

DEVIR-DOCÊNCIA POTENCIALIZANDO A APRENDIZAGEM SEM MEDO

Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Analisa os processos do aprender e do ensinar no cotidiano escolar como produtos de afetos/afecções vividos nos encontros entre os corpos potencializados por um devir-docência. Objetiva, assim, problematizar a potência do devir-docência na produção do pensamento e, portanto, das políticas e práticas inventivas do ensinar e aprender. Perspectiva pela ação dos afetos primários [alegria, tristeza e desejo] e secundários [amor, ódio, esperança, medo, etc.], como apresentados por Espinosa (2007, 1988, 1977), que há relação entre o ensino dogmático e o medo no aprender, assim como, entre um devir-docência, a liberdade e a esperança no aprender, resultando, da experimentação da docência que devém, o incremento da dimensão ético-política da educação. Aponta como características de um devir-docência: 1) uma docência inscrita no plano da imanência do cotidiano escolar; 2) uma docência com visão das possibilidades dos corpos e da produtividade dos “bons encontros”; 3) uma docência aberta à diferença; 4) uma docência esboçada num plano pré-individual e de compartilhamento de desejo coletivo; 5) uma docência que não se baseie no fomento do medo e das paixões tristes, mas que fortaleça pelos afetos/afecções alegres, a passagem do conhecimento imaginativo para o reflexivo, aumentando, assim, a potência da ação política dos corpos em relação, no cotidiano escolar e para além dele. Busca, desse modo, demonstrar a necessidade de evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nos cotidianos escolares e, nesse sentido, aponta o devir-docência como um acontecimento que se altera à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade e multiplicidade tecida em redes de conversações e ações e agimos, buscando nos bons encontros produzidos pelos afetos e afecções, a potência inventiva de uma docência não burocratizada e normalizada.

Palavras-chave: Docência-devir. Ensino dogmático. Afetos/afecções. Cotidiano escolar.

Introdução

Objetiva este texto focar os processos do aprender e ensinar no cotidiano da escola como produtos de afetos e afecções vividos nos encontros entre os corpos potencializados por um devir-docência que envolve aprendizagem e ensino. Mas como entender a relação possível entre o aprender e o ensinar? Como o aluno aprende?

Na escola, como em qualquer outro *espaçotempo*, o aluno aprende experienciando. Por sua vez, se o aprender envolve a experiência, a experiência se manifesta em atos de pensamento. É pelo exercício do pensamento que uma criança se abre para a possibilidade de novas formas de expressão do pensar.

Deleuze (1988) parece propor-nos duas questões: o que é o pensamento? Em que medida é possível dar ao pensamento novos meios de expressão?

Colocando-o em movimento.

Conceber o pensamento em movimento significa superar a ideia do pensamento como imagem pré-constituída, já dada e naturalizada. Superar, assim, nas atividades escolares, a predominância do pensamento como imagem, ou seja, de um pensamento conformado a um modelo interpretativo previamente dado. “Podemos denominar esta imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral” (DELEUZE, 1988, p. 219).

A superação da imagem dogmática envolve a superação na escola do ensino dogmático. Entendendo que a base do pensar é afetiva, nesse sentido, haveria uma base comum (afetos/afecções) que atribui um papel facilitador à experiência na aprendizagem, que implica a compreensão do pensamento como movimento, para além dos modelos prescritivos do ensinar e aprender. De modo geral, não se enxergam, nos desenhos, conversações, ações e perguntas dos alunos, questões relacionadas com o plano de imanência de suas vidas em suas relações e diferenciações. Alunos são circunscritos ao modelo adulto, que não admite o devir-criança. Professores, por sua vez, são circunscritos por um modelo professoral que não admite um devir-docência. E, assim, o dogmatismo da “imagem do pensamento” se inscreve na escola pelas relações hierárquicas, pelos conteúdos tomados como “verdades”, pela despotencialização de imagens outras do pensamento, pela desconsideração do movimento característico do pensamento ainda não engessado das crianças e dos jovens.

Há um agenciamento que poderia ser potência para aprender e ensinar? A docência pode se realizar de modo não dogmático? Como potencializar um ensinar e um aprender inventivos? É possível uma docência como experiência do pensamento em

movimento que desencadeia a aprendizagem inventiva? Essas são algumas problematizações que propomos discutir neste texto, entendendo-o também como uma experiência do pensamento em movimento.

Docência dogmática e aprendizagem

Para Deleuze e Guattari (1997a), a linguagem deveria ser afetiva, comunicativa, expressiva, informativa e nunca neutra. Entretanto, a escola tende a utilizar uma linguagem que se manifesta, predominantemente, por “palavras de ordem” e pelo discurso indireto.

“A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela ‘ensina’, dá ordens, comanda” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 11). Desse modo, os ensinamentos dos professores e da “máquina do ensino obrigatório” (p. 11) não se efetivam a partir de significações primeiras, não são consequências de informações, visto que são ordens que se apoiam em outras ordens, ou seja, constituem um sistema de redundância que não comunica informações, mas impõe ao aluno coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, etc.). Ensino, portanto, como comunicações de ordens semióticas de base dual que impõem, entretanto, mais do que ordens, impõem, também, uma visão de mundo baseada no ou isto ou aquilo e em modelos moldes discursivos previamente categorizados.

Assim, a função da linguagem não é expressiva ou informativa, pois, tomando o enunciado como palavra de ordem, ela adquire, como função, não fazer com que se acredite nela, mas fazer obedecer. Isso pode ser percebido em vários informes que ressoam no cotidiano escolar, repassados pelos órgãos centrais de controle da “máquina de ensino obrigatório” que, tal como nos informes do governo, pouco se preocupam com a veracidade, mas definem muito bem o que deve ser observado e guardado, de modo que a fala passa a se constituir, fundamentalmente, não como enunciado de juízo ou expressão de um sentimento, mas como “[...] comando, o testemunho de obediência, a asserção, a pergunta, a afirmação ou a negação, frases muito curtas que comandam a vida e que são inseparáveis dos empreendimentos ou das grandes realizações” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.12).

A linguagem, como a vida, manifesta-se de modo plural e, assim, inclusa no dogmatismo da fala do “mestre”, incide, também, a limitação dos meios de expressão.

Segundo Deleuze e Guattari (1997a), as palavras não são ferramentas; mas damos aos alunos linguagem, canetas e cadernos, assim como damos instrumentos aos trabalhadores. Uma regra de gramática é um marcador de poder baseado numa ordenação na qual a informação é apenas o mínimo estritamente necessário para a emissão, transmissão e observação das ordens consideradas como comandos. E, então, a informação como mínimo é facilmente deformável. Conforme Deleuze e Guattari (1997a, p. 12), é preciso estar minimamente informado para evitar a situação deveras desagradável do professor e do aluno, como na metáfora literária de Lewis Carroll, em que “[...] o professor lança uma questão do alto da escadaria, transmitida pelos valetes que a deformam a cada degrau, ao passo que o aluno, embaixo, no pátio, envia uma resposta, ela mesma deformada, a cada etapa da subida”.

Nesse sentido, a linguagem dá ordens à vida e, sendo assim, a vida emudece, escuta e aguarda.

Necessário, assim, buscar abalar a redundância como modo de existência e de propagação das ordens, configurando outros modos de linguagem, expressivos, informativos, comunicativos e afetivos (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). Procurar, desse modo, fazer com que a dimensão molar da docência “gagueje”, abrindo o território escola ao mundo, ao plano de imanência da vida, a um devir-docência que processualmente encharque o ensino e a aprendizagem de uma vida potencializada por uma política dos afetos.

Política dos afetos e docência

De onde nascem os afetos? Quais nos tornam passivos e ativos?

Espinosa (2007) descreve um afeto como uma afecção do corpo por meio da qual a potência de existir e de agir do corpo é aumentada ou diminuída. E, visto que a alma é ideia de seu corpo, um afeto é também a ideia, na alma, da afecção corporal. Em outras palavras, um afeto é um acontecimento corporal e psíquico simultâneo. Desse modo, entre corpo e alma não há relação hierárquica, não há comando, não há subordinação, ou seja, à passividade mental corresponde uma passividade corporal e à atividade mental corresponde uma atividade corporal e, assim, tanto a passividade como a atividade se explicam em ambos os registros exclusivamente em função da produção

adequada ou inadequada de seus efeitos segundo as leis que regem seus respectivos atributos.

De acordo com Espinosa (2007), três são os afetos originários: o desejo, a alegria e a tristeza. Para ele, a alegria e a tristeza não são estados da alma, e sim maneiras de ser ou existir. A alegria é a passagem de uma perfeição menor a outra maior, sentimento de que nossa capacidade ou aptidão para existir e agir aumentam em decorrência de uma causa externa, na paixão, ou de uma causa interna, na ação.

Na questão da tristeza, o caso se inverte, visto que a tristeza é a passagem de uma perfeição maior a outra menor, gerando um sentimento de diminuição de nossa aptidão para existir e agir. Porque diminuição da força do *conatus* corpóreo e mental, a tristeza só pode ter causas exteriores, pois, como o *conatus* é o esforço de autoperseveração na existência, recusa e afasta tudo quanto possa causá-la.

Isso significa, portanto, que a tristeza possui sempre e, necessariamente, uma causa externa e por isso é sempre intrínseca e necessariamente paixão, jamais podendo tornar-se ação. Dela nascem ódio, medo, desespero, humildade, remorso, inveja, abjeção, despeito, vergonha, arrependimento, etc.

Espinosa (2007) desenvolve a teoria da paixão e ação segundo graus de força ou de intensidade. Assim, uma paixão é mais forte do que outra quando aumenta a capacidade de existir de nosso corpo e de nossa mente, a força não se confundindo com nossos *estados* de agitação corporal ou psíquica, com violência das emoções. As paixões mais fortes (fortalecedoras do *conatus*) virão da alegria, enquanto as mais fracas se originarão da tristeza. As ações, sendo perfeição ou realidades maiores, serão sempre mais fortes do que as paixões mais fortes, isto é, do que as paixões da alegria. A liberdade nasce desse e nesse movimento de passagem das paixões tristes às alegres e das paixões de alegria às ações suscitadas pelo desejo e pela alegria enquanto causas adequadas ou internas.

Pensando de acordo com os conceitos da filosofia de Espinosa, podemos considerar que desenvolvemos, ao longo de nossas vidas cotidianas, uma gama de interações com outros corpos (pessoas). Tais eventos, mediante as circunstâncias pelas quais nos afetam, podem ampliar ou diminuir a nossa capacidade de agir, visto que uma interação, quando impressiona extensivamente o nosso próprio corpo, faz com que decorra desse evento um dado afeto. Nessas condições, se, porventura, essa interação for adequada, ou seja, pautada no desenvolvimento de afetos que ampliem a nossa capacidade de agir, adquirimos o saudável acréscimo de nossa força intrínseca, tal como

ocorre no caso da alegria, definida por Espinosa (2007, p. 332) como “[...] a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior”.

Numa situação diametralmente oposta, quando sofremos uma diminuição da intensidade de nossa potência intrínseca (mais precisamente nas vivências que motivam a formação de afetos tristes, como o ódio, o ciúme, o rancor, dentre outros), a nossa capacidade de agir fica enfraquecida, uma vez que tais afetos decorrem de uma ideia inadequada que fazemos da realidade.

Espinosa (2007) denomina por *conatus* o princípio vital que nos leva a desenvolver cada vez mais a nossa intensidade de forças ao longo da existência. Enquanto constituídos pela potência intrínseca de perseverança qualitativa na existência, buscamos participar de interações que proporcionam a elaboração de afetos associados ao poder de afirmação dos valores pautados no amor e pela ampliação da vida inserida na convivência social. São relações e, sendo assim, o aumento da nossa potência de agir se origina diretamente da ocorrência de um bom encontro.

Por isso, torna-se imprescindível na docência propormos o desenvolvimento de uma rede de interações pretendendo o aproveitamento mútuo daquilo que existe de excelente no potencial criativo das partes que interagem entre si.

A interatividade é uma disposição fundamental da existência humana, mas podemos desenvolver uma espécie de seletividade em relação aos tipos de afetações que recebemos na cotidianidade. Cada potência individual é constituída por intensidades de forças concordantes ou conflitantes e se relaciona com uma totalidade cujas forças podem concordar ou conflitar com a nossa, podendo fortalecer-se ou enfraquecer-se nessa situação.

Aplicando a teoria política espinosana à docência, vemos a necessidade da atuação de homens livres, despojados da influência destrutiva dos afetos depressivos que impede o exercício da ação prática. Para Espinosa (1977), a liberdade não suprime a ação; pelo contrario, ela coloca justamente a necessidade de agir. Conforme esclarece Deleuze (2002, p. 90), “[...] o homem é livre quando entra na posse de sua potência de agir, quando seu *conatus* é determinado pelas idéias adequadas de onde decorrem afetos ativos, que se exprimem por sua própria essência”.

Uma docência dogmática ou “tirana”, por sua vez, aprecia a existência de disposições tristes no âmago da sala de aula, justamente pelo fato de que o medo e o ódio motivam a incapacidade de uma pessoa ou um coletivo alcançar a singularidade e assim se tornar consciente do seu potencial transformador.

Sendo assim, os que ambicionam a dominação convertem uma explicação imaginativa da realidade em máquina imaginária a serviço da opressão, forçando a fraqueza dos dominados a acreditar, mesmo quando contrariada ou negada pelos acontecimentos. Com isso o medo é duplicado: alunos e professores têm medo do acontecimento novo (porque inexplicado) e têm medo da contestação (porque será punida).

Importa considerar que essa figura da autoridade se mantém pela transformação da explicação imaginativa em doutrina e, desta, em ortodoxia, punindo com exclusão toda tentativa para substituí-la ou modificá-la. Dessa maneira, os que representam a autoridade dominam os que são movidos por medo.

Se, do lado dos que se deixaram dominar ou a isso foram forçados, o inexplicável aterroriza, paralisa todo o esforço de compreensão e de ação; por seu turno, a máquina doutrinária estabelecida, mantida pela força ou pela palavra dogmática, faz falhar toda tentativa de oposição. Ao medo das coisas e dos homens vem acrescentar-se um novo medo: passa-se a ter medo do pensamento e da ação.

Dessa maneira, sistemas educacionais e docentes, assim como sacerdotes, políticos, etc, cercam as suas práticas de cultos e aparatos próprios, não hesitando, muitas vezes, em censurar, interrogar, excluir todo aquele que ouse refutá-las pelo livre pensamento e pela ação. Trata-se, portanto, da sacralização da autoridade, graças ao cerimonial, ao segredo, às leis da censura, ao uso do castigo e da exclusão dos opositores.

Enfim, de um controle pelo medo que uma política da docência com fundamento ético não pode aceitar.

Sobre o devir-docência

Devir não é progredir nem regredir segundo uma série ou uma estrutura tal como a escola moderna supõe, manifestando-se pedagogicamente por ritos, sequenciações, hierarquizações, vigilância e *espaçostempos* controlados. Os devires não são sonhos; eles são perfeitamente reais. Mas de que realidade se trata, visto que o devir não consiste em repetição e/ou imitação? “O devir não produz outra coisa senão ele próprio. É uma falsa alternativa que nos faz dizer: ou imitamos, ou somos. O que é real é o próprio devir, o bloco de devir, e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que se torna” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p.18).

Enfim, devir não é uma evolução e nada produz por filiação, pois é sempre de uma ordem outra: a da ordem da aliança. Os devires se encontram no vasto domínio das simbioses e, sendo assim, indagamos sobre o devir-docência como modos de individuação, como hecceidades, ou seja, as relações de movimento e de repouso entre professores e alunos em seu poder de afetar e ser afetado no cotidiano de uma escola, considerando o coengendramento entre os planos de organização e desenvolvimento (nível da linha molar) e o plano de consistência (nível da linha molecular e de fuga).

Nas crianças, pode-se melhor observar o devir manifestando-se num único e mesmo plano da vida. Entretanto, professores e alunos são circunscritos ao modelo homem, adulto, que não admite o devir-criança, o devir-mulher, o devir-animal e, portanto, o devir-docência.

Dessa forma, devemos potencializar práticas que impliquem reflexão e criação, remar contra a maré da homogeneização, do engessamento da potência criadora de alunos e professores. Produzir diferença é criar possibilidades de fluxos de pensamento, tirá-lo do repouso.

Vimos em Espinosa (2007) que, a cada relação de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, que agrupa uma infinidade de partes, corresponde um grau de potência. Às relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou o modificam correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo das partes exteriores ou de suas próprias partes. Os afetos são devires, constituídos pela latitude e longitude de um corpo Chamam-se latitude de um corpo os afetos de que ele é capaz segundo tal grau de potência, ou melhor, conforme os limites desse grau. A latitude é feita de partes intensivas sob uma capacidade; como a longitude, de partes extensivas sob uma relação. Assim, a longitude refere-se às partes de que um corpo se compõe. Já a latitude refere-se ao grau de potência de um corpo. Desse modo, um corpo em relação com outros corpos, numa composição de velocidades e afetos no plano de consistência, não pode ser tomado e/ou comparado a órgãos ou corpos individualizados, mas colocado numa relação que arranquem o órgão, o corpo, à sua especificidade para fazê-lo devir "com" o outro.

Deve e pode, portanto, a docência constituir-se como devir, ou seja, como um constante processo de problematização e experimentação. Uma docência que devém e que apresenta como características de constituir-se como uma docência: a) inscrita nos planos da imanência da micropolítica no cotidiano escolar; b) com visão da produtividade dos “bons encontros”; c) aberta à diferença; d) esboçada num plano pré-

individual e de compartilhamento do desejo coletivo; e) apartada do “medo” e do fomento das “paixões tristes”.

a) Docência inscrita no plano da imanência da micropolítica no cotidiano escolar

Deleuze e Guattari (1997c) apontam dois tipos de planos: o de organização-desenvolvimento e o de imanência como coexistentes, ou seja, não paramos de passar, de um ao outro, por graus insensíveis e sem sabê-lo, ou sabendo só depois. É que não paramos de reconstituir um no outro, ou de extrair um do outro. Assim, a docência está inscrita nesses planos, porém os possíveis de um devir-docência só podem ser inscritos num plano de imanência, isso porque o plano de organização ou de desenvolvimento cobre efetivamente a estratificação: as formas e os sujeitos, os órgãos e as funções como "estratos" ou relações entre estratos. Ao contrário, o plano, como plano de imanência, consistência ou composição, implica uma desestratificação, implica movimentos de desterritorialização, como os puros afetos implicam um empreendimento de dessubjetivação, de busca de quebra das funções à força de agenciamentos, de microagenciamentos.

Sendo assim, a dimensão micropolítica da docência está inscrita no plano de imanência do cotidiano escolar, visto que a micropolítica não se distingue somente pelo tamanho, escala ou dimensão, mas pela natureza do sistema de referência considerado, de modo que o molecular instaurado na micropolítica não se define pela pequenez de seus elementos, mas pela natureza de sua “massa” – o fluxo de energia e de produção de processos de diferenciação e singularização que se compõe no encontro entre os corpos (DELEUZE; GUATTARI, 1997c).

Sendo assim, a base da concepção de docência inserida no cotidiano como micropolítica se baseia na complexidade e multiplicidade dos encontros dos corpos que pelo *conatus* se esforçam para perseverar e potencializar a vida ativa e, portanto, ético-política.

b) Docência com visão da produtividade dos “bons encontros”

Visando à coletividade política, a docência deve atuar organizando encontros que visam a atualizar o que é mais útil à comunidade e, nesse sentido, voltar-se para o ativar das paixões alegres, para o exercício da potência de pensar e agir; evitando estimular as forças que induzem à passividade e à manutenção, por meio de operações entristecedoras, da submissão aos poderes instituídos (MERÇON, 2009).

Para manter a submissão, a educação utiliza o comando e a obediência como expressão de uma relação pedagógica moral, ou seja, uma relação que nos mantém passivos. Para Espinosa (apud DELEUZE; GUATTARI, 1997c), não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afetos, como eles podem ou não se compor com outros afetos, com os afetos de outro corpo, seja para destruí-lo, seja para ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente.

A liberdade, portanto, não é o poder da vontade para extirpar os afetos, nem para escolher entre alternativas contrárias, mas a aptidão do corpo e da mente para o **plural simultâneo** (ESPINOSA, 1988). Assim, com Espinosa, ousamos dizer que são equivalentes os infinitos atos intelectuais, a *civitas* e a inteligência coletiva como modo de expressão coletiva e, sendo assim, a problemática dos afetos na ética humana e as suas consequências no desenvolvimento da ação política resultam que os afetos tristes se tornam mecanismo de controle das populações manipuladas por governos opressores, no caso, sistemas curriculares hierárquicos e/ou de ensino dogmático.

c) **Docência aberta à diferença**

Perspectivar um devir-docência implica a instauração de uma docência que considere a alteridade. Docência como um propiciar de encontros nômades, e não como uma palavra de ordem. Um conversar com no lugar de um falar sobre, nutrindo os “bons encontros”, marcados pelo desejo ético e estético de criação.

A consideração dos possíveis de um devir-docência passa pela invenção dos desacordos e criação das diferenças numa espécie de alteridade desejante, isto é, uma alteridade que supere as representações binárias e modulares do tipo: “[...] eu, macho, *em meu lugar*, falando *em nome* das mulheres; eu, poder patrimonial, *em meu lugar*, falando *sobre* os ‘desvalidos’; eu, professor, *em meu lugar*, falando em nome dos alunos” (LINS, 2005, p. 1235).

Uma alteridade como uma invenção, um devir-docência, e não um dado. O outro que está em mim supera a visão de um outro apartado de mim, o indivíduo, abrindo-se ao não humano do homem, à natureza, à coletividade, ao universo múltiplo, como um desejo de agenciamento de uma comunalidade expansiva, devir aos mil afetos e desejos.

Outro, portanto, que reage: outro em devir, um devir outro que resiste inclusive à fundação da docência, mesmo porque “[...] o que deve ser fundado é sempre uma pretensão” (DELEUZE, 1988, p. 260).

Deve-se, pois, resistir à representação da docência como objeto de fascinação programado, de controle, que aniquila o outro pelas paixões tristes e que pretende a uniformização e homogeneização dos alunos, enclausurados num futuro longínquo do devir, fabricados pelas leis do mercado, apartados da transversalidade do presente, tratados como invólucros. Alunos como jogo regressivo dos adultos que, numa caricatura de docência, se permitem falar pelo outro, pensar para o outro, inserindo-os na tentação conservadora cuja fabricação equivale a ofuscar a infância, a juventude e a própria docência.

d) Docência esboçada num plano pré-individual e de agenciamento do desejo coletivo

Na perspectiva da docência como agenciamento do desejo coletivo, temos que considerar que a noção de individualidade deve ser substituída pela de individuação, pois a noção de individualidade é relativa, já que todo indivíduo é sempre composto de uma infinidade de partes extensivas que se definem por seu modo singular, mas, também, pelo seu determinismo exterior, sendo a autonomia a aptidão do corpo e da mente para o plural simultâneo e/ou para o coletivo (ESPINOSA, 2007).

Desse modo, o coletivo ocupa uma região intermediária entre individual e coletivo, consistindo em uma rede de indivíduos; os muitos são numerosas singularidades. O sujeito constitui-se na trama permanente de elementos pré-individuais e aspectos individuados (processualidades), isto é, numa trama, numa rede de sociabilidades, numa rede de produção de subjetividades (SIMONDON, 2007).

As implicações políticas dessa perspectiva para a docência-devir tornam-se evidentes, visto que se, por coletividade, não entendemos a coexistência física de pessoas num território determinado, nem a coexistência sancionada pelos mesmos valores, mesma raça, mesmo sexo, etc., mas o aparecimento da pluralidade e da diferença que interrompem a mesmidade, o uno, então a coletividade deverá ser orientada pelo “plural simultâneo” (ESPINOSA, 1988). Como dito, basicamente política, mas em outra lógica, ou seja, a que não diz o que é de modo universal ou o que deve ser, mas força a comunidade a se transformar e faz seu devir sempre aberto e permeável, logo, sempre outro possível.

e) Docência apartada do “medo” e das “paixões tristes”

No contexto de uma pedagogia dos sentidos, pedagogia nômade, os saberes tornam-se *sabores* porque permitem as inteligências das crianças ascenderem a um universo outro, compartilhando a compreensão dos mistérios da vida, movidas por uma

fantasia criativa acoplada à reflexão num aprendizado descolonizado da complexidade do universo, da vida, das ciências, das artes, das amizades, etc. (LINS, 2005).

Importa, para tanto, a criação de dispositivos alegres para passar realidades, muitas vezes duras, de acordo com a possibilidade de cada aluno como singularidade única, não repetitiva, possibilitando que os alunos queiram o que fazem.

Para Lins (2005), a ética dos afetos não é uma produção dos medos “místicos” nem “científicos”, mas o resultado de uma inteligência do sensível, sob a força de uma construção no ato de aprender que passa pelos saberes-*sabores* sem negligenciar as intensidades neles veiculadas pelos intercessores, pelo “bom encontro” que potencializa o bem.

Políticaspráticas dos afetos no ensinaraprender: por uma docência inventiva

O fim último da educação, como esforço conativo do corpo-mente coletivo, não seria, portanto, dominar os alunos e professores pelo medo, subjugando-as a um poder alheio, mas, ao contrário, seu fim seria:

Libertar o indivíduo do medo a fim de que ele viva, tanto quanto possível, em segurança, isto é, a fim de que mantenha da melhor maneira, sem prejuízo para si ou para os outros, o seu direito natural de existir e agir. O fim [da educação ou] do Estado [...] é fazer com que a sua mente e o seu corpo exerçam em segurança as respectivas funções, que eles possam usar livremente a razão e o que não se digladiarem por ódio, cólera ou insídia, nem se manifestem intolerantes uns com os outros. O verdadeiro fim do Estado [ou da educação] é, portanto, a liberdade. (ESPINOSA, 1988, p. 241).

Notemos que o verdadeiro fim da educação não é fazer com que os educandos usem a razão, mas, sim, fazer com que tenham a liberdade para expandir e usar a razão.

Enfim, uma educação que liberta deverá intensificar o pensar para o aprender, agenciar a diferença no pensamento e o aperfeiçoamento de alunos e professores, beneficiando, igualmente, o bem comum.

Para Espinosa, o medo e a esperança constituem a base da sociabilidade: por temermos um mal maior e esperarmos um bem maior, unimo-nos a outros indivíduos, formando assim um indivíduo mais composto e complexo. Dados os limites de nosso entendimento individual, contamos, como partes desse indivíduo coletivo, com os esforços da educação para a organização dos encontros que mais aumentarão nossas potências.

Assim, falar sobre o devir-DOCÊNCIA no cotidiano escolar implica problematizar, experimentar, acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva, conduzindo para o questionamento e a cartografia do campo dos “possíveis” do movimento do pensamento para engendrar aprendizagens inventivas. Sendo assim, concluímos indicando a necessidade de abertura para o aprender e o ensinar na perspectiva do pensamento em movimento, considerando que, para que alunos e professores produzam as suas aprendizagens sem medo, eles necessitam que sejam oportunizados “encontros” de ideias, *espaçostempos* para capturá-las e AFETOS que potencializem modos coletivos de se constituírem como aprendentes no plano cotidiano de imanência da vida.

Referências

- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 20 de novembro de 1923: postulados da linguística. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997a. v. 2. p. 11-59.
- _____. Acerca do ritornelo. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997b. v. 4, p. 115-170
- _____. Micropolítica e segmentaridade. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997c. v. 3, p. 83-115.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Editora Relógio D'Água, 2004.
- ESPINOSA, Bento de. **Tratado político**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- _____. **Tratado teológico-político**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1988.
- _____. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LINS, Daniel. Manguê's school: por uma pedagogia rizomática. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez. 2005.
- MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo**: uma leitura spinozana da educação. Campinas: Alínea, 2009.
- SIMONDON, G. **L'individuation psychique et collective**. Paris: Aubier, 2007.