

(DES)TERRITÓRIO-ESCOLA: A MULTIPLICIDADE DE CONCEITOS E EXPERIÊNCIAS¹

SCHOOL-(DES)TERRITORY: THE MULTIPLICITY OF CONCEPTS AND EXPERIENCES

Talita Vitória Cordasso Santoro²

RESUMO: As mudanças educacionais têm se emergido com premência frente à avalanche de regimentos enclausuradores de se fazer e pensar a escola. Nessa prerrogativa, o presente ensaio teórico e dissertativo se delineou sob campo operatório da filosofia de Deleuze e Guattari como uma possibilidade de pensar, criar e imaginar a escola como um território. Com discussões que sobrevoaram sobre os desdobramentos dos conceitos, das territorialidades e as desterritorializações da prática docente, o objetivo deste trabalho se instaurou na premissa investigativa de conceber a escola como um território de experimentações, fazeres e multiplicidades, que se engajam na potência criativa e inventiva de realizar fissuras, brechas e frestas sob a tentativa de engessamento escolar. Assim, utilizando-se de autores que se movimentam na possibilidade da educação menor, aquela que começa na sala de aula, nos corredores, no cotidiano e nos afetos, a problemática educacional aqui referenciada é da urgência de repensarmos uma pedagogia que não se esmera em métodos reprodutivos, mas de práticas que caminhem por vias da invenção e da criação. É se movimentar em processos desterritorializantes, que se incidem nas múltiplas paisagens, dobras e planos que se entrelaçam na construção do território-escola.

Palavras-chave: Filosofia da Diferença; Educação-menor; Território-escola.

ABSTRACT: Educational changes have emerged with urgency in the face of the avalanche of cloistering regiments of making and thinking about school. With prerogatives of struggles and militancy within a theoretical banner to be raised, the present monograph was outlined under the operative field of Deleuze and Guattari's philosophy as a possibility to think, create and imagine the school as a territory. With discussions that passed over the unfolding of concepts, territorialities and the deterritorialization of teaching practice, the objective of this work was established on the investigative premise of conceiving the school as a territory of experimentation, actions and multiplicities. Thus, using authors who fight in defense of a lesser education, one that begins in the classroom, in the corridors, in daily life and in affections, the educational problem referred to here is the urgency of rethinking a pedagogy that does not strive for reproductive methods, but practices that go along the path of invention and creation. It's to engage in deterritorializing processes, which affect the multiple landscapes, folds and plans that are intertwined in the construction of the school-territory.

Keywords: Difference Philosophy; Lesser-Education; School-territory

¹ A primeira versão deste texto foi apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, sob orientação do Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de A. P. Costa.

² Graduada em Pedagogia e mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. [santoro.talitaa@gmail.com]

INTRODUÇÃO

O presente artigo, fruto de inquietações e efeitos múltiplos, se delinea em uma ânsia investigativa em conceber o conceito de território-escola como uma ideia central para repensar uma educação pela arte da experiência. Centrado nas discussões teóricas de Deleuze e Guattari (1992), e de seus autores contemporâneos (2000; 2002; 2006; 2012; 2013; 2019), este ensaio de ideias se incumbe na compreensão do conceito território-escola a partir da gama da filosofia como a disciplina esmerada pela criação de conceitos, bem como, na discussão do fazer da docência em defesa da escola como um território de experimentações, de criações, de devires e de desterritorializações.

Em proeminência, o caminho traçado em palavras nessas folhas se subsidiou em três grandes subsolos que, respectivamente, se debruçaram na compreensão do conceito de território e seu transpasse para a construção do território-escola e na ânsia de uma pedagogia da desterritorialização que se emerge em meio as experiências e os acontecimentos do território. De uma forma mais intrínseca, as discussões demarcadas nesse trabalho se outorgam em um processo de (re)pensar e (des)pensar, de (re)criar e (des)criar e de (re)compreender e (des)compreender a escola, dentro do campo da filosofia de Deleuze e Guattari, como um território que nunca está fixo, preso ou estagnado, mas como um território que precisa estar em constante processo de transformação dos espaços, dos sujeitos e das experiências.

Que iniciemos as nossas experiências...

O FILOSOFAR DE CONCEITOS

Os conceitos e seus preceitos

Há quem se diz que a maestria de compreender algo em sua magnitude é de responsabilidade soberana da filosofia. Já outros, preferem apostar na ciência como a forma absoluta de restringir a compreensão na forma irreduzível de conceber respostas a partir de variáveis e constantes. Todavia, sem se precipitar na árdua e sensível discussão entre o “filosofar” e o “cientizar”, o buscar entender o que nos leva a atribuir conceitos e ideias sobre as coisas se coloca como uma posição política frente a discussão deste trabalho. Isto é, antes de tentar compreender a imensidão do conceito território-escola, é exploraremos as abrangências dessa ideia fragmentada em um conceito.

Vamos filosofar?

Em uma primeira instância dessa busca, é inevitável deparar-se com aquilo que é esperado e lançado sobre a filosofia. De uma maneira singular, Deleuze e Guattari (1992) ao se perguntarem “o que é filosofia?” se desdobram em respostas daquilo que ela não é: contemplação, reflexão e comunicação. Estes princípios não se encaixam em assuntos singularmente filosóficos, visto que, são máquinas universais que se reduzem a qualquer disciplina. Sendo assim, a filosofia ultrapassa ao imaginário mundo grego e se encontra na peculiaridade da criação de conceitos. Nas palavras dos autores, “a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 12). Conceitos esses que não se reduzem a meras formas, achados ou produtos, mas em objetos de estudos que se prolongam sempre em novidade.

Nessa premissa, embora as artes e as ciências também se caracterizam como áreas criadoras, é somente a filosofia que pode conceber a criação de conceitos no seu sentido mais estrito. Isto é, “toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.15). Essa exclusividade criativa de conceitos assegura na filosofia uma função intrínseca de não promulgar a morte dos conceitos, visto a necessidade de submissão as exigências de renovação, de mutação e de releituras que se cogitam dentro de uma história, uma geografia e um contexto. Não há céu e nem terra que limite os conceitos.

Dessa forma, a questão da filosofia é o ponto peculiar cuja o conceito e a criação é algo indissociável no tocante da sua própria natureza. Algo que é não é dado, é criado, está por inventar e é livre. Mas quem é responsável pela criação? Ou melhor, a quem atribuir o saudosismo da criação desprendida de conceitos? Deleuze e Guattari (1992), na própria composição conceitual de filosofia, intimam-se com o cruzamento da palavra grega com amizade e ao encontro com saber, e consequentemente, atribuem ao filósofo o cargo de “amigo do conceito” cuja sua máxima é a própria contribuição para a atividade criativa da filosofia.

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência[...]. 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, 1992, p.12).

Os filósofos não devem ser contentados em aceitar os conceitos prontos e dados, com o estigma de somente “limpá-los” ou “reduzi-los”. O ponto crucial está no fazer criar e fabricar conceitos que se estende não na simplicidade, mas na multiplicidade de componentes que se outorgam no caos. Em palavras subjacentes, todo conceito possui um contorno irregular e a necessidade de articulação, corte e superposição é o que totaliza os componentes em um todo fragmentado de componentes (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Nessa premissa filosófica, o entendimento do que se é um conceito se delinea por um estatuto pedagógico que descreve as possibilidades de sua criação: “uma multiplicidade de elementos que ganham sentido com o movimento de articulação que o mecanismo de conceituação promove” (GALLO, 2000, p. 56). Assim, nesse desdobramento sobre a “pedagogia do conceito”, pode-se vislumbrar a definição de conceito como sendo “uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido” (GALLO, 2000, p. 54). Uma movimentação de sobrevôo, cujo o pássaro – o conceito – sobrevoa sobre o vivido e repercute seu aterrissar em um reaprendizado e uma ressignificação do mundo. E mais do que isso, o conceito é um contorno e a configuração de um acontecimento que está por vir de forma que é impossível reduzi-los a um espaço e tempo subjugados ou pré-estabelecidos.

[...]os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos... (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 45).

Concomitantemente, para dar inteligibilidade a esta definição, Deleuze e Guattari (1992) estabelecem algumas características primordiais no transitar dos conceitos. Em primeiro, todo o conceito é necessariamente assinado por algum filósofo, visto que, ao criar um conceito este passa por um processo de resignificação de um termo da língua para um sentido estritamente seu (do filósofo). Em completude a esta assinatura, o estilo do filósofo também se sobrepõe ao conceito ao transcrever sua forma particular de pensar e escrever. É como se houvesse um “batismo do conceito”, cuja a constituição do conceito dentro de uma língua filosófica pela sintaxe, atinge com grande particularidade a sua conceituação.

Outra característica imbricada nos conceitos é a sua própria multiplicidade de componentes. Isto é, todos os conceitos perpassam por vários componentes que contornam, articulam, cortam e se sobrepõem a um todo fragmentado. “É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 21). Ainda nesse pressuposto onde a multiplicidade concebe novas totalidades, uma outra característica sobre os conceitos se delinea a partir do engendramento de que todos os conceitos advêm da delimitação de um problema novo, velho ou mal colocado segundo a arbitrariedade do filósofo. Assim, entende-se que nenhum conceito é concebido do nada, e ainda mais na premissa filosófica, nenhum conceito é criado se não em função da solução de problemas.

Todo conceito evidentemente também tem uma história. Um conceito em seu processo de criação é remetido a outros conceitos, a outras fontes que não sejam exclusivas da filosofia e a cruzamentos que não evocam a história na sua linearidade, mas em encruzilhadas de idas e vindas, zigzagues, problemas e conexões. Como aponta os autores:

[...] Aqui, os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se têm histórias diferentes [...]. Cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes. Cada conceito tem componentes que podem ser, por sua vez, tomados como conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 30-31).

Ainda nas características que transitam os conceitos, pode-se evidenciar a questão da heterogeneidade que se dá no transpasse das ordenações de seus componentes nas zonas de vizinhança. Ou seja, todo conceito “é um ponto de coincidência, de condensação, de convergência de seus componentes que permitem uma significação singular, um mundo possível, em meio à multiplicidade de possibilidades” (GALLO, 2000, p. 55). São essas zonas limiares, a inseparabilidade que definem a consistência interior do conceito, de tal forma, que a filosofia não se concentra em um sistema absoluto de respostas, mas de um horizonte cuja os conceitos a sobrevoam em buscas de respostas possíveis.

Todos os conceitos são incorporais, isto é, embora seja efetuado em corpos ele não se restringe ao estado de coisas dentro de um espaço e tempo. Pelo contrário, os conceitos são acontecimentos atemporais que sobrevoam em possibilidades e velocidades infinitas. Nesse espectro, os conceitos também são, ao mesmo tempo, absolutos e relativos, visto que, eles remetem a seus componentes e a outros conceitos de ordens variadas, e se referem aos problemas dos quais se emergiram. Em outras palavras, o conceito condensa uma possibilidade de resposta ao problema, se tornando assim, “absoluto em relação a si mesmo e relativo em relação ao contexto” (GALLO, 2000, p. 56).

A partir desse sobrevoar sobre as características intrínsecas aos conceitos, é evidente que os mesmos não se enquadram no plano do discursivo e tão menos do proposicional. Pelo contrário, os conceitos nos seus contornos irregulares transitam suas ideias por meio de pontes que se movem e se divergem em diferentes caminhos. Dessa maneira, a filosofia tem o pleno direito sobre a criação dos conceitos e da potencialidade atemporal destes conceitos. Um estatuto pedagógico do conceito que ao ser ministrado na essência da filosofia garante sempre os acontecimentos, pensamentos, tempos e matérias em novidade (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Assim, utilizando das belíssimas palavras de Deleuze e Guattari (1992), o que fica imanente sobre a construção dos conceitos na dimensão da filosofia é que:

O conceito filosófico não se refere ao vivido, por compensação, mas consiste, por sua própria criação, em erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem como qualquer estado de coisas. Cada conceito corta o acontecimento, o recorta à sua maneira. A grandeza de uma filosofia avalia-se pela natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos nos convocam, ou que ela nos torna capazes de depurar em conceitos. Portanto, é necessário experimentar em seus mínimos detalhes o vínculo único, exclusivo, dos conceitos com a filosofia como disciplina criadora. O conceito pertence à filosofia e só a ela pertence (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 47).

Os conceitos e seus planos

Como foi sobrevoado anteriormente, os conceitos filosóficos são totalidades fragmentárias que não se encaixam em unidade devido as suas intersecções e os seus contornos incongruentes. Nessa ressonância, a filosofia delimita essa produção dos conceitos dentro de um espectro, uma mesa, um platô. Ou seja, um plano de imanência onde os conceitos se coexistem em uma correlação cujo o plano não é um conceito, mas o solo onde os conceitos estão por ser fabricados. Como aponta Deleuze e Guattari (1992, p.51) “os conceitos são os acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos”.

O plano de imanência é o suporte dos conceitos. Não de forma limitadora ou observável, mas como um horizonte absoluto que independe de qualquer observador para fazer de um conceito uma essência. E é justamente a imanência do plano que assegura o ajuste dos conceitos sempre em conexões crescentes, de tal forma que, o plano sempre se delineia em uma curvatura renovada e variável: não há terra e nem céus para os conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

O tear infinito de novos conceitos sobre o plano, em movimentos constantes, faz com que cada movimento percorra “todo o plano, fazendo um retorno imediato sobre si mesmo, cada um se dobrando, mas também dobrando outros ou deixando-se

dobrar, engendrando retroações, conexões, proliferações, na fractalização desta infinidade infinitamente redobrada do plano” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.55). Essas dobradiças do plano que podem ser destacadas em duas faces, a do pensamento e a da natureza, se caracterizam, respectivamente, pelos movimentos do infinito e as ordenadas intensivas desses movimentos. Ou seja, o movimento não pode ser concebido como imagem do pensamento sem ser também matéria do ser. Assim, “os conceitos devem ser criados do mesmo modo que o plano de imanência deve ser erigido” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 57).

Nessa premissa, enquanto solo de produção filosófica, esse planômeno deve ser considerado como pré-filosófico. Um antes que não remete a anterioridade a filosofia, mas a uma condição interna e necessária para que a filosofia exista e produza seus conceitos. Assim, o conceito é o advento da filosofia e o plano a sua instauração. Nas palavras de Gallo (2000):

[...]o início da filosofia é a criação de conceitos (filogeneticamente – história da filosofia – e ontogeneticamente – aparecimento de cada filósofo singular) mas, no próprio momento que se criam os conceitos há a instauração de um plano de imanência que, a rigor, é a instauração da própria filosofia, pois se assim não fosse os conceitos criados ficariam perdidos no vazio” (GALLO, 2000, p. 57).

Alguns filósofos inventam seus próprios planos e horizontes, enquanto outros contextualizam seus conceitos em planos já existentes, mas sempre renovados, visto que, a filosofia permite uma multiplicidade de planos de imanência funcionando, sendo criado e recortado ao mesmo tempo. Assim, o plano de imanência delinea um corte no caos e age como um crivo de tal maneira que é possível “supor uma multiplicidade de planos, já que nenhum abraçaria todo o caos sem nele recair, e que todos retêm apenas movimentos que se deixam dobrar juntos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 68).

Frente a esses recortes no caos, o plano de imanência evoca a necessidade da criação de conceitos para sustentar e conservar seus movimentos infinitos em possibilidades múltiplas de ideias, de devires e de territórios. E esse é o grande sentido da filosofia.

TERRITORIALIDADES

Território

Ao discorrer sobre a atividade da filosofia como a disciplina responsável pela criação de conceitos, é indubitável que ao tentarmos compreender o que é território-escola, a ação filosófica de traçar e mapear os delineamentos que cabem nos contornos espaciais e nas suas fronteiras se evidencia como uma prerrogativa interessante para a imanência territorial.

Sendo assim, indo além de uma ideia pré-concebida de território como uma demarcação de terras materiais, Deleuze e Guattari (1995;1997) ao incitarem suas concepções territoriais dentro de planos moleculares de política, espaços e poderes, desmistificam o conceito de território como uma imagem, uma paisagem que atua como um crivo de um plano maior. Isto é, o território é criado a partir de

um desdobramento de planos que geram, no seio das dobras³, variadas paisagens e modos de subjetivação. Como descrevem Oliveira e Fonseca (2006, p. 137), “planos, territórios, paisagens, sujeitos, configuram-se como dobraduras emergentes entre si, em uma composição onde nada pode ser visto isolado, mas como uma cadeia de desdobramentos das dobras⁴”.

O território não se fragmenta a uma localidade. Antes, é uma construção dinâmica, coletiva, intencional que perpassa por todos os acontecimentos⁵ que o contornam. Concomitantemente, o conhecer o território não se esmera somente na distinção dos seus elementos, mas na conexão desses elementos que se entrelaçam em modos eloquentes de expansão, propagação, povoamento, ocupação e enfim, de olhar o dinamismo de sentidos do território que se imbricam na “mutabilidade tanto de seus elementos como também do deslocamento do lugar de quem os observa” (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p.138).

O território trata-se de planos nos quais qualquer ponto, linha e espaço pode se conectar com outro de forma a configurar-se em uma rede múltipla. Ou seja, os territórios são “espaços constituídos por um princípio de multiplicidade que não busca unidade nem no sujeito nem no objeto, mas nos movimentos dos fluxos das redes que se configuram pelos agenciamentos entre sujeitos/objetos/lugares” (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p. 141). Um sistema que não se contenta em ser regido por um centro determinante, pelo contrário, o território em sua essência precisa estar descontinuamente sendo formado por uma imensidão de centros que se desmontam, se conectam e se descentralizam.

Dentro dessa perspectiva, o território carrega com si as subjetividades tanto do seu meio, o trajeto, como das subjetividades das pessoas que percorrem esse meio. Deleuze e Guattari (1997), apontam para esse movimentar nos territórios a partir de distintas dimensões que se transgredem naquilo que é perceptível e imperceptível, sendo cada um desses níveis regidos por leis próprias de acordo com as suas naturezas. Em palavras subjacentes, as dimensões do território transitam-se em um nível macro, o que é instituído e inteligível, e no nível micro, o que é implícito, na maioria das vezes, aos nossos olhos e sentidos. Nas palavras de Oliveira e Fonseca (2006):

No macro, o território apresenta-se institucionalizado, uma vez que já tem uma língua própria, uma linguagem instituída, um plano de organização e desenvolvimento regido por um aparelho disciplinar e de controle, dentre outros. No micro, age um contra-discurso que visa experimentar um espaço pedagógico em que se desterritorializa o modo de subjetivação em jogo (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p. 142).

Essas dimensões aparentemente divergentes, se convergem em uma luta tensio-nal entre a conservação da tradição e a destruição da mesmice em busca de novas escolhas e trajetos. Uma tensão poderosa entre aquilo que nos aprisiona e o aquilo que nos liberta. Visualmente, essa luta pode ser concebida como Deleuze e Guattari (1997) denominam de espaço liso e estriado, isto é, de um espaço rigorosamente

3 Deleuze e Guattari (1992) incidem sobre o conceito de dobra a partir da ótica geográfica dos territórios, cuja as conexões intrínsecas entre os planos se constroem em dobras infinitas que emergem múltiplas formas de subjetivação sobre as paisagens.

4 Dobras infinitas de possibilidades de subjetivação (OLIVEIRA; FONSECA, 2006).

5 Deleuze e Guattari (1992) descrevem o acontecimento como uma prerrogativa do próprio conceito, cuja a ideia de acontecimentos está entrelaçada ao novo, a novidade que pode ser emergida na criação do conceito, do plano ou do território.

estruturado, marcado e estriado, e outro, um espaço liso onde os trajetos são múltiplos e atualizados constantemente. Dois planos que se subjugam em um mesmo território, sendo que cada espaço está em uma relação de imbricação entre um e outro: “devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si; o espaço liso não pára de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 157).

Sendo assim, ao compreender que os espaços, os níveis e as dimensões são interdependentes na sua criação, “pode-se dizer que o espaço liso é a potência de desterritorialização do território, a capacidade de perder-se, de misturar-se para achar-se novamente em outro estriamento não experimentado; é a capacidade de criação” (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p. 142). O ato de desterritorialização no seu âmbito político e educacional requer uma visão mais profunda e aproximada dos acontecimentos do território. Um olhar sobre as paisagens, sobre os cantos mapeados dos espaços, sobre os afetos construídos, sobre as linhas de fugas que se desenham em tramas, encontros, agenciamentos, jogos e estratégias.

O desencadear de processos de desterritorialização está consignado em destruir algo em que não se limita a sua forma, mas também as suas forças engendradas em tudo o que acontece. De acordo com Deleuze e Guattari (1996):

Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor. No limite, desfazer o organismo não é mais difícil do que desfazer os outros estratos, significância ou subjetivação (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.21).

Nessa premissa, o conceito de território não se resume a uma demarcação de paisagens, mas a ação de territorializar-se e desterritorializar-se em olhares infinitos que se sobrevoam sobre as possibilidades de alisar o que está estriado. São movimentos, passos, lentos ou rápidos, que se deslocam para o recriar de um novo espaço liso, que não garantem por si mesmo a salvaguarda de uma liberdade, mas é nesse espaço “que a luta muda, se desloca, e que a vida reconstitui seus desafios, afronta novos obstáculos, inventa novos andamentos, modifica os adversários” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.189). Assim, essa busca de um lugar de novas possibilidades e de devires, em requerimento de um intrínseco processo de transformação do território, pleiteia um movimento de criar outros trajetos, de capturar novos olhares e de experimentar o espaço como uma obra de arte. Um desafio este que reside em todas as encruzilhadas de lugares que perpassamos, e principalmente no espaço em que atuamos profissionalmente: o território-escola.

Território-Escola

A trama que compõe os territórios é resultado de paisagens, mapas, movimentos e sujeitos que se entrelaçam em diversas formas de afetos. Não diferente, quando pensamos no território-escola, este deve ser mapeado a partir do traçar de seus planos que se repercutem nos cochichos, na luminosidade, nos passos, nos desenhos e enfim, em tudo que está em potência para visualizar a escola para além da sua edificação. Sendo assim, compreender o território-escola requer uma captura de

forças que são intrínsecas desde a decisão do local da sua construção até o dispor dos alunos nos espaços que compõe o cenário escolar.

Percorrer os trajetos da escola, “não se limita em trafegar pelos seus corredores, mas, pelo contrário, criar caminhos e mapas ainda não demarcados” (OLIVEIRA, 2006, p.21) Ou seja, o território escola é formado por múltiplas paisagens que se subjugam em diferentes contornos espaciais que permite ver a escola para além do visível, das formas estabelecidas, e assimilar o invisível e o imperceptível. Assim, a imagem do território não pode ser concebida como um recorte isolado que tudo que a tece. Antes, a escola, dentro de uma cidade, de um bairro, de uma cultura, é um reflexo reprodutivo de modos intencionais de convívios e de subjetivação em diferentes planos. Nas palavras de Oliveira (2006), o território-escola,

[...]se constrói mesmo antes dos alicerces do prédio da escola, se constrói já nas vontades de quem concebe a escola, no seu desenho arquitetônico, na geografia do local, na vizinhança que a recebe. Ainda, este território não se consolida no seu recorte físico, ele se dá a partir das proposições de arquitetura dos espaços, dos encontros e desencontros que se efetuam, dos agenciamentos entre corpos, trajetos, ritmos, suores, odores, sons, forças... que circulam pelo território (OLIVEIRA, 2006, p.31).

Nessa conjectura, o território-escola se forma no encruzilhar das suas próprias proposições que, encadeadas com as proposições de olhares dos sujeitos, emergem uma imagem-escola ora por estranhamento ora por familiaridade, mas cujo o ponto de partida é sempre um imaginário-prévio formado por expectativas, anseios, medos e histórias. A escola, objetivada e subjetivada dentro dos sujeitos, desencadeia uma experiência singular no traçar de trajetos. Isto é, os trajetos do território-escola determinam e são determinados por subjetividades que transformam e recriam o mapa da escola de acordo com vontades e necessidades daqueles que o circulam. Como declara Oliveira (2006, p.34): “todos passamos basicamente pelos mesmos caminhos, mas marcamos e somos marcados de maneiras diferenciadas”.

Esses caminhos imprevisíveis nem sempre estão ao alcance dos nossos pés. Estão consignados na totalidade dos nossos corpos, que tencionam o nosso caminhar nas multiplicidades de espaços e tempos que inventam trajetos que são atravessados por sentimentos e sensações. Concomitantemente, a imanência do território-escola é a justa causa de que a escola não é sempre a mesma, visto que, se “o território é de fato um ato, que afeta os meios e os ritmos, que os ‘territorializa’” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.96), a escola territorializada é o plano que imana a possibilidade de os sujeitos compreenderem o universo escola por uma elasticidade de modos de subjetivação.

Nessa premissa de um território a-centrado, de um espaço composto por diversos centros que se ordenam de forma descontínua, a escola passa a ser observada a partir dos “desvios nos corredores lineares, das bifurcações que se tecem no descuido das estruturas prontas, nas formas de aprendizagem que se configuram a partir das linhas de fuga” (OLIVEIRA, 2006, p. 36), e enfim, em tudo que se abre para as práticas imperceptíveis na construção do cotidiano escolar. Sendo assim, as diferentes dimensões do território, entre aquilo que está visível e invisível, entrelaçam e afetam a escola em dois níveis que configuram os espaços em uma extensão micro e outra macro. Nas palavras de Oliveira (2006), esses dois níveis se estendem, respectivamente, a um território que se apresenta institucionalizado dentro de um plano de organização regido por um aparelho disciplinar de controle, e outro território

que age na resistência e experimentação de um espaço pedagógico que busca des-territorializar o modo de subjetivação estabelecido (OLIVEIRA; FONSECA, 2006).

Aludindo essas dimensões para as concepções dos espaços lisos e estriados supracitados por Deleuze e Guattari (1997), o território-escola pode ser conjugado entre as estruturações das normas, das regras, do currículo e da conservação de papéis, e outro que afronta a demarcação a partir da possibilidade de se pensar e fazer novos trajetos. É no estriamento que o alisamento se pronuncia como uma emergência a instauração pronta. Contudo, a escola “não é um espaço liso imparcial, uma vez que nos encontramos sempre sobre um espaço estriado que nos protege do caos, da desagregação que é imanente ao plano micropolítico da escola” (OLIVEIRA, 2006, p.39).

Pensar a escola como um espaço em potência para se criar, incentivar, mudar e valorizar é permitir que o território se apresente como uma experiência estética, como o efeito da própria arte (DELEUZE; GUATTARI, 1997). É compor escolas invisíveis que aludem as particularidades de identidade, que na plasticidade do devir, inventa um território-escola singular e coletivo. Assim, a desterritorialização da escola não evoca o abandono a normas, mas uma (des)reprodução de um sistema que coíbe a possibilidade de fazer diferente. É movimentar o pensamento sobre: “como se dá a constituição do território?; que tipo de movimento está presente entre os agenciamentos que territorializam e que desterritorializam?; como se dá a passagem entre os planos lisos e os estriados?” (OLIVEIRA, 2006, p. 40).

A reprodução contínua sobre o estriamento ocasiona uma paralisia, uma incapacidade e um aprisionamento mediante as possibilidades de oposição ao poder. Perde-se a total capacidade de estabelecer novas normas, de renormatizar, de construir uma autonomia que conjuga com propostas pedagógicas abertas para o liso, para a diferenças. Sendo assim, ao se tomar o entendimento de como o território-escola está sendo constituído em meio aos movimentos, agenciamentos, alisamentos e estriamentos, este permite emergir uma compreensão de que os fazeres, e os não fazeres dentro da escola, propiciam trajetos sobre planos ou condicionamentos sobre resultados. Isto é, “o território-escola está sempre se formando a partir de fazeres que ora o restringem e ora o expandem (OLIVEIRA, 2006).

Com o pressuposto de que o território não algo dado, pronto, mas em movimentos contínuos que o formam, Deleuze e Guattari (1997) eludem com constância a importância de conceber estes dois planos que se entrelaçam entre o plano da organização e o plano da consistência. Planos estes que não se excluem, mas que na dualidade, no duplo, remetem “[...]à existência do invisível que habita o visível, do inaudível ao sonoro, do não dito da palavra” (OLIVEIRA, 2000, p. 47). A escola, nas suas variadas formas impositivas, não pode inibir o aparecimento de outras formas, inesperadas, que escampam da sua uniformidade.

O território-escola pode ser emergido a partir da multiplicidade de agenciamentos que se desdobrando em múltiplas paisagens, produzem uma subjetividade que não se limite a uma unidade. Nas palavras de Oliveira e Fonseca (2006):

[...]a produção da subjetividade não está na unidade da escola, mas na multiplicidade de suas paisagens; não se encontra no indivíduo, recortado e blindado, mas na multiplicidade do fora que produz presença, ou melhor, a emergência de outros “eus” em cada paisagem por onde cruza (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p. 147).

A escola, em sua territorialidade, não é composta somente pelas salas de aulas com carteiras enfileiradas, pelo pátio com as crianças correndo e pelos professores como transmissores de conhecimento. Pelo contrário, o território-escola é composto por múltiplas paisagens que podem se desdobrar em: paisagem-salas de aula, paisagem-pátio, paisagem-sala da direção, paisagem-biblioteca, paisagem-corredores, onde cada uma dessas emerge uma relação diferente de afeto e de atuação do sujeito. Ou seja, as subjetividades são atravessadas por meio das múltiplas paisagens que são construídas com efeitos simultâneos, ou não, em cada espaço.

Dialogando com os elementos pedagógicos da escola, estes são agenciados na mesma configuração de uma determinada paisagem, de forma que a mudança do espaço, do local, não é suficiente para se alterar a paisagem. A multiplicidade caminhará muito mais para a possibilidade de um fazer docente diferente, de uma pedagogia diferente, visto que, “a geografia não se contenta em fornecer uma matéria e lugares variáveis para a forma histórica. Ela não é somente física e humana, mas mental, como a paisagem” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 125).

Dessa forma, colocar o território-escola como uma obra de arte, como uma experiência estética, é aflorar o entendimento de que é permitido se ter inúmeras releituras realizadas de seus apreciadores. É poder captar interesses, desinteresses, forças e fraquezas que afetam intimamente os sujeitos. É buscar uma educação que se propõe visualizar as paisagens que tangenciam os territórios, indo além do seu contorno, da sua forma, para se abrir as potencialidades de experimentar as múltiplas paisagens e suas leituras.

A PEDAGOGIA DA DESTERRITORIALIZAÇÃO

A filosofia como criação conceitual coloca o conceito como a própria natureza do acontecimento e da experimentação. Um devir, que engajado na criatividade, na imanência do pensamento, subscreve a produção da multiplicidade de se pensar o novo, o diferente, o diverso. Sendo assim, a ação desterritorializante da educação, na luta da construção de um território-escola, Gallo (2002) evidencia que este desafio se incide em diversos ângulos e em diversos níveis que se agenciam na militância. Militância esta que pode ser promovida na figura do professor e transcrita nas suas ações, atitudes e lutas que se dão no cotidiano da sala de aula, nas relações com seus colegas no ambiente de trabalho, no seu ambiente social e até mesmo nas relações da luta sindical do professorado.

Contudo, a incidência maior desse ser militante talvez se resida na própria peculiaridade em como construí-lo em meio a desordem, ao estriamento e ao autoritarismo. Nas palavras de Gallo (2002):

Como produzir essa militância, que é ao mesmo tempo uma militância que se dá em sala de aula, que se dá no local de trabalho, que se dá na relação com o sindicato, ou seja, na relação da sua classe produzindo cultura, produzindo política, produzindo educação fundamental, já que essa é a nossa ferramenta? Em outros termos, a questão é: como pensar e produzir, nesse início de século vinte e um, uma educação revolucionária, por mais *démodé* que isso possa parecer? (GALLO, 2002, p. 171).

Questionar o processo educativo atual brasileiro e insistir na desterritorialização de práticas subversivas, é deslocar o conceito de território e acioná-lo dentro do

plano da escola como um dispositivo de pensar a educação a partir da multiplicidade de agenciamentos. Isto é, de possibilitar o novo, de experienciar, de fazer diferente, de buscar o devir.

Antes de esmiuçar a potência militante do ser professor dentro do território-escola, atentemos aos atravessamentos dogmáticos sobre a formação ideal do “indivíduo educado” que impossibilita linhas de fuga sob um plano maquinário estatal. Como descreve Brito (2013), o formar um indivíduo educável está dentro de uma modelagem educativa que se subverte em características, condições e aprimoramentos que levem o ser “falho” e “incompleto” a um pressuposto identificatório e objetivista da plenitude do sujeito “bem educado”. A escola moderna tem requintado um modelo representacional da educação que visa “uma unidade no múltiplo, uma identidade na diferença”, um único modo de se pensar, de agir e de se expressar, tornando a educação, “de certa forma, fria, triste, sem vida, sombria, elaborando um saber desinteressante, porque não parte das singularidades, dos problemas, nem daquilo que está na ordem do afeto alegre, da imanência dos seus interlocutores” (BRITO, 2013, p. 269), mas, ao contrário, de tudo aquilo que está no modelo inalcançável de ser.

Nessa premissa, a invenção e a imaginação têm sido sucumbidas pelo arquétipo da representação e objetivação. O aprender, o aventurar, o descobrir se tornaram em enfadonhas ações de reproduzir, identificar e assimilar. A imprevisibilidade, o escutar, o compartilhar foram tomados por planejamentos rígidos e simétricos que se sustentam na urgência pelo êxito da “formação perfeita”. Essa educação baseada nos estriamentos, na paisagem determinista, “constrói um sistema de julgamento, um tribunal da razão, que controla, que diz e regula o que deve e como deve ser o ato educativo” (BRITO, 2013, p. 271). Uma busca incessante pelas certezas e verdades, que na linearidade do processo, decreta e condiciona a homogeneidade.

A educação ainda não conseguiu superar a pedagogia do método. Contudo, é nas fissuras, mesmo que em passos lentos, que as rachaduras da invenção, criação e experimentação vão se emergindo. É por essa perspectiva de educação que as possibilidades, as vias, os territórios, as paisagens e as subjetividades se traçam como uma força militante de se pensar e de fazer a desterritorialização das práticas educativas.

Pensar uma educação por vias da invenção remete a um desafio para aqueles educadores que ainda se sentem seduzidos e envolvidos com essa prática, pois somente um compromisso com o ato de singularização pode forjar fluxos, travessias, misturas, que escavam, rasgam e provem desejos, produções, fazendo, então, passagens, agenciamentos, territorialidade e dê territorialidades para um novo tipo de aprendizagem para além de qualquer controle (BRITO, 2013, p. 273).

Promover uma pedagogia que se agencia por práticas desterritorializadas da educação, é preocupar-se e indagar-se sobre os acontecimentos que se imbricam entre o pensar e o aprender. Essa atenção com o pensamento é supracitada como uma problemática da filosofia, cuja a mesma encontra a fluidez do seu movimento na própria imanência conceitual da arte de criar conceitos, visto que, como fora construído no primeiro tópico, a filosofia em seu processo criativo atravessa o pensamento e promove “fissuras, variações, composições, territorialidades/desterritorialidades e dobras” (BRITO, 2013, p. 274). Sendo assim, essa perspectiva colocada

em ação na educação se torna como uma grande possibilidade de experiência do pensamento, cujo os pressupostos básicos do ensinar e aprender seriam percorridos a partir de problemáticas que fomentam modulações e variações e não mais soluções e modelações.

Para Deleuze e Guattari (1992), a imanência do pensamento é o campo onde a força, a fuga e o enfrentamento com mundo se tornam factíveis ações de resistência e de lutas. Assim, as instituições escolares, mesmo que se apresentem como sedimentadas e enrijecidas, e o pensamento, como memorialista, estrutural e cronológicos, os autores alegam que estes não são imutáveis e muito menos uniformes frente aos movimentos de estranhamentos e fissuras. O paradoxo evidencia possibilidades de olhares diferentes e divergentes das práticas, dos espaços e das ações, visto que, se esta imagem “arbórea do pensamento fundou um modo de pensar, de educar, de ensinar e aprender, dela também é possível derivar modos de estilizações” (BRITO, 2013, p. 276). Nessa premissa o pensar se apresenta como condição intrínseca do aprender. E este, por ser tomado como um acontecimento, um verbo, um fluxo, se torna uma experimentação do pensamento que não se esmera em justaposições, mas que se opera em disjunções do próprio acontecer do aprender.

Em completude a esse caminhar, a educação por vias da invenção contrasta qualquer focalização em resultados. O seu sorriso se trava justamente na resistência ao pensamento arbóreo que tenta se fixar e estabelecer regras e padrões estritos. Assim, o pensar a educação pelos movimentos desterritorializantes é permitir uma topografia rizomática⁶ que se espalha e penetra nos mais profundos solos, pois como descreve maravilhosamente Brito (2013):

Como pensar as forças arbóreas com as forças do acontecimento? Como isso ocorre? As árvores não podem impedir as forças vitais, as raízes vão se espalhando, o solo vai sendo esburacado, rasgado, cortado, surgem brechas, a vida empurra, faz deslocamento, a mais ínfima vida se desloca, se choca com alguma coisa. Há deslizamentos, mesmo quando tudo quer ser petrificado, as camadas vão sofrendo estratificações, as coisas vão sofrendo impacto, os processos agem continuamente, a vida vai sendo arrastada. Dessa forma, pode-se dizer que é uma espécie de geoeeducação, que se pode experienciar por vias da invenção inspirada em conceitos deleuziano (BRITO, 2013, p.276-277).

Ainda nessa abertura, a educação pela invenção é a arte de criar e não reproduzir é experimentar e não imitar, é pensar e não copiar. O método se torna uma construção que não finda a uma metodologia pré-concebida, mas um caminho onde o educar se efetua em um longo processo de efetivas e intencionais experimentações. Não há uma regra que receita o como fazer e nem de como conquistar o saber do aprendido. O que está em evidencia é a magnitude de construir uma educação que não se limita a um único campo de entendimentos, mas que possibilita pensar diferentes vias, caminhos, atravessamentos e agenciamentos do aprender e do ensinar.

6 O conceito de rizoma é delineado por Deleuze e Guattari (1995, p. 27) como “sistemas a-centrados, redes de autômatos finitos, nos quais, a comunicação se faz de um vizinho a um vizinho qualquer, onde as hastes ou canais não preexistem, nos quais os indivíduos são todos intercambiáveis, se definem somente por um estado a tal momento, de tal maneira, que as operações locais se coordenam e o resultado final global se sincroniza independente de uma instância central”. Ou melhor, “um rizoma não começa, nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4).

Por fim, o que muda, o que afeta e o que transpassa são os infinitos pensamentos que transgredem o aprender. Todavia, talvez a maior preocupação dessa perspectiva se infiltra na justa dúvida de como garantir que a educação desse pensamento não se subverta a exercícios estáticos de uma reprodutibilidade técnica. Ou melhor, de como ter a certeza que o aprender esteja alicerçado em uma educação fundamentada pelas artes da invenção e da diferença. Decerto, essa angústia se apresenta como uma iniciativa necessária para destruir qualquer injúria que queira instaurar a certeza, visto que, duvidar é pensar.

REFERÊNCIAS

BRITO, M. R. Da Paisagem Dogmática à paisagem da Invenção: Por outras vias possíveis. **Actas**, v. 2, p. 266-281, 2013.

BRITO, M. R. **Dialogando com Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre a ideia de subjetividade desterritorializada**. Alegrar (Campinas), v. 9, p. 1-26, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, 94p. (Coleção TRANS)

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 1996, 110p. (Coleção TRANS)

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997, 150p. (Coleção TRANS)

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, 280p. (Coleção TRANS)

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178, 2002. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>>. Acesso em: abr. 2019.

GALLO, S. O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. **Perspectiva** (Florianópolis), Florianópolis, v. 18, n.34, p. 49-68, 2000. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10418/9692>>. Acesso em: abr. 2019.

OLIVEIRA, A. M. **Um olhar sobre o invisível: o duplo cognição e criação no território-escola**. 2006. 110f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7148/000539-838.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: abr. 2019.

OLIVEIRA, A. M.; FONSECA, T. M. Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v.31, n.2, p. 135-154, 2006. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6849/4120>>. Acesso em: abr. 2019.