

Por uma Docência Nômade: em defesa de uma política do movimento

For Nomatic Teaching: in defense of a movement policy

Angelica Vier Munhoz¹

Universidade do Vale do Taquari (Univates)

angelicavmunhoz@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo perspectivar a docência a partir de uma política do movimento do pensamento, no sentido de tomá-la como vetor de criação existencial. Trata-se de investir na prática docente como uma potência nômade em termos de experimentação do pensamento, isto é, um lugar aberto ao pensar e, nessa medida, território de criação. Mediante tal perspectiva, indaga-se: como produzir uma docência capaz de dar consistência ao movimento do próprio pensar? Tal questionamento transita entre autores da filosofia da diferença, sobretudo Deleuze, Guattari e Foucault, assim como entre outros pensadores, como Gilles Boudinet e Gonçalo Tavares, os quais foram mobilizados para que se construísse o plano conceitual operativo. Por fim, o texto defende uma docência capaz de desencadear um gesto que arrebate o pensamento e o impulsione, fornecendo matéria para a criação conceitual.

Palavras-chave: Docência; Pensamento; Movimento.

Abstract: This paper aims to put teaching into perspective by considering a policy of thought movement, regarding it as a vector for existential creation. It is about investing the teaching practice as a nomadic potency in terms of thought experimentation, i.e. an open place to think and, in this sense, a territory for creation. From this perspective, one could ask: How can the kind of teaching that is able to give consistency to the movement of thinking be produced? Such question is grounded on philosophy of difference authors, especially Deleuze, Guattari and Foucault, as well as other thinkers, such as Gilles

¹ Docente no Centro de Ciências Humanas e Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES).

Boudinet and Gonçalo Tavares, who contributed to the construction of an operative conceptual planning. Finally, the text advocates a kind of teaching that can trigger a gesture to both take and boost our thought, thus providing it with matter for conceptual creation.

Keywords: Teaching; Thought; Movement.

Fazer corresponder uma política do movimento à docência é o propósito do presente texto. Isso implica, inicialmente, ter em vista tanto o corpo e seus movimentos quanto o corpo em seu movimento, compreendendo-o nos termos de Spinoza (2007), para quem somos necessariamente instados à ação ou ao repouso a partir das afecções de outro corpo. Atrelar tal noção à docência implica abarcar tanto o movimento do currículo quanto o de um corpo que se dispõe a ensinar e a aprender. Tanto mais, trata-se de pensar um aprender no movimento, o qual não se efetua somente no corpo, mas em um corpo-pensamento obstinado a se experimentar, rejeitando as imagens dogmáticas, os gestos habituais e os esquadrinhamentos de um currículo que paralisa o espaço e o tempo. Em suma, compete a esse corpo transitar entre os gestos conexos do mover e do pensar exatamente no que se passa entre os corpos, bem como entre estes e o pensamento.

Assim é que, mediante tal horizonte, interessa uma aproximação a algumas noções voltadas à perspectivação da docência como política do movimento, tomando como norte uma docência capaz de produzir um movimento próprio, apesar das forças que insistem em paralisá-la. O propósito da presente argumentação converte-se, assim, na proposição de uma docência rigorosamente nômade, compreendida como movimento de experimentação do corpo e do pensamento que abandona a si mesma para respirar o ar da vastidão dos ermos e, com isso, lograr alcançar suas pequenas liberdades. O movimento do nômade não é extensivo, mas desloca um turbilhão de partículas que o posicionam intensivamente entre as coisas do mundo, tal como descreve Deleuze (2006, p. 328): “os nômades são aqueles que não mudam, e põem-se a nomadizar para permanecer no mesmo lugar, escapando dos códigos”.

Em meio ao pensamento pós-nietzschiano da diferença, aporte teórico do presente artigo, convocam-se pensadores como Gilles Deleuze (1987; 2006; 2006a; 2007), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992; 1995) e Michel Foucault (1994, 2001; 2004; 2006; 2008), para os quais o corpo e o pensamento são tidos como eixos centrais para a produção e a criação de novos universos de referência. Pode-se mesmo afirmar, na companhia desses autores, que o ato de pensar consiste na corporificação efetiva de novos modos de existência. É nessa direção que, com Deleuze (1987), é possível defender a ideia de que somente se pensa porque se é forçado a pensar; movimento que só se efetua no e pelo encontro do pensamento com novas combinações de forças.

Ademais, outros pensadores são contemplados a fim de assegurar o lastro argumentativo do presente texto, como Gilles Boudinet (2012) e Gonçalo Tavares (2013). A partir deles, sustenta-se a ideia de que o pensamento, quando colocado em movimento, se torna uma potência criadora capaz de produzir uma experiência outra na docência. Nessa perspectiva, despontam as seguintes indagações: como produzir uma docência capaz de dar consistência ao movimento do próprio pensar? Em outros termos, como produzir uma docência disparadora do movimento do pensar?

Tais questões são correlativas a uma relação politicamente nômade com a atualidade, e, nesse sentido, teríamos de nos perguntar: “de quais nômades, se necessário imóveis e no mesmo lugar, nossa sociedade é capaz?” (Deleuze, 2006, p. 329). Evocamos, aqui, o âmbito político no rastro da acepção que lhe atribui Suely Rolnik (2003, p. 247): “uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir”. Nessa direção, uma política do movimento na docência se converteria no efeito de um embate entre matérias, um jogo de vida e morte; em suma, certa tragicidade, conforme Aquino (2014, p. 31) a dispõe: “a vida docente como existência incomensuravelmente exposta em sala de aula; uma exposição cujo despudor, por mais intenso, não consegue evitar certa tragicidade aí imanente”.

Talvez pudéssemos mesmo supor que há uma dramaticidade na docência que passa pelo movimento do corpo, pelo modo como um corpo se relaciona com os corpos que encontra, como ele vibra ou deixa de vibrar, afecta ou se deixa afectar, gerando estados inéditos, marcas e fluxos que rompem as coordenadas de sentido. Trata-se de forças destinadas a mover a docência, uma vez que são elas que instituem determinadas práticas, definem certas maneiras de aprender e ensinar, e concebem um modo docente de constituir uma prática como ação de alguém que age em meio a relações nas quais se encoraja o aprendiz a se arriscar a um trabalho de pensamento que se afirma de modo singular: trabalho rigoroso, intranquilo, solitário, por vezes. E exatamente por isso, pelas estranhezas que causam ao pensamento, muitas vezes não o suportamos e o conformamos às formas já conhecidas do campo da representação.

Cabe, por fim, destacar que, ao nos referirmos ao campo da representação, estamos nos referindo a um prisma intelectual que pressupõe uma razão pura, a partir da qual a capacidade de pensar *corretamente* se efetuará no encontro com uma suposta verdade. Nesse sentido, a ideia de que “todo mundo sabe, ninguém pode negar” (Deleuze, 2006b, p.191) é a mais pura forma da representação. No entanto, a premissa de que todos pensam naturalmente ou de que “cada um saiba o que significa pensar” (Deleuze, 2006b, p. 192) é combatida por Deleuze, ao afirmar:

O homem sabe pensar, na medida em que tem a possibilidade disto, mas este possível não nos garante ainda que sejamos capazes disto; o pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que “dá a pensar”, daquilo que existe para ser pensado – e o que existe para ser pensado é do mesmo modo o impensável ou o não-pensado, isto é, o fato perpétuo que “nós não pensamos ainda” (Deleuze, 2006b, p. 210).

Temos assim, um tipo de pensar construído sobre o plano da representação, dotado de pressupostos apreendidos da doxa, do encontro com o suposto verdadeiro. Sob a égide dessa modalidade de pensamento, marcada pela vontade do pensador, se funda um sujeito pensante de determinado tipo. Para o exercício de um pensamento seguro, bom e verdadeiro, seria necessário, desta feita, um método que reconhecesse o objeto pelo pensamento do sujeito pensante. Esse *método* é a *reconhecimento*, a partir da qual a unificação das faculdades (imaginação, memória, percepção...) permitiria o reconhecimento do objeto, de modo universal, pelo sujeito que pensa. Em suma, o modelo da *reconhecimento*, do qual deriva as formas da representação, afirma-se na concordância de faculdades que se referem ao objeto, refletindo, de quebra, a identidade do sujeito pensante.

Nessa perspectiva, se a filosofia da representação saturou o pensamento de imagens e hoje, “[...] certamente, outras disciplinas que não a filosofia e sua história podem desempenhar esse papel de repressor do pensamento” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 22), a radicalidade do movimento de variação e diferença do ato de pensar só se torna possível fora do campo e das amarras da representação.

Desmanchar as formas

Tomemos a figura do antipedagogo, proposta por Gilles Boudinet (2012), para pensar um professor que, tal qual um artista, um saltimbanco, um músico nômade, produz movimentos de bifurcação constantes, os quais ele mesmo não cessa de inaugurar. O antipedagogo funcionaria, assim, como um *personagem conceitual*, sem nome próprio, que dá consistência a determinadas ideias e conceitos, uma vez que “o personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo, ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 86). Tal figura operaria como um personagem pedagógico que age por meio de máquinas de guerra, em oposição ao pedagogo tradicional, que atua segundo formas estratificadas de antemão.

Segundo Deleuze (2006a, p. 328),

sabe-se bem que o problema revolucionário, hoje, é o de encontrar uma unidade das lutas pontuais sem recair na organização despótica e burocrática do partido ou do aparelho do Estado: uma máquina de guerra que não reproduzisse um aparelho do Estado, uma unidade nômade em relação com o Fora, que não reproduzisse a unidade despótica interna.

Daí que não se trata de um (anti)pedagogo como profissão, mas como um modo de vida. Daí também o cuidado de não substituir “personagens conceituais por professores ou chefes de escola” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 105).

“O pedagogo é um agente da forma”, afirma Boudinet (2012, p. 31). Ele forma sujeitos. E uma forma é a paralisação do movimento. Como herança do hilemorfismo aristotélico, a forma governa a matéria em

razão de um objetivo específico. O aluno –matéria mais ou menos passiva, mais ou menos amorfa – é “formado para tal ou tal saber, tal ou tal domínio disciplinar, julgado necessário em um contexto dado” (Boudinet, 2012, p. 32).

No contexto das práticas educacionais, a forma opera por duas vias: a primeira, na qual aplicam-se formas-saberes a um sujeito, tornando-o uma forma-sujeito, à moda do sujeito cidadão de Rousseau, do sujeito crítico de Kant ou do sujeito cognoscente de Piaget. Por uma segunda via, produz-se uma forma escolar, definindo um tipo de relação entre ensinante e aprendente, um lugar com temporalidades específicas, um sistema de evolução em meio ao qual produzimos um corpo disciplinar, biopolítico, etc. (Foucault, 1999). Formas de saberes, formas de aprendizagem, formas escolares, formas culturais, formas simbólicas e formas linguageiras são sempre formas que têm por propósito modelar um dado corpo, obstaculizando seus devires outros.

Assim, os pedagogos ora são os transmissores e intérpretes dos saberes a serem ensinados, ora são os preceptores que conduzem os sujeitos por um caminho dado, zelando por uma direção indicada. Portanto, há dois rostos nesse mestre: de um lado, aquele que representa e interpreta o saber; de outro, aquele que conduz ou guia o outro. A face irradiante e despótica do intérprete do saber e a face do guia que projeta modelos dados de subjetivação. O intérprete e o guia, em suma. E tudo passa pelo rosto – que ordena, agencia, disciplina, impõe formas –, dizem Deleuze e Guattari (1995). Cabe destacar que ambos os rostos coexistem, pois tal mestre ensina a verdade e por meio dela se relaciona com os seus discípulos. Ele é o guardião e, no mesmo golpe, o semeador do verdadeiro. Foucault (2004, p. 390) assim perspectiva o que ali se passa:

Na pedagogia o mestre (é mestre) enquanto detém a verdade, formula a verdade, e a formula como convém e conforme as regras que são intrínsecas ao discurso verdadeiro que ele transmite. A verdade e as obrigações de verdade estão do lado do mestre. Isso vale em toda a pedagogia.

Há, pois, uma intencionalidade férrea nesse tipo de maestria que finda por determinar o sentido da ação educativa, conduzindo o aluno para um objetivo dado, e este como necessário para determinada forma-sujeito. Tal modo de pensar o exercício da docência implica produzirmos um mundo tal qual um teatro representacional, para o qual o enredo, as figurações, o cenário e os figurinos já foram prescritos. Estamos falando de um mundo para o qual o movimento do pensamento é roteirizado de antemão.

Contudo, mover-se foi uma das grandes premissas do sujeito moderno. Poderíamos mesmo dizer que o progresso humano foi efeito do movimento, de modo que confinamos a existência humana aos deslocamentos do corpo. Assim, para o sujeito moderno, mover-se é sinônimo de liberdade, sem que isso implique o pensamento. Foucault (2001) já alertava para isso ao problematizar a ideia de que para aprender necessitamos de um corpo estático. Com efeito, se aprender exigia um corpo estanque, ensinar compreendia toda uma lógica de aparatos que acompanhavam a formação de um docente: ter domínio da

turma; manter os alunos sempre ocupados; precaver-se com atividades extras para aqueles alunos que terminavam antes a tarefa; dispor as carteiras na sala de aula de modo a supervisionar todos os alunos etc. Segundo Sforzini (2014, p. 96), “a aquisição da verdade supõe em efeito uma boa escuta do mestre, que por si só implicará em posturas físicas adequadas. Uma atitude silenciosa e imóvel é, portanto, necessária ao aluno”.

Em síntese, em face de uma educação escolarizada, tratava-se de “organizar o corpo para torná-lo eficientemente útil e atribuir-lhe seu devido lugar” (Fuganti, 2009, p. 24), de modo que, formatar, enquadrar, classificar e ajustar a uma forma prevista tornaram-se práticas suficientemente eficazes na escola disciplinar. Entretanto, todos esses dispositivos disciplinares ganharam novas configurações mediante as formas biopolíticas e, mais tarde, neoliberais de governo, as quais não implicam tão somente o corpo individual (Foucault, 2008). Embalados por tais ditames, os discursos educacionais contemporâneos instituíram novas práticas de regulação e de controle, ativando estratégias pedagógicas adequadas ao contexto neoliberal, as quais ultrapassam, inclusive, o perímetro escolar. Pensa-se o que deve ser pensado, limita-se o acaso ao previsível, controlam-se os fluxos para além das instituições, determinam-se as coreografias do corpo e a sintaxe do pensamento. Já não é mais necessário enclausurar o corpo; ao contrário, é na gestão estrita da liberdade dos protagonistas educacionais que os atuais jogos de verificação/subjetivação se dão (Aquino, 2017).

Desse modo, as práticas educacionais contemporâneas carregam consigo a crença de que os atos de aprender e de ensinar não se solidarizam com uma política nômade do movimento. Dos moldes às modulações, das toupeiras às serpentes (Deleuze, 2007), trata-se sempre de produzir, exprimir e expandir formas sociais que visam à regulação de qualquer tipo de movimento que não se mostre passível de controle.

Voltemos ao nosso personagem – o antipedagogo –, para quem o movimento de pensar, aprender e ensinar dispõe de nenhuma reserva, de pouca memória e de uma parca intencionalidade pedagógica. Poderíamos dizer que tal personagem necessita, por vezes, de certas pausas, espaços-tempos de sonambulismo, “não se mexendo demais, não falando demais: evitando os falsos movimentos, residindo onde não há mais memória” (Boudinet, 2012, p.172). O antipedagogo não possui um saber calcado no corpo ou um saber sensorio-motor de um corpo que responde com velhos gestos. Também não se curva aos mecanismos de controle ou, pelo menos, tenta molecularmente resistir, pois sabe que somente com uma liberdade mínima pode haver alguma criação.

A bem da verdade, ele não tem rosto, pois é um *pensador privado* (Deleuze e Guattari, 1992). Nessa medida, ele não parte de um saber sedentarizado de referenciais ou valores. Não quer representar ou interpretar, mas experimentar. Talvez se ocupe com a apresentação de uma inconsciência, e não com a representação da consciência, tal como Deleuze (2006) pensava o novo teatro, o qual se propunha a apresentar em vez de representar. Trata-se, portanto, não de um guia ou intérprete, mas de um experimentador do corpo, para quem o aprender e o ensinar só se efetuam por meio da criação de

movimentos do pensamento. Nessa lógica, “a criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento” (Deleuze, 1987, p. 96). Perspectivado dessa maneira, o ofício docente não requereria, portanto, narrar, explicar, traduzir, significar ou representar, mas pensar, criar, experimentar, pois sabe-se que o que o faz pensar é, no mesmo golpe, o que faz ver, sentir, tocar.

Assim, se, por um lado, o pensamento representacional tende a ocupar um território estruturado em termos de limitações e categorias circunscritas, assim como de noções e ações transportadas e tão logo interpretadas, por outro, o ato de pensar pode atravessar tais categorias e funcionar a partir de certas coordenadas, eixos e orientações, produzindo imagens, de modo que

quando perguntamos “que é orientar-se no pensamento”, aparece que o pensamento pressupõe ele próprio eixos e orientações segundo as quais se desenvolve, que tem uma geografia antes de ter uma história, que traça dimensões antes de construir sistemas” (Deleuze, 2007, p.130).

Esse espaço geográfico, com seus próprios eixos e orientações, abarca intervalos de zonas vazias, disponíveis para a criação de movimentos do pensamento, a reboque do que Tavares (2013, p. 31) aponta: “O pensamento define espaços e é definido por espaços”. Portanto, não se trata de um pensamento deslocado de forças exteriores, desconectado de seus pressupostos normativos ou de seus elementos formadores, mas um espaço interior que, simultaneamente, posiciona-se no exterior aos agenciamentos. Ao se abrir aos espaços vazios, o pensamento torna-se receptáculo do movimento, ultrapassando as verdades, a boa vontade, o senso comum, de modo a “adquirir uma consistência, sem perder o infinito em que o pensamento mergulhou” (Deleuze, 1992, p. 59). As zonas esvaziadas de forma são, portanto, plenas de potências virtuais, uma vez que encontram-se imbricadas a forças e afectos outros, forçando o pensamento a produzir novos sentidos.

Desse modo, o antipedagogo propõe-se a um aprender infinito, que se apresenta por meio de problemas, acontecimentos, experimentações, sensações. Também não quer formar ninguém segundo a ordem de um sujeito, mas de singularidades nômade, possibilitando a emergência de novas formas de ocupar o espaço-tempo. O que lhe interessa, pois, é tornar o pensamento uma máquina de guerra que não se conforma aos caminhos e objetivos fixados pelo aparelho do Estado. Almeja, assim, a recusa de uma forma, o que não significa a defesa a uma pedagogia em seu avesso, ou seja, práticas antipedagógicas que governem procedimentos e discursos para além dos mecanismos educativos. Trata-se de evitar a todo custo que a ideia de movimento seja cooptada como mais um mecanismo de produtividade das macropolíticas educacionais em seus arranjos neoliberais.

Diante de tal perspectiva, vetorizar o movimento é liberá-lo de certos imperativos, apresentem-se eles na forma de imobilidade do corpo ou na de velocidade produtiva. O movimento, aqui evocado, é da ordem do intensivo, de uma velocidade intensiva do pensamento que faz saltos, reconcilia matérias incomparáveis, ao mesmo tempo em que necessita de uma lentidão para sua efetuação: “Não preciso sair.

Todas as intensidades que tenho são imóveis. As intensidades se distribuem no espaço ou em outros sistemas que não precisam ser espaços externos”, afirma Deleuze em entrevista à Claire Parnet (1997). De fato, o movimento é sempre algo relativo, isto é, não há nada que seja absoluto no movimento, nem mesmo em sua contemplação ou em sua percepção interna. Assim, “a velocidade pode estar do lado da execução de um movimento; mas uma execução, por sua vez, é frequentemente trabalhosa demais, lenta demais; no campo do desenho ou da pintura e talvez da escritura, a velocidade pode ser uma qualidade” (Scherer, 2014, p. 46).

Nessa direção, um movimento mínimo pode atingir um máximo de intensidade, tal como lembra Beckett (2012, p. 66): “colocar um mundo mínimo em movimento, produzir variações infinitesimais entre o movimento mínimo e a paralisia, exercitar gestos mínimos que assumem uma gravidade”. Nessa medida, o que interessa, não é o movimento de corrida, uma velocidade no campo do real, mas uma política nômade do movimento, a qual implica uma espessura existencial: apropriar-se do próprio movimento, encontrando suas territorialidades passageiras, na medida em que se procura não ficar imobilizado em suas próprias barreiras. Trata-se de se movimentar, portanto, no sentido de sair de sua própria fintude, atravessar fronteiras, almejar uma velocidade, sem que isso denote chegar a um lugar específico.

Assim, o nomadismo, como máquina de guerra, desconstrói o território de um pedagogo tradicional, uma vez que, sem o objetivo de interpretar e sem um caminho a indicar, esse pedagogo não tem mais razão de ser, e, como o guru indiano citado por Deleuze e Guattari (1995, p. 96) a propósito de uma obra de Castañeda, talvez tivéssemos de repetir: “Pare! Tu me fatigas! Experimente os lugares de significar e interpretar! Encontre você mesmo teus lugares, tuas territorialidades, tuas desterritorializações, teu regime, tuas linhas de fuga”.

Encontrar aquelas territorialidades passageiras diz respeito ao exercício de uma solidão potente, do modo como Aquino (2017, p. 322) a situa: “um modo de pensamento nômade operaria um duplo golpe: incapacita o mestre de fixar descendência e condena-o a uma solidão inelutável, embora por ele ansiada”. Tal mestre – aqui, o antipedagogo –, livre em sua capacidade de desejar, encontra no nomadismo uma potência de movimento que, por meio de experimentações, se transforma em ações microscópicas capazes de perpassar as estruturas postas e refinar suas possibilidades de resistir e pensar.

Desejar o movimento

Trata-se de pensar diante de uma imagem que chega pelo viés do movimento; não necessariamente um movimento que se torna pensamento, mas um que arrebatou o pensamento, fornecendo matéria para a criação conceitual. Encontro que se dá em um campo de tensão, entre imanência e representação. Entre terra e ar, ou horizontalidade e verticalidade, se quisermos assim nomeá-lo. Tal relação entre o mover e o

pensar atravessou os tempos, mas já estava presente na filosofia grega, como se pode atestar no *Banquete* de Xenofonte (2008, p. 43):

Sócrates: Já viram como este bonito rapaz parece mais bonito ainda, enquanto dança, do que quando está parado?

Cármides: Parece-me que estás a elogiar quem o ensinou a dançar.

Sócrates: Sim, por Zeus. Até porque reparei num outro aspecto: enquanto dança, parte alguma do seu corpo está parada, movimentando, ao mesmo tempo, o pescoço, as pernas e os braços, já que é assim que deve dançar aquele que pretender um corpo em boas condições físicas.

O distanciamento entre os atos de pensar e mover encontra-se no limite de uma diferenciação entre teoria e prática – perspectiva ainda frequente nos discursos do campo educacional. Seria quase desnecessário afirmar que a teoria está atrelada ao ato de pensar, e a prática, ao ato de mover-se. Ou ainda, que há uma sobreposição da palavra de um teórico sobre a prática daquele que está no lugar de quem faz. Sócrates parece tentar decifrar essas dissonâncias, encontradas entre uma atividade que opera em um registro de categorias discursivas: uma arte de ensinar (que caracterizava o seu lugar de filósofo) e uma atividade corporal que definia o movimento. Um encontro de medidas e desmedidas entre a representação e o sensível, o corpo e a alma, o pensamento e o movimento.

Em outro diálogo platônico, agora um Sócrates descrito por Valéry, no livro *A alma e a dança* (2005, p. 41), também visualizamos tais inquietudes:

Erixímaco: A razão, por vezes, me parece ser a faculdade que nossa alma tem de nada entender de nosso corpo.

Fedro: Quanto a mim, Sócrates, a contemplação da dançarina me faz conceber muitas coisas, e muitas relações entre as coisas, que, no momento, constituem meu próprio pensamento, e pensam, de algum modo, no lugar de Fedro.

Ou ainda:

Sócrates: a opulência imobiliza. Mas meu desejo é movimento [...]. Meu espírito careceria dessa força e desse movimento concentrado, que suspendem o inseto acima da multidão das flores [...]. Esse corpo, em seus rompantes, me propõe um pensamento extremo (Valéry, 2005, p. 41, p. 59)

O que se segue nos diálogos acima parece ser um encantamento pelo movimento. Um movimento capaz de ligar os alimentos do corpo e da alma, tão potente ao pensamento quanto a razão e a verdade. A dança poderia ser compreendida, nessa perspectiva, como um campo de forças que irradia correntes,

tensões, paixões. “Nosso corpo nos faz pe(n)sar sobre a terra, tanto quanto nos faz voar por numerosos céus, às vezes bem carnis”, relembra Bardet (2011, p. 18).

Porém, o apelo ao movimento ou a um movimento que se agencia ao pensamento implica também seu revezes. A imobilidade física não é ausência de movimento, mas, como diz Tavares (2013, p. 244), “um excesso de memória corporal”, um excesso de pensamento dogmático, de tempo fixado que não permite que o corpo se torne presente. Tais indícios funcionariam como se o corpo perguntasse “como é que se deve atacar a encosta? Sobe e não penses nisso” (Nietzsche, 1998, p. 31). Assim, compreender tal ação seria, tão somente, o obstáculo para a experimentação, pois, como diz Tavares (2013, p. 245), citando tal passagem de Nietzsche, “compreender é não subir. Subir é compreender durante o movimento”.

Por vezes, movimentar-se no pensamento e mover-se no corpo não são consonantes, e mover o pensamento não implica colocar o corpo em deslocamento. Como afirma Deleuze (2007, p. 172), “é preciso não se mexer demais para não espantar os devires”. Pode-se dançar sem se mover, viajar sem se mover, aprender sem se mover, ou, então, um movimento mínimo pode preencher algo imenso no pensamento. A vida de um nômade, diz Deleuze, torna-se apaixonante pelas viagens que se fazem em intensidade – aventuras um tanto prodigiosas, movimentos um tanto fugazes, deslocamentos um tanto secretos. De fato, os nômades que “não se mexem, tornam-se nômades porque se recusam a ir embora” (Deleuze, 2007, p. 172). Assim, “viajar é dizer alguma coisa em algum lugar, e voltar para dizer alguma coisa aqui” (Deleuze, 2007, p. 172).

Aproximemo-nos novamente de Tavares, quando relata o seguinte conto de Stefan Grabinski: trata-se de um personagem conhecido como o revisor do comboio, para quem o papel dos comboios não consistia em “levar as pessoas dum sítio para outro por razões de deslocamento, mas pelo movimento como tal. Apenas o movimento interessava e não os pontos de partida e chegada. Por isso, as estações não serviam para se sair delas, mas para medir o caminho percorrido” (Tavares, 2013, p. 264). Obcecado pelo movimento, o revisor tirava o bilhete não para um destino, mas precisamente para não chegar ao destino: “um bilhete não para um espaço, mas um bilhete para o movimento” (Tavares, 2013, p. 264). Contudo, “para todo esse excesso havia a contrapartida infalível: as paragens. Toda a sua coragem e energia desapareciam no momento em que o comboio parava” (Tavares, 2013, p. 265).

De certo modo, o que nos interessa nesse conto é essa vontade de uma vida movente, que não diz respeito a um ir além, mas tão somente a manter-se no movimento. Mas onde está o movimento? Como movimentar-se e ver algo que não está ali? Como aprender no movimento, ensinar no movimento, adentrar o movimento, ser afetado pelo movimento, fortalecer-se com o movimento? Certamente, trata-se de uma experiência inquietante, para a qual não é possível nenhuma tentativa de se fixar ou de se manter em equilíbrio. Requer, de outro modo, sensores refinados, desprendimento e certa ousadia, como nos ensina Serres (2004, p. 29): “quem não sabe andar coloca um pé na frente do outro, quem sabe coloca um olho diante de cada sapato”.

Mover o existir docente

Quais experimentações fazemos com o pensamento para escapar dos registros das verdades postas, da reconhecimento dos saberes? De que maneira pensar os processos de ensinar na docência não como dispositivos de dar forma a um corpo-pensamento, mas como ativadores do pensamento?

Com efeito, tais indagações tangenciam um campo procedimental. Assim, teríamos de nos perguntar: Como, de fato, mover o pensamento? E responderíamos, com certa convicção, que não sabemos de antemão. Não há uma definição prévia, um limite, uma prescrição, e tampouco planos de referência ou fundações. Talvez a resposta possível se remetesse a uma escalada na montanha: “a escada nunca se encontra já lá, constrói-se à medida que se vai subindo. A escalada de uma montanha envolta por nevoeiro faz-se sempre apalpando o caminho, criam-se os modos, os gestos de chegar ao topo” (Silva, 2010, p. 18). É preciso, pois, ter proeza, flexibilidade e força.

As matérias com as quais um docente trabalha não são sólidas. São fluxos, correntezas, escoamentos; em suma, movimentos e movimentações. O ensinar não diz respeito a produzir uma forma, mostrar um caminho. O ensinar torna-se o próprio movimento do pensar quando se faz resistente a tudo aquilo que o enfraquece. Tomemos novamente Foucault (1994, p. 612), ao afirmar que “o trabalho do pensamento não consiste em denunciar o mal que habitaria secretamente tudo o que existe, mas presentir o perigo que ameaça em tudo o que é habitual, de tornar problemático tudo o que é sólido”. Lembremos, ainda, que a liberdade de pensamento consiste primordialmente em um exercício ético, pois um corpo que não se deixa codificar é aquele que foge das armadilhas da história, da moral e do Estado (Costa e Munhoz, 2015).

Assim, colocar-se em movimento na docência não diz respeito, tão somente, a movimentar o corpo, mas sobretudo a produzir gestos no corpo efetuidores de novos gestos no pensamento. Gestos que se dão à sorte de conexões, encontros, devires, diferenciações, acontecimentos que desestabilizam o corpo, que rompem com o equilíbrio apaziguador e que nos exigem criar um novo modo de sentir, de pensar e de agir. É nessa medida que Spinoza (2007) ensina, em sua *Ética*, que a base do pensar é afetiva. Desse modo, pensar não é fruto de uma vontade de um sujeito, mas de uma violência, de uma força do acaso que nos arranca de um lugar tranquilo, que nos desassossega e que nos move. Deleuze é, mais uma vez, pródigo ao dizê-lo:

Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar (Deleuze, 2006, p.203).

Uma docência nômade se perfaz nesse trabalho com o pensamento, o qual pode se desenvolver por meio de diversas práticas – ensino, pesquisa, escrita –, porém, em qualquer uma delas, há de existir a

criação de um corpo que a materialize e um pensamento que corporifique tal prática. Assim, nenhuma atividade de pensar se dá em um lugar exterior ao próprio pensar, de modo que, nada adianta um professor organizar a sua prática, universalizando o que é útil, necessário e moralmente correto aos seus alunos, se ele não se fizer capaz de permitir que seus alunos se conectem a encontros e experiências intensivas, fazendo uso pleno das potências do seu pensamento. Contudo, não há aí nenhuma garantia de que os esforços daquele que ensina se convertam em um pensar ativo do aprendiz. O que podemos supor, tão somente, é que um ensinar vigoroso, ético e potente envolve um laborioso trabalho de pensamento, o qual, obviamente, não pode ser automaticamente replicado.

Não obstante, produzir uma docência disparadora de movimentos do pensar requer permitir ao pensamento novos meios de expressão, o que só se torna possível se abandonarmos as onipresentes imagens dogmáticas que povoam o campo da representação. Mas o que resta se tirarmos do pensamento aquilo que o estabiliza? Como operar sem os saberes já conhecidos, os modelos prescritivos, as formas sensório-motoras? Resta a potência do pensamento, a capacidade que ele tem de pensar por si só, de se experimentar, criar e encontrar-se com a diversidade que caracteriza o seu próprio exercício intensivo. Disso decorre que operar com aquilo que é ativador do novo no pensamento poderia ser explicitado da seguinte forma: “pensar coisas novas não porque o pensamento sempre pensa coisas novas, mas porque ele não para de pensar de outras maneiras as mesmas coisas” (Foucault, 2006, p. 585).

Vale, pois, uma ressalva: o novo, nesse sentido, não é da ordem da novidade, da inovação (à moda daqueles discursos que vêm colonizando a educação), pois “nada é mais perturbador do que os movimentos incessantes que parecem imóveis” (Deleuze, 2007, p. 195). O novo no pensamento, portanto, é o movimento que carrega a força insuspeita da criação.

Eis aqui, precisamente, o trabalho de pensamento na docência: a criação. Se já não habitamos o campo da representação, se pensar já não é algo tranquilo, é porque algo pede passagem para poder se expressar. Esse algo é o que não está pronto, que não existe *a priori* no pensamento, mas que irrompe na contingência de um encontro, do disparo da sensibilidade, de uma potência criadora. Em síntese, “pensar é criar e criar é pensar” (Dias, 2006, p. 167).

Nessa medida, o desafio que se impõe à docência não diz respeito à pertinência, ou não, de modos inovadores de ensinar ou aprender, tampouco a novos ideais formativos, mas à urgência de tomar o pensamento como matéria para a criação. “Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar ‘pensar’ no pensamento” (Deleuze, 2006, p. 213). A docência, portanto, constitui-se nesse plano de criação do pensamento, compreendendo esta como “um processo de autocriação, de criação de si; ou seja, um diferenciar, diferenciando-se” (Corazza, 2013, p. 98).

Por fim, defender uma política do movimento na docência diz respeito a uma necessária similitude entre pensamento e movimento. Tal como nos ensina Tavares (2013), é preciso habitar os fluxos do movimento, o que requer, por vezes, permanecer na imobilidade do corpo para que haja possibilidade de pensamento. Nesse sentido, a docência poderia ser compreendida, do modo como Nancy reputa a dança,

como “um eco de um corpo pensante, situado onde o pensamento não tem acesso ao peso do sentido” (Nancy, 1991, p. 3).

Referências

- AQUINO, J. G. 2014. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente*. São Paulo, Cortez, 200p.
- AQUINO, J. G. 2017. Diálogos em *delay*: especulações em torno de uma temporalidade outra do encontro pedagógico. *Educação e Pesquisa*, 43(2): 311-326. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201608146649>
- AQUINO, J. G. 2017. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. *Educação Temática Digital*, 19(4): 669-690. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8648729>
- BARDET, M. 2011. *Penser et mouvoir: une rencontre entre danse et philosophie*. Paris L’Harmattan, 244p.
- BECKETT, S. 2012. Prá frente o pior. In: S. BECKETT. *Companhia e outros textos*. Tradução Ana Helena Souza. São Paulo, Globo, p. 65 -88.
- BOUDINET, G. 2012. *Deleuze et L’anti-pédagogue*. Paris, L’Harmattan, 164p.
- CORAZZA, S. M. 2013. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre, UFRGS; Doisa, 228p.
- COSTA, C. B.; MUNHOZ, A. V. 2015 Liberdade em movimento: extratos para a construção do corpo em um ensino à deriva. *Revista Contemporânea de Educação*, 10(19): 70-88. <https://doi.org/10.20500/rce.v10i19.1926>
- DELEUZE, G. 1987. *Proust e os signos*. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. 8 ed. Rio de Janeiro, Forense, 173p.
- DELEUZE, G. 1997. O abecedário de Gilles Deleuze. Entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, *TV Escola*, 2001. Paris, Éditions Montparnasse, VHS, 459min.
- DELEUZE, G. 2006a. *A ilha deserta e outros textos*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo, Iluminuras, 383p.
- DELEUZE, G. 2006b. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz L. Orlandi e Roberto Machado. 2.ed. Rio de Janeiro, Graal, 437p.
- DELEUZE, G. 2007. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. 6.ed. Rio de Janeiro, Ed.34, 232p.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 1992. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro, Ed. 34, 288p.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 1995. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 2. Trad. Ana Lucia Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro, Ed. 34, 112p.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. 1998. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo, Escuta, 182p.
- DIAS, S. 2006. *Questão de estilo*. Coimbra, Pé de Página Editores, 232p.

- FOUCAULT, M. 1994. À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours. In: D. DEFERT; F. EWAL (Org.). *Dits et écrits*. Paris, Gallimard, p. 609-631.
- FOUCAULT, M. 1999. *Em defesa da sociedade*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo, Editora Martins Fontes, 288p.
- FOUCAULT, M. 2001. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Trad. Raquel Ramalhete. 23.ed. Petrópolis, Vozes, 259p.
- FOUCAULT, M. 2004. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2.ed. São Paulo, Martins Fontes, 352p.
- FOUCAULT, M. 2006. *Ditos e escritos - estratégia, poder-saber, vol. IV*. Trad. Manoel Barros da Motta. 2 ed. Forense Universitária, 467p.
- FOUCAULT, M. 2008. *Nascimento da biopolítica*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 248p.
- FUGANTI, L. 2009. Aprender. In: S. M. CORAZZA; J. G. AQUINO. (Orgs.). *Abecedário: educação da diferença*. São Paulo, Papyrus, p.24-27.
- NANCY, J. 1991. *Le poids d'une pensée*. Québec, le Griffon d'argile, 138p.
- NIETZSCHE, F. 1998. *A gaia ciência*. Trad. Maria Helena R. de Carvalho. Lisboa, Relógio d'água, 323p.
- ROLNIK, S. 1993. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*, 1(2): 241-251.
- TAVARES, G. 2013. *Atlas do corpo e da imaginação*. Alfragide, Editorial Caminhos, 533p.
- SERRES, M. 2004. *Variações sobre o corpo*. Trad. Edgard de A. Carvalho e Mariza P. Bosco. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 144p.
- SCHERER, R. 2014. *Petit alphabet impertinent*. Paris, Hermann Éditeurs, 118p.
- SILVA, F. M. 2010. *Poiética do acontecimento. Deleuze e Serres*. Covilhã, Lusosofia, 40p.
- SPINOZA, B. 2007. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte, Autêntica, 423p.
- VALERY, P. 2005. *A alma e a dança e outros diálogos*. 2 ed. Trad. Marcelo Coelho. Rio de Janeiro, Imago, 124p.
- XENOFONTE. 2008. *Banquete, Apologia de Sócrates*. Trad. Ana Elias Pinheiro. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 109 p.

Submetido: 13/07/2018

Aceito: 17/06/2019