



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Barbosa da Mota, Fernanda Antônia; de Oliveira Cabral, Carmen Lúcia

A prática educativa através dos tempos: dos antigos aos pós-modernos

EccoS Revista Científica, núm. 31, mayo-agosto, 2013, pp. 207-223

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71529334014>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# A PRÁTICA EDUCATIVA ATRAVÉS DOS TEMPOS: DOS ANTIGOS AOS PÓS-MODERNOS

THE EDUCATIONAL PRACTICE THROUGH THE TIMES: FROM  
ANCIENTS TO POSTMODERNISTS

**Fernanda Antônia Barbosa da Mota**  
Doutoranda em Educação e Professora da Universidade  
Federal do Piauí, Teresina, PI – Brasil  
[fabmota13@yahoo.com.br](mailto:fabmota13@yahoo.com.br)

**Carmen Lúcia de Oliveira Cabral**  
Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, Teresina,  
PI – Brasil  
[carmensafira@bol.com.br](mailto:carmensafira@bol.com.br)

**RESUMO:** O objetivo neste trabalho é explicitar o conceito de prática educativa de alguns autores extraídos de épocas históricas distintas e apresentar uma possível conceituação de prática educativa a partir de Deleuze e Guattari. Os aportes teóricos que fundamentaram o estudo foram: Jaeger (2001), Rousseau (2001), Dewey (1959), Vázquez (2007), Sacristán (2002), Deleuze e Guattari (1996, 2011), Deleuze, (2010) e Gallo (2008) dentre outros. Ressaltamos que Deleuze e Guattari constituem nossa principal base teórica. Após enfatizar o sentido e o significado das diferentes concepções de prática educativa no âmbito das perspectivas teóricas do essencialismo, do romantismo, do pragmatismo, da pedagogia crítica e do pós-modernismo, elaboramos uma conceituação de prática educativa baseada nas ideias de Deleuze e Guattari, a partir da qual revisamos nossa própria concepção de prática educativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Deleuze e Guattari. Filosofia da Educação. Prática educativa.

**ABSTRACT:** The objective in this work was to show the concept of educational practice of some authors from different historical ages and to introduce a possible concept of educational practice from Deleuze and Guattari. The theoretical supports that founded our study are: Jaeger (2001), Rousseau (2001), Dewey (1959), Vázquez (2007), Sacristán (2002), Deleuze e Guattari (1996, 2011), Deleuze, (2010) and Gallo (2008) among others. We note that Deleuze and Guattari are our principal theoretical base. After emphasized the meaning and the significance of different conceptions of educational practice in the theoretical perspectives of essentialism, romanticism, pragmatism, critical pedagogy and postmodernism, we build a concept of educational practice based on the Deleuze and Guattari's ideas from which we reviewed our concept of educational practice.

**KEY WORDS:** Deleuze & Guattari. Educational Practice. Philosophy of Education.

## 1 Introdução

Os sentidos e os significados que a prática educativa apresenta em diferentes momentos históricos possibilitou a sua re-elaboração conceitual no processo de formação humana.

Nessa perspectiva, podemos questionar: Como autores de épocas distintas e que não trataram “especificamente” da prática educativa, contribuem para a reflexão acerca dessa temática? Em que medida as ideias de Sócrates e dos sofistas na Antiguidade, de Rousseau na Modernidade, de Dewey no século XX, e dos autores ligados às correntes teóricas, respectivamente, do materialismo histórico dialético como Vásquez, Vigotsky e Manacorda; e do pós-modernismo como Sacristán, Larrosa e Corazza podem ser consideradas relevantes para o aprimoramento das discussões acadêmicas que tematizam a prática educativa?

Em linhas gerais, uma possível resposta para ambos os questionamentos, estritamente interligados, diz respeito à atribuição de diferentes sentidos e significados que são encontrados na obra de tais autores.

Assim, abordaremos alguns aspectos do legado teórico dos autores citados nas seguintes obras: *A Paidéia: a formação do homem grego*, de Werner Jaeger; *Emílio ou da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau, *Democracia e Educação*, de John Dewey; *Filosofia da práxis*, de Adolfo Sanchez Vázquez; *Psicología pedagógica*, de Lev Semionovich Vigotski; *Marx e a pedagogia moderna*, de Mario Alighiero Manacorda; *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*, de J. Gimeno Sacristán; *Linguagem e educação depois de Babel*, de Jorge Larrosa e *História da infância sem fim*, de Sandra M. Corazza.

Desse modo, após evidenciar as concepções de prática educativa no âmbito das perspectivas teóricas do essencialismo, do romantismo, do pragmatismo, da pedagogia crítica e do pós-modernismo, procederemos à análise dos sentidos e significados de prática educativa extraídos das obras dos autores mencionados. Em seguida, elaboraremos uma conceituação de prática educativa baseada nas ideias de Deleuze e Guattari, no intuito de compreender a contribuição de tais autores para nosso objeto de estudo e, também, com o propósito de reelaborar nossa própria compreensão sobre a prática educativa.

## 2 A prática educativa: dos antigos aos pós-modernos

No Ocidente as principais referências históricas sobre educação começam na Antiguidade Grega Clássica. Depois da ruptura com o pensamento mítico, duas tradições rivais passaram a disputar a hegemonia educacional: por um lado, a filosofia de Sócrates e Platão; por outro lado, a sofística de Protágoras e Górgias, entre outros.

A filosofia de Sócrates caracterizava-se pela utilização de um método denominado maiêutica. A maiêutica partia da crença que os seres humanos já possuem ideias inatas, mas que necessitam de um “parto de ideias” para se tornarem manifestas.

A base principal para a utilização do método socrático é o diálogo. Seu procedimento consistia na elaboração de uma série de perguntas que tinham o objetivo de auxiliar a pessoa a ter consciência de suas próprias ideias e, também, de saber se as mesmas eram verdadeiras ou falsas. Por isso, Sócrates incentivava seus interlocutores a expressar o que sabiam (ou aquilo que achavam que sabiam) a fim de analisar se o conhecimento por eles declarado podia se considerado uma certeza ou se era apenas opinião.

O método socrático pode ser considerado pedagógico no sentido de auxiliar as pessoas a voltar os olhos para dentro de si mesmas a fim de investigar se as ideias que possuem são logicamente sustentáveis ou se são contraditórias. Assim, muitas vezes, ao se defrontar com perguntas do tipo “o que é?” (por exemplo, a coragem, o amor etc.), a pessoa descobre que não consegue definir aquilo que achava que sabia e se limita a citar exemplos e mais exemplos. Exemplificar não é a mesma coisa que dar a definição (o conceito) de determinado assunto.

Nesta perspectiva, se indagarmos qual seria a prática educativa subjacente à filosofia socrática, poderíamos responder que: o aspecto “universal” diz respeito à ênfase na formação humana; o aspecto “particular” trata da utilização do diálogo como prática educativa e, finalmente, o aspecto singular se refere à utilização da maiêutica como parto de ideias.

Os principais adversários de Sócrates foram os pensadores denominados de sofistas. A acusação que os filósofos faziam aos sofistas é que esses não podiam ser considerados filósofos também porque não tinham o mesmo compromisso que eles (filósofos) tinham pela “filosofia”, cujo significado em grego é descrito geralmente como amor ou amizade (*philo*)

pela sabedoria (*sophia*). Para os filósofos, fazer filosofia é ter um genuíno compromisso com a verdadeira sabedoria. E o pagamento pela busca e compartilhamento do conhecimento é o próprio conhecimento. Como os sofistas – diferentemente dos filósofos – aceitavam ser remunerados para compartilhar seus ensinamentos, tal atitude era malvista e considerada como uma prova cabal da falta de compromisso sofista com a verdade e com a sabedoria. Por isso, os filósofos pensavam que os sofistas não eram “filósofos de verdade”, mas somente pessoas que faziam comércio de opiniões e cujas habilidades retóricas estavam a serviço de qualquer um que pudesse pagar por elas.

Os sofistas, por sua vez consideram que seu procedimento de aceitar receber algum tipo de pagamento para compartilhar o que sabiam não fazia deles uma subcategoria de filósofos. Pelo contrário, eles consideravam que o exercício de sua atividade, assim como a de qualquer profissional em outras áreas (soldado, pedreiro, artesão, padeiro etc.) deve ser recompensada por aqueles que dela necessitam.

Assim, os sofistas aprimoraram suas habilidades discursivas para defender causas e, também, para ensinar aqueles que desejassem seguir a carreira política. Em ambos os casos, o uso da retórica é necessário para “convencer” as pessoas a adotar seu ponto de vista e não o ponto de vista de seus adversários. No caso dos sofistas, tal convencimento é sempre marcado por um sedutor jogo de palavras que tem a intenção de agradar, comover ou amedrontar seus interlocutores. Como podemos perceber, enquanto na filosofia socrática, temos um apelo intelectual (somos convidados a analisar e a sustentar logicamente nossas ideias), na sofística temos um apelo de caráter emocional. Por isso, os sofistas ensinavam técnicas para argumentar e persuadir.

O sofista Protágoras, por exemplo, entrou para a história ao defender uma perspectiva que considera o homem como a medida de todas as coisas. Assim, se cada homem é o que mede e determina o que alguma coisa é ou não é, o certo ou o errado, então, temos o relativismo absoluto. Nessa época em que a filosofia era considerada a medicina da alma, acreditava-se que a linguagem tinha algum tipo de poder sobre a alma. Assim, a oratória do sofista Górgias foi considerada tão pungente que inspirou uma analogia com o uso de remédios: na medida certa a linguagem pode acalmar a alma, mas o excesso dela pode acalmar a vida (isto é, matar).

Assim como Sócrates, o aspecto “universal” da prática educativa encontrada nos sofistas é a formação humana. O aspecto “particular” trata da questão da formação do cidadão. Independentemente da questão da remuneração, os sofistas são considerados os fundadores da pedagogia democrática e também mestres da arte da educação e do cidadão. Já o aspecto “singular” concerne ao uso da persuasão.

O representante do período moderno é o filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau. Sua principal obra sobre educação é o romance filosófico *Emílio*, no qual expressa sua doutrina pedagógica como preceptor de uma criança por ele imaginada.

Rousseau é famoso pela defesa da ideia na qual os seres humanos são concebidos como naturalmente bons e, posteriormente, tornam-se maus mediante a corrupção acarretada pelo aprendizado dos vícios da sociedade. Para ele, as crianças precisam aprender conforme suas necessidades e não conforme as regras e os costumes impostos pela sociedade, pois somente assim elas poderão ser livres e agir conforme sua própria consciência.

A educação postulada por Rousseau é bastante abrangente, pois abrange praticamente todas as fases da vida do educando: desde a infância, passando pela juventude até a chegada da idade adulta, quando de fato, é chegada a hora de ingressar na vida em sociedade. Na pedagogia liberal rousseauísta, a prática educativa em seu aspecto “universal” tem como característica a formação humana. O aspecto “particular” é representado pela ênfase naturalista sobre o aprender na natureza. Já o aspecto singular trata da questão acerca do aprendizado a partir de suas próprias experiências. A respeito disso, lembramos o episódio em que Rousseau afirma enfaticamente que seu educando antes de olhar para as estrelas através de instrumentos feitos por outras pessoas, deveria aprender a construir o seu próprio telescópio.

A pedagogia do filósofo pragmatista norte-americano John Dewey é marcada pelos conceitos de experiência e democracia. Para ele, como a educação escolar deve ser uma preparação para a vida em uma sociedade verdadeiramente democrática, a experiência educativa deve ser também uma experiência democrática.

Dewey acredita que praticamente tudo pode ser considerado como uma experiência, mas que nem toda experiência tem caráter educativo. Nesse sentido cabe ao professor orientar seus alunos a buscar as experiências.

cias educativas (caracterizada por ações coletivas saudáveis e práticas que propiciem vivências significativas) e a evitar as experiências não educativas (nocivas, viciosas e não-democráticas).

Nessa perspectiva podemos destacar a ênfase feita por Dewey de que o valor prático de uma experiência está ligado a sua capacidade de se remeter, de forma dinâmica, a outras experiências. Essa característica ativa da experiência difere do hábito que tende a fixar comportamentos. E, para o pragmatista, as condutas individuais e coletivas rígidas não condizem com a vida ativa e em constante transformação nas sociedades democráticas.

Dessa maneira, aquilo que chamamos de conhecimento é visto pelo referido autor como a utilidade encontrada para a aplicação prática do que aprendemos a partir das experiências anteriores, remetendo a novas experiências e nos auxiliando a enfrentar problemas novos, a modificar comportamentos e a transformar a realidade ao nosso redor.

Assim, podemos entender que a prática educativa em Dewey tem como aspecto “universal” a formação humana. Por sua vez, o aspecto “particular” está centrado no conceito de experiência. Enquanto que o aspecto “singular” reside na ideias de educar para a democracia (concebida por ele como um experimento, no sentido de estar sujeito a aprimoramentos e correções).

Em seguida, respectivamente, temos a perspectiva de Vásquez, Vigotsky e Manacorda, autores vinculados a tradição teórica do materialismo histórico dialético.

Na concepção de Vásquez, a educação tem um papel fundamental no processo de transição da consciência comum para a consciência filosófica da práxis. A consciência do senso comum é caracterizada por uma atitude marcada pela ilusão de que a teoria e a prática são desvinculadas e que as atividades práticas individuais não têm relação nenhuma com os atos dos demais membros da sociedade e vice-versa. Por outro lado, a consciência filosófica não desvincula o pensamento da ação ou a teoria da prática, pois as concebe como unidades indissociáveis. Como ser ativo o homem é responsável tanto pelas transformações individuais (da consciência) quanto pelas transformações coletivas (da sociedade) através de seu trabalho, que é a forma específica de práxis humana.

No marxismo, a filosofia da práxis tem como objetivo principal a transformação do mundo através da atividade revolucionária que está dire-

tamente ligada à capacidade humana de exercer suas atividades de maneira livre, autêntica e autoconsciente, opondo-se assim ao padrão de trabalho e comportamento alienados que se verifica nas sociedades capitalistas. Assim, o homem é concebido fundamentalmente como um ser social e prático, capaz de dominar a natureza através de seu trabalho e como responsável pelas transformações econômicas e sociais verificadas ao longo da história.

Vásquez concebe a práxis a partir de quatro níveis: a práxis criadora, a práxis reiterativa, a práxis reflexiva e a práxis espontânea. Enquanto as duas primeiras referem-se ao grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático, as demais dizem respeito grau de criação ou humanização da matéria transformada destacado no produto de sua atividade prática.

Desse modo, podemos afirmar que a prática educativa em Vásquez tem como aspecto “universal” a formação humana. Seu aspecto “particular” está ligado ao conceito central de práxis. Já o aspecto “singular” refere-se a sua compreensão da educação como uma práxis criadora.

Por sua vez, Vigotsky, faz um estudo sobre a natureza psicológica do trabalho do mestre a partir da oposição entre a “velha escola” e a “nova escola”. Enquanto na velha escola o mestre é visto como similar a um gramofone ou um instrumento da educação cuja inspiração é a garantia de êxito educacional, na escola nova ele deve possuir voz própria, deve inspirar os alunos e conhecer com precisão as leis educacionais. Nessa perspectiva, a figura do mestre tem de três atribuições distintas e complementares: além de ter consciência de sua condição de ser político, ele deve ser cientificamente instruído e deve ser um organizador do meio social. Essas três funções específicas convergem para a tarefa do mestre.

Na psicologia pedagógica de Vigotsky, os conhecimentos científicos transformam o processo pedagógico, combatem a errônea visão de que a repetição é o fundamento da educação e modificam a própria concepção acerca da natureza da educação. Nessa perspectiva, o trabalho educativo a partir do viés psicológico passa a ter como exigência singular uma estreita interação com a própria vida. Assim, parte-se do princípio que como só a vida educa, então, quanto mais ela penetrar na escola, mais forte e dinâmico será o processo educativo. Também é importante ressaltar que o trabalho educativo do pedagogo vincula-se necessariamente ao trabalho

social, criativo e relacional. Vigotsky afirma que somente quem for criativo na própria vida pode almejar ser criativo na pedagogia. Assim, os problemas da educação só poderão ser efetivamente resolvidos à medida que os próprios problemas da vida o forem.

Na psicologia pedagógica de Vigotsky, a prática educativa em seu aspecto “universal” possui como característica a formação humana. Já em seu aspecto “particular” é representado pela ideia de natureza criadora. Por sua vez, o aspecto singular trata da educação como criação.

Sobre Manacorda, podemos destacar sua proposta de uma pedagogia marxista, extraída da obra teórica de Karl Marx e na qual também enfatiza o princípio de Gramsci no qual escola e trabalho não são vistos separadamente e o trabalho intelectual e o trabalho manual são unificados.

Nessa perspectiva, Manacorda resgata a crítica feita por Marx à proposta educacional burguesa de pluriprofissionalidade que consistia em um ensino profissionalizante universal com o objetivo de adestrar os operários para que eles desempenhassem o máximo de funções possíveis, independentemente da introdução de novas máquinas ou de futuras divisões dos trabalhos. Contra esse modelo pluriprofissional de ensino, a proposta marxista propõe a onilateralidade, isto é, a ideia que a formação do homem deve ser integral, pois ele deve trabalhar não apenas com mãos e pés, mas também com o cérebro e, principalmente, estar consciente do processo por ele desenvolvido e não ser dominado por ele.

Além da relação entre ensino e trabalho, Gramsci compartilha com Marx a ideia segundo a qual o ensino a ser ministrado nas escolas não deve ser passível de opiniões e conclusões diferentes (como a religião e a economia política). Para eles, o ensino deve ser objetivo, ou seja, independentemente das crenças de quem ensina o conteúdo das matérias não deve sofrer alterações, por isso, a ênfase em disciplinas como a matemática e a gramática. Nessa perspectiva, Manacorda enfatiza que ambos os autores criticam a distinção verificada na história entre uma intelectualizada escola de doutor (burguesa), voltada para a formação da classe dominante e uma mecanizada escola do trabalhador (proletária), voltada para a formação profissional de mão de obra especializada. Ambas, no entanto, são planejadas para atender os interesses dos grupos dominantes e manter a estrutura e organização da sociedade classista.

O aspecto “universal” da prática educativa encontrada na proposta marxista de Manacorda, representado pela onilaterialidade, é a formação humana. O aspecto “particular” diz respeito à questão da prática social revolucionária. Já o aspecto “singular” concerne à prática social produtiva que situa o homem no mundo.

Passamos agora a perspectiva de Sacristán, Larrosa e Corazza, autores vinculados ao pós-modernismo.

O movimento filosófico denominado pós-modernismo, baseia-se na ideia que as diversas transformações intelectuais, culturais, artísticas e sociais ocorridas na contemporaneidade permitem descrever a época atual como sendo suficientemente diferente do período histórico conhecido como Modernidade e, portanto, capaz de ser caracterizada como uma nova época histórica: a Pós-Modernidade. Dentre as principais características que podem ser apontadas para distinguir a Pós-modernidade da Modernidade estão: a desconfiança em relação às metanarrativas e seus significados universalizantes e transcendentais, a deslegitimação da racionalidade e da ciência como fontes incontestáveis do conhecimento, descrédito e suspeita em relação a toda perspectiva teórica que tender para uma absolutização. Assim, em contrapartida, o Pós-modernismo propõe a fragmentação e descentramento em relação às fontes tradicionais e novas do conhecimento, o cruzamento entre culturas e sociedades, a utilização de práticas textuais e a adoção de perspectivas teóricas híbridas que são relativamente favoráveis ao provisório, ao indeterminado, a incerteza e ao particular.

Desse modo, é preciso mencionar que as perspectivas de Sacristán, Larrosa e Corazza são amplamente baseadas em autores que são considerados como os principais representantes do Pós-modernismo ou cujas ideias contribuíram para a constituição e difusão do referido movimento filosófico. Em ambos os casos, podemos citar a influência de autores como Nietzsche, Foucault, Lyotard, Deleuze e Guattari.

Para Sacristán, os seres humanos são acima de tudo seres relacionais porque a humanidade possui a necessidade e a capacidade tanto de estabelecer vínculos culturais quanto de manter relações de natureza social. Para ele, a humanidade consegue produzir significados à medida que estabelecem relações de natureza variada (afetivas, jurídicas, políticas, de cooperação ou de solidariedade) com os outros. Nessa perspectiva, a edu-

cação desempenha um papel importante porque a cultura na qual somos criados tende a fazer com que nos aproximemos de algumas pessoas e nos distanciemos de outras. Em alguns casos, tal afastamento é antecedido por intolerância, violência ou indiferença. Para evitar que essa influência cultural resulte numa generalizada incompreensão mútua entre os membros das diversas culturas existentes, é necessário que a escola integre os indivíduos de grupos que consideramos como “nós” com os indivíduos de grupos que consideramos como “os outros”. Assim, a escola deve propiciar meios efetivos para que a pessoa seja orientada a compreender o seu papel como um indivíduo na sociedade e possa estabelecer relações sociais.

Desse modo, Sacristán ressalta que não há mais lugar para uma educação baseada num modelo defasado que simplesmente opõe o indivíduo à sociedade. Para ele, o modelo educativo deve ser deduzido a partir de um modelo de trama social desejável que concebe o homem como um ser simultaneamente cultural e social. Nesse tipo de educação, embora o ser humano seja instigado a exercitar práticas adequadas, corrigir comportamentos e criar atitudes adequadas na rede social, isso é feito de forma reflexiva, ou seja, criando e analisando as representações simbólicas de si e dos outros e produzindo novos significados sobre si, sobre os outros e sobre as afinidades e diferenças existentes entre os diversos grupos existentes.

Na proposta de Sacristán, a prática educativa em seu aspecto “universal” tem como característica a formação humana. Seu aspecto “particular” é representado pela ideia que o ser humano é simultaneamente cultural e social. Já o aspecto singular refere-se à educação como vinculação social.

Na proposta de Larrosa existe uma estreita relação entre educação e linguagem, expressa no que ele denomina de educação babélica, que é uma menção ao conhecido trecho bíblico que relata a passagem sobre a construção da Torre de Babel. No relato bíblico, a construção da referida torre tinha como objetivo possibilitar aos homens o alcance dos céus. Tal arrogância humana foi punida por Deus que, a partir de então, fez com que os homens passassem a falar diversas línguas. Assim, sem uma linguagem comum capaz de fazê-los se compreenderem mutuamente, o projeto da construção da torre fracassou. Na acepção de Larrosa, a babélica diversidade de línguas e de culturas assume um papel positivo na medida em que ele considera o ponto de vista da pluralidade, compreendida como construção e desconstrução de diferenças. A relevância do trabalho com a

linguagem reside na sua capacidade de possibilitar às pessoas o desenvolvimento da leitura e da escrita como formas de relação com si mesmo e com os outros e, também, como exercícios reflexivos e de produção de novos conhecimentos.

Nessa educação babélica privilegia-se aquilo que é novo: as possibilidades, as contingências, as invenções e a pluralidade de interpretações. Tal prática criativa e criadora também é definida como uma educação que faz artistagem do futuro.

Desse modo, podemos entender que a prática educativa em Larrosa tem como aspecto “universal” a formação humana. Por sua vez, o aspecto “particular” está localizado na ideia de educação como pluralidade linguística e cultural. Já o aspecto “singular” reside na chamada educação babélica, que privilegia sempre o porvir.

A contribuição dada por Corazza refere-se a um estudo em torno da desconstrução das narrativas lineares da história da infância. A autora usa a expressão história da infantilidade para denunciar os abusos cometidos desde a modernidade contra a infância. Para ela, os dispositivos disciplinares, de controle e de padronização moral verificados na educação da criança são violentos e perversos, pois expropriam a infância e calam a criança a fim de atenderem a jogos de interesses que têm por objetivo sua domesticação, disciplina e uniformização de ideias, identidades e comportamentos. Corazza enfatiza que o surgimento da pedagogia moderna, por ter a infância como seu ponto de partida e de chegada, pode ser considerada como uma salvaguarda da infância.

Nessa perspectiva, a necessidade social do aprendizado da leitura e da escrita cria um momento da vida denominado de adultez e que coincide com a ideia de produção do homem culto. Assim, a apropriação da escrita e da leitura ao representar simultaneamente o início de uma nova fase (a vida adulta), mas também representa o fim precoce da infância. Ainda mais agravante é a situação verificada no tecnológico mundo moderno onde os adultos são infantilizados e as crianças adultizadas quando ambos são nivelados na condição de telespectadores televisivos: as figuras paternas e maternas são substituídas pela televisão. Nessa condição, a mídia produz uma imagem ilusória da infância, sempre representada como feliz nas diversas formas de propaganda e em contínua associação com o consumo de produtos diversos. Essa constatação faz com que a autora constate um

paulatino empobrecimento da infância pós-moderna, caracterizada pela perda dos sentimentos infantis e pela perda da fantasia. Contra esse cenário desolador cabe apenas a luta contra o aprendizado condicionado, pois desaprender o aprendido e o acumulado implica em abrir novas possibilidades para a transformação, a criação e a revitalização na educação.

Assim, podemos afirmar que a prática educativa em Corazza tem como aspecto “universal” a formação humana. O aspecto “particular” refere-se a sua concepção de infantilidade, isto é, a abordagem da história da infância como uma perversa história de sucessivos abusos e expropriações cometidas contra a criança. Já o aspecto “singular” é a ressignificação infinita da infância, também chamada por ela de infância sem-fim.

### 3 O conceito de prática educativa revisado a partir de Deleuze e Guattari

Nossa primeira concepção de prática educativa foi definida como sendo a ação humana, que a partir de experiências individuais e coletivas conduz ao conhecimento. Após o contato com as diversas concepções de prática educativa dos autores mencionados anteriormente, ampliamos consequentemente nosso entendimento acerca da temática e revisamos nossa definição original. Assim, nossa concepção reformulada consiste na ideia que a prática educativa é um acontecimento que pode ser operado conceitualmente numa relação de aprendizagem para suprir as necessidades formativas dos indivíduos em sua totalidade.

Assim, o aspecto “universal” de minha conceituação de prática educativa é referente a formação humana. O aspecto “particular” concerne às necessidades formativas dos indivíduos que, ao ser conduzido ao nosso objeto de estudo, refere-se aos professores que necessitam transitar por diversos campos do saber para, como diz Deleuze, criar novos conceitos. O aspecto “singular” é o acontecimento, que se dá mediante o encontro entre o professor e o universo temático que o rodeia, bem como a forma de problematizar conceitualmente esse universo.

Para Deleuze e Guattari, na obra *O que é a filosofia?*, a constituição de um conceito é sempre complexa porque, além de não existir conceitos simples, todo conceito possui componentes a partir dos quais ele se defi-

ne. Assim, a imagem conceitual é sempre concebida como uma totalidade fragmentária possuidora de contornos irregulares determinados por articulações, cortes e superposições.

Os autores enfatizam a relação de reciprocidade e interdependência entre o conceito e o problema. Assim, cada conceito remete a um tipo de problema, de modo que a operação criadora de conceitos na filosofia ocorre sempre em função dos problemas que são considerados mal colocados. Sem os problemas, o conceito é destituído de sentido. E sem os conceitos, os problemas não podem ser isolados, compreendidos ou solucionados. É nesse sentido que podemos afirmar que a formação de conceitos constitui uma necessidade formativa a ser suprida, pois somente à medida que formamos conceitos é que podemos efetivamente lidar com os problemas suscitados.

Nessa perspectiva, ganha relevo a ideia segundo a qual os conceitos se articulam horizontalmente (no mesmo plano) uns com os outros (sem hierarquizações), resultando, dessa relação imprevisível, uma gama de situações possíveis que pode suscitar a criação de novos conceitos, novos problemas ou remanejamentos diferentes para os conceitos e problemas atuais.

Deleuze e Guattari afirmam também que como todo conceito expressa um acontecimento e não a essência de uma coisa. Assim, nessa acepção, o evento “acontecimento” é tomado como uma entidade.

Nessa perspectiva, Gallo explica que o conceito é considerado como um agenciamento, dispositivo ou operador que produz novos conceitos e acontecimentos. Dessa maneira, a dinâmica conceitual sugere que o próprio fechamento do conceito constitui também um lançamento para outros conceitos através de bifurcações.

Deleuze e Guattari explicam ainda que os conceitos anteriores podem preparar os conceitos posteriores, sem, no entanto, constituí-los. Isso ocorre quando há um entrelaçamento entre os problemas dos antigos e dos novos conceitos, mas não é possível afirmar que um plano de imanência seja superior aos outros múltiplos existentes, pois como horizonte ou campo de acontecimento dos conceitos eles coexistem sem hierarquizações.

A criação de novos conceitos sempre deve estar relacionada aos nossos problemas, nossa história e nossos devires. Somente nessa acepção operativa é que podemos afirmar que um novo conceito é um dispositivo melhor do que seus antecessores.

Na perspectiva de Deleuze e Guattari, as contribuições conceituais feitas a partir do pensamento de grandes filósofos (e, conforme acreditamos, também pelos grandes educadores) ocorrem apenas na medida em que reativamos seus conceitos em nossos problemas, inspirando, assim, a necessária criação dos nossos conceitos. Dessa maneira, não devemos repetir o que os grandes mestres do pensamento disseram, mas sim fazer o que eles fizeram, isto é, criar conceitos.

Criar conceitos não se refere ao vivido, mas consiste em edificar um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, de modo que cada conceito atravessa o acontecimento, recortando-o a sua maneira.

Deleuze e Guattari explicam que os conceitos não se encaixam uns nos outros como peças de quebra-cabeças, mas ressoam entre si, no plano de consistência conceitual (o plano de imanência). Os autores sugerem ainda que o plano de imanência deve ser concebido, não com um método, mas como a imagem do pensamento, sempre em movimento como um tear gigante de movimentos infinitos.

Além da criação do conceito e do traçado do plano de imanência, Deleuze e Guattari enfatizam a necessidade de personagens conceituais para o efetivo ato do pensamento. Os personagens conceituais são elementos operativos indispensáveis para se trabalhar as ideias.

Como os planos de imanência são sempre inumeráveis e com curvaturas variáveis, eles podem se agrupar ou se separar de acordo com a perspectiva dos personagens conceituais. Caracteristicamente, todo personagem conceitual possui vários traços, que podem dar origem a outros personagens, sobre o mesmo plano ou sobre um plano diferente. Essa proliferação de personagens conceituais é justificada pela multiplicidade de conceitos que coexistem no plano e ressoam entre si, criando-se, bifurcando-se e conectando-se de modo imprevisível.

Dessa maneira, a filosofia só consegue lidar com a relação entre o conceito, o plano de imanência e os personagens conceituais, trabalhando os três termos conjuntamente, mas preservando suas peculiaridades distintivas e respectivas funções. É por isso que ela opera sempre um lance de cada vez, pois nenhum dos três elementos pode ser deduzido dos outros dois. Assim, faz-se necessário uma adaptação conjunta dos três operada pela faculdade filosófica que regula a relação entre as três instâncias e é denominada de “gosto”.

As três atividades (criar conceitos, traçar planos e inventar personagens) coexistem e subsistem entre si sem, no entanto, desaparecer uma na outra. Diante do exposto, não é possível hierarquizar as três instâncias ou mesmo distinguir conceitos, planos e personagens a partir de termos simplistas ou dualistas do tipo “bom” ou “mau”. Desse modo, tanto a construção dos problemas quanto a conveniência das soluções encontradas (no sentido de “dar certo” ou “não dar certo”) ocorrem em conformidade com as coadaptações entre os três elementos.

Nessa perspectiva, Deleuze e Guattari enfatizam que “previamente” não é possível afirmar nada acerca da colocação de um problema, da conveniência de uma solução e tampouco da viabilidade de um determinado personagem conceitual. É por isso que, paradoxalmente, as três instâncias se apoiam de forma mútua sem que isso seja caracterizado como uma atividade fundamental ou hierarquizante.

Quando Deleuze e Guattari afirmam que a filosofia é uma geofilosofia, eles enfatizam a dinâmica do movimento do pensamento que ocorre, metaforicamente, na saída (desterritorialização) de um território em direção (reterritorialização) a outro território. Desse modo, o conceito de desterritorialização não pode ser pensado apartado do conceito de reterritorialização.

Nessa perspectiva, Deleuze e Guattari sustentam que o processo de desterritorialização pode ser relativo ou absoluto e, em ambos os casos significa o movimento pelo qual se deixa o território. A desterritorialização relativa diz respeito ao campo social. A desterritorialização absoluta concerne ao pensamento. E todo movimento de desterritorialização é acompanhado por uma reterritorialização.

Aqui, a ideia segundo a qual a filosofia é uma geofilosofia pode ser retomada e explicada a partir do conceito de desterritorialização. Se assumirmos que, dentre as três exclusivas formas de pensamento, somente a filosofia (e não a ciência ou a arte) é capaz de inventar conceitos, então o movimento de desterritorialização original, isto é, a criação de um novo território, compete exclusivamente a ela.

Assim, podemos entender que a prática educativa em Deleuze e Guattari possui como aspecto “universal” a formação humana. Por sua vez, o aspecto “particular” está localizado na ideia de criação de conceitos, compreendida tanto como uma necessidade formativa quanto uma capa-

cidade humana. Finalmente, o aspecto “singular” reside na noção de acontecimento, expressa aqui como a abordagem desterritorializante na qual as operações conceituais privilegiam os problemas educacionais.

## 4 Considerações Finais

A diversidade de ideias relevantes sobre prática educativa que foram encontradas no estudo de autores, filósofos ou educadores (que muitas vezes não escreveram especificamente sobre o tema) situados em épocas cronologicamente distintas, foi considerada a motivação necessária para o desafio de tentar extrair dos conceitos de Deleuze e Guattari uma definição ou, pelo menos, algumas indicações daquilo que pode ser considerado uma prática educativa a partir de suas ideias.

Desse modo, a leitura e a análise dos textos dos autores estudados constituíram-se num excelente exercício de aprofundamento em ideias que, devido a sua importância marcaram épocas e passaram a orientar as práticas educativas de inúmeras gerações. Assim, podemos analisar práticas educativas contemporâneas e identificar nelas, com maior clareza, que tipo de orientação teórico-prática está subjacente aos modos de ensinar praticados pelos professores.

Essa proposta ou exercício de pensamento, como diria Deleuze, possibilitou-nos um aprofundamento tanto nas ideias e conceitos filosóficos dos autores que constituem nosso principal aporte teórico quanto nas articulações com questões de natureza educacional que não podem, no contexto de nosso estudo, ser considerados como territórios isolados, mas algo onde possamos nos nomadizar para a construção de novos conceitos, novos olhares, enfim, novas conclusões.

## Referências

- CORAZZA, Sandra M. *História da infância sem fim*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3.
- \_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.

DELEUZE, Gilles. *O que é a filosofia?* 3. ed. Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DEWEY, John. *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação.* 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

JAEGER, Werner Wilhelm. *A Paidéia: a formação do homem grego.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna.* 2. ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis.* Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia pedagógica.* Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

A  
R  
T  
I  
G  
O  
S

Recebido em 20 mar. 2013 / Aprovado em 23 ago. 2013

Para referenciar este texto

MOTA, F. A. B.; CABRAL, C. L. O. A prática educativa através dos tempos: dos antigos aos pós-modernos. *EccoS*, São Paulo, n. 31, p. 207-223, maio/ago. 2013.

