



Título del artículo / Título do artigo: Deleuze e os signos da escola contemporânea

Autor(es): Lisete Bampi, Gabriel Dummer Camargo

Año de publicación / Ano de publicação: 2015

DOI: 10.63314/XDIM3840

Citación / Citação

Bampi, L. & Camargo, G. D. (2015). Deleuze e os signos da escola contemporânea. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 2(4), 265-280. <https://doi.org/10.63314/XDIM3840>



ALFE

Asociación Latinoamericana
de Filosofía de la Educación, AC



Deleuze e os signos da escola contemporânea

Lisete Bampi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

lisete.bampi@ufrgs.br

Gabriel Dummer Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

gabriel.dummer@ufrgs.br

Lisete Bampi é Licenciada em Matemática e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desenvolvendo temas que se relacionam com o aprender, a experiência, o pensamento e a expressão.

Gabriel Dummer Camargo é Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professor da Escola Estadual de Ensino Médio André Leão Puente em Canoas/RS. Cursa Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desenvolvendo temas que se relacionam com o aprender, a experiência, o pensamento e a expressão.

Resumen - Resumo - Abstract

Os caminhos da pesquisa envolvida neste artigo instigam-nos o pensamento acerca dos signos do aprender. A pesquisa tem uma história circunscrita em programas como o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –, passando pelos estágios de Docência em Educação Matemática, seguindo entre ressonâncias de

Los caminos de la investigación relacionada en este trabajo nos incitan el pensamiento acerca de los signos del aprender. La investigación se desarrolla entre programas como PIBID – Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia –, pasando por prácticas de Docencia en Educación Matemática, siguiendo entre resonancias de un

The paths of the research involved in this paper instigate us to think about the signs of learning. The research itself is circumscribed to programs such as PIBID – Scholarship Institutional Program for Beginning Teachers –, and supervised practices in Mathematics Education, also traveling through resonances of a project on “learning” in

um projeto sobre o “aprender” em Deleuze. Em meio às possibilidades de fazer e pensar a escola contemporânea, questões permeiam-nos na busca deste aprender repleto de signos a serem interpretados. Para percebê-los há a necessidade de uma sensibilidade aberta – tanto de professores quanto de estudantes –, aos encontros que os signos podem proporcionar para pensar as experiências de sala de aula com a pesquisa em educação. Os mundos dos signos mesclam-se com o aprender possível da escola, abrindo brechas, onde professores e estudantes podem escapar, envolvendo-se em suas decifrações. Compreendemos a necessidade dos caminhos já existentes que se cercam em didáticas (imprevistas e possíveis) – repletas de hieróglifos a serem interpretados –, que podem dar a conhecer algo a ser recriado com o nosso aprendizado em outros tempos e espaços. Buscamos observar certa nuance entre uma didática necessária e possibilidades de encontros com os signos do aprender, onde a sensibilidade de professores e estudantes pode desbravar outros e novos saberes, integrando-os nas escolas da América Latina.

proyecto sobre el “aprender” en Deleuze. Entre las posibilidades de hacer y pensar la escuela contemporánea, algunas cuestiones nos traspasan en la búsqueda de este aprender repleto de signos por interpretar. Para percibirlos es necesaria la existencia de una sensibilidad abierta – tanto de profesores como de estudiantes –, a los encuentros que los signos pueden proporcionar para pensar las experiencias de la clase con la investigación en Educación. Los mundos de los signos se mezclan con el aprender posible de la escuela, abriendo brechas, en las que profesores y estudiantes pueden escapar, involucrándose en sus descifres. Comprendemos la necesidad de caminos ya existentes que se encuentran en didácticas (imprevistas y posibles) – repletas de jeroglíficos por interpretar –, que pueden dar a conocer algo a ser recreado con nuestro aprendizaje en otros tiempos y espacios. Buscamos observar ciertos matices entre una didáctica necesaria y posibilidades de encuentros con los signos del aprender, en que la sensibilidad de profesores y estudiantes puede resultar en otros y nuevos saberes, integrándolos en las escuelas Latinas.

Deleuze. Amongst the possibilities of doing and thinking the contemporary school, questions pervade us in the search for such learning full of signs to be interpreted. In order to perceive them arises the need for an open sensitivity – from both, teachers and students–, towards the encounters the signs may provide us to help think the classroom experiences as related to educational research. The worlds of signs blend with the learning possible in school, opening breaches through which teachers and students can escape, involving themselves in their decipherment. We understand the need for already existing paths that are surrounded by (unpredictable, yet possible,) didactics – full of hieroglyphs to be interpreted –, which may reveal something to be recreated with our learning in other times and spaces. We seek to observe certain nuances between a necessary didactic and possibilities of encounters with the signs of learning, so that the sensibility of teachers and students may unleash new and different kinds of knowledge, integrating them in the schools of Latin America.

Palavras-chave: Deleuze. Aprender. Signos. Didática. Escola.

Palabras Clave: Deleuze. Aprender. Signos. Didáctica. Escuelas.

Keywords: Deleuze. Learning. Signs. Didactic.School.

Recibido: 01-06-2015

Aceptado: 10-08-2015

Para citar este artículo:

Bampi, L. y Dummer Camargo, G. (2015). Deleuze e os signos da escola contemporânea. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 2(4). 265-280

Deleuze e os signos da escola contemporânea

O emergente

Os signos do aprender tornam-se o foco deste artigo, sustentando-se no aprendizado de estudantes e professores inquietados com o que emerge na escola contemporânea. Dialogamos com as palavras e os saberes das experiências *entre* disciplinas que constituem espaços de formação, vislumbrando um aprendizado que não se firma somente na transmissão ou na memorização de conteúdos, mas nos mundos possíveis dos signos que podem revelar um *ser artístico*. Os mundos dos signos mesclam-se com o aprender possível da escola. O que queremos consiste em perceber esses signos e, assim, instigados pela potência do aprender expresso por Deleuze (2003), vislumbrar encontros que se manifestam em uma educação genuína – quem dirá num pensamento novo – e, até mesmo, diferente.

Na primeira seção, vamos observar que signos são esses e, a seguir, suas possíveis conexões com a escola contemporânea. Na seção seguinte, exploramos possibilidades de encontros com os signos do aprender para com Deleuze (2003) e Agamben (2013), pensar no que pode o professor – sensível aos signos –, diante das brechas que surgem nas salas de aula. Por fim, ressaltamos a necessidade de se estar atento a essas brechas, onde os signos do aprender podem escapar, deixando-nos envolver em suas decifrações.

Quem sabe, assim, poderemos ver surgir um *professor contemporâneo*, dando a conhecer uma educação de qualidade – aquela que vislumbramos nas escolas e na universidade. Sensível aos encontros com os signos do aprender, o *professor contemporâneo* dispõe-se a esgotar o possível em sala de aula, indo além do cansaço cotidiano e de uma didática instituída em metodologias, planejamentos e teorias afins. Percebendo certa nuance entre uma didática necessária, e possíveis encontros com os signos do aprender, com Deleuze (2003), aposta na sensibilidade de estudantes e professores que, trabalhando juntos, podem desbravar outros e novos horizontes, integrando-os nas escolas da América Latina.

Os signos e o aprender

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

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

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

Aprender, então, torna-se em – *de início* –, “considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja egiptólogo de alguma coisa” (Deleuze, 2003, p. 4). O que ocorre em todo o aprendizado remete aos encontros inusitados com signos que afetam o corpo, a mente e o pensamento. Os atos de “decifrar”, “traduzir” e “interpretar” signos constituem a própria busca que também pode ser pensada como um manancial de experiências que se esvaem com o aprendizado.

A mundanidade consiste no primeiro mundo dos signos, sendo que “não existe meio que emita e concentre tantos signos em espaços tão reduzidos e em tão grande velocidade” (Deleuze, 2003, p. 5). O segundo mundo manifesta-se no amor em que “o ser amado [...] exprime um mundo possível, desconhecido de

nós. O amado implica, envolve, aprisiona um mundo que é preciso decifrar, isto é, interpretar” (Deleuze, 2003, p.7). No terceiro mundo, surgem os signos sensíveis que nos proporcionam uma estranha alegria e, em seu potencial de cores e possibilidades de sentidos, relatam experiências singulares em meio ao aprender que se move em criações artísticas. (Deleuze, 2003, p. 10-11). E, por fim, chegamos ao mundo da arte, signos que reagem sobre todos os outros, visto que “todos os aprendizados pelas mais diversas vias, são aprendizados inconscientes da própria arte” (Deleuze, 2003, p.13).

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

Os conteúdos dados, as fórmulas decoradas, os exemplos seguidos, as palavras do professor, tornam-se signos mundanos em si mesmos. Neste caso, um espaço de possibilidades pode se abrir, dando a ver *algo* ainda não revelado por um signo que aparecia, por exemplo, na forma de um caderno rabiscado. Como acontecimento (Gallo, 2013), o aprender manifesta signos possíveis de serem decifrados, mobilizando o pensamento. O amor torna-se sublime, por assim dizer, remetendo a um querer que se deixa afetar pelo signo que convida ao decifrar, consiste em “procurar *explicar, desenvolver* esses mundos desconhecidos que permanecem envolvidos no amado” (Deleuze, 2003, p.7).

O signo amoroso encontra-se envolvido na arte, seduzindo-nos enquanto que conduz nossos atos a serem decifrados. Provocando a vontade incontinida de explorá-lo, de tê-lo enquanto mundo próprio, surge o ciúme conduzindo nossos atos com todos os seus perfumes. O signo amoroso, muitas vezes, torna-se ilusório e trabalhoso. Pois, ao não se deixar mostrar, quando “atizado”, ele traz consigo formas que nem sequer imaginávamos e mundos que não nos pertencem. Nestes instantes, surge a decepção com suas vestes mais

desconfortáveis e na moda, trazendo o sofrimento de um aprofundamento, podendo nos fazer desistir da nossa busca da verdade ou aprendizado (Deleuze, 2003).

Com perseverança (Spinoza, 2007), prosseguimos, observando que a arte envolve-se no aprendizado almejado em meio a tantos outros que escapam das formas já existentes, expressando-se nos movimentos de pensamento que pode dar a conhecer uma verdade. O acaso dos encontros, e a pressão das coações, manifestam-se como temas fundamentais da *Recherche*, mostrando-nos a necessidade daquilo que surge quando começamos a pensar no próprio pensamento.

A procura da verdade torna-se no “abraço” do signo amoroso que já traz consigo signos sensíveis em ação – um sentir instigante que faz mover outros e novos signos em nós mesmos. Nos mundos que se abrem com a experiência do pensar, dispostos a experimentá-los enquanto um decifrar que se revela, os signos sensíveis podem nos aproximar do objeto da nossa busca, da obra de arte. Quando os três mundos de signos reagem entre si, esgotando todas as suas possibilidades, a arte surge enquanto experiência singular de um aprender genuíno no pensamento.

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

Ora, o apetite surge enquanto o esforço pelo qual cada coisa encoraja-se a perseverar no seu ser, cada corpo na extensão, cada alma ou cada ideia no pensamento, torna-se *conatus* (Spinoza, 2007; Deleuze, 2002). Qual é o alimento oferecido nas salas de aula? Conteúdos, exercícios, exemplos,

explicações, ilustrações. Há mais, mas também, há menos. E o menos, às vezes, rende mais, desde que tenhamos uma sensibilidade aberta aos signos que nos afetam nas experiências com a sala de aula. Na sala de aula um mundo de possibilidades descortina-se perante estudantes e professores.

Os signos e as experiências da sala de aula

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

Com um olhar fixo em nossa época, rente aos acontecimentos da sala de aula, tais possibilidades vinculam-nos como professores em experiências singulares de épocas distintas, exigidos de acordo com a necessidade dos signos da escola e da sala de aula – nossa época. Atentos ao aprender expresso por Deleuze (2003), os professores podem vislumbrar os signos como encontros fortuitos com os seus mundos. Instigados pelo pensamento que se torna possível, eles podem criar cenários mais amplos, onde o ensinar movimenta-se entre estudantes, bolsistas, supervisores e coordenadores de um programa de Iniciação à Docência, transmitindo possibilidades de encontros artísticos com outros e novos saberes.

Os signos mundanos podem emanar do quadro de uma sala de aula, da tela do computador, da tabuada ou da explicação do professor. Os signos amorosos podem vibrar entre olhares, vontades e expressões que testificam um encontro inquietante e, por vezes, misterioso que não se deixa revelar: quem sabe o ser amado se expressa na conquista pela nota dez na prova (Bampi *et al.*, 2014)? Os signos sensíveis perfazem linhas em cadernos, traços rabiscados, palavras e sensações que percorrem o corpo e a mente, atravessando-nos à alma e o pensamento. Os signos artísticos manifestam-se na nossa própria obra, revelando em um *novo meio* um mundo de signos imateriais que podem ser expressos de várias maneiras.

Com alguma regra didática poderíamos expressar este aprendizado? As “alegrias e as tristezas, os aumentos e as diminuições, os esclarecimentos e os assombreamentos costumam ser ambíguos, parciais, cambiantes, misturados uns aos outros” (Deleuze, 1997, p.163). Deleuze (2003), como nosso intercessor, deixou-nos ressonâncias entre saberes, fornecendo-nos pistas para traduzir sinais, tornando-nos criadores do que nos acontece nas experiências das salas de aula. Entretanto, muitas vezes, não *enxergamos* o movimento dos signos ao nosso redor, eles passam e permanecem mundanos numa memória cansada, ao largo dos mais belos encontros, numa reconhecimento nem sempre satisfatória, provocando-nos com uma estranha alegria (Deleuze, 2003).

A potência do aprender persiste em meio à euforia, permanecendo em viagem até nós (Agamben, 2009). A necessidade de uma sensibilidade aberta aos encontros com os signos da sala de aula pode oportunizar ao aprender acontecer, tornando-se necessária como o conhecimento das paixões que afetam nossas ações. Talvez, nesses caminhos do aprender, entre paradoxos de ensinar (Kohan, 2008), aquele que se esforça, tanto quanto pode, por organizar encontros (Spinoza, 2007) promotores de signos que conclamem a sua decifração, pode chegar a uma aproximação por meio da revelação de um *ser artístico*.

O “fazer diferente”, neste caminho, torna-se uma afirmação de possibilitar encontros sensíveis, encontros com exercícios, com movimento, com oficinas, com construções, com aulas expositivas, com demonstrações e ilustrações, com exemplos do conhecimento necessário para atender às demandas sociais e culturais na sala de aula, na escola e na universidade. As experiências com o objeto de aprendizado mostram-se enquanto decifrações de signos sensíveis, movimentos perante um aprender que se desenvolve singularmente na sensibilidade de cada estudante e professor, perfazendo mundos únicos e caminhos misteriosos.

Os signos artísticos são signos de criação, de movimento próprio, independente e autônomo do indivíduo, perante o aprender que se desenvolve em si mesmo, esvaindo-se com a experiência e o seu sentido (Bondía, 2002). Nos caminhos, ainda densos da experiência, o aprendiz transforma o aprendizado em sua própria arte, em suas próprias palavras, em sua própria escrita, em sua forma de ver, sentir e mover-se no mundo, aproximando-se de um aprender genuíno, perpassando as didáticas e as experiências da sala de aula (Veiga-Neto, 1996).

Os signos e as didáticas

Queremos observar a estrutura geral da didática envolvida no processo de aprendizado dos signos, ou melhor, no aprender que “reúne, na língua francesa, os dois sentidos, o de ‘aprender’ e o de ‘ensinar’, em um ato comum entre aquele que ensina e aquele que é ensinado, aquele que fala e aquele que escuta e recebe” (Schérer, 2005, p.1184). O aprender que expressamos não se sustenta, firmemente, em objetivações curriculares e didáticas. Contudo, não se dá separadamente destes fundamentos sociais, culturais e, também, linguísticos.

Perguntou-me, certa manhã, um professor: como ensinar tudo a todos? Como produzir uma aula colaborativa pautada na criação? Eis uma questão interessante que se envolve em reflexões, tempos, espaços e recreações de experiências. Pensando no ensinar que, em termos de tradução, remete a “marcar com um sinal”, *insignare*, perguntamo-nos, então: mas, que sinal é esse que deve ser decifrado na escola ou na sala de aula? Ou, ainda melhor, com qual carimbo pode ser autenticado? Mesmo antes de Comenius (1957) começar a desenvolver a sua *Didática Tcheca* em 1627, cuja tradução latina se transformou na *Didática Magna*, a pergunta “como ensinar?” já pululava em meio ao eco de possibilidades didáticas que se criavam. A *Didática Magna* buscava responder ao “desafio que a Modernidade colocava acerca da educação do corpo infantil” (Narodowski, 2006, p. 14), tornando-se decisiva na “ordenação e no disciplinamento do tempo vivido na escola” (Veiga-Neto, 2002, p. 164).

Desde então, os formatos objetivos de didáticas têm incomodado muitos profissionais da educação. Parecem produzir caminhos impróprios para alcançarmos as almejadas criações que tanto ansiamos na educação. O que queremos, então, ressaltar é que as possibilidades dos signos do aprender poderão surgir em meio às formas de ensino vigentes, proporcionando o diferente com as didáticas já existentes. Do próprio cansaço, inerente aos sistemas que vigoram no ensino, por exemplo, tecnicista, crítico ou construtivista, pode surgir um *professor contemporâneo* que esgota possibilidades, tornando-se condição necessária aos encontros com o inesperado, fazendo-nos sentir a presença de *algo* a ser recriado entre objetivos pré-definidos. Quem sabe, assim, poderemos proporcionar o inusitado por meio de nossas atividades criativas que podem tornar-se guias para aqueles que iniciam na docência dispostos a enfrentar a sala de aula com a sua potência.

Com o aprender enquanto tradução de signos, podemos recriar relatos da sala de aula com as nossas próprias palavras *entre* as disciplinas necessárias ao dia a dia. Nestes movimentos decifradores, por exemplo, podemos revelar mistérios da pedagogia, reinventando o que o professor, *de início*, ainda não sabia. Com Foucault (2005), podemos atualizá-los com uma genealogia. O que acontece na sala de aula, ou numa escola, enquanto corpo em movimento manifesta-se paralelamente ao pensamento (Spinoza, 2007). O *professor cansado*¹, nestes momentos, recupera suas energias, percorrendo todos os caminhos possíveis, repetindo-os com primazia, beirando a maestria (Camargo; Bampi, 2014).

Observando metodologias e didáticas existentes, nesta repetição, o *professor cansado* pode ver manifestações de atividades diferentes e interessantes, possíveis de realizar, perante suas vivências cotidianas; ou no ato de planejar uma aula em sintonia, por exemplo, com o professor de música ou topologia. O *professor cansado* pode esgotar as realizações e, no entanto, nunca realizar todo o possível (Deleuze, 2010) em meio às possibilidades didáticas que se criam com situações que irrompem no cotidiano escolar.

Neste *intervalo* metodológico, repleto de novidades quanto ao “como ensinar?”, o *professor cansado*, muitas vezes, molda-se entre tantas possibilidades na vontade de professar bem o seu ensino e na esperança de “ensinar tudo a todos” (Comênio, 1957). Muitas vezes, no entanto, arrisca-se na reinvenção de um método capaz de fazer com que os alunos dominem a leitura e a escrita através de um caderno de caligrafia. Dominando conteúdos, decorando a tabuada, aprendendo História Geral e Geografia, o estudante pode passar de ano e, quem sabe, preparar-se para uma conquista, tornando-se poeta ou *professor contemporâneo* (Camargo; Bampi, 2014).

Porém, até que ponto o que nos é dado remete ao *professor cansado*? Àquele que realiza o diferente e, ainda assim, parece permanecer no igual, transmitindo conteúdos em demasia? O que fazer com as didáticas que se fortificam em nossas bases educativas, vivificando professores críticos ou mortificando tecnicistas? Como esgotar o possível em meio à escuridão que

¹ Aqui, inspiramo-nos na noção de “cansado” expressa por Deleuze (2010). Ou seja, o cansado manifesta-se naquele que “não dispõe mais de qualquer possibilidade”, naquele que “esgotou a realização” e, portanto, “não pode mais realizar” (Deleuze, 2010, p.67).

enxergamos na superfície da educação? Talvez nem tudo seja guerra ou utopia. Observando a necessidade de se estar atento às brechas da superfície didática, onde os signos do aprender podem escorregar, apostamos que se deixando envolver em suas decifrações, torna-se uma possibilidade de recriar algo com as descobertas do dia a dia.

Aproveitar os saltos enquanto brechas nas salas de aula – escapes onde um *professor contemporâneo* pode manifestar-se –, torna-se um gesto que cria possibilidades para o aprender avivar-se. O aprender enquanto inteligência só chega depois, torna-se contemporâneo (Agamben, 2013). Ao desvincularmos o cansado do esgotado (Deleuze, 2010), o “contemporâneo” de Agamben (2009) amplia nossos horizontes para pesquisar a prosperidade da escola com prudência e vivacidade. Ora, o *professor contemporâneo* pode ser pensado como “aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo” e percebe não as luzes da sala de aula, mas o seu escuro (Agamben, 2009, p.62).

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

O *professor contemporâneo* pode também tornar-se naquele que, sensível aos signos da escola, tem tempo o bastante e consegue manter o olhar fixo sobre ela – rente aos acontecimentos da sala de aula – “sua época”. Não como um hipnotizado, mas enquanto pesquisador cansado de possíveis fendas que podem surgir na superfície da educação, criando um possível. Diante da percepção dos estudantes de que seja impossível não haver o que fazer – eles não se cansam de sinalizar que sempre há algo a ser feito –, como forma de melhora para o que cerca a escola, seguimos a nossa busca. Trata-se da nossa experiência com a sala de aula dentro do espaço e tempo que temos para ensinar, onde enxergamos no escuro da superfície da educação um clarão de possibilidades.

No escuro, avistamos brechas por onde podemos nos infiltrar em atividades que podem surgir e, também, podemos encontrar questões, moldes outros, a fim de desbravar os signos desse *meio* onde o aprender acontece (Camargo;

Bampi, 2013). Neste *lugar*, os encontros com os signos são possibilitados e aumentados em potência, oportunizando a ação do *bom professor* – aquele que “sabe ver essa obscuridade” na contemporaneidade. E, além disso, o *bom professor* pode tornar-se *contemporâneo*, isto é, naquele que é “capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente” (Agamben, 2009, p.63).

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

Enxergar as trevas, *perceber* o escuro, torna-se habilitar as *off-cells* docentes enquanto desbravadores dos signos do aprender, tornando-se um *bom professor*². Não se deixando cegar pelas luzes deste século, ou do excesso e da velocidade dos signos mundanos, o professor torna-se capaz de ver a necessidade dos caminhos já existentes que se cercam em brechas repletas de hieróglifos a serem interpretados. Entrevendo nas luzes a parte da sombra – as brechas onde os encontros com os outros mundos dos signos são possíveis –, percebe que esse escuro lhe concerne, sem cessar de interpretá-lo, ou seja, de aprender (Agamben, 2009).

Ainda não podemos dizer “aprendi”, pois, neste instante, existe certo “intervalo” entre o que foi proposto neste artigo enquanto moda e o que se sabe. O aprender resvala neste “espaço livre”, onde é possível mover-se em um tempo oportuno (Agamben, 2009). O presente une-se ao arcaico e, somente,

² Bom é aquele que se esforça, tanto quanto pode, por organizar os encontros, [...] por compor a sua relação com relações combináveis e, por esse meio, aumentar a sua potência. Mau, [...] é aquele que vive ao acaso dos encontros, que se contenta em sofrer as consequências, pronto a gemer e a acusar toda vez que o efeito sofrido se mostra contrário e lhe revela a sua própria impotência (Deleuze, 2002, p. 29).

quem percebe no mais moderno e recente, os “índices e as assinaturas do arcaico” pode dele ser contemporâneo (Agamben, 2009, p.69). Por meio dos signos mundanos, esgota-se o possível nos encontros em que a criação torna-se realmente indizível. Deste modo, por exemplo, podemos ver melhor as “figuras de resistências” estudadas por Deleuze, tanto quanto – algumas vezes – por Foucault (Bampi, 2002).

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

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

O que propomos consiste num velho olhar sobre o novo, ou num novo olhar sobre o velho, tanto que nem se percebe que estão *lá*, juntos, nos espaços e tempos imprevistos da escola. Daí por diante, o professor pode tornar-se contemporâneo enquanto efeito de um trabalho do pensamento, ou de preparação, com tudo o que ele tem ao seu redor (Deleuze, 2007). Pode estar aí, dir-se-ia, a potencialidade da sensibilidade aos signos do aprender em um espaço considerado. Mesmo em didáticas já existentes, o *professor contemporâneo* pode encontrar possibilidades de fazer obra de arte na sala de aula da escola ou da universidade. Ora, todo o caminho, até aqui trilhado, precisou de dados – signos necessários ao nosso aprendizado –, sinalizando uma espécie de conhecimento. Da mesma forma, o aprendizado não se vislumbraria sem eles, enquanto *efeito* de um desdobramento – coisas que ao acaso vão se chocando –, possibilidades de revelação do aprender como

acontecimento (Deleuze, 2011).

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

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

Desde então, com Deleuze (2003), vislumbramos a educação transformando-se em didática, decifrando os seus mistérios que se envolvem em gostos e matérias afins. Neste momento, tal didática possibilita expressar estruturas que o aprender desenvolve em seu meio, nas experiências singulares de docentes e discentes. Nestas experiências, refletem-se possibilidades de um corpo educacional que se realiza em encontros com os signos mundanos, amorosos, sensíveis e, até mesmo, artísticos. Isto um Projeto de Ensino da Ciência pode possibilitar. Um *Programa de Iniciação à Docência* pode proporcionar. Um *Projeto de Pesquisa* pode recuperar, em um tempo oportuno, onde é possível mover-se livremente.

Referências

Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos.

Agamben, G. (2013). *A comunidade que vem*. Tradução e notas Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Bampi, L. (2002). Governo, subjetivação e resistência em Foucault. *Educação e Realidade*, 27(1). 127-150.

Bampi, L.; Kettermann, F.; Dummer Camargo, G.; Egger Moellwald, Francisco. (2014). Numa brincadeira de aprendiz de feiticeira... Surge algo. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, 21, 170-184.

Bondía, J. (2002) Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 1(19). 20-28.

Camargo, G. (2013). O que acontece no meio? *Educação*. Porto Alegre, 36(3). 385-392.

Camargo, G.; Bampi, L. (2014). Sobre o que pode a escola. Do professor cansado ao professor contemporâneo. *VII Colóquio Internacional De Filosofia Da Educação*, Rio de Janeiro. (1). 1-13

Coménio, J. (1957). *Didáctica Magna*. Tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Deleuze, G. (1997). Spinoza e as três éticas. Tradução Peter Pál Pelbart. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 156-170.

Deleuze, G. (2002). *Espinosa: filosofia prática*. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta.

Deleuze, G. (2003). *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Deleuze, G. (2007). *Francis Bacon: lógica da sensação*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Deleuze, G. (2010). *Sobre o teatro; Um manifesto de menos; O esgotado*. Tradução de Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Deleuze, G. (2011). *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva.

Foucault, M. (2005). Nietzsche, a genealogia e a história. In: *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal.

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

Kohan, W. (2008). *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica.

Narodowski, M. (2006) *Comenius & a Educação*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2.ed.. Belo Horizonte: Autêntica.

Schérer, R. (2005). Aprender com Deleuze. *Educação e Sociedade*, Campinas, 26(93), 1183-1194.

Spinoza, B. (2007) *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica.

Veiga-Neto, A. (1996) A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 21(2), 161-175.

Veiga-Neto, A. (2002) De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade*, 23(79) 163-186.