suas faixas etárias, favorecendo a integração dos diferentes campos disciplinares em uma configuração interdisciplinar e transversal. Enfatiza ainda que a leitura da realidade, exigida e buscada deve assumir o desafio de articular fé e justiça, levando em consideração, no espaço escolar, temas que façam referência a

(...) gênero, diversidade sexual e religiosa, novos modelos de família, questões étnico-raciais, elementos referentes às culturas indígena, africana e afro-brasileira no Brasil e todos os temas similares relacionados a categorias ou grupos sociais que sofrem discriminação, violência e injustiça (PEC, 2016 n 22., p.36).

Acrescenta ainda,

É também uma questão de articulação entre fé e justiça e de opção pelos pobres a inclusão das questões que envolvem a sustentabilidade ambiental do nosso planeta, em que as populações que menos contribuem para a degradação ambiental são e serão as que mais sofrem as consequências (PEC, 2016 n 23., p.36).

Evidencia-se assim, que, de acordo com o Projeto Comum, a realidade vivida dentro da escola não está dissociada das relações de poder que se estabelecem do lado de fora. As questões apresentadas acima são questões relacionadas ao exercício do poder. Esse poder se apresenta nos espaços (micro e macro) da sociedade, marcando a ação das instituições.

Portanto, o currículo revela-se na realidade do cotidiano da escola, na sala de aula e fora dela, nas relações de poder que se estabelecem entre os diferentes atores, nos valores e no modo como as decisões são tomadas e na maior ou menor coerência que existe entre o que declaramos e o que fazemos (PEC, 2016 n 30., p.43).

Vale ressaltar que, no mesmo sentido do PEC, o Seminário Internacional sobre Pedagogia e Espiritualidade Inaciana, ocorrido em novembro de 2014, concluiu que uma profunda transformação que deseje responder aos desafios do século XXI,

conectada aos objetivos de formação do indivíduo inaciano, deverá incorporar em seus programas pedagógicos, bem como nas fundações de suas escolas, um programa de ação social, focada na solidariedade com os demais, acreditando que o amor se apresenta mais nas obras que nas palavras.

Entretanto, embora seja possível visualizar nos documentos analisados que o PEC comprehende que um currículo escolar, um projeto educativo, não pode fugir às relações de poder que se estabelecem dentro e fora dos muros escolares, a sua perspectiva não nos parece destoante das concepções tradicionais de currículo. Essa afirmação se deve ao fato de que uma proposta rizomática de construção do conhecimento, que perceba e compreenda a disputa de poder estabelecida dentro e fora da comunidade acadêmica deve também compreender que toda e qualquer forma de engessamento de valores irá se configurar em uma nova forma pivotante de controle. Ao admitir que a leitura e o enfrentamento das relações de poder em uma sociedade devem aceitar o desafio de articular fé e justiça, ou, dito de outra forma, que as relações de poder devem ser percebidas como realidades que, iluminadas pela fé e em comunhão com a Igreja, promovam um “currículo evangelizador” que objetive um ser e ou aprendizado integral, parece-nos que o PEC mantém o mesmo engessamento observado nas outras questões que rodam um currículo que busca ser da diferença e que foram anteriormente apresentadas.

Uma proposta pós-estruturalista, rizomática, não pivotante, concebe que a realidade educacional não pode sucumbir a manifestações de essências, princípios transcendentais, mas no resultado de atos de intervenção e procedimentos criativos. Não fazer isso é ignorar que o modo de proceder a educação deve considerar que a relação de forças, suas formas de confronto, são movimentadas pela diferença existente entre elas, oferecendo forma às suas criações e determinando nelas a sua marca, fazendo a sua diferença. Reconhecer a existência de uma questão de poder presente na sociedade e manifesta no âmbito escolar e tentar trabalhar esta a partir de um conjunto de ações embasadas em um carisma, em um fundamento, que não está aberto à transformação mas que exige ser o pivô de transformação de todo o resto não manifesta a diferença necessária àquele que se propõe não ser mais do mesmo. Acreditamos que seja o contrário. Acreditamos que, agindo assim, trata a produção do conhecimento como correspondência que entre aparência e essência. Transforma-se a possibilidade de um rizoma, que é caracterizado pela mobilidade, em algo estático, em mais uma forma tradicional de fazer educação.

Nos parece, portanto, que o PEC, embora apresente indicativos de objetivos que pleiteiam uma nova forma de fazer educação, atenda às novas exigências que se apresentam no mundo contemporâneo, conceba o educando (entendido como um ser de vontade, dotado da capacidade de observar, julgar e agir frente a realidade em que se encontra), desenvolva um currículo que valorize e desenvolva formas interdisciplinares e transversais de relacionamento entre os vários campos do saber, permanece impregnado pelo domínio da representação, da cognição, de uma imagem do pensamento. Tal crença se justifica na percepção da manutenção de paradigmas estáticos apresentados sobre a forma de fundamento, de carisma. Esse elemento, o carisma inaciano, base irretocável de toda a Pedagogia Inaciana e do PEC, parece não admitir a sua desterritorialização. Imagem de pensamento que é não vislumbra a possibilidade de vir a ser um pensamento sem imagem que valorize o acontecimento na educação. O ser que é construído dentro de uma filosofia da diferença não pode ter fundamento, substância, essência ou transcendência. Essa negação da possibilidade de desterritorialização impede a formação do rizoma, do acontecimento, impregnando mesmo as melhores intenções de um ideal arborescente. Dessa forma,

(...) não faz sentido existir um local de trabalho na pedagogia rizomática que seja igual ao local da pedagogia arborescente, do contrário como se desterritorializariam/reterritorializariam/desterritorializariam os fluxos do novo e seus agenciamentos? (MIRANDA, 2014, p.209).

Daí ser mais produtivo o investimento das singularidades em um espaço das heterogeneidades, lugar que não é lugar, lugar não fixo, que é marcado pela pluralidade e pelo nomadismo. A construção da perspectiva que busca a imagem sem pensamento não tem como fundamento a compreensão de uma verdade que sempre esteve disponível, uma imagem do pensamento, que, indiferente ao tempo e ao espaço, se apresenta como capaz de sempre dar conta da realidade.

Em Deleuze, o convite é sempre para a criação, para o acontecimento:

Longe de uma nova fundação, essa filosofia envolve todas as fundações e garante um "não fundamento" geral, mas como um evento positivo, construtivo e expressivo, cujo objetivo é liberar todas as forças oprimidas, relacionamentos impensáveis e composições expressivas por vir. Deleuze concebe sua filosofia como uma teoria de multiplicidades, eventos e signos, que produzem e expressam, por repetição e diferença, como um sistema aberto de relações lógicas, como um ser de composições de afetos e

percepções e como uma assembleia. de interseções entre modos divergentes de sentir e pensar. (CANGI, 2011, paginação irregular. Tradução nossa)⁷²

A resistência criativa dos modos de vida não estanca no começo, nos fins ou nos fundamentos: nem a origem, nem a morte, nem a razão, pois os eventos são o que pôs em movimento a filosofia de Deleuze. A filosofia do futuro está ancorada num devir da filosofia que avança na construção de conceitos e na fabricação de relações significativas sem origem ou teleologia, sem transcendência ou retorno ao fundamento, pois é necessário evitar que a criação se solidifique em uma nova recognição.

Em sua proposta, o PEC também comunica o desejo de não ser mais do mesmo. Atesta a necessidade de superar os modelos lineares pautados somente no ensino, criando perspectivas de aprendizagem. Porém, ao afirmar um conjunto específico de valores e crenças fixos, que não admitem desterritorialização, termina, a nosso ver, por manter uma imagem do pensamento que perpetua o ideal da representação, do fundamento.

O caminho percorrido nos indica que o PEC, embora se apresente com o desejo de promover mudanças que possam produzir uma educação rizomática, uma espécie de pedagogia da diferença, não consegue dar o salto radical nessa direção porque permanece preso a um carisma que funciona como um valor imutável ao qual todos os outros valores e práticas estão presos como galhos presos a um trono e uma raiz que lhes garante a vida.

Frente à essa afirmação, a questão que se apresenta a nós neste momento é: Como fazer uma educação rizomática nesse contexto? Quais as reais possibilidades de desenvolvimento de uma educação própria da diferença, criadora de conceitos, dentro de uma estrutura pivotante que apresenta imagens de pensamento inegociáveis? Como desenvolver uma espécie de devir inaciano que possa atender a necessidade de construção de saberes que são fluídos?

⁷² Lejos de un nuevo fundamento, esta filosofía engulle todo fundamento y asegura un “desfundamento” general, pero como acontecimiento positivo, constructivo y expresivo, cuyo objetivo es liberar todas las fuerzas oprimidas, las relaciones impensadas y las composiciones expresivas por venir. Deleuze concibe su filosofía como una teoría de las multiplicidades, los acontecimientos y los signos, que producen y expresan, por repetición y diferencia, como un sistema abierto de relaciones lógicas, como un ser de sensación de composiciones de afectos y perceptos y como un ensamble de intersecciones entre modos divergentes de sentir y pensar.

5.2 Os encontros de Deleuze com a educação: desterritorializando e reterritorializando Deleuze

Felizmente, Deleuze sabia que a produção de conceitos, de saberes, não parte do nada. Ele sabia que os conceitos são engendrados a partir do que existe. Sabia que é dentro de um contexto existente que se produz processos de desterritorialização e reterritorialização daquilo que está posto.

É dentro de um modelo conceitual de recognição que construímos o que virá a ser. Nesse sentido o devir inaciano se torna possível, mesmo dentro de uma estrutura que coloca a produção de saberes como arborescente, pivotante, mas que também apresenta, em seu corpo teórico, possibilidades para que sejam traçadas linhas de fuga, pontos de convergência e divergência. Permite, portanto, como todo saber, o devir, a realização de agenciamentos que conduzam a uma modificação. Essa modificação pode ser, a princípio, util, quase imperceptível, mas eficiente e necessária para a transformação educacional que se deseja.

Gallo, em *Deleuze & Educação*, afirma que é necessário que a educação rizomática proceda por deslocamentos. Nesse sentido, lembrando que Deleuze não tinha a intenção de escrever sobre educação, a análise de um Projeto Educativo à luz de sua teoria do rizoma impõe:

Tomar conceitos de Deleuze e deslocá-los para o campo, para o plano de imanência que é a educação. Ou, em outras palavras, desterritorializar conceitos da obra de Deleuze e de Deleuze-Guattari, para reterritorializá-los no campo da educação. Penso que essa atividade pode ser bastante interessante e produtiva (em sentido deleuziano), na medida em que esses conceitos passam a ser dispositivos, agenciamentos, intercessores, para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional, não como novos modismos, ou, repito, o anúncio de novas verdades, que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação. (GALLO, 2003, p. 64).

Desenvolver um projeto contingente, rizomático, não identitário, molecular, não permite uma disposição para trabalhar com formas. Há uma exigência de encontros, de encruzilhadas. Isso, frisamos, só será possível mediante a superação da representação, a imposição da diferença como pauta e o consequente desenvolvimento de uma escola do devir, – entendida aqui como uma forma de fazer educação dentro da perspectiva criativa de Deleuze, do acontecimento, valorizando a diferença, a construção coletiva do conhecimento, aprendendo a desaprender e

reaprender em lugar da adoção de paradigmas fixos que postulam uma capacidade atemporal para definir.

Observando o PEC encontramos a seguinte afirmação:

A garantia de aprendizagem integral exige da escola, hoje, a compreensão de que o contexto mudou, os alunos aprendem de formas e em tempos distintos, em espaços que não se limitam ao escolar, exigem respostas individualizadas, diversos modos de fazer e de mediar a construção do saber, oportunizando vivências que atendam a diferentes necessidades. (...) respostas individualizadas, diversos modos de fazer e de mediar a construção do saber, oportunizando vivências que atendam a diferentes necessidades. (PEC 41, 2016, p. 46)

O que o PEC quer nos dizer? Quer nos dizer que existe uma nova realidade educacional em que os alunos aprendem de forma diferente e não limitado às experiências escolares. Aqui podemos pensar um espaço capaz de gerar uma trincheira para a construção de uma oposição a um pensamento arborescente. Isso se dará na medida em que reconhecemos a singularidade. Mesmo em uma estrutura pedagógica que não seja a do acontecimento podemos buscar linhas de fuga e criar um espaço de experiência ao invés de um lugar de verdade, desterritorializando e reterritorializando.

Acreditamos, portanto, na possibilidade de aprender a desaprender, de refazer, de desterritorializar para traçar novas linhas e novos processos de territorialização, em suma, da capacidade de criar, insistimos que é viável a criação de um devir inaciano a ser possibilitado mediante deslocamentos. Para identificar e/ou estabelecer as linhas de fuga que julgamos necessárias para subverter o PEC e criar o devir inaciano, acreditamos ser necessário proceder através de deslocamentos. Nesse intuito, procederemos por deslocamentos.

Partindo da perspectiva da desterritorialização, Sílvio Gallo (2013) se alimenta de uma literatura menor capaz de fazer pensar uma educação em linhas menores, localizando possibilidades novas no continuum de intensidades. Em parágrafos anteriores citamos duas experiências presentes em algumas escolas jesuítas (feiras de conhecimento - saberes – e aulas marcadas pelo diálogo entre diversos saberes e autores) que nos parecem formas de desterritorialização, ramificação política e com intenso valor coletivo visto que são respostas a problemas propostos pela comunidade. Dessa forma, a educação, que nesses exemplos, repetimos, é menor, se torna uma linha de fuga na escola e na sala de aula.

Se há uma literatura menor, porque não pensarmos numa educação menor? Para aquém e para além de uma educação maior, aquela das políticas públicas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor, que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor, constitui-se, assim, num empreendimento de militância" (GALLO, p. 01, 2002)

Estabelecer uma estrutura dual, uma estrutura do bem ou do mal, que defina o que deve ou não ser se traduz necessariamente como a morte do pensar. Para fugir desta possibilidade de se entregar a uma imagem do pensamento e manter a lógica do acontecimento devemos valorizar as coisas práticas. Valorizar a vida, o movimento. Deleuze, ao se referir ao modo como gostaria que fossem as suas aulas nos diz que:

Gostaria de conseguir dar uma aula como Dylan organiza uma canção, surpreendente produtor, mais que autor. E que comece como ele, de repente, com sua máscara de palhaço, com uma arte de cada detalhe arranjado e, no entanto, improvisado. O contrário de um plagiador, mas também o contrário de um mestre ou de um modelo. Uma preparação bem longa, mas nada de método nem de regras ou receitas. (DELEUZE; PARNET, 1988, p.8).

Dar uma aula como se fosse um concerto...Por que não? Observemos que não existe concerto de rock sem público; alguém toca e alguém, do outro lado, canta, dança, em uma construção que é singular, que é própria. Ocorre aqui um processo de desterritorialização e reterritorialização que se aproxima de uma pedagogia filosófica de uma desconstrução. O astro da música vai improvisar inserido em uma estrutura fechada.

De forma análoga podemos pensar uma escola com sua estrutura aparentemente definida (pelo PEC, por exemplo) onde o professor pode se movimentar com seus alunos por dentro e fora desta estrutura ao aproveitar as linhas de fuga que aparecem – e sempre aparecem. Não existe um sistema tão fechado que não permita a fuga, a desterritorialização, que possibilite o encontro. Tal qual o roqueiro em um show, o professor estará expressando e, muitas vezes, calando para que os alunos – público⁷³ – falem. Assim é uma escola que foge à pedagogia da representação ou, seguindo Deleuze, dar uma aula como se fosse um concerto de rock, no qual se possa fugir da estrutura através das linhas de fuga.

⁷³ Interessante notar que a escolha do exemplo faz referência a o contato com um público e não com outro tipo de agregado social. Isso porque, do ponto de vista do estudo dos agregados sociais, o público, diferente da multidão e da massa, representa um agrupamento social que é capaz de sentir, pensar, interagir com a sua experiência.

A filosofia deleuziana, por possuir uma perspectiva que valoriza a dimensão prática, que oferece importância à desconstrução daquilo que se apresenta - haja visto que trabalha com o sentido e não com a cognição. Desse modo, a filosofia deleuziana aplicada a uma proposta educativa apresenta o professor como um intercessor, um mediador, como aquele que estabelece com seus alunos e demais membros da escola um projeto que é coletivo, que se constrói a várias mãos, melhor dizendo, com várias mentes, afinal o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. São esses intercessores que fazem a pedagogia nômade.

Não é apenas o PEC que apresenta a defesa de um pensamento que se constrói na tradição. Essa defesa é observada no campo educacional independente da pedagogia adotada. Toda a teoria educacional produzida no Brasil tem se apresentado como representacional. O pensamento rizomático de Deleuze é uma alternativa a esse modelo. Trata-se de um convite para pensar de outra forma. Para subverter a imagem do pensamento, valorizando o caos criativo de um pensamento sem imagem definida previamente, permitindo vislumbrar algo que as pedagogias tradicionais não permitem: o processo coletivo, heterogêneo e criativo no espaço educacional.

5.2.1 Os deslocamentos

O primeiro deslocamento a ser estabelecido se dará no campo da criação de conceitos. O Pe. Sündermann, conforme salientado no capítulo destinado a apresentação do PEC, que o Projeto educacional Comum surgiu com o objetivo de “abrir horizontes aonde a gente constrói o conhecimento não apenas a partir do que professor traz, mas também do que o aluno traz.”⁷⁴

A criação de conceitos, é posta por Deleuze como tarefa exclusiva da filosofia. Essa criação é caracterizada por agenciamentos coletivos, pela troca de experiências oriundas de diferentes contextos e com diferentes formas de problematizar. O filósofo da educação é aquele que cria conceitos. A dinâmica de uma educação que busca

⁷⁴ Citação apresentada no tópico *O Projeto de educação Comum da rede Jesuíta – PEC*. Todas as menções a orientações do PEC utilizadas nesse capítulo já estão devidamente identificadas no capítulo supracitado nesta nota. Por esse motivo nos abstemos de repetir a identificação de forma pormenorizada.

pela pedagogia da diferença deve fazer o mesmo. A porta, no caso do PEC, já está aberta. As palavras de Sündermann demonstram isso. Aproveitemos, pois, essa possibilidade de desterritorialização para traçar uma linha de fuga e criar conceitos. Traçar um plano de imanência que permita o corte no espaço do PEC e permita que o atravessemos de forma transdisciplinar buscando uma consciência capaz de produzir formação de conceitos sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha. É a partir do paradoxo do “estar fora” da ideia que podemos chegar ao pensar por nós mesmos.

Existem perigos rondando esse processo? Sim! Não nos iludimos quanto a isso. Desvelar multiplicidades até então negadas. É provável que não sejamos bem vistos nesse processo. Pensar, não raras vezes suscita a indiferença geral. Mas é só quando nos tornamos perigosos que ficamos evidentes e, uma vez evidentes, a indiferença é dissipada. Nesse caso, o veneno é o remédio.

Promovendo a criação de conceitos, desenvolvendo linhas de fugas, desencontros e reencontros, agenciamentos, nos afastamos da pedagogia da ressignificação. Nos descolamos da “forma oficial” de fazer “educação”. Esse é um segundo deslocamento a ser feito. Um deslocamento rumo ao menor.

No capítulo sobre *Deleuze e a Educação*, falamos sobre Kafka e a sua literatura menor. Conhecemos o modo de agir de um escritor que consegue estabelecer sua trincheira, sua máquina de guerra, no solo do inimigo. Ao fazer isso, a sua resistência torna-se a resistência de outros. Em *Kafka: por uma literatura menor*, Deleuze e Guattari nos mostram que o fazer de uma literatura menor não é o de uma língua menor, mas sim daquilo uma minoria faz no campo dominado por uma língua maior:

Na obra *Kafka – por uma literatura menor*, Gilles Deleuze e Félix Guattari criaram o conceito de *literatura menor*, como dispositivo para analisar a obra de Franz Kafka. Os escritos do judeu tcheco são apresentados como revolucionários, por operarem uma subversão da própria língua alemã, da qual se apropriou Kafka. (GALLO, 2017, p.62)

De maneira análoga, pode-se dizer que este é o modo de operar uma educação de resistência, uma educação menor. Tal educação deverá se caracterizar pela desterritorialização, pela ação coletiva, pelo caráter político.

De acordo com relatórios internos produzidos pela Rede Jesuíta de Educação a partir de consultas feitas aos seus membros – essa é uma característica marcante da Rede, ser sempre consultiva, percebeu-se um sentimento de desconforto muito disseminado. Aqueles que faziam a educação da rede e na rede mostravam-se

preocupados e insatisfeitos com a realização do processo de ensino e aprendizagem. Sentia-se uma necessidade comum de buscar novas, diferentes e significativas de realizar o trabalho educativo.

Na recomendação de número 32, à página 44 do PEC, encontramos uma orientação que ao mesmo tempo se apresenta como determinação e necessidade, no sentido de ser impositivo a superação da discussão sobre um modelo de protagonismo escolar. A crença da Rede é que, embora o aluno seja o foco do processo, professores, família, alunos, corpo pedagógico, comunidade, são todos protagonistas do processo educativo. É essa percepção que desencadeia a toda a discursão que gestaria posteriormente o PEC.

O que nos parece é que o sentimento da Rede (professores, pedagogos, etc.) era de desalento quanto as práticas então vigentes. A sensação era de que a forma de interação entre professor e aluno já não servia mais. Nesse universo de insatisfação, gestado social e culturalmente, bem como na resposta apresentada com o objetivo de modificar o quadro, encontramos mais um espaço para desterritorializar e montra mais uma trincheira.

Diante da inadequação dos modelos tradicionais de tratar o protagonismo professor-aluno-comunidade, uma abertura se mostra. Aqui, nessa fresta gerada pela inadequação e insatisfação podemos montra uma máquina de produzir educação menor, potencializando a subversão do aprender a desaprender. Trazer ao campo de batalha as possibilidades intermináveis de agenciamentos e acontecimentos que favoreçam o múltiplo.

O espaço está aberto. A insatisfação com a definição dos protagonismos tradicionais no processo educativo permite a realização das ações coletivas. A orientação 32 do PEC, já mencionada, nos diz que os professores, a família, demais profissionais da escola, todos são protagonistas que participam de diferentes lugares e maneiras do processo educativo. Mais: A recomendação 36 do PEC diz que o aluno é o centro do processo e não o professor. Aqui já podemos dar adeus à figura do professor-profeta. Dar adeus à antiga relação hierárquica definida por um professor que sabe e um aluno enciclopédia, que tem como função o acúmulo do conhecimento repassado. Valoriza-se aqui o professor-militante.

O professor-militante deve ser entendido como aquele que anuncia a possibilidade do novo. A possibilidade de uma nova relação de protagonismo estabelecida na escola e na relação da escola com a comunidade, com a vida dos

alunos. Valoriza-se aqui, nessa educação menor, as desterritorializações (uma vez que a hierarquização foi suprimida), o caráter político dos agenciamentos e o valor coletivo do conhecimento produzido. Nessa trincheira vive-se as misérias do outro, a busca das superações são fruto dos “projetos” coletivos. Essa possibilidade de desenvolvimento de uma trincheira da educação menor favorece, repetimos, a subversão do PEC dentro de seu espaço de educação maior.

No que tange ao caráter político, invocamos aqui a orientação de número 30 do PEC. Lá está dito que na realidade do cotidiano escolar, seja na sala de aula ou fora dela, as relações de poder se estabelecem entre os vários autores, nos valores que esses autores possuem, nas decisões por eles tomadas bem como no maior ou menor grau de coerência que existe entre o falar e o agir. Essa recomendação reconhece a existência dos vários poderes (micro e/ou macro) que se desenvolvem dentro de uma sociedade educacional e dentro do relacionamento estabelecido entre essa e as demais instituições e indivíduos. Se a educação maior se apresenta no campo dos poderes instituídos, macro, a educação menor se apresenta no universo dos poderes menores, mas não inertes.

Podemos aqui traçar um agenciamento que nos conduza a discussões que dessacralizam a existência humana, que tiram o seu disfarce de natureza e apresentam a condição humana como uma condição que desenvolve formas de exercício de poder bem como a importância dessa compreensão para o desenvolvimento de “projetos” que valorizem a discussão sobre as diversas formas de representação e valorização social dos indivíduos. Aqui a máquina de resistência mostra mais claramente o seu caráter desterritorializante, coletivo e político uma vez que se trata de uma aposta na diferença, nas multiplicidades que, de forma rizomática, estabelecem conexões e interconexões para gerar novas multiplicidades.

Outro importante deslocamento diz respeito ao já tão falado rizoma. O ensino contemporâneo, todos sabemos, é extremamente compartimentado. As especializações das áreas de saber provocam divisões dentro de divisões já existentes, gerando o risco de uma compreensão fragmentada da realidade.

O conceito de rizoma, conforme Deleuze e Guattari, não permite o estabelecimento de um lugar, mas apenas de um não-lugar. O convite rizomático é para que o pensamento aconteça na forma de criação e não de recognição. Com o rizoma, Deleuze nos chama a pensar a partir do que já existe. No entanto, o que já existe não se configura como um pivô ao qual tudo está preso e de onde deriva. Para

Deleuze, o pensamento rizomático permite uma constante ressignificação. A educação menor, deslocamento que realizamos anteriormente, é rizomática.

Pensar um currículo rizomático, é pensar uma forma transversal que proporcione uma educação filosófica, lugar e não-lugar para a criação de conceitos, pressupõe, na compreensão que GALLO apresenta sobre a teoria de Deleuze aplicada à educação, algumas exigências: I o currículo deve primar por ser uma produção singular a partir de múltiplos referenciais, através do qual seja impossível imaginar, a priori, um resultado; II proclamar a formação de uma subjetividade autônoma; e, III abandonar a pretensão de um conhecimento de uma unidade do real, ou seja, que não busque a recuperação de uma unidade perdida.

Ora, quando o PEC afirma, em suas bases, que a formação integral do educando está subordinada a um conjunto de valores inacianos – subordinados aos valores cristãos, explicitados nas linhas de força próprias de um carisma, com o acento próprio de suas características essenciais, que permite facilmente a identificação da Pedagogia Inaciana e a criação, no educando, de uma inacianidade, ao tempo que pleiteia a condição de pedagogia eclética, que não deseja ser indiferente a outros enfoques pedagógicos – desde que estes últimos se apresentem de modo consentâneos com os seus princípios, caracteriza-se como uma pedagogia que atua de forma a comunicar, formular verdades, que, em última análise, já estão encerradas em si na forma de definições pétreas, impedindo que se proceda, nelas, a fluidez necessária a criação de conceitos.

Dessa forma, o PEC, com sua proposta pedagógica de caráter predominantemente transcendente, molar, termina por apresentar uma Projeto que prima pelo universal ao invés do singular derivado do múltiplo, tornando possível imaginar, a priori, um resultado. Porém, como já realizado nos deslocamentos anteriores, podemos buscar um alinha de fuga dentro das orientações do PEC e tentar, mesmo que de forma tímida, reterritorializar tais orientações construindo formas de conhecer que façam referência ao múltiplo.

Em sua normatização o PEC define que a educação a ser realizada nas escolas jesuítas deverá ser fruto de um processo de redefinição dos currículos. Essa redefinição deverá primar por uma relação de complementariedade entre as áreas de conhecimento, as particularidades dos educandos, a consideração de suas idades e aquilo que a instituição dispõe para a mediação dos processos educativos. Fica claro aqui a defesa do diálogo entre as partes que desenvolverão o fazer pedagógico bem

como o diálogo entre as áreas de conhecimento com o objetivo de eliminar a visão segregacionista que se apresenta constantemente no fazer pedagógico.

Importante lembrar ainda que o PEC recomenda a apreensão da realidade em sua globalidade. Perceber o outro e o mundo dentro de um conjunto de relações estabelecidas e por estabelecer, não reduzindo sua prática educacional ao aspecto curricular das disciplinas, mas estabelecendo um diálogo entre Currículo, Organização, Estrutura e Recursos, Clima Institucional e Relacionamento com a Família e a Comunidade.

É nessa defesa de um fazer transdisciplinar e de uma prática que esteja voltada para as diversas dimensões sociais, que fincaremos outra máquina de guerra. Nesse espaço oportuno onde pode-se, como o animal que cava um buraco para atender seu objetivo, buscar a realização de um saber rizomático. Enfatizamos o papel da filosofia nesse processo. Afirmamos isso amparados pela experiência de vários anos em sala de aula.

Muitas vezes, o engessamento do currículo pivotante está tão voltado para as áreas das ciências naturais e exatas que sobra um espaço para realizar movimentos, agenciamentos, junto a outras áreas de produção de saberes fortalecendo a prática de um modo de conhecer que valorize a produção de um conhecimento do devir. O emprego do conceito de rizoma na organização curricular escolar, acreditamos, revolucionaria e potencializaria a atividade educativa simplesmente por substituir a imagem do pensamento por um pensamento sem imagem, por valorizar o transdisciplinar, por defender a diferença.

Não estamos defendendo aqui que seja um processo fácil e que encontrará sempre boa acolhida. Na verdade, é sempre um processo perigoso, mas possível uma vez que o espaço para o movimento foi encontrado.

Nosso último deslocamento se dará no campo da educação como controle. O PEC é uma forma de controle. Trata-se de um conjunto sistematizado de orientação que determinam o fazer pedagógico da Rede Jesuíta de Educação. Se antes dissemos se tratar de uma instituição que valoriza o ouvir, a consulta, afirmamos também que é uma instituição que preza pelo seguimento daquilo que foi acordado.

Ao apresentar o PEC, a Rede Jesuíta estabeleceu uma nova forma de trabalho em suas escolas. Foi assim com o método adotado por Nóbrega, nos primeiros anos da educação institucional no Brasil, depois com o *Ratio Studiorum* e com as outras alterações que a Companhia foi realizando no seu modo de proceder no campo

educacional. Algo que se espera de uma instituição de educação que atua a quase quinhentos anos – para contabilizar sua atuação apenas no Brasil.

O PEC é um mecanismo de controle da Rede Jesuíta de Educação sobre os procedimentos de ensino e aprendizagem desenvolvido por e para seus quadros. No dizer de Gallo:

A educação tem sempre se valido dos *mecanismos de controle*. Se existe uma função manifesta no ensino – a formação/informação do aluno, abrir-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal -, há também funções latentes como a ideológica – a inserção do aluno no mundo da produção, adaptando-se ao seu lugar na máquina. A educação assume, dessa maneira, sua atividade de controle social. E tal controle acontece nas ações mais insuspeitas.

A Escola é lugar de disciplina. Instituição social secundária atua na vida dos indivíduos determinando o que devem ou não aprender. Supostamente preparando para a vida, o trabalho e o exercício da cidadania: “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (LDB. Lei 9394/96)⁷⁵.

Foucault apresenta a escola a partir de um modelo arquitetônico desenvolvido por um jurista inglês chamado Jeremy Bentham. Esse modelo era baseado no que Bentham chamou de panóptico. Um edifício circular com uma torre central que possibilitava a visão de todas as celas dispostas ao seu redor. Idealizado para cadeias, poderia também servir a hospitais, fábricas e escolas. Tratava-se de um modelo de poder. Exercia a vigilância constante objetivando o adestramento dos corpos. Para Foucault, esse modelo, largamente utilizado nas fábricas, apresentou grande eficiência também nas escolas. Nesses espaços educacionais atua muitas vezes de forma sutil, adestrando o comportamento dos indivíduos, preparando-os para assumir sua posição na máquina.

A divisão dos conteúdos em disciplinas (matérias), os horários destinados a cada uma delas, a carga horária destinada que cada uma possui ao longo de um período, a importância social que lhes é atribuída, tudo isso é definido com vistas ao controle, à disciplina (adestramento). A Escola e o Estado definem o que se estuda,

⁷⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: abr. 2020.

quando se estuda e a quantidade do conhecimento que é passada. Trata-se de uma fragmentação do saber.

Esta fragmentação do saber tem o propósito de dificultar e controlar a compreensão da realidade. Ao dividir o conhecimento tira-se deste o seu caráter totalizante, a possibilidade de um entendimento mais aprofundado do mesmo, visto que determinadas partes serão mais ou menos valorizadas pelo currículo.

Outro mecanismo de controle usado pela Escola é a avaliação. A vida acadêmica do aluno ou aluna é, muitas vezes, decidida pela nota que o professor atribui ao desempenho daqueles. Muito embora não poucos argumentem sobre a importância das avaliações enquanto instrumento de aferição da aprendizagem – concordar ou não com isso, nesse momento, não é o objeto em questão, o fato é que estas se apresentam como instrumentos de controle.

O Currículo na Rede Jesuíta de Educação, segundo o PEC, é antes de tudo *ethos* – conjunto de valores essenciais para a educação jesuíta: justiça, respeito, solidariedade, diálogo. É construído de acordo com as determinações da legislação educacional vigente e os documentos educacionais da Rede, considerando a concepção de mundo, sociedade, homem e pessoa que deseja formar. Essa formação é entendida como formação integral. Esse processo possui fundamentação de natureza epistemológica: que indaga sobre limites e possibilidades do conhecimento, sujeito e meio; pedagógica: buscando aquilo que consideram os melhores caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem integral; e, psicológica: considerando os estágios de desenvolvimento do educando e sua respectiva capacidade em consonância com os desafios de cada etapa.

Acerca do tratamento oferecido às diversas áreas de conhecimento, o PEC diz:

A Matriz Curricular espelha a organização das diversas áreas do conhecimento, os componentes curriculares e a carga horária dedicada a cada um deles. Como parte do projeto político-pedagógico das escolas, ela sinaliza o percurso da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes e orienta os professores na busca de novas abordagens e metodologias. De acordo com a LDBEN, a matriz curricular está organizada em duas partes: base comum e parte diversificada. Na base comum, parte obrigatória com especificações claras nos documentos oficiais que norteiam a educação escolar formal, as orientações apontam para a necessidade de integrar, cada vez mais, os conteúdos dos diferentes campos disciplinares de forma interdisciplinar e transversal. Nas escolas da RJE, assumimos como meta para os próximos quatro anos essa tarefa, entendendo que a fragmentação existente hoje nas matrizes das escolas ajuda pouco na aprendizagem significativa. (PEC, 2016 n 35, p.45).

Diz ainda que: o currículo oferece oportunidades para que o conhecimento seja constituído de diversas formas, individual e coletivamente. (PEC, 2016 n 36, p.46).

Importante observar aqui que, embora o currículo jesuíta apresenta elementos pivotantes caracterizados em um *ethos*, que se define o seu fazer educacional rumo a uma formação integral do indivíduo que se deseja formar, existe uma intenção regimental de valorizar e desenvolver a integração dos conteúdos em forma transversal oferecendo oportunidades para que o conhecimento possa ser constituído de forma coletiva. Segundo a Rede, essa decisão se deu em virtude do reconhecimento, por parte dos seus educadores, que a fragmentação do conhecimento proporciona aprendizagem pouco significativa.

Pensamos que, nesse ponto específico, exista espaço para trabalhar com conhecimento múltiplo, rizomático. Muito embora o caráter pivotante se manifeste no *ethos*, talvez seja possível fazer um “trabalho menor”, de subversão, sustentado em um currículo que permite o desenvolvimento de saberes transversais e coletivos.

Quanto a avaliação, outra forma de controle escolar, salientamos que a aprendizagem é um processo sobre o qual não podemos assumir pleno controle. Como já salientado em outra parte do texto, não sabemos o que faz alguém gostar de latim ou de filosofia. Podemos planejar e executar com maestria uma aula para nossos alunos e mesmo assim não teremos nenhuma garantia de que a clareza desta aula percebida por mim ou pelo aluno que está a minha direita será a mesma para os outros estudantes. Podemos até pensar uma metodologia para ensinar. O difícil vai ser pensar a metodologia eficaz para que o outro aprenda.

Independente dessas questões a Escola continua a avaliar e classificar seus alunos. Aprovação na série, no vestibular, no concurso, enfim. No final, você, eu, somos apenas uma nota. Essa nota nos define no presente e no futuro. Somos, portanto, qualificados como alguém que, julgado pelo desempenho acadêmico do hoje – representado na nota, será um sucesso ou um fracasso no amanhã.

Essa realidade causa inúmeros prejuízos aos estudantes. Depreciação coletiva e pessoal, frustração, baixa autoestima, crise de ansiedade, estigmatização e outras consequências mais graves. Deleuze, disse que essa realidade de controle extensivo que ultrapassa o muro da instituição caracteriza:

As sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares. “Controle” é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo. Paul

Virilio também analisa sem parar as formas ultrarrápidas de controle ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado. Não cabe invocar produções farmacêuticas extraordinárias, formações nucleares, manipulações genéticas, ainda que elas sejam destinadas a intervir no novo processo. Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições. Por exemplo, na crise do hospital como meio de confinamento, a setorização, os hospitais-dia, o atendimento em domicílio puderam marcar de início novas liberdades, mas também passaram a integrar mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos. Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas. (DELEUZE, 2013, p. 224).

O pensador contemporâneo Byung-Chul Han, ao escrever sobre a sociedade do desempenho nos diz que a fiscalização que busca adestrar o indivíduo alcançou patamares mais elevados que aquela observada por Bentham, Foucault e Deleuze. A fiscalização hoje não necessita mais de um agente externo, visto que ela se dá na interioridade: eu sou meu próprio fiscal. E sou motivado pela crença do ‘Sim, eu posso!>:

A sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, não é mais a sociedade de hoje. Em seu lugar, há muito tempo, entrou uma outra sociedade, a saber, uma sociedade de academias de fitness, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética. A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. Nesse sentido, aqueles muros das instituições disciplinares, que delimitam os espaços entre o normal e o anormal, se tornaram arcaicos. (...) A sociedade disciplinar é uma sociedade da negatividade. É determinada pela negatividade da proibição. O verbo modal negativo que a domina é o não-ter-o-direito. Também ao dever inere uma negatividade, a negatividade da coerção. A sociedade de desempenho vai se desvinculando cada vez mais da negatividade. Justamente a desregulamentação crescente vai abolindo-a. O poder ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. O plural coletivo da afirmação Yes, we can expressa precisamente o caráter de positividade da sociedade de desempenho. No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação. A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo não. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados. (HAN; BYUNG-CHUL, 2019, paginação irregular).

O processo de avaliação definido para a RJE considera essencial que se avalie tanto o ensino quanto a aprendizagem, uma vez que a finalidade do primeiro é o alcance da excelência no segundo. Assim a avaliação da aprendizagem é sempre uma avaliação do ensino e é usada com o espaço de acompanhamento do desenvolvimento de alunos e professores. De acordo com o PEC,

A avaliação como momento isolado de verificação do que foi retido do conteúdo ensinado faz parte de um paradigma superado que precisa ser

revisto onde ainda for vigente. Cabe aos profissionais encarregados de acompanhar o trabalho acadêmico garantir que os processos de avaliação do ensino ocorram de maneira sistemática e em diálogo com a avaliação das aprendizagens. (PEC, 2016 n 43, p.50).

Diz ainda,

Importante também é considerar as práticas renovadas de avaliação nas quais se leva em conta a contextualização, a relação teoria e prática, a reflexão e a análise crítica, a importância do raciocínio e da apreciação das diferentes dimensões da pessoa nos processos avaliativos. (PEC 44, 2016, p. 50).

Acreditamos que essa proposta de avaliação da RJE, embora não se trate de uma abolição das classificações dos estudantes, já apresenta a compreensão de que esse tipo de procedimento precisa ser superado. Demonstram em seus regimentos a compreensão de que novas formas de avaliar sejam implementadas. Essas novas formas de avaliação podem se configurar como um espaço para a renúncia ao discurso de poder do professor, que se apresenta como aquele que pode classificar, espaço para o desenvolvimento de avaliações contínuas que tenham como característica a transversalidade do conhecimento, desenvolvendo assim uma brecha de luta para a realização de uma “avaliação menor”.

Seria tal atitude um ato de resistência, enquanto instrumental da subjetividade, pode transgredir tal lógica, criando subjetividades revolucionárias e autônomas que seriam gatilhos para as mudanças necessárias na realidade. Defende a construção de um sujeito (educando) autônomo, central, criativo, principal foco de o todo trabalho desenvolvido, sujeito das aprendizagens propostas, mediadas pelo professor e por tantas outras possibilidades de acesso à apropriação e reelaboração do conhecimento. Embora essa forma de avaliar, em uma observação mais cuidadosa, se apresente, no contexto da RJE, presa aos valores voltados para a construção de uma sociedade mais justa, solidária, contemplativa, dotada de compaixão e fraterna, sem, no entanto, se questionar sobre o processo de construção desses valores e sobre o que e quem eles, em última instância, representam.

6 CONCLUSÃO

A palavra pedagogia pode ser definida como a ciência do educar e do ensinar. Pode ainda ser considerada o ensino e a educação pela teoria e pelo exemplo. No entanto, quando tratamos da pedagogia que é fruto de um paradigma – aqui, especificamente, inaciano - nos referimos a uma pedagogia específica, com sua própria identidade, seu selo, por assim dizer.

Nesse sentido, as instituições educativas da Ordem Jesuíta na América Latina, em observância as diretrizes do CPAL - Conferência de Provinciais na América Latina e Caribe – presentes no documento intitulado *Princípio e Horizonte de nossa missão na América Latina* – e nas experiências educativas da Companhia na América Latina, decidiram empreender a construção de um Projeto Educativo Comum. Tratava-se de um instrumento de caráter corporativo, colaborativo, de referência imperativa para as políticas, práticas e avaliações dessas instituições. Dito de outra forma, o Projeto, de inspiração inaciana, apresenta-se como um novo enfoque comum que visa revitalizar a identidade inaciana – fundada no carisma de Inácio de Loyola e de seus exercícios espirituais - através da educação.

Responder à questão: “Em que consiste a Pedagogia Inaciana?” nos pareceu salutar para nosso objetivo neste trabalho e foi isso que tentamos fazer em todo o Capítulo I *Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta: do Ratio Studiorum ao PEC*. Lá definimos a Pedagogia Inaciana como fruto de um carisma, de uma espiritualidade formada e partilhada por todos os jesuítas, construída nas experiências vividas desde Inácio de Loyola até a atualidade. Seu elemento diferenciador está contido em seu objetivo maior: a formação integral do ser humano que visa a transformação de sua realidade. Para OROZCO, essa resposta é muitas vezes difícil até para aqueles que vivenciam essa pedagogia, apresentando-se comumente na forma de respostas frágeis e mais voltadas para os efeitos gerados pela Pedagogia Inaciana que para sua caracterização. Nas palavras de Orozco:

Suas respostas são dirigidas aos “efeitos” que produzem: um ambiente de respeito e tolerância, liberdade de catédra e expressão, consciência crítica e responsável, compromisso e solidariedade social, criatividade, formação

integral da pessoa, aberta à transcendência.”⁷⁶ (OROZCO, 2012, p. 04. Tradução nossa.).⁷⁷

Ainda segundo Orozco, uma resposta mais adequada à questão indicaria que a pedagogia inaciana diz respeito à:

(...) uma visão sintética de abordagens pedagógicas e uma representação exemplar do processo de ensino-aprendizagem, determinado pelo modo de ser e proceder dos jesuítas, que procuram encontrar Deus em todas as coisas e tudo Nele, busca a excelência em tudo (magna ignaciano), discerne orientados pelo maior serviço, buscam acompanhamento pessoal, respeitam a consciência indivíduo como o mais sagrado dos seres humanos, promova a liberdade responsável e consciência crítica, contando com as experiências fundadoras e transformadoras das pessoas. Tradução nossa. (OROZCO, 2012, p. 04. Tradução nossa)⁷⁸

Para a Pedagogia Inaciana não há nada simples. A complexidade é a regra. Para Inácio de Loyola nosso universo interior é repleto de lutas, espaço de confronto entre as evidências e as incertezas, o consciente e o inconsciente. Sendo uma Pedagogia que busca ver a pessoa em sua integralidade, a saber, uma pessoa imersa na existência, põe sua atenção nas relações de todos os protagonistas deste cenário, considerado universal e transcidente. Assim, a Pedagogia de Inácio, que embasa o PEC, ensina a ver a complexidade a partir de um fundamento: O ser humano relacionado com Deus, com a missão e sentido de sua vida, com todas as outras coisas, e assim com os demais. Não se trata, portanto, de uma visão de mundo que assuma uma postura de contemplação passiva acerca das complexidades das relações, mas de um novo modo de ver, conhecer e estar presente no mundo, de ser em relação, em uma ação comum, rumo à integração e unidade. Esta Pedagogia, importante dizer, afirma não negar o valor de outras formas de pensamento, nem as excluir, esclarecendo a seus adotantes a necessidade de perceber e compreender

⁷⁶ Sus respuestas van dirigidas más bien a los “efectos” que producen: ambiente de respeto y tolerancia, libertad de cátedra y de expresión, conciencia crítica y responsable, compromiso y solidaridad social, creatividad, formación integral de la persona, abierta a la trascendencia.

⁷⁷ Texto disponible na revista CARTAS DE AUSJAL. Vigencia y modos de inserción de la Pedagogía Ignaciana en la Educación Superior Jesuita. Número 37, 2012. Disponible em: <https://www.ausjal.org/carta-de-ausjal1/carta-de-ausjal-no37>. Acesso em: 3 jan. 2020.

⁷⁸ (...) una visión sintética de enfoques pedagógicos y una representación ejemplar del proceso enseñanza-aprendizaje, determinados por el modo de ser y de proceder de los jesuitas, que buscan encontrar a Dios em todas las cosas y a todas en Él, pretenden la excelencia en todo (magis ignaciano), disciernen orientados por el mayor servicio, procuran el acompañamiento personal, respetan la conciencia individual como lo más sagrado de los seres humanos, fomentan la libertad responsable y la conciencia crítica, apoyándose en las experiencias fundantes y transformadoras de las personas.

que uma nova realidade que está emergindo expressa em um paradigma da complexidade.⁷⁹

Dessa forma a Pedagogia Inaciana assume o pensamento crítico da realidade visando alcançar o que denominam os teóricos dessa Pedagogia autêntico conhecimento da verdade. No entanto essa verdade se define notadamente como a verdadeira vontade de Deus, que se configuraria como o principal objetivo e o sentido da existência humana.

O PEC, é sabido, em todo o seu processo de construção e metas de desenvolvimento, vai expressar os princípios da pedagogia Inaciana. Tal Projeto assinala que todos aqueles que estudam em um centro educativo jesuítico, por motivos variados, não alcançaram ainda a sua plena maturidade. Daí a necessidade de centrar as ações educativas nos estudantes. Encará-los como sujeitos centrais no processo de ensino e aprendizagem. Destinado ao professor o papel de acompanhante da formação. Em um centro educativo jesuítico a responsabilidade maior da formação, seja intelectual ou moral, não está mais centrada nos métodos ou em qualquer atividade regulada ou extraoficial, mas no professor. Este é, portanto, um ser comprometido com seus alunos dentro e fora do espaço escolar. Um ser consciente de que não está na instituição de ensino para ensinar, mas para que o aluno aprenda. A Companhia de Jesus afirma que, em virtude de um profundo respeito a diversidade, busca em seus professores a demonstração de uma adesão a valores como respeito à dignidade da pessoa humana, a liberdade, a paz, a justiça, a distribuição mais equitativa da riqueza, a igualdade jurídica efetiva, ao desenvolvimento sustentável, eficaz e harmônico das sociedade humanas. Deverá ainda possuir como atitudes fundamentais: generosidade, abertura, disponibilidade e capacidade de manter com seus alunos um diálogo de respeito e estima.

Embora saibamos que a partir da caracterização acima e de toda a discussão feita no capítulo anterior pode-se, sem grande dificuldade encontrar um viés transcendental a orientar toda Pedagogia Inaciana e, consequentemente, o Projeto Educativo Comum. Mesmo afirmando que existe um respeito pela consciência do

⁷⁹ Acredita que a contemporaneidade é marcada por um novo tipo de pensamento necessário: o pensamento complexo. Nesse tipo de pensamento a indução não é mais suficiente para a compreensão do mundo. As realidades, aquilo que existe, é extremamente complexo e a compreensão de sua natureza não é mais possível através de um conhecimento linear. Necessitamos, pois, de um pensamento complexo. É necessário trabalhar com as habilidades de investigação, de raciocínio, de informação e organização bem como as habilidades de tradução. É necessário observar as coisas em sua complexidade intrínseca e suas complexas relações.

indivíduo e a promoção da liberdade responsável e consciência crítica, afirma também que essa liberdade e consciência crítica devem estar determinadas pelo modo de ser e de proceder dos jesuítas. Afirmar que a Pedagogia Inaciana possui um selo, uma identidade que a torna, se não melhor diferente das demais é cair na mesma armadilha das demais teorias de identidade que se apresentaram na história da educação brasileira. Dentro de uma análise deleuziana da filosofia da diferença não se pode conceber uma teoria que se manifeste como teoria da representação que remeta a conceitos de cognição, verdade, essência, fundamento ou similares. Na filosofia da diferença deleuziana não há espaço para uma teoria que se apoie em um modelo de curvatura da vara⁸⁰ visto que essa perspectiva pressupõe a existência de um centro, de um modelo a ser buscado. A proposta da diferença é contrária as formas de universalidade, de centralidade. No rizoma deleuziano não é permitido o estabelecimento de um lugar, mas apenas de um não-lugar. Assim, fica claro que, “Quando a filosofia encontra seu pensamento em uma Imagem do pensamento que pretende valer de direito, não podemos nos contentar em lhe opor fatos contrários.” (DELEUZE, 2018, p. 174)

No entanto, sabemos a partir do que nos dizem as obras deleuzianas, ou mesmo os conceituados comentadores destas, Deleuze, ao propor a criação de conceitos com tarefa exclusiva da Filosofia não partia do nada. Ele mesmo, ao trabalhar com pensadores que lhe eram caros fez de alguns de seus estudos monografias sobre filósofos e não filosóficos só, posteriormente partindo para um terceiro tipo de trabalho que seria aquele a abordar um tema — a diferença, o sentido, o desejo, a multiplicidade, os diferentes modos de exercício do pensamento. Se o fazer de uma educação de caráter rizomático pressupõe a criação de conceitos isso não quer, entretanto, dizer que os conceitos já existentes, embora petrificados por uma ideia que os condena a uma representação, a uma imagem de um pensamento, não possam ser repensados a partir de linhas de fuga⁸¹ que permitam a

⁸⁰ Através de uma metáfora, o filósofo Demerval Saviani, estabelece a defesa dos necessários ajustes na educação. Segundo ele, quando a vara está torta, ela fica curva de um dos lados, não bastando endireitá-la, colocá-la na direção correta. É necessário entortá-la o seu oposto. Essa teoria foi a princípio formulada por Lênin e depois por Althusser, que acreditavam que levar a vara para o lado oposto seria suficiente para poder trazê-la para o centro.

⁸¹ As linhas de fuga dizem respeito a vetores de desorganização ou de desterritorialização; fugir é entendido em dois sentidos: perder a seu caráter estático ou a clausura; esquivar e escapar. Fugir não consiste em sair da situação para ir embora, mudar de vida, evadir-se; implica, obrigatoriamente, uma redistribuição dos possíveis que desembocam numa transformação ao menos parcial, não programável, ligada à imprevisível criação de novos espaços-tempos, de agenciamentos institucionais inéditos; fazer fugir algo, fazer fugir um sistema

desterritorialização dos mesmo no sentido de buscar a criação de algo novo e que ao mesmo tempo fuja da recognição.

Acreditamos que, embora o PEC apresente em sua formulação uma disposição a trabalhar com uma identidade, uma inacianidade, selo, construído a partir de um paradigma transcendental – cristão (sentido evangelizador) e inaciano (carisma atemporal) oferece, em virtude do seu desejo de não ser mais do mesmo, do divulgado respeito a cátedra e do importante papel concebido ao professor enquanto aquele que colabora, facilita, a construção do conhecimento pelo aluno, é possível um trabalho de guerrilha, de exploração das possibilidades de linhas de fuga que suscitem uma desterritorialização do que está posto. Tal ação encontraria nas brechas deixadas pelo próprio PEC ao dispor em suas diretrizes a necessidade de adesão a determinadas atitudes do professor em sua relação com os alunos. Utilizar-se desta possibilidade para gerar interpretações diferentes que resultem na existência de diferentes estados de correlações de forças. Se até agora o PEC habitou em um terreno cujo alicerce está amparado por uma imagem de pensamento que visa impedir a compreensão da possibilidade de múltiplos no que tange ao carisma definido por Inácio de Loyola, ou pelos valores metafísicos do Evangelho, é na brecha deixada pela tentativa de adaptação às novas realidades, pelos novos modos de perceber a realidade, pelas demandas atuais que questionam as maneiras molares de pensar e definir realidades.

Não seria um trabalho de recognição. Seria uma tarefa subversiva. Seria uma tentativa de subverter o Currículo de base metafísica pelas suas aberturas e tentar torná-lo, dentro das possibilidades, um Currículo-Fluido, capaz de desterritorializar e reterritorializar, de romper com as próprias territorialidades, lançando-se nas pequenas possibilidades do novo, afirmando este último e consolidando-o, através da construção de outras adjacências. Se um currículo é tradicionalmente definido como responsável pela transmissão de valores, ele é um empreendimento epistemológico e moral. Caberá aqui aproveitar a pouca abertura que o PEC adota na tentativa de abarcar as novas demandas sociais que se manifestam também dentro dos muros da escola para tentar uma discussão acerca da genealogia dos valores e, deste trabalho, criar um currículo clandestino que se configure como um novo espaço de pensar. Nas palavras de Corazza⁸²:

⁸² Disponível em Deleuze pensa a educação (Coleção biblioteca do professor). Edição do Kindle.

Fiquemos atentos! Porque esses Currículos-Andarilhos fazendo aparições descontínuas, praticando atos violentos, esticando linhas de inovação, criando contrapensamentos para pensar o impensável, o não pensado do pensamento, a exterioridade pura, acabam movimentando todos os currículos, sem exceção. (CORAZZA, 2014, paginação irregular)

O que Corazza denomina currículo-andarilho diz respeito ao currículo que se desenvolve na forma de um currículo menor, que faz uma educação menor. Nesse processo, seus atos podem ser violentos na medida que provocam, fazem pensar o que até então não era pensado. Esses currículos-andarilhos se movem e movem o que se relaciona com eles.

Deleuze nos diz que o pensar sempre se faz a partir de encontros, de afectos ou signos. Algo nos força, nos violenta, nos impele a pensar. Muito foi dito sobre a boa natureza do pensamento, ou seja, imagina-se o pensamento como algo que possui em si mesmo uma boa vontade para o pensar. (...) A imagem do pensamento é o pano de fundo ou o pressuposto do pensar que, neste caso, em vez de revelar a natureza violenta do pensamento, atribui a ele uma natureza dócil e de boa vontade. (...) A imagem do pensamento é o pano de fundo ou o pressuposto do pensar que, neste caso, em vez de revelar a natureza violenta do pensamento, atribui a ele uma natureza dócil e de boa vontade. (...) Deleuze nos convida a duvidar dessa boa natureza do pensamento, ou seja, dessa imagem do pensamento presente na própria filosofia. (...) O modelo pedagógico tradicional é efeito e resultado de uma “imagem do pensamento” que se afirmou na própria tradição filosófica. Tal modelo se estabeleceu na afirmação de um pensamento que, indiferente a toda forma de devir, buscou a certeza do permanente, ou seja, na determinação da forma, da substância ou ainda do sujeito do conhecimento. Contrariamente a essa tradição, Deleuze afirma uma outra forma de aprendizado não baseada nas recognições ou nas representações comuns à filosofia. (IAFELICE, 2016, paginação irregular)

Dessa forma o papel daquela figura considerada fundamental pelo PEC - pedagogo-professor-educador em devir-simulacro - para conduzir aquele que é o centro do processo educativo – educando-cartógrafos-impessoais em devir-artista, - deverá verificar as multiplicidades e os locais de singularidades do presente no currículo proposto pelo PEC, buscar seus espaços, suas vagas, suas possibilidades de desterritorialização e reterritorialização, minando-o e ao mesmo tempo criando novas possibilidades. É nesse espaço de conflito (entre o que existe e o que deseja surgir), que é desordenado, que não reverencia a hecceidade, que se pode buscar a construção de um pensamento sem imagem. Então:

Nesse campo de batalha desordenado, nesse vapor incorporal de pura intensidade, nessa cena funerária do sujeito, nesse espelho cego dos objetos, nessa película de experimentação rebelde, nesse tabuleiro de jogo ideal, nessa dobradiça do aprender, nesse reservatório do pensar, em um tempo fora dos gonzos, renascendo e recriando-nos, altaiva e revolucionariamente, viveremos, com prazer e gozo, a porção Marginal dos Currículos-Certinhos.

Porção que são como grandes fetos mexendo-se, boiando, mergulhando, circulando e crescendo na barriga do grande Tubarão Pensamental do Currículo-Maior. (CORAZZA, 2014, paginação irregular)

A construção de um currículo rizomático, de uma educação sem imagem de pensamento, não impõe, como já alertado antes, a negação dos valores. Impõe sim a realização de um processo cartográfico que se define pelo processo de constante territorialização/desterritorialização/reterritorialização típico de um projeto de educação que se caracterize como nômade, posto em um lugar que é sempre um não-lugar. Assim, o sujeito e o currículo de um Projeto Educativo poderiam aspirar a condição de serem ao mesmo tempo elementos de subjetivação e de individuação, evitando um deslocamento da noção de sujeito como representação para a noção de sujeito compreendido como montagem e invenção. Em sentido deleuziano isso diz respeito a uma libertação da diferença.

Diante do exposto até aqui concluímos que o Projeto Educativo Comum proposto pela Rede Jesuíta de Educação e amparado na Pedagogia Inaciana, que tem como fundamento os preceitos cristãos e o carisma inaciano se apresenta como uma Projeto que busca dar conta de uma nova realidade educacional que não parece mais se adequar ao que fora proposto pelo *Ratio Studiorum* e pelas demais pedagogias da representação que se manifestaram no espaço educativo brasileiro. Diante da necessidade de atualização do seu processo educativo se fez mister o desenvolvimento de um novo paradigma. Essa necessidade se mostrou visível nos documentos anteriores ao PEC. No entanto, o Projeto tentou associar a ideia de um conhecimento que considera o aluno como centro do processo de aprendizagem, por isso um sujeito cartógrafo, mas, em nosso entendimento, tolheu-lhe a impessoalidade ao defini-lo como um projeto de integralidade fundado em um paradigma metafísico absoluto. Assim, o PEC, em sua essência, nega a construção de uma perspectiva molecular mantendo-se arborescente.

No entanto, salientamos que, em sua tentativa de se adequar às novas exigências manifestas no processo educativo contemporâneo, expressas em um aluno que se coloca como sujeito de seu conhecimento e a quebra da ideia de um professor que detenha a verdade, colocando-o como aquele que contribui, mas não define, o saber a ser construído, determina fissuras na estrutura molar do PEC. Caberia ação de professores e alunos, cartógrafos, artistas e impessoais, o desenvolvimento de estratégias de guerrilha que permitam a exploração dessas

fissuras e, consequentemente, provoque o desenvolvimento de uma educação do acontecimento que se contraponha a uma Pedagogia da representação, uma vez que a primeira não necessita de um lugar estrutural para o seu desenvolvimento mas de linhas de fuga que permitam a substituição do lugar da verdade pelo lugar da experimentação. Nesse sentido, o processo de desterritorialização é responsável pela criação de um novo lugar, que é ao mesmo tempo um não-lugar, mas que pode exercer a função de um eixo provisório, imanente, no qual o educando possa se afirmar para negar novamente, reterritorializar. Esse processo, acreditamos, seria o estabelecimento da possibilidade de pensar, de criar conceitos, de fazer uma filosofia da diferença, que tenha condições de extrapolar os muros da escola e se manifestar nos mais variados grupos onde o indivíduo exista e possa abrir espaço para o pensar criativo, heterogêneo, conectado e múltiplo.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G.; REGO, T. C. **Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença** (Orgs.). São Paulo: Editora Segmento, 2014. (Coleção biblioteca do professor) 2 Mb; ePUB. Edição do Kindle. Paginação Irregular.
- BLANCHET, J. **Comprendre Gilles Deleuze**. 2017. (French Edition). Edição do Kindle, 2017.
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. MEC/CNE. Nacionais (**PCN+**). Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006. BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (**PCN+**)
- BRASIL. MEC/CNE. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. PCN-EM. Brasília, DF, 1999.
- CARTAS DE AUSJAL. **Vigencia y modos de inserción de la Pedagogía Ignaciana en la Educación Superior Jesuita**. Número 37, 2012.
- CALÓGERAS, J. P. 1870-1934. **Os jesuítas e o ensino**. HardPress Publishing. Edição do Kindle. Paginação Irregular.
- CANGI, A. **Deleuze**: una introducción. Buenos Aires : Quadrata, 2011. (Pensamientos Locales). Paginação Irregular.
- DÍEZ MONTOYA, S. **Gilles Deleuze**: hacia una filosofía de la individuación (Opera prima nº 3) (Spanish Edition). Editorial Universidad del Rosario. Edição do Kindle. Paginação Irregular.
- DELEUZE, G. **Conversações**. 3. ed. Trad. Peter Pál Pelbart. Saõ Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição** [recurso eletrônico]. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- DELEUZE, G. **Empirismo e Subjetividade**: Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia**. Edição brasileira. Trad. Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- DELEUZE, G. O atual e o virtual. In: ALLIEZ, E. **Deleuze**: filosofia virtual. São Paulo: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. Edição do Kindle.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 4. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. 94 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka, por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FERRER, D. Tornar-se Kant: A crítica da razão representativa em Diferença e Repetição de Deleuze. **Estudos Kantianos**, Marília, v. 5, n. 1, p. 351-366, jan./jun., 2017.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. 3. ed. 2 reimpr. Belo Horizonte: Autentica, 2017.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor**. Educação e Realidade, v. 27, n. 2, 2002.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor: variáveis e variações**. Trabalho encomendado para a 36º Reunião Nacional da ANPED, Goiânia (2013)

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. amp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. Edição do Kindle.

IAFELICE, H. **Deleuze devorador de Spinoza**: [recurso eletrônico] teoria dos afectos e educação. São Paulo: EDUC : FAPESP, 2016.

KLEIN, L. F. **Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938 (tomos I e II).

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2009. filosofia (Estéticas). Edição do Kindle

MARINHO, C. M. **Filosofia e educação no Brasil**: da identidade à diferença. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARTÍNEZ QUINTANAR, M. Á. **Gilles Deleuze**. Baía Pensamento. Galician Edition. Baía Edicións A Coruña. S.L. Coordenadores da colección: José Luís Barreiro, Moisés Lozano Paz e Manuel Rivas García. Edição do Kindle.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach.** Em anexo a *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MENGUE, P.; CAVAILLEZ, A. **Comprendre Deleuze:** Guide graphique. Comprendre/essai graphique. French Edition. Max Milo Editions. Edição do Kindle.

PAIM, A. **História das ideias filosóficas no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Convívio; Brasília, INL, Fundação nacional Pró-Memória, 1984.

PEC - Proposta Educativa Comum. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2016.

PRADO JÚNIOR, B. **A Ideia de Plano de Imanência.** Folha de S. Paulo, Caderno Mais!, 08/06/97, p. 5-6 a 5-8)

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil.** 36ed., São Paulo: Brasiliense, 1988.

SCHERER, René. Aprender com Deleuze. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, Dec. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400003&lng=en&nrm=iso>. access on 02 May 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400003>.

SERAFIM, L. **História da Companhia de Jesus.** Organização Cesar Augusto dos Santos [et al.] São Paulo, Edições Loyola, 2004. Obra em IV volumes.

SIBILIA, P. V. R. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão.** Contraponto. Edição do Kindle.

SILVA, J. C. da. **Os Jesuítas e o ensino de Filosofia no Brasil.** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/DMUEbAe2.doc. Acesso em: jul. 2019.

SILVA, T. T. da. **Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze.** Disponível em: <http://fisic.org/dr-nietzsche-curriculista-com-uma-pequena-ajuda-do-professor-d.html?page=4>). Acesso em: dez. 2019.

SOUSA, L. S. de.; ROMAGNOLI, R. C. **Mnemosine.** v. 8, n. 1, p. 72-89, 2012.

SILVA TOYSHIMA, A. M. da.; MONTAGNOLI, G. A.; COSTA, C. J. **Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a Organização da Educação nos Colégios Jesuíticos.** In: Simpósio Internacional Processos Civilizadores. 14, Londrina: 2012

VAZQUÉZ, C. **Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús.** Colección Propuesta Educativa. 2 ed. N° 7. Bogotá: Colômbia, 2006.

ZOURIBICHVILI, F. **O Vocabulário de Deleuze.** Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2004. Edição Conexões Vol. 24.

ZOURIBICHVILI, F. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. Trad. e Prefácio de Luís B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.