



Deleuze e os signos da escola contemporânea

POR LISETE REGINA BAMPI Y
GABRIEL DUMMER CAMARGO

lisete.bampi@ufrgs.br
gabriel.dummer@ufrgs.br

O emergente

Os signos do aprender tornam-se o foco deste trabalho, sustentando-se no aprendizado de estudantes e professores inquietados com o que emerge na escola contemporânea. Dialogamos com as palavras e os saberes das experiências *entre* disciplinas que constituem espaços de formação, vislumbrando um aprendizado que não se firma somente na transmissão ou na memorização de conteúdos, mas nos mundos possíveis dos signos que podem revelar um *ser artístico*.

Os mundos dos signos mesclam-se com o aprender possível da escola. O que queremos consiste em perceber esses signos e, assim, instigados pela potência do aprender expresso por Deleuze, vislumbrar encontros que se manifestam em uma educação genuína – quem dirá num pensamento novo – e, até mesmo, diferente. Primeiramente, vamos observar que signos são esses e, a seguir, suas possíveis conexões com a escola contemporânea. A seguir, exploraremos possibilidades de encontros com os signos do aprender para com Deleuze (2003) e Agamben (2013), pensando no que pode o professor – sensível aos signos –, diante das brechas que surgem nas salas de aula contemporâneas. Observando a necessidade de se estar atento a essas brechas por onde os signos do aprender podem escapar, deixamo-nos envolver em suas decifrações.

Pode surgir, assim, um *professor contemporâneo*, dando a conhecer uma educação de qualidade, aquela que se vislumbra nas escolas e na universidade. Sensível aos encontros com os signos do aprender, o professor dispõe-se a esgotar o possível em sala de aula, indo além do cansaço cotidiano e de uma didática instituída em



metodologias, planejamentos e teorias afins. Percebendo certa nuance entre uma didática necessária, e possíveis encontros com os signos do aprender, com Deleuze (2003), apostamos na sensibilidade de professores e estudantes – por exemplo, de Filosofia, Matemática ou Geografia –, trabalhando juntos podem desbravar outros e novos horizontes, integrando-os nas escolas da América Latina.

Os signos e o aprender

Com Deleuze (2003) sustentamos o argumento de que o aprender diz respeito, essencialmente, aos signos que são “objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato” (DELEUZE, 2003, p. 4). Deleuze, por sua vez, inspira-se na obra de Marcel Proust – *Em busca do tempo perdido* –, expressando-a como o relato de um aprendizado que oferece domínios de signos: signos da mundanidade, do amor, das impressões ou das qualidades sensíveis, e da arte – signos essenciais que transformam todos os outros.

A obra de Proust não é voltada para o passado e as descobertas da memória, mas para o futuro e os progressos do aprendizado. O importante é que o herói não sabe certas coisas no início, aprende-as progressivamente e tem a revelação final (DELEUZE, 2003, p.25).

Curioso notar que a *Recherche*, “ritmada não apenas pelos depósitos ou sedimentos da memória”, passa por “séries de decepções descontínuas e pelos meios postos em prática para superá-las” em cada uma delas (Deleuze, 2003, p.25). Desde então, a decepção torna-se um momento fundamental da busca ou do aprendizado. Todo objeto emite signos; impressões, sinais, estados que querem *dizer algo*; signos a serem interpretados, traduzidos ou decifrados. Aprender, desta forma, não se limita aos muros da escola, ou ao ato de *ensinar* do professor, mas se dá a todo o momento, em todo lugar onde haja signos que *forcem o pensamento* na busca por sua decifração.

Aprender, então, torna-se em – *de início* –, “considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja egiptólogo de alguma coisa” (DELEUZE, 2003, p. 4). O que ocorre em todo o aprendizado remete aos encontros inusitados com signos que afetam o corpo e o



pensamento. Os atos de “decifrar”, “traduzir” e “interpretar” signos constituem a própria busca que também pode ser pensada como um manancial de vivências que se esvaem com o aprendizado e a experiência.

A mundanidade consiste no primeiro mundo dos signos, sendo que “não existe meio que emita e concentre tantos signos em espaços tão reduzidos e em tão grande velocidade” (DELEUZE, 2003, p. 5). O segundo mundo manifesta-se no amor em que “o ser amado [...] exprime um mundo possível, desconhecido de nós. O amado implica, envolve, aprisiona um mundo que é preciso decifrar, isto é, interpretar” (DELEUZE, 2003, p.7). Seguindo, chegamos aos signos sensíveis que nos “proporcionam uma estranha alegria”, conduzindo-nos pela necessidade de um trabalho do pensamento, a fim de revelar o objeto do aprendizado (DELEUZE, 2003, p. 10-11). E, por fim, chegamos ao mundo da arte, signos que reagem sobre todos os outros, visto que “todos os aprendizados pelas mais diversas vias, são aprendizados inconscientes da própria arte” (DELEUZE, 2003, p.13).

Os mundos dos signos são indissociáveis entre si, não encontramos regras ou seqüências que possibilitem precisá-los no âmbito didático. Todavia, podemos buscar ilustrações, exemplos, onde os signos, de modo característico, “aparecem” numa sala de aula. Os signos mundanos, neste contexto, são os primeiros signos, tornando-se superficiais. No entanto, eles são necessários ao aprendizado que sem eles “seria imperfeito e, até mesmo, impossível” (DELEUZE, 2003, p.6). Tais signos ganham o aspecto dos dados, das informações vazias em si, no entanto, repletas em potências, contendo “uma perfeição ritual, como que um formalismo que não se encontrará em outro lugar” (DELEUZE, 2003, p.6). Neste contexto, a transmissão do conhecimento, na qual a memória possui um grande efeito, torna-se necessária aos professores e estudantes, como a decepção.

Os conteúdos dados, as fórmulas decoradas, os exemplos seguidos, as palavras do professor tornam-se signos mundanos em si mesmos. Neste caso, um espaço de possibilidades pode se abrir e tornar visível *algo* ainda não revelado por um signo que



aparecia na forma de um caderno rabiscado. Como acontecimento (GALLO, 2013), onde situações que irrompem do cotidiano escolar, o aprender manifesta signos possíveis de serem decifrados, mobilizando o pensamento. O amor torna-se sublime, por assim dizer, remetendo a um querer que se deixa afetar pelo signo que convida ao decifrar, consiste em “procurar *explicar, desenvolver* esses mundos desconhecidos que permanecem envolvidos no amado” (DELEUZE, 2003, p.7). O signo amoroso encontra-se envolvido na arte, seduzindo-nos enquanto que conduz nossos atos a serem decifrados. Provocando a vontade incontida de explorá-lo, de tê-lo enquanto mundo próprio surge o ciúme conduzindo nossos atos com todos os seus perfumes. O signo amoroso, muitas vezes, torna-se ilusório e trabalhoso. Pois, ao não se deixar mostrar, quando “atiçado”, ele traz consigo formas que nem sequer imaginávamos e mundos que não nos pertencem. Nestes instantes, surge a decepção com suas vestes mais desconfortáveis e na moda, trazendo o sofrimento de um aprofundamento, podendo nos fazer desistir da nossa busca da verdade ou aprendizado (DELEUZE, 2003).

Com perseverança (SPINOZA, 2007), prosseguimos na busca da verdade, observando que como um dos temas da nossa pesquisa, ela não consiste no desdobramento de um pensamento que pode ser comparado com uma boa vontade prévia para pensar, mas com o resultado de uma “violência sobre o pensamento” a ser revelado como todo o seu movimento (DELEUZE, 2003, p.15). O acaso dos encontros, e a pressão das coações, manifestam-se como temas fundamentais de Proust, mostrando-nos a necessidade daquilo que surge quando começamos a pensar no próprio pensamento.

A procura da verdade torna-se no “abraço” do signo amoroso que já traz signos sensíveis em ação – um sentir instigante que faz mover outros e novos signos em nós mesmos. No mundo que se abre com a experiência do pensar, dispostos a experimentá-los enquanto um decifrar que se revela pode nos aproximar do objeto da nossa busca, da obra de arte. Quando os três mundos de signos reagem entre si, esgotando todas as suas possibilidades, a arte surge enquanto experiência singular de um aprender genuíno no pensamento, novo e, quem sabe, diferente. Neste contexto do aprender, enxergamos o professor na escola, e o que podemos nela, mediante as possibilidades do



seu ensinar, perante a multiplicidade de signos do aprender. Observando a matéria didática que se descola do aprendizado de professores e estudantes, num primeiro momento, questionamo-nos sobre como extravasar os signos mundanos já existentes e, então, possibilitar encontros com os signos amorosos, enquanto mundo seguinte do aprendizado. Podemos exemplificar de duas maneiras as possibilidades de encontros com signos amorosos: a primeira é como “apetite” pelo signo mundano a ser interpretado, ou melhor, na vontade pelo alimento oferecido. Surgindo na fome do corpo como necessidade de energia mediante um cansaço de atividades repetitivas, mesmo que diferentes. A segunda consiste em uma maneira nem sempre eficiente, surge nos sentidos, manifestando-se no gosto daquilo saboreamos. Pode ser bonito ou cheiroso? Apetitoso ou provocante?

Ora, o apetite surge enquanto o esforço pelo qual cada coisa encoraja-se a perseverar no seu ser, cada corpo na extensão, cada alma ou cada ideia no pensamento, torna-se *conatus* (SPINOZA, 2007; DELEUZE, 2002). Qual é o alimento oferecido nas salas de aula? Conteúdos, exercícios, exemplos, explicações, ilustrações, etc.. Há mais, mas, também, há menos, e o menos às vezes rende mais, desde que tenhamos uma sensibilidade aberta aos signos que nos afetam nas experiências com a sala de aula.

Os signos e as experiências da sala de aula

Na sala de aula um mundo de possibilidades descortina-se perante alunos e professores. Quanta coisa pode-se fazer a fim de proporcionar um ensino de qualidade? E quanta coisa consegue-se realizar a fim de possibilitar um aprender firmado na necessidade dos signos? São muitas as possibilidades em meio à diversidade de didáticas e metodologias de que temos registros na nossa memória e dos instrumentos-conhecimentos que se criam nas práticas do dia-a-dia. Todas as possibilidades possuem seus resultados, segundo determinado momento, de acordo com determinado lugar, observando certas relações de determinada época (AGAMBEN, 2013).

Com um olhar fixo em nossa época, rente aos acontecimentos da sala de aula, tais possibilidades vinculam-nos como professores em experiências singulares de épocas



distintas, exigidos de acordo com a necessidade dos signos da escola e sala de aula – nossa época. Atentos ao aprender expresso por Deleuze, os professores podem vislumbrar os signos como encontros fortuitos com os seus mundos, instigam-nos o pensamento que torna possível criar cenários mais amplos, onde o ensinar movimentar-se entre estudantes, professores, bolsistas e supervisores transmitindo possibilidades de encontros artísticos com outros e novos saberes.

Os signos mundanos podem emanar do quadro ou da tela do computador, da fórmula ou da explicação do professor. Os signos amorosos podem vibrar entre olhares, vontades e expressões que testificam um encontro inquietante, doloroso e, por vezes, misterioso que não se deixa revelar. Os signos sensíveis perfazem linhas em cadernos, traços em teclados, palavras e sensações que percorrem o corpo e a mente, atravessando-nos à alma, vibrando dos dedos entre canetas e com passos do professor. Os signos artísticos podem manifestar-se em rabiscos inscritos nas notas do supermercado, tornando-se inscritos no corpo do leitor ou na mesa do professor. Paisagens que colorimos entre olhares, vislumbrados das janelas do metrô, entregando-nos aos fluxos que emergem entre espelhos quebrados, largamo-nos nas escadas que sobem e descem entre os acontecimentos, sem nunca poder alcançar o aprender, muitas vezes, interpretando-o como resultado de signos escalares (DELEUZE, 1997, p.157).

Com alguma regra didática poderíamos expressar este aprendizado? Pergunta difícil, “as alegrias e as tristezas, os aumentos e as diminuições, os esclarecimentos e os assombreamentos costumam ser ambíguos, parciais, cambiantes, misturados uns aos outros” (DELEUZE, 1997, p.163). Deleuze-Proust (DELEUZE, 2003) como nossos intercessores, deixou-nos ressonâncias entre saberes, fornecendo pistas para desemaranhar os sinais, mostrando que a literatura e a filosofia admitem rivais como “suplentes e colaboradores” que podem se tornar criadores do que nos acontece no dia-a-dia da sala de aula repleta de fotografias, mapas conceituais e tudo o mais. Tudo isso existe na sala de aula. Entretanto, muitas vezes, não vemos esse movimento dos signos ao nosso redor, eles passam e permanecem mundanos numa memória cansada, ao largo



dos mais belos encontros, numa reconhecimento nem sempre satisfatória, provocando-nos com uma estranha alegria.

A potência do aprender permanece em meio à euforia, sem nunca poder nos alcançar. A necessidade de uma sensibilidade aberta (KOHAN, 2008) aos encontros com os signos da sala de aula, que podem oportunizar ao aprender acontecer, torna-se necessária como o conhecimento das paixões que afetam nossas ações. Talvez, nesses caminhos do aprender, entre paradoxos de ensinar (KOHAN, 2008), aquele que se esforce, tanto quanto pode, por organizar encontros (SPINOZA, 2007) promotores de signos que conclamem a sua decifração, pode chegar a uma aproximação por meio da revelação de um *ser artístico*.

O “fazer diferente” torna-se uma afirmação de, neste caminho, possibilitar encontros sensíveis, encontros com exercícios, com movimento, com oficinas, com construções, com aulas expositivas, com demonstrações e ilustrações, com exemplos o conhecimento necessário para atender às demandas sociais e culturais na sala de aula, na escola e na universidade. As experiências com o objeto de aprendizado mostram-se enquanto decifrações de signos sensíveis, movimentos perante um aprender que se desenvolve singularmente na sensibilidade de cada aluno e professor. O próprio aprender torna-se um mundo singular que perfaz caminhos misteriosos em cada indivíduo. Os signos artísticos são signos de criação, de movimento próprio, independente e autônomo do indivíduo, perante o aprender que se desenvolve em si mesmo, esvai-se com a experiência e o seu sentido (BONDÍA, 2002). O aprendiz transforma o aprendizado em sua própria arte, em suas próprias palavras, em sua própria escrita, em sua forma de ver, sentir e mover-se no mundo, aproximando-se de um aprender genuíno, perpassando as didáticas e as experiências da sala de aula (VEIGA-NETO, 1996).

Os signos e a didática

O que queremos observar neste trabalho é a estrutura geral da didática envolvida no processo do aprendizado dos signos, ou melhor, do aprender que “reúne, na língua francesa, os dois sentidos, o de ‘aprender’ e o de ‘ensinar’, em um ato comum entre



aquele que ensina e aquele que é ensinado, aquele que fala e aquele que escuta e recebe” (SCHÉRER, 2005, p.1184). O aprender que expressamos não se sustenta firmemente em objetivacões curriculares e didáticas. Contudo, não se dá separadamente destes fundamentos sociais, culturais e, também, linguísticos. Perguntou-me certa manhã, um *professor-intercessor*: mas esses pedagogos querem ensinar tudo a todos? Como produzir uma aula colaborativa pautada na criação? Eis uma questão interessante que se envolve em reflexões, tempos, espaços e recriações de experiências.

Pensando no aprender como tradução, interpretação de signos, recriamos relatos da sala de aula. Pensando no ensinar que, em termos de tradução, remete diretamente a “marcar com um sinal”, *insignare*, perguntamo-nos: mas, que sinal é esse que deve ser decifrado na escola ou na sala de aula? Ou ainda, melhor, com qual carimbo pode ser interpretado? Faz muito tempo que estes questionamentos vêm sendo feitos. Mesmo antes de Comenius (1957) começar a desenvolver a sua *Didática Tcheca* em 1627 que, por sua vez, transformar-se-ia na perene *Didática Magna* (tradução latina, concluída em 1638), a pergunta “como ensinar?” já estava a pulular em meio ao eco de possibilidades que se criavam. Estava em jogo uma nova episteme fundada na ordem e no pensamento da representação (VEIGA-NETO, 2002).

Decisiva na “ordenação e no disciplinamento do tempo vivido na escola” (VEIGA-NETO, 2002, p. 164), a *Didática Magna* buscava responder ao “desafio que a Modernidade colocava acerca da educação do corpo infantil” (NARODOWSKI, 2006, p. 14). Marcando-nos com um sinal que pode ser moldado em um carimbo; ou representado num despertar como um estampido que dá a largada em uma corrida; talvez numa sirene que soa o alerta para o início da jornada estudantil de um dia letivo, possibilidades do aprender poderão surgir. Do próprio cansaço, inerente aos sistemas que vigoram no ensino, por exemplo, tecnicista, crítico ou construtivista, o *professor-intercessor* pode esgotar possibilidades do cansado, tornando-se condição necessária aos encontros com o inesperado, fazendo-nos sentir a presença de *algo* a ser recriado entre objetivos pré-definidos e uma aula bem preparada.



Quem sabe, assim, poderemos proporcionar o inusitado, conectando História e Matemática com fotografias. Nossas atividades criativas podem tornar-se guias para aqueles que iniciam na docência dispostos a enfrentar o dia-a-dia. Nestes movimentos decifradores, por exemplo, com Paulo Freire podemos revelar mistérios da pedagogia, recriando, cedo ou tarde, o que o professor já sabia. Com Foucault (2005) podemos historicizá-los com uma Genealogia e, mais tarde, com os signos da arte podemos inventá-los, recriando disciplinas.

O que acontece na sala de aula, ou numa escola, enquanto corpo em movimento manifesta-se paralelamente ao pensamento (SPINOZA, 2007). Neste momento, o *professor cansado* (DELEUZE, 2010) recupera suas energias, percorrendo todos os movimentos, repetindo-os com primazia. Nesta repetição, podem surgir manifestações de atividades diferentes e interessantes que o professor pode realizar perante suas vivências cotidianas no ato mesmo do planejar, por exemplo, com o professor de música ou topologia uma aula em sintonia. Em uma escola da cidade, ou da periferia, o *professor cansado* pode esgotar as realizações e nunca realizar todo o possível (DELEUZE, 2010) em meio às possibilidades que criam nas aulas do dia a dia.

Neste íterim metodológico, repleto de novidades quanto ao “como ensinar?”, queremos transformar algo. O *professor cansado* molda-se entre tantas possibilidades na vontade de professar bem o seu ensino na esperança de “ensinar tudo a todos” (COMÊNIO, 1957), convidando os seus colegas e professores, por exemplo, a recriar uma utopia. Muitas vezes, no entanto, ele arrisca-se na invenção de um método capaz de fazer com que os alunos dominem a leitura e a escrita através de um caderno de caligrafia. Dominando conteúdos, decorando a tabuada, ou um pouco de História Geral e Geografia, o estudante pode passar de ano e, quem sabe, preparar-se para uma conquista, tornando-se poeta ou *professor contemporâneo*.

Porém, até que ponto o que nos é dado remete ao *professor cansado*? Àquele que realiza o diferente e, ainda assim, parece permanecer no igual, transmitindo conteúdos em demasia? O que fazer com a didática que se entrincheira em nossas bases educativas,



vivificando professores críticos ou mortificando tecnicistas? Como esgotar o possível em meio à escuridão que enxergamos na superfície da educação? Talvez nem tudo seja guerra ou utopia.

Observando a necessidade de se estar atento às *brechas-didáticas*, por onde os signos do aprender podem escorregar, apostamos que nos deixando envolver em suas decifrações podemos dar a conhecer algo com o nosso aprendizado e as descobertas do dia-a-dia. Aproveitar os saltos enquanto brechas na sala de aula, pontos de escape por onde *professor esgotado* enquanto *contemporâneo* pode manifestar-se, torna-se uma possibilidade para o aprender avivar-se. O aprender enquanto inteligência chega depois, esgotando-se no contemporâneo (AGAMBEN, 2013). Ao desvincularmos o cansado do esgotado (DELEUZE, 2010), o “contemporâneo” de (AGAMBEN, 2009) amplia nossos horizontes para pesquisar a prosperidade da escola com prudência e vivacidade. Ora, o *professor contemporâneo*, como “aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo”, percebe não as luzes, mas o escuro (AGAMBEN, 2009, p.62).

O *professor cansado*, como já mencionado, apenas reage aos efeitos que os signos lhe remetem e, assim, essa ação penetra num âmbito de passividade perante as possibilidades que cercam a escola, repletas de signos científicos, mitológicos e códigos universitários. Os cansados podem ser pensados como aqueles que “coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (AGAMBEN, 2009, p.59).

O *professor contemporâneo* pode também tornar-se naquele que, observando uma sensibilidade aberta (KOHAN, 2007) aos signos da escola, tem tempo o bastante e consegue manter o olhar fixo sobre ela – *rente* aos acontecimentos da sala de aula – “sua época”. Não como um hipnotizado, mas enquanto *pesquisador-cansado* de possíveis fendas que podem surgir na superfície da educação. Diante da percepção dos estudantes de que seja impossível não haver o que fazer – eles não se cansam de sinalizar que sempre há algo a ser feito –, como forma de melhora para o perigo que



cerca a escola, seguimos a nossa busca. Trata-se da nossa experiência com a sala de aula dentro do espaço e tempo que temos para ensinar, onde enxergamos no escuro da superfície da educação um clarão de possibilidades.

Nesse escuro, avistamos brechas por onde podemos nos infiltrar em atividades que podem surgir e, também, podemos encontrar questões, moldes outros, a fim de desbravar os signos desse *meio* onde o aprender acontece (CAMARGO; BAMPI, 2013). Nesse *lugar*, os encontros com os signos são possibilitados e aumentados em potência, oportunizando a ação do *bom professor* que “sabe ver essa obscuridade” que surge na contemporaneidade. E, além disso, o *professor contemporâneo* pode tornar-se naquele que é “capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente” (AGAMBEN, 2009, p.63).

O escuro não é um conceito privativo, a simples ausência da luz, algo como uma não-visão, mas o resultado da atividade das *off-cells*, um produto da nossa retina. Isso significa, se voltamos agora à nossa tese sobre o escuro da contemporaneidade, que perceber esse escuro não é uma forma de inercia ou de passividade, mas implica uma atividade e uma habilidade particular que, no nosso caso, equivalem a neutralizar as luzes que provêm da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes. Pode dizer-se contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade (AGAMBEN, 2009, p.63-64).

Enxergar as trevas, *perceber* o escuro, torna-se habilitar as *off-cells* docentes enquanto desbravadores dos signos do aprender, tornando-se um *bom professor*¹. Não se deixando cegar pelas luzes deste século, ou do excesso e da velocidade dos signos mundanos, o professor torna-se capaz de ver a necessidade dos caminhos já existentes que se cercam em brechas repletas de hieróglifos a serem interpretados. Entrevedo nas luzes a parte da sombra – as brechas onde os encontros com os outros mundos dos signos são possíveis –, percebe que esse escuro lhe concerne, sem cessar de interpretá-lo, ou seja, de aprender (AGAMBEN, 2009). Mesmo que não possamos dizer “aprendi”.

¹ *Bom* é aquele que se esforça, tanto quanto pode, por organizar os encontros, [...] por compor a sua relação com relações combináveis e, por esse meio, aumentar a sua potência. Mau, [...] [são] aqueles que vivem ao acaso dos encontros, que se contentam em sofrer as conseqüências, pronto a gemer e a acusar toda vez que o efeito sofrido se mostra contrário e lhe revela a sua própria impotência (DELEUZE, 2002, p. 29).



Pois, neste instante, há certo *ágio*, uma brecha entre o que foi proposto neste trabalho enquanto moda e o que se sabe – o aprender resvala através de um tempo *kairós*, quem sabe, mais adiante extravase. O presente une-se com o arcaico e, somente, quem percebe no mais moderno e recente, os “índices e as assinaturas do arcaico” pode dele ser contemporâneo (AGAMBEN, 2009, p.69).

Afinal, por meio dos signos mundanos, esgota-se o possível e possibilitam-se encontros em que a criação torna-se realmente indizível. Deste modo, pode-se *ver* melhor as “figuras de resistência” estudadas por Deleuze, tanto quanto – algumas vezes – por Foucault (BAMPI, 2003).

Há um compromisso secreto entre o arcaico e o moderno “porque a chave do moderno está escondida no imemorial e no pré-histórico” (AGAMBEN, 2009, p.70). Decisiva, torna-se aqui, também, a ideia de uma escola comum que não se trata de um consenso de alguns. O decifrador de signos e de hieróglifos contemporâneos estabelece a forma de uma arqueologia que não regride a um passado remoto, mas a um não-vivido que possui alguma razão em sua extrema proximidade, sendo que a “atenção dirigida a esse não-vivido é a vida do contemporâneo. E ser contemporâneo significa, nesse sentido, voltar a um presente em que jamais estivemos” (AGAMBEN, 2009, p.70).

Isso significa que o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse fecho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora (AGAMBEN, 2009, p.72).

Desde então, o que propomos consiste num velho olhar sobre o novo, ou num novo olhar sobre o velho, tanto que nem se percebe que estão *lá*, juntos, nos espaços e tempos imprevistos da escola, emaranhados na tranquilizadora multiplicidade de uma de uma *Coca-cola*. E, assim, o professor, pode tornar-se contemporâneo enquanto o *efeito* de um trabalho do pensamento, ou de preparação, com tudo o que ele tem ao seu redor na



escola ou no chão da fábrica (DELEUZE, 2007). Pode estar aí, dir-se-ia, a potencialidade da sensibilidade aos signos do aprender em um espaço considerado.

Mesmo em clichês, o *professor contemporâneo* pode encontrar possibilidades de fazer obra de arte na sala de aula e na escola. Ora, todo o caminho, até aqui trilhado, precisou dos “dados” – signos necessários ao aprendizado –, sinalizando o conhecimento. Da mesma forma, o aprendizado não se vislumbraria sem eles enquanto *efeito* de um desdobramento – coisas que ao acaso vão se chocando –, possibilidades de revelação do aprender-acontecimento (DELEUZE, 2011). A alegria da revelação torna-se o correlato da ação enquanto decifração de signos, mundanos ou não (DELEUZE, 1997).

Deixando-se envolver em encontros com os signos do aprender, o *professor contemporâneo* dispõe-se a esgotar as possibilidades do possível em sala de aula, indo além do cansaço, recriando o cotidiano com as experiências de sala de aula. Caminhos que trilhamos em experiências outras, mostraram-nos que isto é possível – fazer algo diferente –, quando a perseverança une-se à necessidade de dar a conhecer um ensino de qualidade, aquele que se almeja na escola e na universidade.

Nas experiências, percorrendo paradoxos *entre* o ensinar e o aprender, recolhemos *algo* – desafiando-nos a querer explicar o inexplicável –, chegamos a nossa verdade, produto de uma revelação. O aprendizado, desde então, pôde manifestar-se na vivacidade de ressonâncias filosóficas que perpassam a educação. O “como ensinar?” esvaiu-se em caminhos múltiplos das nossas experiências – assim como múltiplas são as configurações de mundo por nós construídos (VEIGA-NETO, 1996) –, onde são constantes os encontros com os signos do aprendizado. Para entrarmos nesses mundos de signos, a sensibilidade revelada em regras e caminhos já trilhados pelas didáticas, pode ser desbravada como ponto de desequilíbrio da dualidade quantidade-qualidade. A superfície como atualidade é tão necessária quanto à profundidade como virtualidade, tendo a atenção para, ao adentrar na ficcionalidade, não perder o senso de realidade e acabar sufocado em decepções com a novidade.



Desde então, com a filosofia vislumbramos a educação transformando-se em didática, traduzindo os mistérios que se envolvem em gostos e matérias afins. Encontramos semelhanças nas associações com exercícios em pensamento por meio de ilustrações. Neste momento, tal didática possibilita expressar estruturas que o aprender em seu *meio* desenvolve nas experiências singulares de docentes e discentes. Nestas experiências, espelham-se possibilidades de um corpo educacional que se perfaz em movimentos, em encontros com os signos mundanos, amorosos, sensíveis e, até mesmo, artísticos. Isto um projeto de pesquisa pode possibilitar. Um programa de iniciação à docência pode proporcionar. Um projeto de ensino da ciência pode recuperar no tempo que nasce com as palavras que se arriscam a embaralhar os códigos da sala de aula, nas escolas, entre um intervalo de uma aula, no bar ou na livraria, em congressos e colóquios de educação. Quem poderá saber como que uma Girafa filarmônica (WALSH, 2011) chegou em um bosque da Patagônia?



Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem.** Tradução e notas Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BAMPI, Lisete R.. Governo, subjetivação e resistência em Foucault. In: Educação e Realidade, v.27, n.1, 2002. P.127-150.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, vol. ,nº 19, p. 20-28, Jan./Fev./Mar./Abr., 2002.

CAMARGO, Gabriel Dummer, BAMPI, Lisete. O que acontece no *meio*? **Educação**, Porto Alegre, Vol.36, n.3, p. 385-392, set./dez. 2013.

COMÉNIOS, João Amós. **Didáctica Magna.** Tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

DELEUZE, Gilles. Spinoza e as três éticas. Tradução Peter Pál Pelbart. In: **Crítica e clínica.** São Paulo: editora 34, 1997. P.156-170.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza:** filosofia prática. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos.** Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon:** lógica da sensação. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido.** Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.



FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2005.

GALLO, Silvio. Pensamento e casuística: por uma Filosofia da Educação imanente. In: 2º Congresso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, 2013, Montevideo. **Anales del 2º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación**. Montevideo: Depto. de Historia y Filosofía de la Educación - UDELAR, 2013. v. 1.

KOHAN, Walter Omar. O que pode um professor? In: **Educação**, São Paulo: Segmento, v.6, p. 48-57, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2.ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez.2005.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Vol.21, No.2, Jul./Dez., 1996, p.161-175.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. In: **Educação e Sociedade**, 2002, v.23, n.79, p. 163-186.