

Do sedentarismo ao nomadismo:
intervenções para pensar e agir de
outros modos na educação

Alexandre Filordi de Carvalho
Sílvio Gallo

RESUMO

Com o intuito de diagnosticar o que se denomina de representação sedentária na educação, por intermédio do pensamento de Foucault, o artigo analisa a pastoral cristã como diagnóstico da presença da arte de conduzir, no campo da educação. Destaca a herança do controle nas condições de constituição de subjetividades, na fixação de significações dominantes e na regulação de ações independentes como estratégias responsáveis por condicionar o “fazer pensar”, na educação, a um conjunto de estruturas fixas. A partir daí, tendo por base o pensamento de Deleuze e Guattari, busca-se pensar a educação como experiência, espaço e movimento para além das estruturas sedentárias de representação, visando um tipo de nomadismo como intervenção para pensar e agir de outros modos na educação.

PALAVRAS-CHAVE

Subjetividades; Educação; Sedentarismo; Nomadismo



From sedentarism to nomadism:
some interventions to think and act
differently in education

ABSTRACT

Intending to diagnose what is called sedentary representation in Education, through Foucault's thought, this article examines the Christian pastoral as a diagnosis of the art of conduction in the field of Education. At same time, it highlights the legacy of control in terms of subjectivity constitution, by fixing dominant significations and in the regulation of independent action as well as the strategies responsible to making conditioned "the thinking" in education in a frame of fixed structures. Thereafter, based on the thought of Deleuze and Guattari, the article tries to think the education as experience, space and movement beyond the sedentary structures of representation, seeking for a kind of nomadism as an intervention to think and act in other ways Education.

KEYWORDS

Subjectivites; Education; Sedentarism; Nomadism

Vós o embruteceríeis, é verdade, com esse método, se o andásseis dirigindo, sempre lhe dizendo: vai, vem, fica aqui, faz isto, não faças aquilo. Se vossa cabeça dirigir sempre seus braços, a dele se tornará inútil. (Emílio ou da Educação – Livro II. Jean-Jacques Rousseau)

*O hábito é uma grande surdina.
(Vladimir – personagem de
Esperando Godot .Samuel Beckett)*

APRESENTAÇÃO

Estragon e Vladimir estão esperando Godot. A angústia que os consome se abrasa à medida que suas ações são neutralizadas pela fixação de uma expectativa que nunca se realiza: Godot nunca vem, Godot não chega. Por isso mesmo, “nada acontece, ninguém vem, ninguém vai, é terrível”, pois na espera nada se realiza.

No cerne deste drama, entram em cena Pozzo e Lucky.

O primeiro conduz o último, servindo-se de uma corda passada ao redor do pescoço, de modo que, a princípio, apenas Lucky é visível, seguido pela corda, longa o bastante para que ele chegue ao meio do palco antes que Pozzo deixe a coxia. Lucky carrega uma mala pesada, uma banqueteta dobrável, uma cesta de provisões e um casaco – sobre o braço; Pozzo, um chicote (BECKETT, 2005, p. 460)

Em cena, as atitudes de Lucky são todas controladas pela força que Pozzo aplica sobre a corda, acompanhada pela transmissão do monofluxo de demandas instauradas pela vontade imperiosa de seu senhor: “alto!”, “casaco!”, “para trás!”, “cesta!”, “banqueta!”.

Após recomporem-se da momentânea paralisia decorrente da entrada de Pozzo e Lucky na arena dos acontecimentos sob os quais Estragon e Vladimir se subjugavam, estes vão tentar compreender, sempre com muito espanto, o que se processa no relacionamento dos visitantes. Tanto o autoritarismo de Pozzo quanto a passividade de Lucky são surpreendentes àqueles que mal conseguem enxergar a própria passividade a que estão sujeitos, já que também agem candidamente diante de uma espera que se delonga, sem nenhuma garantia da chegada do misterioso Godot.

Não são, contudo, o pescoço em carne viva; o esforço inútil de segurar uma mala pesada ao encontrar-se parado, no lugar de depositá-la no chão; o aspecto idiota de Lucky; o fato de Pozzo evocá-lo como porco – numa clara alusão a um tratamento desumano – que causarão espanto a Estragon e a Vladimir. O que lhes causa espécie é o fato de descobrirem que Lucky é capaz de pensar. A condição para Lucky pensar, entretanto, condiciona-se ao desejo e à ordem de Pozzo. Por sua própria vontade e atitude, Lucky não pode pensar.

“Afastem-se”, diz Pozzo a Estragon e a Vladimir, criando o clímax em torno do momento em que Lucky haverá de pensar. “Pense, porco! (*Pausa. Lucky começa a dançar*). Pare! (*Lucky para*). Adiante! (*Lucky vai em direção a Pozzo*). Ai! (*Lucky para*). Pense!”. Eis uma amostra de Lucky a pensar:

Dada a existência tal como se depreende dos recentes trabalhos públicos de Poinçon e Wattmann de um Deus pessoal quaquaquaquá de barba branca ququa fora do tempo e do espaço que do alto de sua divina apatia sua divina athambia sua divina afasia nos ama a todos com algumas poucas exceções não se sabe por quê mas o tempo dirá atormentados atirados ao fogo às flamas às labaredas que por menos que isto perdue ainda e quem duvida acabarão incendiando o firmamento a saber levarão o inferno às nuvens tão azuis às vezes e ainda hoje calmas tão calmas de uma calma que nem por ser intermitente é menos desejada mas não nos precipitemos e considerando por outro lado os resultados da investigação interrompida não nos precipitemos a investigação interrompida mas consagrada pela Academia de Antropopometria [...] (BECKETT, 2005, p. 85)

O mal-estar que se instala no leitor-expectador, provavelmente após uma risível reação, fruto deste breve contato com o pensamento de Lucky, não pode ser calculado. Gostaríamos, todavia, de presumir certo estupor que emerge menos da constatação da aparente incoerência e da ausência de significado advindas de seu discurso do que do questionamento das condições que permitiram a Lucky pensar desta maneira, ou seja, de não pensar com coerência. Dito de outra maneira, parece-nos que, em Lucky, o ato de pensar e a geração do pensamento como efeito de causa são derivados das ações que o objetivam de tal maneira, a ponto não apenas de bloquear as suas ações próprias como também, por suposição, gerar um refluxo capaz de estancar suas possibilidades de agir sobre si mesmo. O seu pensamento é sintoma de uma existência constituída de modo objetivado. Tanto é que, após Pozzo ordenar a Vladimir que retirasse o chapéu de Lucky para que deixasse de pensar, Vladimir a ele indaga: “Mas ele não vai perder o rumo?”. Pozzo responde: “Eu dou o rumo (*Cobre Lucky de pontapés*). De pé! Porco!”.

Estamos perante um “teatro da representação”, no sentido proposto por Deleuze em *Diferença e repetição* (2003a). A representação é uma máquina binária. Ela opera no fluxo do significado-significante, angariando padrões, deslocando os pensamentos, as ações, os desejos, as condutas, por intermédio de finalizações e de sentidos que são avalizados pela reprodução do Mesmo. A representação pauta-se pela intensificação da experiência qualitativa; aprofunda-se em um sentido proposto a partir de uma força que se impõe e que também se verticalizará; dá as costas para quantidades de experiências que ameacem quebrar o seu aprofundamento linear na relação do que está representado. Não sem sentido, toda representação generaliza-se no hábito. Neste caso, “a generalidade”, recorda-nos Deleuze, torna-se “hábito como segunda natureza” (2003a, p. 11). No limite, a representação naturaliza as relações solicitadas por uma norma: as produções de comportamento, de idéias, de sentido, de desejo e, assim, a constituição da subjetividade humana são tomados como expressões inevitáveis de um *tem que ser assim*.

Pozzo e Lucky: maquinaria binária produtora de múltiplas relações que subjetivam um e outro; “estrutura sedentária da representação” (DELEUZE, 2003a, p. 54): mando e obediência, superior e inferior, condutor e conduzido, chefe e empregado, controlador e controlado, confessor e confessado, forte e fraco, solicitante e demandado; disposição cíclica de relações que se harmonizam pelo sedentarismo da representação; efetivação do Mesmo, desdobrado na confluência de uma condição humana binarizada.

Como Lucky chegou a pensar? Pela solicitação impositiva binária. Ele é o inferior na hierarquia dominante. Não voltará a pensar até uma próxima concessão, um novo chamamento que ordenará a sua ação incansavelmente. O mesmo é válido para toda a sua condição humana: como ele põe em marcha as suas ações, o seu valor, a sua emoção, a sua fala, a sua razão? Lucky está ligado, senão amarrado, a determinadas condições que o impedem de avançar livremente. Tem uma corda-guia em seu pescoço, que, tensionada, mostra-lhe o raio de sua circunscrição por onde pode se movimentar. Mas o mesmo deve ocorrer com quem direciona a corda. Ambos se ligam neste binarismo perverso: limitam-se mutuamente no espaço de deslocamento determinado; territorializam-se; autorreferenciam-se por suas representações; sedentarizam-se por não cortar as amarras que fundem seus binarismos.

Quais as implicações que este teatro de representação pode aferir para a educação? Como o binarismo territorializador de Pozzo e Lucky se desdobra no âmbito dos condutores e dos conduzidos na educação? Há um teatro de representação que funde certos conjuntos de práticas, a instilar um derradeiro hábito, a criação de uma segunda natureza, nas relações e nas experiências educativas? Até que ponto é possível pensar ações de manobras, movimentos concretos, na educação, para além do diâmetro das representações que tendem a paralisar, a pivotar, a aterrar os sentidos, as ações, os comportamentos, os pensamentos diferentes das amarras que ligam as polaridades sedimentadas na educação?

Estas questões compõem o eixo problematizador do propósito deste texto. Para avançarmos nelas, conceberemos dois momentos que se motivam em diálogo. No primeiro, aportados no pensamento de Michel Foucault, pretendemos analisar como se constitui e se instala nas experiências educativas contemporâneas uma representação binária de relações hierárquicas atuantes na objetificação dos sujeitos. Responsáveis por condicionar o “fazer pensar” na educação a um conjunto de estruturas fixas, tais relações dizem respeito a uma memória longa, que reaviva certos significantes que preponderam, com o intuito de sedentarizar as experiências educativas numa tríplice esfera: a) controle de condições de constituição de subjetividade; b) fixação de significações dominantes; c) regulação de ações independentes.

Este trabalho de diagnóstico nos impelirá a um segundo momento. Pautando-nos pela filosofia da diferença de Deleuze, buscaremos aventar uma problematização acerca das condições que necessitam ser pensadas para fazer do campo da educação um lugar aberto às experiências em que o “fazer pensar” é tributário não mais do sedentarismo e da maquinaria binária de sentidos, mas de uma nomadologia educativa. Educação como experiência, espaço e movimento para além das estruturas sedentárias de representação.

Se é certo que, desde Rousseau, somos confrontados a enxergar que “o hábito e a obediência substituem nele [no aluno] a razão” (1992, p. 112), também é certo que devemos entender a constituição do próprio hábito e a organização da obediência que se instalaram nas máquinas educacionais de nosso tempo. É necessário, assim, buscar certas intervenções para

pensar e agir na educação de outros modos. Numa ideia: é preciso despozzo-luckyanizar a educação.

RELAÇÕES PASTORALIZANTES NA EDUCAÇÃO: UM DIAGNÓSTICO DA REPRESENTAÇÃO SEDENTÁRIA

Uma das complexidades mais extenuantes que tocam as experiências educacionais diz respeito à compreensão dos processos responsáveis pela constituição e pela permanência de certas relações entre o sabedor e o ignorante, o mestre e o aprendiz, o condutor e o conduzido, o educador e o educando, o professor e o aluno. Seja como for, as mais distintas tentativas de abarcar tais processos, *grosso modo*, acabam por revelar uma conjuntura que pouco a pouco estruturou o campo empírico da educação. O que acabamos por descobrir, neste sentido, é a matiz e a vitalidade da permanência de certas maneiras de agir, de relacionar-se, de lidar com o conhecimento e com o saber, de ensinar, de valorar, de constituir relações morais e de produzir subjetividades a partir de tais experiências.

Há, com efeito, uma série de ligações práticas preestabelecidas, refundadas constantemente por intermédio de centros de significâncias que se desdobraram de forma sistemática como atribuição válida de experiência; portanto, capazes de repetir-se e de reproduzir-se, que vieram compor a memória longa da educação. Forjada por Deleuze e Guattari, a memória longa diz respeito às estruturas sedentárias da representação dominante e autorrefenciada que, como em um jogo de espelho, desdobra o mesmo significado e atribuição de valor para as coisas. É uma imagem que, no lugar de obedecer à característica singular do objeto que deve ser refletido, ao contrário, forja nele uma mutação constante para ele obedecer ao padrão da imagem de antemão concebida. “A memória longa (família, raça, sociedade ou civilização) decalca e traduz, mas o que ela traduz continua a agir nela, à distância, a contratempo, ‘intempestivamente’, não instantaneamente” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 26).

Reproduzida de modo incontestado, a memória longa, com efeito, opera sobre codificando os sistemas de distribuição de significância e de subjetivação arraigados em propósitos que ressoam numa espécie de *déjà vu*. Por isso mesmo, “seus canais de transmissão são preestabelecidos: a arborescência preexiste ao indivíduo que nela se integra

num lugar preciso (significância e subjetivação)” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 27). É dizer: toda tipologia de relação humana possui um lastro condicionante em torno do qual se reproduz a marcação de um compasso que não pode desandar, pois a sua consecução está implicada às condições dadas para a sua própria realização. Sendo assim, a repetição da memória longa tanto é a superfície visível do hábito mais banal quanto a viscerotomia de um fundamento-raiz: “a gnoseologia, a teologia, a ontologia, toda a filosofia...” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 29) e, por acréscimo, o fundamento da educação, são exemplos mencionados por Deleuze e Guattari do enraizamento dessa longa memória.

Se há um decalque que permaneceu nas experiências com a educação, retorno constante à sua memória longa, ele se encontrará na dinâmica das relações hierárquicas de condução humana. Quem é capaz de ensinar algo a alguém deve ser capaz, para tanto, de forjar um movimento de condução. Ora, se soubermos que o verbo “educar” também se extrai do latim *educere* – latim como vontade incansável pela memória longa – algo de revelador se processa. A forma infinitiva, e isto já tem a nos dizer o bastante, significa *conduzir para fora*, notadamente, conduzir para fora de si mesmo. A condição para *educere* alguém implica um movimento no qual o condutor da ação leva o conduzido para outro estado.

A questão problemática da educação, desde então, encontra-se justamente na forma das condições da condução e de suas finalidades. Foucault tratou de mostrar-nos tal dimensão, ao evidenciar que, desde a Antiguidade, delineou-se para nós, ocidentais, a necessidade de sermos dirigidos, ou melhor, educados por uma relação de condução sob a qual nada se pode fazer sem o outro: “a necessidade de ser dirigido não é simplesmente uma necessidade ocasional ou para casos mais graves. Toda pessoa que quer, na vida, conduzir-se como convém tem necessidade de um diretor” (FOUCAULT, 2004a, p. 483). Apesar da variação da figura desse “diretor”, ou seja, da pessoa responsável pelo empreendimento de *educere* o outro ou, como Foucault (2004a) sublinhava, sujeito agente na busca de estrutura demandada pelo conduzido, um dos substratos que permaneceram na memória longa da educação foi e continua a ser a relação de conduzir e ser conduzido, espécie de movimento componível do próprio ato de educar.

Esta dimensão, ao que supomos, tornou-se um decalque nas estratégias empíricas do educar. E, estruturando-se assim, as experiências com a educação passaram a

sobrecodificar, de modo geral, as possibilidades futuras do educar. Implica dizer que a relação de condução forjou e fixou correspondências de significâncias que se instalaram em suas próprias leis e instituições, ao mesmo tempo que as produziam. Aqui é possível identificar uma inversão: esta sobrecodificação permitiu uma ação de movimento em que o *conduzir para fora* premente ao *educere* se tornasse um conduzir para *dentro*. Educar passou a implicar expandir as condições subjetivas de alguém para os limites de sua própria subjetividade, ou seja, territorializar o sujeito dentro das fronteiras de um código, de uma lei, de uma instituição, de uma finalidade, de um currículo, de uma cultura, de uma representação e de um significado.

O *fora* aqui equivale à condução para fora da diferença — e para dentro do Mesmo; implica um movimento de retirada das potencialidades capazes de desequilibrar a harmonia da codificação: o aluno intempestivo, por exemplo, é uma constante ameaça às correspondências de significado dominante acerca do “bom” aluno. Ou deve ser conduzido para dentro da estrutura de codificação, e nela ser pacificado, ou deve ser levado para fora da estrutura de codificação. Em um caso ele é educado com sucesso, pois foi interiorizado, territorializado na correspondência da significância, o que dará ensejo à eficácia do sistema de educação; na outra possibilidade, ele é compelido para fora da interiorização, mas lançado em outra: àquela que indica que o problema é do *sujeito* que não foi ou não é capaz de se decalcar às regras, às leis, à instituição, à condução, ao território autorreferenciador de valores.

A contundência desta maquinaria binária serve para pacificar a ordem criativa da multiplicidade, em que o caos deveria, em certa medida, estar presente. Não é sem sentido que ordem e organização fazem parte dos agenciamentos do desejo de educar. Ambos dizem respeito à profunda relação de poder que orbita em torno dos sujeitos que são tocados direta ou indiretamente pelo universo educacional, uma vez que ordem e organização restringem inevitavelmente a mobilização dos sujeitos em torno de suas próprias ações, atitudes, modos de ser, pensamento criativo, desejo; enfim, em torno das condições potenciais de subjetivação.

Nesse sentido, ao avançar em suas pesquisas acerca das tecnologias de poder, Foucault nos legou uma análise precisa de um dos componentes que, a nosso ver, podem ser tomados como uma estrutura sedentária de representação no campo da educação. Trata-se da pastoral cristã¹.

Considerada, segundo a interpretação de Foucault (2004b), como a arte de todas as artes, o saber de todos os saberes condizentes aos modos pelos quais as pessoas se deixam governar por alguém, a pastoral cristã se configurou em torno de estratégias específicas de poder. O engano a que poderíamos incorrer, ao julgar a temática demasiadamente deslocada das relações humanas contemporâneas, não passaria de um juízo precipitado, neste caso. Mesmo se levássemos em consideração todo tipo de mutação que o poder pastoral historicamente sofreu, Foucault nos advertiu acerca da insistência de certo tecido de relações pastoralizantes que permaneceu em nossa sociedade, o que teria suscitado um jogo incessante de lutas contra tal tipo de relação de poder. Neste sentido, é bem provável que o filósofo francês estivesse concebendo a pastoral cristã no estatuto tipológico webberiano: “o poder pastoral em sua tipologia, em sua organização, em seu modo de funcionamento, o poder pastoral que se exerceu enquanto poder é sem dúvida alguma coisa da qual nós ainda não nos libertamos” (FOUCAULT, 2004b, p. 152)².

Ora, a confirmação da interpretação de Foucault ganha maior vigor, quando tratamos de seguir de perto o entendimento que ele dispensou aos traços marcantes da pastoral

¹ Desde o seu curso ministrado no *Collège de France*, denominado de *Os anormais* (1974-1975) passando pelos cursos *Segurança, território, população* (1977-1978), *Do governo dos vivos* (1979-1980), *A hermenêutica do sujeito* (1981-1982), *O governo de si e dos outros* (1982-1983), até as suas conferências e entrevistas dos anos de 1980, a pastoral cristã ocupou lugar de relevante destaque no que diz respeito à compreensão genealógica das técnicas e das tecnologias de poder no Ocidente. Aqui, para efeito de síntese, seguiremos a sua perspectiva conforme consta em “*Omnès et singulatim*”: *vers une critique de la raison politique*, conferência que Foucault ministrou em outubro de 1979 na Universidade de Stanford, sintetizando os seus trabalhos sobre a governamentalidade. Foi publicada primeiramente em inglês, em 1981, aparecendo pela primeira vez em francês em 1994, em *Dits et écrits IV*.

² É importante mencionar que esta temática não é original na filosofia. Só para exemplificar, os *iluministas* já haviam tratado de combater a herança pastoralizante da existência humana. Rousseau, filósofo que não deixou de dispensar à educação lugar especial, sublinhava no último livro de *O contrato social* que “o cristianismo prega unicamente servidão e dependência” (2006, p. 164). Sabemos o quanto Nietzsche se opôs à *sacerdotalização* da existência, ou seja, a todo tipo de “*conferidor de valor*” estipulado por uma lei, uma autoridade, uma doutrina, uma verdade metafísica, conforme *O anticristo*, §26. Mas não poderíamos deixar de mencionar que o próprio Deleuze, em um artigo publicado em 1946, “denunciou o laço de continuidade histórica entre o cristianismo e o capitalismo, prisioneiro no mesmo culto do engano da interioridade” (DOSSE, 2009, p. 124).

como arte de conduzir os indivíduos e a coletividade. E, analisando os seus encadeamentos, é possível notar como, de fato, é de uma tipologia que se trata. Neste caso, ademais, se tomarmos a educação como fundo de relações pastoralizantes, sentimos latejar a nervura de um tecido cujo lastro não deixa de recobrir as experiências de *conduzir para fora* – de educar – a partir de uma conjuntura mais que coincidente de organização e de operacionalização desta arte de condução. Se não, vejamos.

Primeiro: a pastoral se organiza em torno da *responsabilidade*. “Na concepção pastoral cristã, o pastor deve dar conta não apenas de cada ovelha, mas de todas as suas ações, de todo bem e mal que elas são suscetíveis, de tudo que lhes sucede” (FOUCAULT, 1994, p. 144). A responsabilidade do pastor é *omnes et singulatim*, perpassa a individualidade e a coletividade dos seus. Como Foucault ressaltou, essa dimensão coloca em risco a reputação das ações do próprio pastor: o desvio de cada uma de suas ovelhas tanto imputa a ele fracasso e incompetência no zelo de suas conduções como põe em risco a coletividade do rebanho.

Por decorrência, a responsabilidade do pastor sobre os seus conduzidos deve ser pautada por uma estratégia do cumprimento das regras que assegurem o zelo da condução. Donde o segundo traço da pastoral: *obediência* e *submissão*. A dependência individual e completa por parte dos conduzidos faz-se necessária como princípio organizador da codificação dos comportamentos a serem objetivados pelo condutor. O pastor é quem centraliza o repertório possível de movimentação dos conduzidos. Para a consecução de seu sucesso, obediência e submissão colocam-se duplamente como meio e fim das próprias ações. Não à toa, faz-nos lembrar Foucault, a obediência tornou-se a virtude benfazeja da condição humana cristianizada: “é um estado permanente; as ovelhas devem se submeter permanentemente aos seus pastores: *subditi*” (FOUCAULT, 1994, p. 145)³. A pastoral, com efeito, assinala um longo processo de sedentarização das ações humanas a partir de uma relação cujo conector, por onde se canalizam os movimentos de cada um, dá fluxo à regulação permanente de mando e obediência.

³ Embora a obediência acompanhe também o campo da virtude na Antiguidade Grega, fato este que o próprio Foucault ressaltou, sabemos que lá ela se dava como “meio provisório para se atingir um fim”, enquanto que no cristianismo tornou-se um “um fim em si” (FOUCAULT, 1994, p. 145). Se tomamos outra referência em relação ao cristianismo, como o estoicismo, encontraremos uma inversão que se faz notar pela tinta de Cassirer: “A declarada independência absoluta do homem, que na teoria estóica era considerada como a virtude fundamental do homem, na teoria cristã torna-se o seu vício e erro fundamentais” (2005, p. 21).

A especialização dessa dinâmica e o seu refinamento se catalisam na proporção do avanço dos saberes que o pastor produz acerca de cada uma de suas ovelhas e de seu próprio rebanho. Assim, a *forma de conhecimento* sagra-se como terceira marca. E como o pastor conhece cada um dos seus? Pela aplicação perpétua do exame de consciência e da direção da consciência. São instrumentos eficazes para conhecer a particularidade de cada um e, ao mesmo tempo, saber em que estado se encontra, do que necessita, o que lhe falta. É preciso fazer falar o tempo, para conectar consciência e ação de modo regular e normativo; assim assegura-se a integridade de todo o rebanho. Os desvios são contingenciados por um saber regulador. A confissão é utilizada como forma signatária de um permanente *deficit* por parte do conduzido: falta-lhe algo cujo conhecimento do pastor, ao direcioná-lo, proporcionar-lhe-á o preenchimento de sua falta. Então, “a ovelha deixa-se conduzir a cada instante.” (FOUCAULT, 1994, p. 146). Ser guiada é a sua destinação permanente: “estaria fatalmente perdida se tentasse disto escapar” (FOUCAULT, 1994, p. 146).

No cômputo geral, estes três traços articulam-se, dando azo à finalização ulterior da pastoral. Eis a sua última marca: a *renúncia* ao mundo e a si mesmo. A renúncia ao mundo representa o congestionamento de toda potencialidade existencial capaz de transfundir a frágil temporalidade de uma experiência como acontecimento imanente ao mundo em multiplicidade. É reduzir os horizontes inexplorados, portanto, desconhecidos, às circunscrições do já explorado, da certeza conhecida e da significação dominante. É assentar-se às verdades consagradas e fiar-se pela metafísica dos valores. É fechar-se para a revolução copernicana: é buscar constantemente o centro. A par e passo, implica o sujeito como objeto de si mesmo, numa incapacidade de cuidar de si. Por rejeitar o mundo, processa-se a degradação das condições necessárias para colocar-se como agente no mundo e agente de si mesmo, pertencente a este mundo. A rejeição de si implica assumir a incompetência para o seu próprio cuidado. A salvação do sujeito, portanto, é estranha a si mesmo, por assumir-se como incompetente, incapaz de suas próprias verdades. “[...] Renúncia deste mundo e de si: uma espécie de mortificação cotidiana” (FOUCAULT, 1994, p. 146).

Sem muito esforço, com efeito, passamos a entender as razões pelas quais Foucault (2004b) admitiu que nunca se empreendeu uma revolução antipastoral no Ocidente e que, ao contrário disso, a prática pastoral nunca se dissolveu. A pastoral assinala como uma

possibilidade genealógica da tecnologia de poder. Seus traços essenciais: responsabilidade, obediência e submissão, forma de conhecimento e renúncia perpassam as relações humanas de modo geral. Da dimensão familiar à racionalização do estado, é possível enxergar a demanda por aqueles procedimentos. Não seria diferente no campo da educação.

O controle de condições de constituição de subjetividade, isto é, a objetivação dos sujeitos em nome de uma relação de responsabilidade de quem conduz; a fixação de significações dominantes, ativação constante para justificar a obediência e a submissão a uma forma de saber; a regulação de ações independentes como renúncia de si e da possibilidade de movimentação no mundo, isto é, nas condições históricas que permitem a criação de acontecimentos, estão acampadas nas experiências dos sujeitos que conduzem e são conduzidos na e pela arte de educar.

Claro que não estamos falando de um monismo ou de uma monossignificação. Não existe educação, arte de educar: há uma miríade de possibilidades que não se reduzem mutuamente e, muitas vezes, nem se comunicam entre si. Apesar disso, entretanto, à guisa de Foucault, pensamos existir uma dinâmica pastoralizante que, de um modo ou de outro, atinge e sustenta a educação dos seres humanos. A educação, desta maneira, tenderia a reincidir, em suas estratégias de *educere*, nos vínculos com a responsabilidade, a obediência e a submissão, o conhecimento controlado e a negação das subjetividades distintas das que são firmadas pela expectativa de uma verdade posta por quem conduz.

Educador e pastor, nesse sentido, fundem-se numa tipologia desastrosa, fazendo circular um sedentarismo de expectativas, de capacidades, de atitudes, de pensamentos, de extração e de produção de verdades, enfim, de subjetivações cuja representação é sedentária. As relações pastoralizantes na educação dizem respeito a tudo o que limita as combinações de cadeias significantes, válidas tanto para o estofa teórico quanto para a vontade empírica que recobrem as experiências com a educação. A pastorização move-se pelo combustível da harmonia. Regular as ações, territorializá-las, produzir homogeneização circuncêntrica de sentidos – forjar as condições ideais para a resposta certa –, atuar no controle do fluxo das falas e dos discursos subjetivos, restringir os corpos desejanter, aparar o vir-a-ser distinto da significação que impera: eis uma educação pastoralizada; eis um aprisco; eis um sedentarismo.

Não é esta a maquinaria presente no agenciamento da condução de Lucky por Pozzo? Mas também não é ela uma maquinaria presente na condução do aprendiz, do aluno, do guiado pelos caminhos preestabelecidos como condições para – talvez como Lucky – aprender a pensar, aprender a agir no momento certo, e tão somente? Ao que tudo indica, o sedentarismo implicado na pastoral se redistribui na educação como campo de experiência de retenção do múltiplo: nada pode fugir ou escapar do Mesmo interposto entre a organização das condições para se guiar e ser guiado. Ele se redistribui, no entanto, apenas por intensidade: educação como aprisco sobrecodificador da sociedade. Educação como memória longa da dinâmica pastoral ou seria o contrário, a pastoral como memória longa da educação?

Se as coisas a este ponto podem se confundir é porque pastoral e educação se decalcaram mutuamente, ao menos na cultura ocidental. Resistir à atuação desse processo é interpor-se à educação como domesticação; é romper com uma dinâmica que nos tem destinado à fixação de certos papéis que se reproduzem *ad multos annos*. Em uma impressionante imagem criada por Deleuze, ao argumentar a favor da potência nômade capaz desestabilizar o modelo de aparelho de Estado, trata-se de “sacudir o modelo, o ídolo ou a imagem que pesa sobre o pensamento, monstro agachado sobre ele” (DELEUZE; PARNET 1996, p. 40).

BREVES EXPLORAÇÕES EM TORNO DE UM NOMADISMO NA EDUCAÇÃO

A educação configura-se, pois, como uma arena na qual forças conflitantes se digladiam; o condutor precisa “dobrar a vontade” do conduzido, precisa amansá-lo, transformar a ave de rapina em animal doméstico, como afirmou o Nietzsche (1998, p. 33) de *Genealogia da Moral*. O conduzido, por sua vez, precisa deixar-se conduzir, ainda que resista em alguns momentos; precisa encontrar vantagens ou justificativas em deixar-se conduzir. Como afirmou Foucault (1985, p. 91), “onde há poder há resistência”; não se exerce o poder sem luta, não se exerce o poder sem sofrer, também, a força de sua oposição.

É de supor, assim, que, se a pastorização foi a norma da educação, ao menos na modernidade ocidental, isso não tenha acontecido sem resistência. No cinema, por exemplo, temos exemplos interessantes de revoltas contra uma escola em que a educação é uma

condução absoluta. De *Zéro de conduite* (*Zero de conduta*, de Jean Vigo, 1933) a *Entre les murs* (*Entre os muros da escola*, de Laurent Cantet, 2007), passando por *The wall* (*The wall*, de Alan Parker, 1982), poderíamos traçar uma história da resistência à condução nas escolas. Mas não é esse nosso objetivo aqui.

Como anunciado antes, queremos aqui delinear os contornos de *uma* resistência possível à pastorização da educação. Se a imagem do pastor, do pastoreio, corresponde ao que se tem feito no campo da educação, pensamos que uma imagem muito diferente daquela do pastor pode nos ajudar a pensar e a agir diferentemente no campo educativo: a imagem do nômade, daquele que erra por terras desconhecidas, sem fixar-se, sem “esquentar lugar”, sem mover-se com um rumo preestabelecido. Alguém que se move sem ter aonde chegar. Move-se por mover-se; move-se por compreender que a vida é movimento.

Esta imagem do nômade foi trabalhada por Deleuze e Guattari em várias oportunidades, mas especialmente em *Mille plateaux*, obra na qual ganhou centralidade, especialmente no platô *1227 – Tratado de nomadologia: a máquina de guerra*.⁴ Retomando o tema do *fora*, os filósofos partem da afirmação de que “a máquina de guerra é exterior ao aparelho do Estado” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 11). Desenvolvendo a ideia de que a máquina de guerra é a forma de luta exercitada pelos povos nômades, à diferença do rigor estrutural e hierárquico do exército adotado pelos Estados, eles vão mostrar que vários saberes e atividades se produzem e se exercem *à margem* do Estado, do lado de *fora*. Assim, se há uma ciência produzida no e pelo Estado, segundo as normas e protocolos rigidamente definidos e controlados, há também uma ciência marginal, nômade, que é produzida *fora* do Estado. Do mesmo modo, há filosofias nômades, artes nômades e, por que não, educações nômades. Nesta oposição – que não é dialética – entre Estado e máquina de guerra, entre dentro e fora, entre régio e nômade, entre oficial e marginal, Deleuze e Guattari falam também em maior e menor, retomando o conceito de menor que apareceu pela primeira vez na obra que publicaram sobre Kafka alguns anos antes.⁵ O menor aqui significa ser produzido

⁴ A edição original francesa é de 1980. No Brasil, o livro foi publicado pela Editora 34 em cinco volumes, entre 1995 e 1997, sendo que o platô citado se encontra no volume 5.

⁵ *Kafka, por uma literatura menor* foi publicado em francês em 1975, três anos depois de *O Anti-Édipo* e cinco anos antes de *Mil platôs* (a edição brasileira é de 1977). Ali, não falam em literatura nômade, mas certamente o termo poderia ser tomado como uma espécie de sinônimo de literatura menor, quando lemos as considerações sobre o nomadismo em *Mil platôs*.

fora das normas, dos cânones, do poder controlador dos poderes instituídos. O saber menor e a prática menor não pretendem ser um modelo, um paradigma, não pretendem ditar normas de conduta, de produção, de criação. São frutos de experimentações e assim querem permanecer: singulares.

Do lado de fora, saberes menores, singulares; do lado de dentro, saberes maiores, que clamam por paradigmas. Os saberes produzidos sob as bênçãos do Estado querem ser modelares, querem controlar o que pode e o que não pode ser pensado:

Enfim, a axiomática não constitui uma ponta da ciência, mas muito mais um ponto de parada, um restabelecimento da ordem a impedir que os fluxos semióticos descodificados, matemáticos e físicos, fujam por todos os lados. Os grandes axiomatistas são homens de Estado da ciência, que colmatam as linhas de fuga tão freqüentes em matemática, que pretendem impor um novo *nexum*, mesmo que provisório, e fazem uma política oficial da ciência. São os herdeiros da concepção teorematizada da geometria. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 162)

Os saberes nômades, afirmam os filósofos, podem ser capturados pelo aparelho de Estado e amiúde o são. O Estado se constitui como um verdadeiro aparelho de captura, como eles analisam no platô seguinte (7000 a.C. – *Aparelho de captura*), uma vez que o Estado não pode conceber que haja um fora. Para o Estado, tudo precisa estar sob seu controle. Não é exatamente o que vemos acontecer com a educação na modernidade ocidental? Formam-se os grandes sistemas públicos do ensino, e a educação é concebida como um “bem público”. Instituições privadas podem dedicar-se à educação, mas são severamente controladas pelo Estado, que deve garantir a qualidade desse bem público. Mas, apesar das capturas, os saberes menores resistem, insistem, persistem. Aqui e acolá, brotam, proliferam, fugazes, e desaparecem, para reaparecer em outro lugar. Saberes nômades são capturados, mas saberes nômades também escampam, criam suas linhas de fuga e fazem vazar fluxos. Assim, no contexto mesmo de uma educação moderna pensada e produzida como bem público, que se pensa a si mesma como universal e universalizante, saberes menores emergem e vazam, fazendo diferir.

Nosso objetivo neste artigo, ao denunciar a pastorização da educação, é o de enunciar algumas explorações de um nomadismo na educação, sem o desejo de sermos abrangentes e esgotar o tema. Vamos, então, ater-nos ao aspecto que está colocado desde o

início deste texto: a educação e o “fazer pensar”, para além do sedentarismo e do binarismo presentes na pastorização.

Se, na educação pastoral, o pensamento é fruto da condução, da disciplina, da imposição de regras, como nos indicam, por exemplo, as “regras para a condução do espírito” que já preocupavam a Descartes no século XVII, em uma educação nômade o pensamento é de uma outra espécie e sua experimentação não obedece aos mesmos protocolos.

Em *Diferença e repetição*, obra já citada aqui, Deleuze pensa o pensamento para além da representação e afirma que o pensamento não é natural no homem, mas é focado. O pensamento é sempre resultado de uma violência, de uma força exterior que nos força a pensar. Este *fora* que faz pensar é o problema (DELEUZE, 2006, p. 203). O que nos leva a pensar é um acontecimento: um encontro com um problema. Sem um problema, não pensamos, não importa o quanto conduzidos sejamos. E, se o encontro é da ordem do acontecimento, coloca-se para fora do plano daquilo que podemos controlar, planejar e fazer passar. Apenas por essas palavras, já podemos apreender que, no âmbito de uma educação pastoral, não se pensa, de fato. Quando muito, pensa-se como pensava o Lucky de Beckett. Mas não se pensa singularmente, autonomamente, com seu próprio problema.

Não nos alongaremos, mas é importante dizer que, para Deleuze, o problema não é algo pensado, não é produto do intelecto; antes, ele é a própria *origem* do pensamento, aquilo que o faz emergir. Sendo anterior ao pensamento, o problema é do âmbito do sensível. Um problema, fruto de um encontro qualquer, é sentido. Quando um problema chega a ser pensado, ele já deixou de ser problema, pois, ao ser enunciado pelo pensamento, ele já traz em si sua solução. Por outro lado, o problema que experimentamos, sentimos, não possui qualquer solução prévia; ela precisa ser *inventada*, e isso só é possível pelo pensamento.

Percebe-se, assim, que qualquer “pedagogia do problema” que queira fazer do problema seu método, está fadada ao fracasso, a perder o problema e, conseqüentemente, perder o pensamento. Deleuze (2006, p. 227-229) afirma a necessidade de “termos direito aos próprios problemas”, uma vez que continuaremos escravos enquanto formos obrigados a “pensar” problemas alheios; e faz a crítica às tentativas de pedagogizar o problema. Apontaremos aqui apenas dois elementos desta crítica: primeiro, que, ao propor (ou impor)

um problema a um grupo de estudantes, não há como garantir que, efetivamente, todos e cada um deles se *encontrem* com o problema, e ele acaba por não se constituir, de fato, em problema como motor do pensamento. Segundo elemento: quando se propõe um problema aos estudantes, ele já foi organizado intelectualmente pelo professor, possuindo uma solução que poderá ser posteriormente avaliada; e, portanto, perdeu sua característica básica, sua potência de encontro acidental e motivador do pensamento.

O problema é, no dizer de Deleuze (2006, p. 232), o “elemento diferencial no pensamento”, e este – o pensamento – é criação. Criação virgem, genital, sem pressupostos. Sem soluções a apontar por sobre os ombros. Criação que só pode ser experimentada, que não se presta a reproduções e a reconhecimentos, como se faz no modelo da reconhecimental da pastoral educativa. Se pode haver um “aprendizado do pensamento”, um aprendizado do ato de pensar como criação, sem pressupostos, ele não pode ser feito segundo o modelo da condução representado por Pozzo e Lucky e plasmado na pastorização da educação.

Em *Proust e os signos*, Deleuze já havia enunciado dois elementos importantes do aprendizado que seriam resgatados e mais desenvolvidos em *Diferença e repetição*. Naquela obra, ele afirmou que aprender é uma espécie de encontro com os signos daquilo que é aprendido (2003b, p. 4) e que não se aprende fazendo *como* (isto é, imitando, decalcando, reproduzindo), mas fazendo *com* alguém; e que esse *fazer com* não tem relação de semelhança com aquilo que se aprende (2003b, p. 21). Nestas duas afirmações, quase enigmáticas, estão os elementos para pensar uma educação nômade, para além da pastoral. Primeiro, porque o aprendizado é um encontro. Encontro com signos, encontro com problemas, que mobilizam em cada um de nós o pensamento, a relação com esses signos e seu consequente aprendizado. Segundo, porque não se aprende reproduzindo, repetindo o mesmo, mas fazendo junto e inventando caminhos outros, singulares. Em outras palavras, na condução pastoral não há aprendizado; há decalque e reconhecimental. O aprendizado está aquém e além de qualquer condução.

Em *Diferença e repetição*, retomando o tema, Deleuze defende que o aprendizado passa pelo inconsciente (2006, p. 237); que são os signos que “dão problema” e que possibilitam um campo simbólico no qual se dá o aprendizado. Critica a noção platônica de aprendizado, que é uma reconhecimental, um reconhecimento de algo que já estava impresso na

alma, mas que fora esquecido, para apostar no aprendizado como experiência original e como criação no âmbito do pensamento. Sendo o aprendizado um acontecimento, “nunca se sabe antemão como alguém vai aprender” (DELEUZE, 2006, p. 237) e, embora possamos inventar métodos e mais métodos para ensinar, “não há método para encontrar tesouros nem para aprender” (DELEUZE, 2006, p. 237).

O que faz Deleuze é desfazer o vínculo criado pela pedagogia moderna entre ensino e aprendizagem, que levou à ideia de ensino-aprendizagem, afirmação de que, sempre que alguém ensina, outro aprende; e, sempre que alguém aprende, o faz porque um outro ensinou. O filósofo nos faz pensar que se aprende, apesar do ensino. Ou não se aprende, apesar do ensino. Aprende-se pelos encontros, ao ser mobilizado problemáticamente por signos que mobilizam sensivelmente e fazem pensar. Em outras palavras, não aprendemos *porque* somos conduzidos; podemos até aprender quando somos conduzidos, mas não é a condução que nos faz aprender, mas os encontros que eventualmente podem ocorrer no processo. Ou não.

Indo uma vez mais a *Mil platôs* e ao *Tratado de nomadologia*, podemos ler ali as quatro características de uma “ciência menor” ou “nômade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 25, passim):

1. ela se preocupa com os fluxos; em lugar de uma teoria dos sólidos, opera com um “modelo hidráulico”;
2. ela se opõe ao estável, ao idêntico, ao eterno, constituindo-se em um modelo de devir e de heterogeneidade;
3. estando os fluxos afeitos à formação de espirais, ela funciona segundo um “modelo turbilhonar”;
4. por fim, à diferença da ciência régia, maior, que opera um modelo teorematizado, uma ciência nômade procede segundo um “modelo problemático”, no qual as afecções desempenham importante papel.

Estas características valem também para uma filosofia menor ou nômade e mesmo para uma educação menor ou nômade. Estes saberes e estas práticas escapam ao controle do aparelho de Estado, vazam e produzem, nas margens, no *fora*, possibilidades outras. Pensando a educação *fora* da pastorização, da condução, ela se coloca na ordem do heterogêneo, do múltiplo, do devir, para aquém e para além de métodos e de teorias totalizantes. Ela se coloca na ordem do acontecimento, do inconsciente, no fluxo dos problemas que fazem nascer o pensamento como criação, não como reconhecimento.

Em tal contexto, como ficaria o *educere*, o “tirar para fora”, tão caro à pastorização, na medida em que implica uma necessária condução, mas também caro à noção socrático-platônica de educação, na medida em que também remete a parto? A condução resistiria em uma educação nômade? Como conduzir, se o nomadismo significa abrir-se aos acontecimentos, deixar-se mover ao sabor dos ventos, sem preocupar-se em apontar a proa para um ponto fixo?

Encontramos, porém, no livro *Oculto nas palavras* a afirmação de uma outra raiz para o vocábulo educação:

O termo ‘educar’ provém do latim *educare*, que tem o sentido básico de ‘criar’, ‘alimentar’, não só crianças, mas também animais. A partir daí se desenvolve o sentido abstrato, espiritual e intelectual de ‘formar’, ‘instruir’. *Educare* guarda também o sentido de ‘produzir’, especialmente aplicado à terra em expressões como *quod terra educat*, ‘o que a terra produz’. (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 35).

Os autores referem-se também à raiz *educere*, que leva à condução, para afirmar que ela está de certo modo implícita em *educare*, no sentido da produção da terra, no tirar da terra o alimento necessário. Alimentar, dar de comer, é diferente de conduzir. Conduzir significa apontar um caminho, ter de antemão definido o ponto de chegada, e fazer o outro ali chegar. Mas alimentar dá mais abertura. O alimentar gera certa ideia de dependência, ao menos temporal, uma vez que a criança não pode garantir seu próprio alimento e depende do adulto. Mas aquele que alimenta não tem em suas mãos os destinos daquele que é alimentado. Quem alimenta o faz para fazer o outro crescer, sem saber o que esse outro fará de si mesmo, de sua vida. Pensar a educação como *educare*, como alimentar, nos dá, então, mais espaço para um nomadismo.

Para finalizar, lembremos que Deleuze não afirmou o aprendizado como um ato isolado, solitário. Aquele que aprende não o faz sozinho, em absoluta independência. Aquele que aprende não faz *como*, mas faz *com* alguém, alguém que o alimenta e possibilita a ele que cresça, pense e aja. O aprendizado nômade pensado por Deleuze não implica o desaparecimento do professor, daquele que educa. Ao contrário, ele pressupõe que haja alguém que possibilite o fazer com, o fazer junto, para fazer por si mesmo.

Em suma, *uma outra* educação é possível, *muitas outras* educações são possíveis, para além da condução da pastoral educativa da modernidade ocidental. Cansados, deixemos de esperar Godot.

REFERÊNCIAS

BECKETT, S. **Esperando Godot**. São Paulo, SP: Cosacnaify, 2005.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo, SP: Martins Fontes: 2005.

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2006.

_____. **Différence et répétition**. Paris: PUF, 2003a.

_____. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2003b.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Dialogues**. Paris: Flammarion, 1996.

_____.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1977.

_____.; GUATTARI, F. **Mille Plateaux**. Paris: Minuit, 1980.

_____.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo, SP: Editora 34, 1997. (v.5).

_____.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo, SP: Editora 34, 2004. (v.1).

DOSSE, F. **Gilles Deleuze y Félix Guattari**: biografía cruzada. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1985.

_____. Omnes et singulatim. In: _____. **Dits et Écrits [1981]**. Paris: Gallimard, 1994.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004a.

_____. **Sécurité, territoire, population**. Paris: Gallimard; Seuil, 2004b.

NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo SP: Cia das Letras, 1998.

_____. **O anticristo**. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 2007.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

_____. **O contrato social**: princípios do direito político. São Paulo SP: Martins Fontes, 2006.



Alexandre Filordi de Carvalho

Professor de Filosofia da Educação na
Universidade Federal de São Paulo
(UNIFESP), *campus* Guarulhos;
Doutor em Filosofia (USP) e em
Educação (UNICAMP)
E-mail: filordi.carvalho@unifesp.br

Sílvio Gallo

Professor da Faculdade de
Educação da Universidade
Estadual de Campinas (UNICAMP);
Pesquisador do CNPq;
Coordenador do DiS – Grupo de Estudos
e Pesquisas Diferenças e Subjetividades
em Educação – FE-Unicamp.
E-mail: gallo@unicamp.br

Recebido em: 18/10/2010
Publicado em: 30/12/2010