

DELEUZE E O SENTIDO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE CONTROLE

DELEUZE AND THE MEANING OF EDUCATION IN THE SOCIETY OF CONTROL

André Vinicius Lira Costa¹ (UFRJ/IFTO)

Resumo: Qual o sentido da educação informativa e reprodutiva na “sociedade de controle”, como disse Gilles Deleuze? A partir desta questão, este texto desenvolve uma leitura crítica e interdisciplinar (entre Letras, Pedagogia e Filosofia) sobre a educação contemporânea. O desenvolvimento da pedagogia rumo a mecanismos de avaliação, formação e controle progressivos, se a libertou das amarras da educação tradicional, trouxe novos problemas. Observa-se hoje uma funcionalização extrema dos conteúdos e propósitos escolares, estando o sentido mesmo da escola atrelado ao mercado de trabalho, como mostraram autores como Maurício Tragtenberg e Mariano Enguita, discutidos neste trabalho. Terá se tornado a promessa emancipatória da educação universal mera ilusão? Será discutida a centralidade do pensamento para a educação, sendo ele uma necessidade imperiosa do próprio ser humano, a despeito dos limites e propostas das instituições escolares, das teorias pedagógicas correntes e mesmo da sociedade como um todo. A partir de um relato de experiência, será defendido, numa dimensão filosófica, a necessidade do pensar para liberar o ser humano para si mesmo, numa educação ontológica.

Palavras-chave: Deleuze. Conhecimento. Pedagogia. Experiência. Ontologia.

Abstract: *What is the goal of the informative and replicative education in the “society of control”, as pointed out by Gilles Deleuze? Starting from this question, this paper presents a critical and interdisciplinary (between Languages, Pedagogy and Philosophy) reading of contemporary education. Though it set traditional education free from its limitations, the development of pedagogy towards evaluation techniques, progressive control and formation has brought new problems. Today, it is noticeable an extreme functionalization of contents and goals in schools, pushing the very meaning of schooling to the job market, as shown by theorists like Maurício Tragtenberg e Mariano Enguita, discussed in this paper. Has the emancipatory promise of universal schooling become a mere illusion? It will be argued that thought is fundamental to education, it being an inescapable need of human being, in spite of the limits and demands set by school programmes, pedagogical theories and society as a whole. From an experience report, it will be articulated, in a philosophical dimension, the necessity of thought to release human being to himself, in a genuine ontological education.*

Keywords: *Deleuze. Knowledge. Pedagogy. Experience. Ontology.*

¹ Doutorando em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia (HCTE) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professor EBTT de Língua Portuguesa no IFTO, *Campus* Palmas. Mestre em Ciência da Literatura/Poética e Licenciado em Letras/Português-Literaturas pela UFRJ. Desenvolve pesquisas em torno de questões como Hermenêutica, Poética, Teoria da Literatura e Filosofia. E-mail: andrebranco@ufrj.br

COSTA, André Vinicius Lira. Deleuze e o sentido da educação na sociedade de controle.

Introdução

O longo percurso de metamorfoses da instituição escolar delineia enormes desafios na contemporaneidade. Se, por um lado, a escola foi denunciada pela crítica reprodutivista de ser um forte mecanismo de manutenção das relações sociais de dominação (como em Pierre Bourdieu ou Mariano Enguita); por outro, as ideias escolanovistas arejaram o terreno da educação tradicional, sugerindo um foco maior na reflexão e participação do aluno.

Apesar de estar fora do círculo dos teóricos usuais da Pedagogia, Deleuze oferece pistas para pensar a situação do professor na “escola-empresa”. Ao analisar a “sociedade de controle”, o autor pôde constatar a. situação de desprestígio, frustração e, por vezes, acomodação que assola esse profissional. Dessacralizada a sala de aula, seus atores, professores e alunos, são transformados em peças de substituição regidas pela estatística educacional, não havendo efetiva criação de conhecimento. Disse Saviani (2008, p. 449) sobre a sobrecarga imobilizante do professor:

Pede-se aos professores que, no espírito da “qualidade total”, não apenas ministrem suas aulas, mas também participem da elaboração do projeto pedagógico das escolas; da vida da comunidade, animando-a e respondendo às suas demandas; da gestão da escola; e do acompanhamento dos estudos dos alunos, orientando-os e suprindo suas dificuldades específicas.

A hora-aula não comporta divagações, tanto dos alunos quanto dos professores, sem as quais não há “multiplicidades criadas a partir da experiência [...], conceitos utilizados como ferramenta de reflexão” (EL KHOURI, 2009, p. 1). Com essas provocações, será analisada a situação da naturalização institucional dos professores, com o pano de fundo de dois ensaios deleuzianos, “Controle e devir” (uma entrevista realizada com o pensador por Antonio Negri) e “*Post-scriptum* sobre as sociedades de controle”.

Mecanismos de Controle Progressivos: a formação e avaliação contínuas

O que vem a ser a “sociedade de controle”? Para Deleuze (1992b, p. 229), desde o fim da Segunda Guerra Mundial, instala-se uma crise nas instituições, “isto é, a implantação progressiva e dispersa de um novo sistema de dominação”. Esse sistema pode ser resumido

COSTA, André Vinicius Lira. Deleuze e o sentido da educação na sociedade de controle.

pela substituição da metáfora da fábrica pela da empresa. A primeira, um sistema fechado, regido pelo signo da ordem, da clara delimitação, do equilíbrio, da lei centralizadora. A fábrica como figura marcante das sociedades industriais dos séculos XVIII e XIX dá lugar à empresa, um modelo em que o controle, a projeção e a otimização tornam-se fundamentais. A descentralização e a constante reavaliação e redefinição levaram Deleuze (1992b, p. 225) a chamá-la de “uma alma, um gás”, visto que sua tangibilidade é mistificada, alçada num sistema aberto de relações, funcionalidades, identificações, ou seja, características próprias das corporações. Visto que a ênfase da organização recai sobre o processo e não mais no produto final, o filósofo francês explicita que “num regime de controle nunca se termina nada” (DELEUZE, 1992a, p. 220).

No contexto escolar, tal vigência controladora ocorrerá na popularidade dos programas pedagógicos que defendem a formação contínua (direcionados os professores) e a avaliação contínua (direcionados os alunos). Para Deleuze (1992b, p. 225, grifos nossos), é uma evidência fortíssima de que a escola foi amplamente remodelada nos traços do mercado e da empresa: “Com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a *escola*, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa”. Daí vem a percepção de que a escola desveste-se de qualquer ideologia formativa superior, de base religiosa ou não, isto é, deixa de ser o lugar (ou um lugar) privilegiado de transmissão do conhecimento e da cultura, para ser apenas uma das etapas da qualificação da mão-de-obra, que é melhor quanto mais assegura e torna eficiente a passagem do aluno para a próxima etapa de sua qualificação ou atuação profissional.²

Se o controle ou avaliação contínua substitui o exame, leva-se a crer, em consonância com um dito em aula do professor Ronaldo de Melo e Souza³, que o professor não pode abdicar de sua tarefa de ensinar, do contrário “o professor finge que ensina e o aluno

² Como o autor percebeu em seu percurso acadêmico na Faculdade de Letras da UFRJ, o ideal formador, de cunho geral e humanístico, que deu origem ao curso (lembrando sua origem na Faculdade Nacional de Filosofia), se esboroou: resta a abertura de campo de carreira oferecida pela formação, escoando no mercado de trabalho. Pela grande quantidade exigida, pelo mercado, de professores de língua, num mundo globalizado, de ênfase no intercâmbio de informações, tornou-se muito comum verificar bacharelados estritamente interessados nos conhecimentos articulados com o ensino de língua estrangeira (nos moldes dos cursos de língua estrangeira), mesmo com boa parte do currículo destinada ao estudo da língua e literatura mátrias, inclusive no caso das habilitações duplas, alguns até asseverando sem nenhum pudor sua ojeriza à literatura (já que esta de nada e a nada serviria).

³ Professor de Literatura Brasileira (Faculdade de Letras/UFRJ).

COSTA, André Vinicius Lira. Deleuze e o sentido da educação na sociedade de controle.

finge que aprende”. Esse cenário é assustadoramente familiar, inclusive nas disciplinas de formação de professores. A cobrança de presença, a utilização insistente de pequenos trabalhos ao longo do período e de recursos tecnológicos, a hipervalorização dos instrumentos didáticos, a instituição de seminários (oficializando a saída de cena do professor, deixando o tablado para o aluno, agora responsável por ensinar a seus colegas, mesmo que brevemente), são índices de que o professor naturalizado na instituição, bem ou mal intencionalmente, termina por escamotear o ensino.

A transferência do trabalho de ensinar para o aluno faz com que este – seja por falta de hábito ou mesmo pela ausência de outros meios – recorra ao pastiche de informações dos manuais e da internet, confirmando a crise na educação. Se já não se pode genuína e verdadeiramente ensinar, resta apenas gastar o tempo. Resta, enfim, o certificado de que os alunos se enquadrem num molde protocolar previsto.

De alguma forma, tais desenvolvimentos não são exatamente uma novidade. Vale ressaltar a origem grega do ideal educativo, que pode ser situada nos sofistas. Inicialmente a ação sofística não só elaborou um modelo de cidadão, mas também ofereceu um caminho, mediante pagamento, para alcançar esse ideal, entendido como a *areté*, a virtude, a excelência. Esse caminho consistia no domínio da retórica, para posicionar-se e orientar-se na *pólis* grega e, por conseguinte, consolidar poder político. As dimensões contemporâneas da educação, algumas das quais mencionamos anteriormente, são a convergência de uma tendência à instrumentalização – não apenas da própria educação, mas do ser humano –, cujo germe encontra-se nos sofistas gregos.

Sem explorar aqui a questão da possibilidade ou dos limites do conhecimento, é patente para os alunos do mundo ocidental (e ocidentalizado) o caráter utilitário da educação, cuja validade tange apenas a legitimação, a inserção e a mobilidade social – o que está bem próximo à compreensão sofista, excetuando talvez o traço da virtude que concernia à sua doutrina. Atualmente um homem não educado não é um homem virtuoso, pois deixa de “qualificar-se” para obter trabalho e galgar melhores posições e cargos. Ter essa postura numa sociedade capitalista significa colocar em xeque suas próprias condições materiais de dignidade e até de sua sobrevivência. Desse modo, apresenta-se um verdadeiro espécime da mão de obra explorada no mercado de trabalho.

COSTA, André Vinicius Lira. Deleuze e o sentido da educação na sociedade de controle.

Licenciatura: o que forma os formadores?

Como e onde se formam tais professores que, dissemos anteriormente, “saem de cena”? Qual a importância do Estágio Curricular Supervisionado [doravante chamado de ECS] na formação do licenciado? A maioria dos conhecimentos adquiridos no estágio não é notória novidade, seja pelos conhecimentos das próprias disciplinas anteriores na Licenciatura, seja pela experiência teórica e prática anterior em sala de aula; esta, por sua vez, não é requisitada, salvo em raros momentos. Subjaz a concepção de que o estagiário “se forma” a partir da simples observação do professor regente e da realização de tarefas pontuais, sendo, ao final do percurso, avaliado na prova-aula justamente pelo que não fez o ano inteiro: dar aula. A seguir, oferece-se um testemunho de algumas experiências do autor, tanto docentes, quanto discentes, como aluno de Licenciatura em Letras.

A situação do estagiário é especial por “ainda estar em formação”. Porém, o ECS pouco acresce de conhecimentos novos ou aprofundados, seja por o conteúdo programático da disciplina ser bastante similar ao da época em que o próprio estagiário cursava o Ensino Básico, seja pelo próprio perfil da professora regente, seja, enfim, pelo projeto político-pedagógico (PPP) do colégio que, à vista do autor, permanecia bastante tradicional em sala de aula: visava ao bom desempenho nos exames, a uma boa “transmissão” de conhecimentos unilaterais do professor ao aluno e à repetição, por parte dos alunos, de conhecimentos ditados pelo professor.

No que diz respeito à área específica de formação do autor, as Literaturas de Língua Portuguesa, tal repetição dá-se na forma do conhecimento que os manuais de História da Literatura Brasileira elegeram como mais importante, ou seja, a sequência historiográfica de autores e o estilo geral de suas obras, interpretação de base histórica e biográfica, que parece não ser efetiva no ensino de Literatura Brasileira. Primeiro, pela necessidade de um conjunto de leituras e compreensões globais do mundo literário, de uma “visão de conjunto”, necessária a um pensamento complexo de cultura e sociedade, que o aluno, independentemente de seu interesse, ainda não possui (tampouco consegue desenvolver na escola); isso resulta, ao longo de anos, num entendimento extremamente superficial das obras literárias, numa simples “ideia geral” fornecida pelos estilos de época. Segundo, pela assunção inevitável, por parte dos alunos, que a leitura da obra literária e a compreensão e

COSTA, André Vinicius Lira. Deleuze e o sentido da educação na sociedade de controle.

dimensão que possam ter dela é substituível tanto pelos resumos de enredo, quanto pela interpretação pronta do livro didático ou do professor.

Ademais, não se viu qualquer tentativa de realização de inter ou transdisciplinaridade entre os professores, nem nas aulas da professora regente – ainda que tais iniciativas estejam previstas nos PCNs, reafirmando as ideias expostas acima sobre o PPP do colégio. O padrão de troca entre professores de mesma ou diferentes áreas restringiu-se ao bate-papo na sala dos professores ou, na melhor das hipóteses, à aferição sobre em qual ponto da matéria o colega havia chegado. Assim, não são atingidos ou fomentados dois objetivos fundamentais do ECS: a) o estímulo à reflexão pela experiência docente e o consequente resultado, a construção dialógica de conhecimento; b) a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de práticas e costumes da prática docente, escamoteada na simples observação diária e isolada na prova-aula. Ambos os objetivos, resumidos na frase “tornar-se professor”, não são atingidos: observe-se que essa frase é a pressuposição básica do próprio curso de Licenciatura, à diferença do Bacharelado.

A compreensão central da Licenciatura, portanto, estrutura-se na necessidade de obter o instrumental teórico e prático para ser professor. A expectativa da Licenciatura e do ECS é análoga à tentativa hipotética, porque incongruente, de formar um grande trompetista por fazê-lo escutar a maior quantidade possível de obras de trompete. Sendo a Licenciatura um curso acadêmico, daí genérico, nunca se adequa ou permite a cada aluno adequar-se às suas necessidades. Assim, assemelha-se mais a um curso técnico, em que, ao final do percurso, o aluno estará “capacitado” a “dar aulas”, sendo assim mais importante a chancela social – de “estar formando professores” – por meio de conceitos e orientações gerais, e pelo conforto das “receitas prontas” oferecidas pelos manuais, pelos livros didáticos e, em última instância, pela própria pressão de ter inúmeras aulas para ministrar e não ter condições (ou ânimo, ou interesse) para sair do lugar comum, da aula expositiva rotineira e despropositada.

Esse perfil, somado ao fato de que é preciso reconhecer o talento, a aptidão para a docência (tanto no segmento superior quanto no básico) como dimensões importantes na seleção e formação dos indivíduos como professores, torna imperiosa uma reavaliação dos fins, meios e propósitos da formação de professores e sua atuação em sala de aula.

A partir do exposto, leva-se a crer que o futuro professor não pode ser definido apenas por concluir um ciclo de formação acadêmica, mas pela pessoa que é, por sua relação

COSTA, André Vinicius Lira. Deleuze e o sentido da educação na sociedade de controle.

apaixonada e criativa com o pensamento e com os seres humanos com que interage em sua prática, pelo respeito e retorno do trabalho de seus alunos, pela colaboração e diálogo entre colegas e instituição, pela realização não simplesmente retórica da “construção de conhecimento”, enfim, por estar, junto com seus alunos e colegas, atravessado pelo sentido criativo do trabalho que faz.

Percepção do Caráter Conservador e Institucional das Escolas

Como educar tendo em mente o propósito principal das escolas de hoje, isto é, o mercado e a inclusão ao trabalho? Encarada por muitos como uma consequência natural da democratização e universalização do ensino, como um fator inescapável numa sociedade capitalista e tecnicizada, a prática e a ação educativa, aliada à redistribuição dos papéis e propósitos dentro da escola, entrevê, sem dúvida, laços fortíssimos com o mercado de trabalho. Um grande crítico brasileiro da educação observou a mudança de objetivos da escola:

A pretensa criação do conhecimento é substituída pelo controle sobre o parco conhecimento produzido pelas nossas universidades, o controle do meio transforma-se em fim, e o *campus* universitário cada vez mais parece um universo concentracionário que reúne aqueles que se originam da classe alta e média, enquanto professores, e os alunos da mesma extração social, como “herdeiros” potenciais do poder através de um saber minguido, atestado por um diploma. [...] Na universidade mandarinal do século passado, o professor cumpria a função de “cão de guarda” do sistema: produtor e reproduzidor da ideologia dominante, chefe de disciplina do estudante. Cabia à sua função professoral, acima de tudo, inculcar as normas de passividade, subserviência e docilidade, através da repressão pedagógica, formando a mão-de-obra para um sistema fundado na desigualdade social, a qual acreditava legitimar-se através da desigualdade de rendimento escolar; enfim, onde a escola “escolhia” pedagogicamente os “escolhidos” socialmente (TRAGTENBERG, 1990, p. 12).

Conforme o autor em outro trecho, a transformação do professor de “cão de guarda” para “cão pastor”, dissimulando seus mecanismos de controle e dominação, pouco alterou o quadro das relações de poder. Também nos diz Mariano Enguita (1989, p. 170) que “a determinação dos fins [produtivos] por uma vontade alheia [...] reproduz-se inteiramente na escola”. Em outras palavras, tais autores sublinham que a questão escolar não está determinada pela iniciativa didático-pedagógica de tal ou qual colégio, mas possui fortes laços de dependência com o modo de produção da sociedade. No caso, a sociedade de controle, na

COSTA, André Vinicius Lira. Deleuze e o sentido da educação na sociedade de controle.

contemporaneidade, oferece esta indicação geral para a educação: reprimir os desejos, estimulando a obediência; moldar os caracteres dos alunos, favorecendo a competição no lugar da cooperação; aproveitar eficientemente o tempo; interiorizar e individualizar a responsabilidade por seus destinos, contribuindo para a ilusão meritocrática, pois sabem que “poucos serão os escolhidos” (ENGUITA, 1989, p. 214)...

Quadro em que, como se disse, todos os aspectos da educação (e mesmo da sociedade como um todo) buscam ser medidos, controlados, adequados, previstos. Em consonância com Deleuze, diz ainda Enguita (1992, pp. 205-206), sinteticamente, que “a avaliação contínua é o controle permanente”, visto ser uma forma de avaliação mais extensiva e atualizada, reforçando o desejo de os alunos medirem-se pelo critério dos outros. Tornam-se raras quaisquer possibilidades de encontro, diálogo e construção, ou seja, conhecimento, pois “o conhecimento se forma a partir de encontros [...] pois ninguém cria a partir do nada” (EL KHOURI, 2009, p. 1).

A ideia de criar pouco ocorre a professores e alunos, preocupados com a legitimação social dada pela escola enquanto chancela do que é o correto, o verdadeiro. Mais vale a repetição irreflexiva dos conteúdos, independentemente de sua origem, desde que acessíveis. Tal impulso de criação, quando ocorre no interior de uma escola técnica, ocorre fora de sala de aula e visa à criação de patentes e produtos inovadores para serem absorvidos pelo mercado.

Como indicamos anteriormente, se a escola abriu mão, pelo menos parcialmente, de seu ideal humanista, dando lugar à lógica de mercado, o que vale a aula informativa na era da informática? O que vale, aliás, qualquer aula que não faça pensar, dialogue com o próprio de cada aluno? Será possível que a estrutura escolar permita um discurso da diferença, se parece que o professor é sempre o detentor da verdade e do controle?

Sem tal perspectiva, em que o pensamento próprio é levado a sério e não ridicularizado, suprimido, não há maior escola do que o Google. Daí o fracasso de muitas iniciativas e reformas pedagógicas, supondo estar em alguma reforma pontual ou mesmo estrutural a solução para a educação. “Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação”, disse Deleuze (1992a, p. 220). Fracasso advindo da convicção de que a educação deve ou pode salvar qualquer coisa, e não, quando muito, apenas pode pensar e encaminhar suas dificuldades e contradições, afinal ela é um discurso, assim

COSTA, André Vinicius Lira. Deleuze e o sentido da educação na sociedade de controle.

como tantos outros. Parece que a educação quanto mais luta para salvar, mais sucumbe ao seu desmantelamento e incorporação aos processos produtivos.

Em relação à informação, outro dado que percebemos é o aparente “didatiquismo” educacional irremediável, pois se baseia numa crença na comunicação direcional. Pode-se comunicar? Ou melhor, pode-se transmitir conhecimento? Supõe-se que sim. Resta, pois, aos métodos didáticos aprimorar essa transmissão, para que os alunos possam aprender mais e melhor.

Ora, a despeito de toda a relativização dos papéis de alunos e professores, se o professor alicerça (e deve alicerçar, dentro da escola tradicional) sua prática na necessidade da transmissão de seus conteúdos e na didática, ainda é o professor buscando controlar e fazer sua turma ir rumo a determinados resultados e respostas. Mais subterraneamente, a crença na comunicação dá forma ao regime de trabalho da escola (compartimentando e equalizando as disciplinas e as discussões em tempos iguais: o tempo de aula), às avaliações (que são a aferição de que tais conteúdos foram bem ou mal comunicados) e às próprias aulas (uma vez que se baseiam na proporcionalidade e causalidade entre o que o professor diz e o que o aluno compreende, caberia apenas sistematizar os conteúdos).

Com a simples suposição de que cada aluno aprende a seu tempo, e que mesmo para ouvir e entender deve-se situar numa determinada conjuntura (por exemplo, uma língua, ainda que cada falante tenha seu modo de dizer próprio), a serialização cronológica de conteúdos não se compatibiliza com a dinâmica con-creta do pensamento. Também nesse ponto, enxergamos mais o papel da educação na reprodução de conhecimentos e de papéis sociais do que, propriamente, no pensamento, no questionamento e, por fim, (o que é o mesmo), na liberdade do outro. No sentido ontológico em que a obra do pensador Martin Heidegger (1967, p. 24) move-se, pensar não é uma opção subjetiva, mas uma necessidade que o próprio ser nos coloca. Nenhuma instituição pode contemplar por inteiro essa necessidade, já que é um percurso próprio, que cada um faz. Porém, na medida em que a ação educativa não reconhece em seu sentido o pensar o conhecido (e levá-lo ao desconhecido), ela não pode ser criativa, ou seja, dar espaço para o des-dobrar-se de alunos e professores enquanto o que são, o que tende a restringir e a obnubilar suas possibilidades. Assim, diz Emmanuel Carneiro Leão (2006, p. 10) sobre a diferença entre conhecer e pensar:

COSTA, André Vinicius Lira. Deleuze e o sentido da educação na sociedade de controle.

Se, para o conhecimento, o grande desafio está em conhecer o desconhecido, para o pensamento, o desafio é pensar o conhecido. Todo pensamento só pensa o já pensado no e pelo não pensado. Neste sentido, o já pensado é o que há de mais escondido e velado no e pelo conhecimento que gera. Se, para o conhecimento, esclarecer está em levar o obscuro para o claro, no pensamento se dá o contrário: esclarecer é levar o claro para o escuro, desmascarando o já sabido, ao revelar o não sabido. É nisto que reside toda a ironia socrática do não saber no saber.

Conforme o pensar possa mobilizar os conhecimentos já estabelecidos, a ideia de formação pode ser questionada. Quem forma, com o que formar, para que formar? Se há algo para que a educação conduz, retomando sua raiz etimológica, é ao próprio algo que busca conduzir, sem que para isso seja criada uma diferença de estágio (não formado ao formado ou vice-versa). No jogo entre claro e escuro, saber e não saber, ser e não ser, não se fica parado, mas também não se vai a outro lugar. Fora dessa dinâmica ontológica, os conhecimentos apresentam-se aos alunos, mesmo com a questão da sua compreensão própria, como descorporificados e desinteressantes, cujo único interesse é sua repetição nas avaliações escolares ou, se tanto, em sua aplicabilidade profissional futura, sem estabelecer com isso, necessariamente, uma aprendizagem, uma apropriação do que o real lhes apresenta.

Quanto mais a educação busca formar, termina por deformar, restaurando ou inculcando qualquer sistema moral que, obviamente, passa ao largo da questão central: como compartilhar o patrimônio cultural da humanidade, deixando o outro ser humano ser o que ele é, sem que tal compartilhamento seja necessariamente um subproduto do sistema avaliativo e curricular, sem que seja marcado pela uniformização, massificação e completa indiferença às potencialidades de alunos e professores como seres humanos? Como um professor pode não se sentir naturalizado diante da extrema resistência e dificuldade de responder a essa pergunta em sua prática educativa?

Considerações Finais

Tendo em vista a exposição acima, pode-se concluir que a situação do ensino brasileiro não se atribui apenas à conjuntura sócio-histórica brasileira, em que, após uma educação jesuítica e depois beletista, uma jovem democracia tomou para si o desafio de oferecer educação para todos, passados séculos de exploração de grandes camadas da população. Se, por vezes, soam escandalosas as dificuldades de diferentes ordens, elas devem

COSTA, André Vinicius Lira. Deleuze e o sentido da educação na sociedade de controle.

ser pensadas no contexto de um país de amplas dimensões que adotou o modelo de educação secular europeia, sem as mesmas matrizes culturais, e que permanece como mercado consumidor para os países ricos, oferecendo em troca suas riquezas naturais.

A universidade pública no Brasil, por exemplo, mal completou noventa anos. E a maré de mudanças do século XX, tanto no contexto internacional quanto no nacional, mostrou uma instituição tremendamente lenta e conservadora, sem absorver o pensamento que nela mesma se produz, e ela mesma coroa. Como podemos ver no conto “Teoria do medalhão”, de Machado de Assis, a sociedade privilegia o desenvolvimento da máscara do medalhão, o homem que não sabe de nada, mas sempre tem algo a dizer, uma opinião agradável e do consenso de todos; que nutre e cultiva uma “posição respeitável” na comunidade; que está sempre atualizado das fofocas; ou seja, muito mais preocupado com o ser que parece ser do que com o que efetivamente é. Essa figura está disseminada pela universidade sob a insígnia da participação e organização frenética de eventos, colaborações, publicações, revistas etc., visando à engorda do currículo, sendo pouco capaz de realizar algo mais por si e por seus alunos do que o pastiche diletante de autores e citações.

Adotando de ouvido as tendências pedagógicas, a universidade confunde-se entre o seu formato, etiqueta e mecanismos tradicionais, oriundos, diretamente, da herança portuguesa, e as necessidades mercadológicas imediatistas e funcionalistas. Sem o tempo nem as condições para fundamentá-la no Brasil, a universidade, tanto quanto a escola, foi inexoravelmente redefinida pelo mercado de trabalho. Enfim, resta a questão de, se alguma vez, a universidade consolidou-se no país.

O pensamento de Deleuze oferece contribuições essenciais para pensar a educação, pois coloca a multiplicidade do real e do pensamento como ponto importante, multiplicidade esta não aleatória e abstrata, mas unida, integrada, dialógica, que brota de diferentes pontos e núcleos, sem ter direcionamentos rígidos, mas tendo sentido. Como “o aprendizado é o movimento que abrange o intervalo entre o não-saber e o saber [...] aprender é percorrer por si próprio o caminho” (EL KHOURI, 2009, p. 3), cada ser humano singular é visto como um nexo no rizoma do conhecimento, cuja contribuição para a experiência do pensar só ele pode dar, o que configura uma relação criativa e apropriante com a aprendizagem.

COSTA, André Vinicius Lira. Deleuze e o sentido da educação na sociedade de controle.

Contudo, permanece um impasse. Seria mesmo possível aplicar tal reflexão à escola sem decalcar em metodologia, motivo pelo qual, talvez, “não há em Deleuze [...] um estudo específico sobre questões ligadas à educação” (EL KHOURI, 2009, p. 3)? Entendemos que qualquer solução macro e ampla para a educação deva passar pela crítica à lógica feroz de mercado, que se apropriou da educação – e o professor deve, para manter a própria existência de seu nome e tarefa (e não um tutor ou treinador), efetuar essa crítica. Entretanto, necessitam-se, mesmo dentro de uma instituição defasada e altamente reprodutora das relações sociais, de um caminho para o pensamento do sentido.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G. Controle e devir (Entrevista a Antonio Negri). **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992a.
- _____. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992b.
- EL KHOURI, M. M. Rizoma e educação: contribuições de Deleuze e Guattari. **Anais de Trabalhos Completos – XV Encontro Nacional da ABRAPSO**, 2009. Disponível em: <www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.
- ENGUITA, M. As relações sociais da educação, 1: a domesticação do trabalho. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- HEIDEGGER, M. **Carta sobre o humanismo**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- KRAUSS, L. M.; STARKMAN, G. D. Universal Limits on Computation. Internet. Disponível em: <<http://arxiv.org/abs/astro-ph/0404510>>. Acesso em: 30 set. 2017.
- LEÃO, E. C. A fenomenologia de Edmund Husserl e a fenomenologia de Martin Heidegger. **Tempo Brasileiro**, 165, 2006.
- MACHADO DE ASSIS. Teoria do medalhão. **Obra completa**. Vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- TRAGTENBERG, M. A delinquência acadêmica. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

Recebido em 30/09/2017

Aprovado em 28/01/2018