

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação*

*Magali Dias de Souza*

*Para uma noologia do construtivismo pedagógico:  
sedentarismos e nomadismos no pensamento docente*

*Porto Alegre*

2007

Magali Dias de Souza

**Para uma noologia do construtivismo pedagógico:  
sedentarismos e nomadismos no pensamento docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margarete Axt

Porto Alegre

2007

S729p Souza, Magali Dias de  
Para uma noologia do construtivismo pedagógico:  
sedentarismos e nomadismos no pensamento docente /  
Magali Dias de Souza – 2007.  
110f. : il.

Dissertação. (Mestrado) – Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Edu-  
cação, Porto Alegre, 2007.

“Orientadora: Profª Drª Margarete Axt”

1. Construtivismo : Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino  
I. Título

CDU 37.013.77

Bibliotecária responsável: Naila Touguinha Lomando, CRB-10/711

## **AGRADECIMENTOS**

Ao chegar aqui, nesta etapa, agradeço afetuosamente a todos os que contribuíram como potências afirmativas para a construção deste estudo, especialmente...

... à professora Margarete Axt que, com sua leitura atenta e suas risadas faceiras, acolheu-me como sua orientanda com uma ternura encantadora e mudou o percurso da minha pesquisa em um momento tão peculiar da minha vida como estudante de mestrado;

... ao meu filho Israel, pela confiança e pela paciência demonstradas com essa mãe-estudante-professora, tão ocupada com todos esses ofícios;

... a minha família, que sempre me incentivou e acreditou na minha capacidade em concluir este estudo e, especialmente, à Suely e à Sabrina, mãe e irmã que, muitas vezes, foram revisoras deste texto da Dissertação e à Denise, outra irmã, que garantiu-me desde a vaga no estacionamento até o auxílio na construção do Resumo e do Résumé do presente trabalho;

... às sempre amigas Berenice e Raquel que, mesmo em tempos de dificuldade, estiveram presentes e me apoiaram na minha permanência nesta Academia;

... às parceiras intelectuais Gi e Dada, pela paciência em suas leituras, pelos nossos encontros filosóficos e pelas muitas risadas que demos juntas;

... aos colegas que se mostraram preocupados comigo e com o meu estudo;

... aos professores e funcionários da FACED, que fizeram parte do meu movimento nesse espaço de ensino que é a UFRGS;

... enfim, agradeço a todos os que me incentivaram a estudar e a ir em frente, os quais não tenho como nomear, pois corro o risco de esquecer de alguém: muito obrigada a todos vocês pelo apoio!

*Ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância 'e que transforma um no outro'. É só deste modo que somos determinados a escrever. Suprir a ignorância é transferir a escrita para depois, ou, antes, torná-la impossível. (DELEUZE, 1988, p. 18).*

## RESUMO

O estudo realizado nesta Dissertação analisa a imagem do pensamento, forjada e organizada pelo construtivismo pedagógico, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, no período de 1989 a 1992, no pensamento dos professores, e que ainda produz ecos e ressonâncias no currículo escolar, constituindo-se como um dos modelos mais presentes na prática dos docentes.

Interessa, particularmente, a este estudo noológico conhecer o rosto do construtivismo pedagógico e os pressupostos que orientam a imagem do pensamento, decorrente dessa organização, para poder desfazê-lo e traçar outras linhas. Para isso, contar-se-á com teóricos como Deleuze e Guattari que servirão de intercessores a esta análise, a qual está alicerçada em seus conceitos de imagem do pensamento, noologia e máquina abstrata.

Este trabalho acontece no encontro com o grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (LELIC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e está associado à linha de pesquisa Educação: Arte, Linguagem, Tecnologia.

**Palavras-chave:** Educação. Construtivismo pedagógico. Imagem do pensamento. Noologia. Máquina abstrata. Rosto.

## RÉSUMÉ

L'étude présentée par cette dissertation fait l'analyse de l'image de la pensée forgée et organisée par le constructivisme pédagogique dans le réseau d'enseignement municipal à Porto Alegre, RS, entre 1989 et 1992, en ce qui concerne la pensée de professeurs, et qui produit encore des échos et des résonances dans les programmes scolaires, en constituant l'un des modèles les plus présents dans la pratique des maîtres.

Cette étude noologique s'intéresse particulièrement à connaître le visage du constructivisme pédagogique et les présuppositions qui orientent l'image de la pensée découlée de cette organisation, pour la défaire et en tracer d'autres lignes.

Dans ce but, on s'appuiera sur des théoriciens tels que Deleuze et Gattari, nos intercesseurs pour cette analyse, qui est basée sur leurs concepts image de la pensée, noologie et machine abstraite.

Ce travail a lieu dans la rencontre avec le group de recherche du Laboratoire d'Études en Langage, Interaction et Cognition (LELIC) de l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul et il est associé à la ligne de recherche Éducation: Art, Langage, Technologie.

**Mots-clés:** Éducation. Constructivisme pédagogique. Image de la pensée. Noologie. Machine abstraite. Visage.



## LISTA DE FIGURAS

- Fig. 1: A máquina abstrata e suas conjugações 1, p. 43
- Fig. 2: A máquina abstrata e suas conjugações 2, p. 44
- Fig. 3: Área exterior da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima 1, p. 66
- Fig. 4: Área exterior da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima 2, p. 66
- Fig. 5: Área exterior da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima 3, p. 67
- Fig. 6: Área exterior da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima 4, p. 67
- Fig. 7: Área exterior da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima 5, p. 68
- Fig. 8: Área exterior da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima 6, p. 69
- Fig. 9: Área exterior da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima 7, p. 69
- Fig. 10: Área exterior da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima 8, p. 70
- Fig. 11: Interior da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima 1, p. 70
- Fig. 12: Interior da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima 2, p. 71
- Fig. 13: Interior da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima 4, p. 71
- Fig. 14: Sala de aula da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima 1, p. 72

Fig. 15: Sala de aula da Escola Municipal de Ensino Fundamental  
Nossa Senhora de Fátima 2, p. 72

Fig. 16: Sala de aula da Escola Municipal de Ensino Fundamental  
Nossa Senhora de Fátima 3, p. 73

## **LISTA DE SIGLAS**

AP = Administração Popular

FP = Frente Popular

GEEMPA = Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação

LELIC = Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição

MEC = Ministério da Educação

PUCRS = Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RS = Rio Grande do Sul

SMED = Secretaria Municipal de Educação

UFRGS = Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 DEVANEIOS?</b> .....	12
<b>2 UMA EXPERIMENTAÇÃO, UM PROJÉTIL, UMA DISSERTAÇÃO</b> .....	18
<b>3 MARCA I – UMA BÚSSOLA PARA O PENSAMENTO</b> .....	23
3.1 A NOOLOGIA .....	34
<b>4 MARCA II – A MAQUINARIA ABSTRATA DA EDUCAÇÃO</b> .....	38
4.1 AS MÁQUINAS ABSTRATAS DA PEDAGOGIA E DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL .....	45
4.1.1 <b>Da Pedagogia</b> .....	45
4.1.1.1 Do interacionismo .....	49
4.1.2 <b>Da Administração Municipal</b> .....	52
4.1.2.1 Da Secretaria Municipal de Educação .....	54
4.2 O ROSTO E OS TRAÇOS DE ROSTIDADE .....	74
4.2.1 <b>Do Construtivismo Pedagógico</b> .....	79
<b>5 MARCA III – O ESTUDO NOOLÓGICO DO CONSTRUTIVISMO PEDAGÓGICO</b> .....	83
5.1 O PENSAR E O CONSTRUTIVISMO PEDAGÓGICO .....	89
5.1.1 <b>O Construtivismo Pedagógico e sua Naturalização no Pensamento</b> .....	89
5.1.2 <b>O Construtivismo Pedagógico liga o Pensamento a uma Negação</b> .....	91
5.1.3 <b>O Construtivismo Pedagógico orienta o Pensamento ao reconhecimento do que já foi identificado</b> .....	93
5.1.4 <b>O Construtivismo Pedagógico agrega ao Pensamento uma Identidade Transcendente</b> .....	95
<b>6 DAS LINHAS QUE COMPÕEM UMA MÁQUINA ABSTRATA OU UM ESBOÇO PARA UM IMPROVÁVEL FINAL</b> .....	98
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	104



*“Professor, gostaria de conseguir dar uma aula como Dylan organiza uma canção, surpreendente produtor, mais que autor. E que comece como ele, de repente, com sua máscara de palhaço, com uma arte de cada detalhe arranjado e, no entanto, improvisado. O contrário de um plagiador, mas também o contrário de um mestre ou de um modelo. Uma preparação bem longa, mas nada de método nem de regras ou receitas. Núpcias, e não casais nem conjugalidade [...]. Achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer e julgar. Pois reconhecer é o contrário do encontro. Julgar é a profissão de muita gente e não é uma boa profissão, mas é também o uso que muitos fazem da escritura. Antes ser um varredor do que um juiz”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 16).*



## 1 DEVANEIOS?

*Um cheiro perdurando ao redor. Uma professora, em uma sala de aula, sente o odor da terra molhada pela chuva. Esse cheiro impregna seu microcosmo. Deixa-se levar... Adentra a uma embarcação e segue em uma viagem insólita rumo ao desconhecido. Devaneios? Talvez... Sem medos. Quer libertar-se das “verdades” que lhe foram apregoadas. Quer esquecer a estabilidade. Quer perder a segurança sem ficar insegura. Não há nada de mal em se contrariar as normas, os valores, e tudo o que se está acostumado a ver, escrever, estudar, escutar, ensinar, aprender como certezas. Somente não se carregando esses fardos é que será possível sentir-se livre e permitir-se dançar livremente. Nem um pra cá, nem dois pra lá: n combinações! Um outro bailado, embalado pela repetição das palavras cantadas pelas Frenéticas: “livre, leve e solto”<sup>1</sup>! E tudo isso sem ser frenética ou pensar freneticamente!*

*Enquanto estava inebriada com tais possibilidades, perdida em seus devaneios, a professora não percebeu que se aproximava à sua sala a consultora construtivista. Ela vinha carregada de livros e trazia consigo, também, um caderno grosso com várias ilustrações de paisagens, animais e crianças — com um forro de papel contact transparente, talvez para que prolongasse a sua durabilidade e resistência. Professoras (que queriam ser, que tentavam ser, que odiavam ser) construtivistas aguardavam-na. Ela vinha toda a semana para as tais reuniões de assessoria denominação esta dada pelos coordenadores da escola a que pertenciam (ou seria para juntar mais dados?). No caderno que carregava, a estivadora da educação anotava*

---

<sup>1</sup> MOTTA; QUEIROZ, 1978.

*tudo o que era dito, assim como, as suas impressões e conclusões. Chegou até mesmo a fazer a sua dissertação de mestrado a partir dos apontamentos que tinha anotado ali! Encarnava a instituição a que as professoras que a aguardavam (ou que torciam para que não viesse) estavam ligadas, por laços profissionais, só que era a mantenedora transfigurada em carne e osso! Além da rabugice que lhe era peculiar! Neste instante, ouve-se a voz da consultora. A professora é interrompida em seus devaneios.*

*Foi aí que a consultora entrou na sala onde já a estavam aguardando, colocando sobre a mesa todo o material (pesado) que carregava junto ao seu peito. A assessora chega movimentando o ambiente, deslocando as professoras para que pudesse se acomodar. A sala era pequena e ainda tinha uma mesa redonda (inspirada na Távola de Artur?) onde todas se agrupavam. Quem a aguardava já estava impaciente. Tinham feito a tarefa de casa: aplicado “a prova das quatro palavras e uma frase”<sup>2</sup> em seus alunos para mostrar (e comprovar) para ela o nível de escrita em que cada aluno se encontrava. E a bendita (para ela) tabela tinha, também, sido preenchida com o número correspondente de alunos pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos<sup>3</sup> na escrita das palavras e da frase. Chegou. Mas antes de qualquer coisa, mostrou os livros que carregava, explicando a utilidade de cada um; tratou de atividades que poderiam ser desenvolvidas pelas professoras em sala de aula; deu sugestões de exercícios, jogos e brincadeiras. Contudo, o que todas aguardavam era aquele momento, que custava a acontecer: o momento de entregar a relação com os níveis de escrita dos alunos. Parecia que ela propositalmente o deixava para o fim, para que ninguém saísse logo dali. As reuniões sempre se estendiam para além do horário costumeiro. Justificar aluno por aluno e ainda mostrar porquê havia sido classificado dentro de tal nível. Que maçante! Já sabiam de cor tudo*

---

<sup>2</sup> GROSSI, 1989.

<sup>3</sup> GEEMPA, 1988.

*aquilo! Nem fazia mais sentido repetir por repetir. Mas antes de começar a tabulação, perguntava se tinham dúvidas, se queriam realizar questionamentos ou sugestões para os próximos encontros. Mas chegou a hora de demonstrar o perfil pedagógico da turma. E, assim, ela tomava o tema de todas, recolhia as produções e ia embora deixando outra atividade para ser entregue na próxima semana. E, cada vez mais, acumulavam-se pesos a carregar. Pilhas e mais pilhas de papel. Acúmulo de conhecimento? A polícia dos docentes já tinha ido embora, mas teriam outros encontros. Ela mais parecia um encosto! Um bafo na nuca! Ou, como muitos dizem, uma pedra no calçado! Algumas vezes inventava-se...*

*Mas uma professora em devir-louco<sup>4</sup> permanece inebriada, em estado de sonambulismo durante e depois de tal reunião. Parece que ela não a afetou, suas afecções estão ligadas a outras sensações... Vislumbra alunos e professores circulando por vários lugares desse mundo, sem serem só um mero modelo ou cópia de outro. Nem essencializados e nem idealizados por formas criadas para interpretá-los, e por múltiplas figuras suscitadas por quem a eles se dirige. Mil e tantas folhas de um doce, mil e um planos, folhosas disformidades. Pode-se pensar em alunos e professores fugidios, fora dos planos, desregrados, descentralizados? Sem lugar de pertencimento, sem nome para serem chamados? Indizíveis, nunca enunciados. Aqueles que acontecem no existir. Uma existência singular que, ao mesmo tempo, se faz multiplicidade e intensidade. Um traçado dado de antemão e outro por vir.*

*É interrompida pelo canto de sereia que enfeitiça ou pela flauta mágica que leva o ouvinte a seguir o músico. A consultora rompe o encantamento. Será que os professores só se encantam com as promessas ditadas pelas teorias pedagógicas? Eles seguem suas baladas e deixam-se envolver pelas*

---

4 Cf. DELEUZE, 1988, p. 234.



*melodias determinadas por elas. Mas uma professora não quer só seguir rastros. Quer também flutuar pelo infindo, pelo inumerável, pelo indizível, pelo impensável, pelo inescutável. Sair do lugar comum e extravasar o bom senso. Seguir o movimento do mar, o balançar do vento, os abalos sísmicos, a trajetória de uma estrela cadente. Voar na cauda de um corisco. Desnaturalizar as autoridades estabelecidas no território educacional para poder perceber outros sons, outras melodias disrítmicas... Mesmo assim, tem de entregar sua tarefa...*

*Máquina abstrata de sobrecodificação: organizações, referências, muitos dogmatismos para o professor dar conta. Fluxos e cortes. Algo se produz. Máquina desejante, produção de produção. Mas algo escorre para além do esperado. Máquina abstrata de mutação. Na divisão do mar, da terra e do céu, algo escapa e é atravessado por devires. Uma micropolítica acontece concomitantemente. Códigos e descodificações. Representação e devir. Classes e massas. Segmentos e fluxos. Molar e molecular. Duro e flexível. Arbóreo e rizomático. Sedentários e nômades. Aparelho de Estado e máquina de guerra. Sempre oscilação entre dois, simultaneidade. Coexistência. Uma pedagogia majoritária acontecendo com uma minoritária.*

*Essa professora em devaneio quer ignorar, momentaneamente, os sujeitos, os conjuntos e as leis. Investir em uma pedagogia transbordante, delirante, gaguejadeira, faceira e não fascista<sup>5</sup>. O que requer não mais só dizer sim, mas ser afirmativa, nobre, vil. Emaranhado pedagógico, não se sabe onde começa ou onde termina. Máquina abstrata, máquina delirante, máquina social. Desatrelar-se dos discursos, desmontar-se das estruturas,*

---

<sup>5</sup> Para Deleuze e Guattari (1995, p. 18) "os grupos e os indivíduos contêm microfascismos sempre à espera de cristalização". Os mesmos pensadores nos alertam que devemos vigiar em nós mesmos o fascista, o suicida e o demente que podemos produzir (1996, p. 29).

*livrar-se das crenças e das ilusões da consciência. Despedagogicizar<sup>6</sup>. Empreendimento de saúde: criar novos valores para poder-se rir, brincar, dançar a educação.*

*No mito edipiano, na história amorosa, no teatro de revista, na relação com o conhecimento: redução ao três. E, ainda, se quer resumir tudo ao triângulo papai-mamãe-criança! Que caiam as máscaras! Nem ideológico, nem simbólico, nem imaginário, nem concreto. Chega de metáforas universais! Os professores e a aventura de um passeio esquizofrênico<sup>7</sup>. Fluxos descodificados, viagem intensiva, sem rituais pedagógicos, religiosos ou satânicos, seguir no toque desafinado da viola que se repete tantas e tantas vezes e violar a afinação dos coros escolásticos, escolares e pedagógicos. Usina-escola. Territorialização, desterritorialização e reterritorialização<sup>8</sup>.*

---

6 "Significa assinalar que aquilo que estava instituído, normalizado, naturalizado e organizado, em suma, aquilo que supostamente 'é' (toda a miríade de identidades psicopedagógicas ou sócioeducacionais), é lançado, pela ação de um processo de produção molecular (invisível, indizível, virtual, microfísico), num devir pedagógico outro, que só com o tempo e conforme os agenciamentos que venham a ser efetuados, virá adquirir visibilidade, dizibilidade, forma" (COSTA, 2000, p. 127).

7 Cf. DELEUZE; GUATTARI, 1976.

8 Para Deleuze e Guattari (1997b), o pensar acontece na relação entre o território e a terra. Terra que não cessa de operar no movimento de desterritorialização, pelo qual se ultrapassa todo território. A desterritorializante e desterritorializada, reúne todos os elementos em um mesmo entrelaçamento, mas se serve de um ou de outro para desterritorializar o território. Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios. São esses dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, que se conjugam na desterritorialização (do território à terra) e na reterritorialização (da terra ao território). Não se tem como afirmar qual é primeiro. Esses três aspectos território, desterritorialização e reterritorialização — dizem respeito a toda coisa (matéria, objeto, ser, entidade), onde se apresentam em dois movimentos: um de saída de um território que capta e codifica os fluxos que o atravessam; e um outro que se dá na entrada em um território novo (Cf. SASSO, 2003).



*“Quando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta. Não se pode fazer escola, nem fazer parte de uma escola. Só há trabalho clandestino. Só que é na solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, idéias, acontecimentos, entidades. Todas essas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. Ele designa um efeito, um ziguezague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial: “efeito Compton”, “efeito Kelvin”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 15).*



## 2 UMA EXPERIMENTAÇÃO, UM PROJÉTIL, UMA DISSERTAÇÃO

A vida é marcada por encontros. Encontro com o acaso, com a violência do fora, com o que nos afeta. Encontro com o pensamento. Foi em um desses esbarrões que se levam por essas andanças que foi provocado um pensar, um desacordo entre as faculdades de entender, de sentir e de imaginar, que deixou um vestígio no ar... Um encontro com um *signo*. Possibilidade que estremece o pensamento. Imagens que há tanto tempo estão paralisadas são percebidas por um outro movimento...

Esta Dissertação emerge de um devaneio, de uma ilusão que promoveu interrogações. (Será que Dioniso e seu cortejo embalam esse estudo?) Não se sabe dizer de onde ela surgiu ou até mesmo se ela se insurgiu. Esta experiência foi vivenciada por alguém empiricamente? Ou terá sido um sonho? Ou aconteceu no hipnotismo que entra um pesquisador quando se põe a realizar uma análise? Tudo isso e tantas outras coisas se atravessam e possibilitam esta escrita. Uma escritura solitária, mas habitada por vários, com vários. Uma junção de cenas vividas e escutadas em diversos momentos de uma caminhada profissional que levam a formular indagações, além de outras cenas que foram forjadas no devir-escritor do pesquisador ocupado com a sua investigação.

Dissertação que se aproxima de um projétil, pois lançada em um movimento — provocado pelo impulso de uma banca de qualificação de pesquisa — que, logo a seguir, é abandonada nesse trajeto para voltar a se encontrar com esse grupo em um outro tempo. Só resta partir para o estudo, mergulhar em conceitos e esperar os arremessos, que estão em vias de se constituir.

Mas, para que isso aconteça, faz-se necessário ter um objeto de estudo, e, aqui, interessa analisar a *imagem do pensamento* forçada pelo “construtivismo pedagógico” implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), RS, no período de 1989-1992, ao pensar dos docentes municipais. É

necessário, ainda, perceber que essa imagem é forjada em traços diagramáticos. Pergunta-se: **uma imagem do pensamento pode orientar o exercício do pensar de um professor municipal construtivista?**

Faz-se uma interrogação para se fugir de uma aceitação incondicional sobre o que está dado para, assim, poder-se desconfiar do que está servindo de guia ao pensamento docente: “desmantelar os velhos ideais de interpretação do mundo, fazendo ver que são inúteis, e demolir os velhos ídolos [...], mostrando que são incapazes de fornecer um alvo à existência”<sup>9</sup>. Do encontro da filosofia da diferença de Deleuze e Guattari com o construtivismo pedagógico (O que ele é? Uma política, um rosto, um dirigível?) acontece o estranhamento do que está colocado na relação entre a intenção da ação docente e o pensar filosoficamente o ofício do professor.

Sente-se a pancada do martelo de Nietzsche. Como dissolver convicções territorializadas no plano da educação? Será que um plano está tão consolidado na práxis pedagógica e institucional que seria um inquestionável?

O construtivismo pedagógico anuncia um corpo de regras sistemáticas em relação à pedagogia e à Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre/RS. Torna-se um conjunto de saberes que os professores municipais dessa rede de ensino devem dominar e colocar em prática nas suas salas de aula para cumprirem seu papel de educadores. Estrutura um discurso decorrente de uma reflexão peculiar sobre a realidade educacional municipal. Sendo assim, cria fundamentos para abastecer a lógica da prática docente municipal e dá sustentáculo à atividade de ser professor construtivista. Inventava um espaço instituído que fixa objetivos e caminhos, que traça uma organização e que trama um dogmatismo pedagógico-construtivista.

Por isso, a SMED de Porto Alegre, no período de 1989-1992, em conjunto com elementos da pedagogia, acaba por produzir uma verdade a ser seguida pelos docentes que a elas estão ligados. Apresentam proposições, criam um sistema

---

<sup>9</sup> MARTON, 1996, p. 68.

discursivo que busca explicar o ensinar e o aprender dos indivíduos que fazem parte dessa rede de ensino.

Forjado no tempo e no espaço, o construtivismo pedagógico funciona como uma unidade transcendente que diz respeito às formas de ensinar e de aprender dos professores e dos alunos. Cria um sistema de ordenadas que povoa e mobília os planos da pedagogia e da SMED e que anuncia uma imagem do pensamento. Sendo assim, escolhe-se Deleuze e Guattari para tornarem-se intercessores dessa análise do campo problemático em destaque, pois eles foram filósofos que se dedicaram ao estudo da imagem do pensamento, conceito fundamental a essa Dissertação.

Para que se possa analisar esse aspecto do construtivismo pedagógico, compõe-se essa dissertação por marcas. Marcas inspiradas, principalmente, nas obras *Nietzsche e a filosofia*, *Proust e os signos*, *Diferença e repetição*, *Mil Platôs* e *O que é a filosofia?*, nas quais Deleuze e Guattari desenvolveram a problemática da imagem do pensamento e da máquina abstrata. É nos Platôs *Introdução e Doze*, intitulados *Rizoma*<sup>10</sup> e *Tratado de Nomadologia*<sup>11</sup>, respectivamente, que os autores apresentam a sua *noologia* — uma geografia do pensamento filosófico, a *geofilosofia*<sup>12</sup> —, bem como a imagem do pensamento rizomática e nômade convivendo com a imagem arbórea e sedentária, denominada por eles como uma “triste imagem do pensamento”<sup>13</sup>.

São três as marcas que fazem parte desse exercício analítico. Marcas estas que se misturam e que são as articuladoras da análise que interessa ao estudo aqui proposto. Estudo que afirma que uma imagem do pensamento persiste e orienta o exercício do pensar de professores que fazem parte da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

---

10 DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11-37.

11 Idem, 1997a, p. 11-110.

12 Cf. Idem, 1997b, p. 111-146.

13 Idem, 1995, p. 26.

Na marca I, faz-se uma cartografia do conceito *imagem do pensamento* criado por Deleuze e Guattari, abordando (e quem sabe bordando e bordejando) suas trajetórias e seus devires na obra filosófica destes pensadores. Ainda nessa marca, apresenta-se a *noologia* deleuzo-guattariana como um procedimento de análise da *imagem do pensamento*. Logo a seguir, propõe-se um encontro desse conceito com o construtivismo pedagógico enunciado pela SMED no período já destacado, passando a analisá-lo como uma imagem do pensamento forjada no encontro da Administração Popular (SMED) e do interacionismo (teoria pedagógica).

Na marca II, já considerando o construtivismo pedagógico como uma imagem do pensamento, parte-se para o estudo da pedagogia e da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS como máquinas abstratas que se conjugam no pensamento dos docentes dessa rede de ensino. Além disso, nessa marca se misturam entre si o percurso histórico do construtivismo pedagógico e a análise filosófica deleuzo-guattariana.

Na última marca que compõe esse estudo — a marca III —, parte-se para a análise noológica do construtivismo pedagógico, traçando alguns pressupostos que estariam imbricados com o pensar do professor construtivista que se deixa afetar por tal modo de idear o ensino e a aprendizagem e que ocasionaria uma imagem dogmática do pensamento, que faz do pensar um ato de reconhecimento.

Mapeado, localizado e ocupado, o território dessa Dissertação assume seu caráter pactual e dá o crivo necessário a esse estudo: engendrar uma análise do construtivismo pedagógico disseminado pela SMED de Porto Alegre/RS, no quadriênio de 1989-1992, com alguns conceitos filosóficos de Deleuze e Guattari. A garrafa é lançada ao mar...



*O pensamento é como o Vampiro, não tem imagem, nem para constituir modelo, nem para fazer cópia. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 47).*





### 3 MARCA I: UMA BÚSSOLA PARA O PENSAMENTO

Para estudar-se a imagem do pensamento dos professores municipais porto-alegrenses, far-se-á uma transversalização com o pensamento de Deleuze e de Guattari, filósofos que se ocuparam com o que é o pensar e preocuparam-se, ao longo de sua produção filosófica, com o conceito *imagem do pensamento*. Para Deleuze e Guattari qualquer conceito “tem uma história, embora a história se desdobre em ziguezague, embora cruze talvez outros problemas e outros planos diferentes”<sup>14</sup>, sendo assim, tentar-se-á perceber o traçado e os devires percorridos pelo conceito em questão.

Deleuze, inicialmente, afirmou que o exercício do pensamento foi definido, ao longo da história da filosofia, por um sistema de coordenadas. Mostrou uma vontade de percorrer um movimento distinto do da história da filosofia, na tentativa de buscar novos estilos de filosofar. Sendo assim, de uma das suas primeiras análises — sua dissertação de doutorado — emerge o conceito *imagem do pensamento*. Conceito que remete a filosofia a um começo pré-filosófico. Imagem que abarca uma pré-compreensão filosófica que é uma *Urdoxa*. Demonstra esse começo pré-filosófico utilizando-se do *cogito* de Descartes. Para ele, o *cogito* traz consigo pressupostos como: todos sabem o que significa pensar, todos são dotados da capacidade de pensar, todos querem e buscam o verdadeiro. Sendo assim, antes do *cogito* como conceito da filosofia, há uma seqüência de lugares comuns.

O conceito *imagem do pensamento*, referido no parágrafo acima, passou por metamorfoses, sofreu variações, mutações, transformações, mas esteve presente em todos os períodos da produção filosófica de Deleuze<sup>15</sup>, embora nem sempre com

---

14 DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 29.

15 Deleuze (1992) afirma que suas investigações filosóficas podem ser caracterizadas em três períodos. Ao primeiro deles, chamou período *monográfico*, onde põe em evidência seus estudos sobre filósofos. Dentre eles pode-se destacar Hume, Nietzsche, Bergson, Kant e Espinosa. Sua escolha por esses pensadores permite o desenvolvimento posterior de sua própria filosofia sendo escolhas que não ocorreram ao acaso. Um segundo período, nomeado como período *filosófico* iniciado com a publicação dos livros *Diferença e Repetição* (1988) e *Lógica do Sentido* (2000) que culmina com seu encontro com Félix

o mesmo sentido. Analisando-se o percurso do filósofo, percebe-se que, inicialmente, fez um uso crítico desse conceito para, depois, afirmá-lo como pertencente a um plano necessário ao pensamento filosófico.

Um primeiro uso do conceito em destaque, aparece em seu livro *Nietzsche e a filosofia*<sup>16</sup>, lançado em 1962, onde recebe, no capítulo “A crítica”, a denominação de “Nova imagem do pensamento”. Neste, Deleuze discorre sobre os três elementos que se complementam e que compõem a *imagem dogmática do pensamento*: o pensamento quer e busca o verdadeiro; mas pode ser desviado, por pressão de forças estrangeiras, e incorrer no erro, tomando o falso pelo verdadeiro; e, que só um método pode insurgir-se contra o erro para se pensar verdadeiramente. Deleuze apresenta, ainda, uma *nova imagem do pensamento*, que se contrapõe a anterior e que não afirma o verdadeiro como elemento do pensamento, mas sim o sentido e o valor; que não entende o erro como negativo do pensamento e aponta a besteira como a inimiga do pensar; que evoca a *paidéia*, a violência da cultura, no lugar de um método. Assevera, ainda, que o pensamento não pensa sozinho e que são as forças que o assaltam que o tiram de sua modorra costumeira e o fazem pensar. O filósofo mostra, também, como as forças reativas aprisionam o pensamento e o levam à representação — o pensamento representacional para Nietzsche e Deleuze é sempre moral, visto que mede, julga e avalia o que é certo e errado. Se o pensamento for tomado por outras forças (as ativas), violentas e avassaladoras, estas o obrigam a pensar pelo desacordo das faculdades.

Posto em ênfase na obra *Proust e os signos*<sup>17</sup>, na conclusão da primeira parte do livro, intitulada “A imagem do pensamento”, Deleuze promove um encontro desse seu conceito filosófico — a *imagem do pensamento* — com a literatura de Marcel Proust. Para ele, *A la recherche du temps perdu*<sup>18</sup> tem um outro sentido filosófico e combate “o que há de mais essencial em uma filosofia clássica de tipo racionalista:

---

Guattari e na elaboração de uma filosofia própria. Um terceiro período, chamado *estético*, onde liga a filosofia à pintura, ao cinema e à literatura e dedica-se aos afectos e perceptos da arte que junto com sua noção de conceito constituem-se como potências inseparáveis que circulam entre a arte e a filosofia. Deleuze declara que esses períodos se prolongam e se misturam. Percebe-se que existem sutis passagens entre eles. Eles se mesclam e se prolongam uns nos outros, mostrando que a filosofia deleuziana é pura mistura e impregnação.

16 DELEUZE, 1976, p. 85-91.

17 Idem, 2003, p. 88-95.

18 PROUST, 2002.

seus pressupostos”<sup>19</sup>. Dessa forma, a filosofia se constrói, na crítica de Proust, a partir das verdades fundadas na boa vontade de um pensador, levando-as à aventura do involuntário. Para o poeta, é essencial o fora do pensamento, aquilo que força, que violenta o pensar: os *signos*. Assim, desliza-se do ato de pensar como possibilidade natural para entendê-lo como processo de criação: os *signos* encontrados forçam o pensar e dão sentido ao pensamento. Para Deleuze, o pensamento é naturalmente imóvel, não pensa por si mesmo. É necessário que forças exteriores a ele — os *signos* — o tirem de seu entorpecimento habitual, pois só elas são capazes de promover o pensar. Um encontro com algo que escapa do modo costumeiro, com algo que abala o pensamento, que o retira de seus trilhos, que afeta a sua pretensa retidão, que traz uma novidade impensada. Uma formulação que evidencia a sua discordância da concepção clássica da filosofia. Aliás, é da discordância das faculdades — e não da concordância como afirma a filosofia tradicional —, que o pensar emerge para esse filósofo.

Logo a seguir, em sua tese de doutorado intitulada *Diferença e repetição*, que foi posteriormente publicada com esse mesmo título<sup>20</sup>, Deleuze dedica à *imagem do pensamento* o capítulo também denominado “A imagem do pensamento”. Aqui, o filósofo realiza um movimento duplo: critica a imagem de pensamento, parte integrante da tradição filosófica, que considera impregnada de pressupostos pré-filosóficos. Essa imagem entende o pensamento como reconhecimento e concebe o pensar como o mesmo que conhecer comprometendo-o radicalmente, pois o limita a uma operação reflexiva que o aprisiona em uma interioridade. Em oposição a essa *imagem do pensamento*, propõe um *pensamento sem imagem* ou um pensamento como encontro que arquiteta que pensar significa encontrar signos que forçam o pensamento, remetendo-o a uma exterioridade baseada no encontro. Para Deleuze, aí está a possibilidade de criação de uma filosofia sem pressupostos.

Segundo ele, a *imagem dogmática do pensamento* está comprometida com o reconhecimento do fora de si, onde o pensamento identifica materialmente o que formalmente já possui. Já o *pensamento sem imagem* acontece no encontro com os *signos*, que forçam e obrigam o pensamento a sair de seu torpor e a pensar.

---

19 DELEUZE, 2003, p. 88.

20 Idem, 1988, p. 215-273.

Deleuze trata do *pensamento sem imagem* como “o pensamento que nasce no pensamento, o ato de pensar engendrado em sua genitalidade, nem dado no inatismo nem suposto na reminiscência”<sup>21</sup>. Um pensar que não está ligado ao reconhecer, que não é um exercício da boa-vontade, que não é a correta aplicação de um método, que não tem a ver com a verdade, que não pergunta sobre a essência das coisas.

Uma das preocupações desta obra — *Diferença e repetição* — é explicitar a ilusão de quem pensa que “começar significa eliminar todos os pressupostos”<sup>22</sup>. A filosofia para Deleuze está inundada de pressupostos agrupados em duas categorias: pressupostos *objetivos ou explícitos*, que tratam de conceitos correlatos ao conceito; e pressupostos *subjativos ou implícitos*, que implicam em sentimentos, sem conceitos<sup>23</sup>. O filósofo traz como exemplo da primeira categoria de pressupostos o Cogito cartesiano, onde o *Eu* tem uma aparência de começo, visto que remete ao empírico, sensível e concreto. Da segunda categoria podem-se citar o ser puro de Hegel, que recusa pressupostos objetivos em prol dos subjativos, e a compreensão pré-ontológica do ser de Heidegger. *Epistemon* e *Eudoxo*. *Eudoxo* se expressa de modo não-conceitual ou pré-filosófico, e, por isso, dá à filosofia a impressão de começar sem pressupostos. Como representante dos pressupostos *subjativos* ou *implícitos*, *Eudoxo* define a filosofia da representação. É como nos pressupostos do *cogito* de Descartes. Este filósofo acredita que todos sabem de antemão o que significa pensar e ser. Quando profere “pensa, logo sou”, supõe, *implicitamente*, as seguintes premissas: o que pensar e ser querem dizer, sem se poder negar que duvidar seja pensar e pensar, ser.

Em suma, são os pressupostos implícitos que definem a filosofia da representação. A *imagem dogmática do pensamento* resiste no implícito e constitui o pressuposto subjativo da filosofia<sup>24</sup>.

---

21 DELEUZE, 1988, p. 273.

22 Idem, Ibidem, p. 215.

23 Cf. Idem, Ibidem.

24 Cf. Idem, Ibidem, p. 219.

A partir disso, Deleuze elabora oito postulados, característicos de uma *imagem dogmática do pensamento*, que seriam “como obstáculos para uma filosofia da diferença e da repetição”<sup>25</sup>, apresentando duas figuras: uma filosófica e outra natural:

“Recenseamos oito postulados, tendo cada um deles duas figuras: 1º, postulado do princípio ou da **Cogitatio natura universalis** (boa vontade do pensador e boa natureza do pensamento; 2º, postulado do ideal ou do senso comum (o senso comum como **concordia facultatum** e o bom senso como repartição que garante essa concórdia); 3º, postulado do modelo ou da reconhecimento (a reconhecimento instigando todas as faculdades a se exercerem sobre um objeto supostamente o mesmo e a possibilidade de erro que daí decorre na repartição, quando uma faculdade confunde um de seus objetos com outro objeto de uma outra faculdade); 4º, postulado do elemento ou da representação (quando a diferença é subordinada às dimensões complementares do Mesmo e do Semelhante, do Análogo e do Oposto); 5º, postulado do negativo ou do erro (onde o erro exprime ao mesmo tempo tudo o que pode acontecer de mal no pensamento, mas como produto de mecanismos **externos**; 6º, postulado da função lógica ou da proposição (a designação é tomada como lugar da verdade, sendo o sentido tão-somente o duplo neutralizado da proposição ou sua reduplicação indefinida; 7º, postulado da modalidade ou das soluções (sendo os problemas materialmente decalcados sobre as proposições ou formalmente definidos pela possibilidade de serem resolvidos); 8º, postulado do fim ou do resultado, postulado do saber (a subordinação do aprender ao saber e da cultura ao método)”<sup>26</sup>.

Arbitrários e essenciais, tais postulados da *imagem dogmática do pensamento* esmagam o pensar “sob uma imagem que é a do Mesmo e do Semelhante na representação”<sup>27</sup>, sendo aquela um aparelho repressivo que vai depender ou resultar da história. Posteriormente, Deleuze declara no livro *Conversações* que perseguiu nessa obra a “natureza dos postulados na *imagem do pensamento*”<sup>28</sup>.

Deleuze considera que a *imagem dogmática* dissemina o pensamento como reconhecimento, supõe a existência de um sujeito (intelecto) e de um objeto (exterioridade) e busca a adequação do objeto em si ao sujeito. Essa seria a concepção clássica da filosofia sobre o pensar, atrelando-o à necessidade de conhecer o mundo, de interpretar o que lhe é exterior. Enquanto o que define o pensamento é, simplesmente, um estado de fato, uma proposição que pode ser

---

25 DELEUZE, 1988, p. 272.

26 Idem, Ibidem, p. 272-273.

27 Idem, Ibidem, p. 273.

28 Idem, 1992, p. 186.

verificável, “uma relação *de fato* que remete à identidade verificável entre o objeto significado pelo sujeito e o objeto significado pelo predicado”<sup>29</sup>. Um pensar dogmático, nas palavras do filósofo, que não oferece nenhuma possibilidade de ocorrer de modo autêntico ou criativo, mas que, ao contrário, almeja a universalidade e a transcendentalidade, sendo movido pela vontade de verdade.

Constata-se que tanto nos livros *Nietzsche e a filosofia*, *Proust e os signos* e *Diferença e repetição*, Deleuze apresenta duas imagens do pensamento diametralmente opostas uma à outra. Uma acredita na afinidade do pensamento com a verdade, postula a reconhecimento como tarefa principal do pensamento e baseia-se no acordo das faculdades; a outra imagem concebe que o pensamento só é forçado a pensar no encontro violento com um signo, marcada pela necessidade e pelo uso discordante das faculdades.

Referida crítica feita à *imagem do pensamento* conduziu Deleuze a estudar um pensamento que fosse livre de toda imagem em si mesma, buscando filósofos como Hume, Espinosa, Bergson e Nietzsche e se aliando à literatura com Proust, Carroll, Kafka, entre outros, para compor “uma nova imagem do ato de pensar, de seu funcionamento, de sua gênese no próprio pensamento”<sup>30</sup>. Assim, afirma que o pensamento só pode “começar, e sempre recomeçar, a pensar ao se libertar da Imagem e dos seus postulados”<sup>31</sup>. Propõe uma filosofia isenta de qualquer pressuposto, de qualquer espécie que tome como ponto de partida uma crítica radical à Imagem e aos postulados que ela implica. Deleuze entende que o ato de pensar encontra-se engendrado no próprio pensamento.

Os estudos deleuzianos não pararam por aí... O conceito *imagem do pensamento* também aparece em publicações posteriores, como *Diálogos*<sup>32</sup>, *Mil Platôs*<sup>33</sup>, *Conversações*<sup>34</sup> e *O que é a filosofia?*<sup>35</sup>, além de artigos e entrevistas espalhados por revistas filosóficas<sup>36</sup>.

---

29 ABAGNANO, 2000, p. 260.

30 DELEUZE, 2006, p. 180.

31 Idem, 1988, p. 220.

32 Idem; PARNET, 1998.

33 Idem; GUATTARI, 1995.

34 DELEUZE, 1992.

Em *Mil Platôs*, Deleuze aproxima o conceito *imagem do pensamento* ao de *rizoma* — criado em parceria com Guattari. O *rizoma como pensamento* rasteiro e a *árvore* como sua antagonista, como pensamento raiz. O *rizoma* é a “nova imagem do pensamento”, destinada a combater o privilégio da *árvore* que descaracteriza o ato do pensar. O modelo rizomático contrapondo-se ao modelo arbóreo. Já não aponta para uma única *imagem do pensamento*, mas afirma que cada filosofia possui algo que a orienta, ainda que não logicamente, uma imagem que se desenvolve em torno de um determinado problema, que correspondente a um *agon* específico e cria um plano que se erige com a criação de cada problema. A *nova imagem do pensamento* se avizinha ao conceito de *rizoma* que vem para se opor à primazia da *árvore* ou raiz, que “inspiram uma triste imagem do pensamento”<sup>37</sup>.

No livro *O que é filosofia?*, Deleuze e Guattari seguem afirmando que toda filosofia supõe uma imagem do pensamento e que, portanto, não há pensamento sem imagem, como anteriormente havia declarado Deleuze. Aproximam a imagem do pensamento ao plano de imanência<sup>38</sup> e mostram como ela se distribui e pode variar<sup>39</sup>.

Deleuze e Guattari têm como ponto de vista que é a imagem do pensamento que contribui para as formas de abordagem de cada filosofia, para imagem do pensamento que elas forjam. As imagens do pensamento podem querer restaurar a transcendência ou a ilusão, assim como combatê-las, sendo que cada uma tem uma maneira própria de funcionar. Cada imagem do pensamento implica em uma mudança de orientação que pode ter se situado sobre uma imagem anterior. De uma pluralidade de imagens, estes pensadores vislumbram duas imagens que não seguem um tempo cronológico, visto que se misturam e se superpõem sem levar em consideração o que veio antes ou depois. Imagens que coexistem, mas que são caracterizadas por um conjunto de elementos que lhes são peculiares. São elas a imagem clássica e a imagem moderna do pensamento.

---

35 DELEUZE; GUATTARI, 1997b.

36 a) Sobre Nietzsche e a imagem do pensamento (DELEUZE, 2006); b) Resposta a uma série de questões (Idem, 1999); c) O Abecedário de Gilles Deleuze (Idem, 2005); d) Cursos transcritos por Richard Pinhas (Idem, 2004).

37 DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 26.

38 Cf. Idem, 1997b, p. 53.

39 Cf. Idem, Ibidem, p. 68.

A *imagem clássica do pensamento* “está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar”<sup>40</sup>. Dessa forma, pode ser sintetizada em três teses básicas. 1) *Veracidade* do pensador e *verismo* do pensamento: o pensador busca e ama uma verdade absoluta (boa vontade do pensador), e, sendo assim, o pensamento se exerceria naturalmente com afinidade pela verdade (natureza reta do pensamento e bom senso do pensador). Pensar como um exercício natural de uma faculdade, se se pensa verdadeiramente, se pensa com verdade. 2) O que obstaculiza o pensamento, o desvia do verdadeiro, são forças estranhas a ele, forças essas que o impedem de seu natural e perfeito funcionamento. Essas forças estranhas seriam procedentes do corpo, das paixões e dos interesses sensíveis e levariam o pensamento a desviar-se de sua natureza reta e a recair sobre o erro, visto que toma o falso pelo verdadeiro. O erro como efeito destas forças que atuam no pensamento. 3) Para conjurar esse resultado negativo das forças, torna-se necessário um método que sirva de artifício para se pensar verdadeiramente, dando garantias ao pensamento de que ele exerça naturalmente e não tome o falso pelo verdadeiro<sup>41</sup>. Percebe-se que essa imagem clássica liga o pensamento a uma vontade de verdade, refletindo-se em um ideal moral da razão. Além disso, ignora o que para Deleuze é fundamental: o engendramento do pensar *no* pensamento e *contra* ele.

A noologia deleuziana caracteriza a *imagem moderna do pensamento*<sup>42</sup> a partir de três aspectos: 1) A renúncia da relação do pensamento com a verdade, passando a conceber o pensamento como criação; 2) O pensar como mera possibilidade, como independente de um eu, na condição de estar acometido por um *Impoder*; 3) Para pensar não basta um método ou um procedimento lógico que desaloje o pensamento de seu *impoder* natural. Pensar não é uma tendência natural, mas sim o efeito de uma força externa que violenta o pensamento e que possibilita que a razão saia do eixo da reconhecimento. Souza Dias (1995) diz que, ao modo de Deleuze, “o pensador está condenado a tatear, a avançar às escuras, a

---

40 DELEUZE, 1988, p. 219.

41 Cf. Idem, 1976, p. 85.

42 Cf. Idem; GUATTARI, 1997b, p. 72.



inventar de cada vez a sua orientação, ou a sua ‘desorientada’ *experimentação* não subjetiva, os seus caminhos ametódicos, necessariamente paradoxais”<sup>43</sup>.

Tem-se, desse modo, um novo emprego do conceito, inseparável do problema e do plano de imanência — solo povoado por conceitos<sup>44</sup> que ressoam entre si. O plano de imanência é a imagem do pensamento, é o pensamento sem imagem, modelo ou forma. Como possibilidade de orientação do pensamento, é o território pré-filosófico que traça coordenadas à criação de conceitos. Plano folhado e esburacado composto por uma multiplicidade imanente de planos. Um espaço liso, a casa (vazia) do conceito, o seu território. Plano onde tudo se compõe e onde se operam intensidades.

Neste mesmo livro — *O que é filosofia?* (1997b) —, Deleuze e Guattari apontam para os aspectos da criação na filosofia, na arte e na ciência. Concebem essas três formas de saber como imagens distintas do pensamento derivadas do modo como traçam planos sobre o caos<sup>45</sup>.

Os filósofos trazem do caos suas *variações* infinitas, fabricam conceitos, traçam um plano de imanência, povoando-o com personagens conceituais. Ao abordar o caos, a filosofia “seleciona movimentos infinitos do pensamento e se mobilia com conceitos formados como partículas consistentes que se movimentam tão rápido como o pensamento”<sup>46</sup>. Os *conceitos* são singularidades e são assinados — o *cógito* de Descartes, a *substância* de Espinosa, a *mônada* de Leibniz — e apesar de datados e batizados “têm sua maneira de não morrer, e, todavia são submetidos a exigências de renovação, de substituição, de mutação”<sup>47</sup>. São fabricados em torno de um problema que se considerou mal resolvido ou mal colocado. Extrapolam a noção de tempo cronológico. Os *conceitos* se instauram em um plano onde certas condições lhes foram oferecidas. Como singularidades, os *conceitos* ressoam entre si e em relação aos outros. Tratam do acontecimento e não de coisas, sujeitos, essências. Cortam o acontecimento e o recortam de maneira

---

43 SOUZA DIAS, 1995, p. 54-55.

44 DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 49-79.

45 Cf. Idem, Ibidem, 260.

46 Cf. Idem, Ibidem, p. 154.

47 Cf. Idem, Ibidem, p. 16.

própria<sup>48</sup>. O *plano de imanência* é o solo dos *conceitos*, onde estes são produzidos e se atravessam. Os *personagens conceituais* são os agentes de enunciação dos filósofos, operam os movimentos que descrevem no *plano de imanência*, são os intercessores dos autores e contribuem na própria criação de *conceitos*. Como exemplos de *personagens conceituais*, têm-se: o Zaratustra, de Nietzsche e o Sócrates, de Platão.

Usando outro modo de pensar e de criar, os cientistas trazem do caos variáveis, engendram funções, compõem um plano de referência e fazem aparecer observadores parciais. A ciência, quando aborda o caos, abdica do infinito, limita-o e lhe dá uma referência. A mesma atualiza o acontecimento por funções, sendo que são estas que determinam uma noção científica. As funções ou proposições têm por referência um estado de coisa, uma coisa ou um corpo referíveis. Estão ligadas a nomes próprios através da experiência ou do vivido: “como uma doença permanece designada pelo nome do médico que soube isolá-la, agrupar ou reagrupar os signos variáveis”<sup>49</sup>. Os nomes próprios abalizam um sistema de referência. A ciência arquiteta estados de coisas com as suas funções através de seus observadores parciais. Estes, por sua vez, são forças que se percebem e que se experimentam, que duplicam os functivos e que qualificam um estado de coisas, uma coisa ou um corpo cientificamente determinado. São eles que introduzem a sensibilia na ciência<sup>50</sup>.

Os artistas trazem do caos suas variedades, criam um bloco de sensações. Pensam por perceptos e afectos, erigem um plano de composição e sofrem a ação de figuras estéticas. As sensações não podem ser confundidas com as percepções e com os sentimentos. Os perceptos são independentes do estado daqueles que o experimentam, assim como os afectos transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. A arte tem por objetivo “arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o affecto das afecções, como passagem de um estado a outro”<sup>51</sup>. A arte cria um finito que quer restituir um

---

48 DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 47.

49 Idem, Ibidem, p. 166.

50 Cf. Idem, Ibidem.

51 Idem, Ibidem, p. 213.

infinito, edifica monumentos com suas sensações. Suas figuras estéticas são potências de perceptos e de afectos e se projetam em um plano de composição como imagem do Universo<sup>52</sup>.

A filosofia, a ciência e a arte são concebidas por Deleuze e Guattari como caóides igualmente criadoras, mesmo que cada uma delas tenha uma competência<sup>53</sup>. Essas três formas de enfrentar o caos vão proceder, por intermédio de crises e de abalos. Cada qual a seu modo, na luta contra o caos, encontra uma maneira de fazer filosofia, ciência e arte. “Os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas sem síntese nem identificação”<sup>54</sup>, pensa-se por conceitos, por funções, por sensações e nenhum desses pensamentos é melhor do que o outro.

Apesar da mudança de perspectiva do conceito em questão (a imagem do pensamento), permanece inalterada a compreensão sobre o que é pensar sob a ótica de Deleuze e, também, de Guattari. Estes insistem que a imagem do pensamento precede à filosofia<sup>55</sup>, mas também dizem que é necessário que se tornem visíveis os pressupostos pré-filosóficos — imprescindíveis à orientação da filosofia —, pois são eles que compõem as determinações do pensamento. Faz-se necessário, então, pesquisar as imagens pressupostas na filosofia<sup>56</sup>, que atribuem *a priori* uma forma à exterioridade. Deve-se entender a imanência de outro plano.

Nos livros *Cinema 1: a imagem-movimento*<sup>57</sup> e *Cinema 2: a imagem-tempo*<sup>58</sup>, as imagens do pensamento multiplicaram-se e esse conceito foi redimensionado, modificado. Aqui, se anuncia uma ruptura, um deslizamento do conceito imagem do pensamento. Sua análise assume outra perspectiva e está não está em consonância com esse estudo noológico.

---

52 Cf. DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 87.

53 Cf. Idem, Ibidem, p. 13.

54 Idem, Ibidem, p. 254.

55 Cf. DELEUZE, 1992, p. 185.

56 Cf. RAJCHMANN, 2002.

57 DELEUZE, 1985.

58 Idem, 1990.

A imagem do pensamento é um conceito engendrado por Deleuze e por Guattari. Tal conceito retorna de um livro a outro, de um estudo a outro, dobra-se, desdobra-se e redobra-se, tendo usos variados. É um conceito movente que se desarticula e que se transmuta diversas vezes ecoando e ressoando<sup>59</sup> por toda a produção filosófica desses pensadores. Constata-se, em todo esse percurso, que, tanto para Deleuze quanto para Guattari, a imagem dogmática obstrui o exercício do pensamento<sup>60</sup>, impede o pensar, pois tem regras prévias e postulados que a orientam para um núcleo localizado. Imagem que fornece raízes à criação de conceitos, estipula um vínculo entre o conceito e a lógica: uma imagem pré-filosófica que é “moralista, natural, regressiva das potências do pensar”<sup>61</sup>, que responde de forma dominante, que tem por objetivo o desvelamento da verdade e do sentido, que tem a certeza sobre as coisas.

O propósito deleuzo-guattariano é poder mostrar o pensamento descolado de uma imagem dada de antemão. Sair dessa imagem ligada a um modelo, que tem uma acepção de transcendência, que afirma que os conceitos são imanentes a algo de anterior, para pensar no que é a pura imanência do pensar. Ainda almeja poder visualizar o que determinada imagem do pensamento pode ocasionar ao exercício do pensamento, apresentando a noologia.

#### 4.1 A NOOLOGIA

Abbagnano (2000, P; 716) explica a *noologia* como um termo inventado por Calov, em *Scripta philosophica* (1650), para indicar uma das duas ciências auxiliares da metafísica — a outra é a gnosologia —, mais precisamente a que tem por objeto as funções cognitivas. Segundo o autor, esse termo foi retomado no século seguinte por Crusius e outros pensadores, no mesmo sentido ou em sentidos análogos. Indica que Kant chamou de noologistas aqueles que, como Platão, acham que os conhecimentos puros derivam da razão, em contraposição aos empiristas, que os

---

59 Cf. ZOURABICHVILI, 2004a. (tradução nossa).

60 Cf. DELEUZE; PARNET, 1998.

61 KOHAN, 2002, p. 04.

julgam derivados da experiência (Crit. R. Pura, Doutr. Transc. Do método, cap. IV). O autor relata que Ampère propôs chamar de noológicas todas as ciências de espírito (Essai sur la philosophie des sciences, 1834). No entanto, nenhum desses usos teve sucesso.

Deleuze e Guattari fazem outro uso desse conceito e passam a tratar da *noologia*<sup>62</sup> como a investigação sobre as *imagens do pensamento*. A intenção da investigação filosófica desses pensadores se configura em uma constante construção de mapas do pensamento. Procuram coligar a filosofia a uma imagem peculiar e dissipar a névoa de uma transcendentalidade que se explicita na ilusão decorrente de haver um começo sem pressupostos.

O filósofo e o psicanalista tornam evidente que o dogmatismo filosófico se relaciona com miríades do pensamento. Estas seriam como uma densa neblina<sup>63</sup> que se tem de fazer desaparecer para prosseguir a atividade de criar conceitos e de lançar problemas. Ambos também destacam o modo de ser de quatro dessas miríades: a *ilusão de representação*, que tem a noção de que existe um vínculo mimético entre as primeiras entidades (ou as idéias claras) e suas instâncias; a *ilusão do discurso*, que confunde os problemas e o modo de vê-los com proposições e teses; a *ilusão do eterno*, que esquece que os conceitos não se encontram ali, senão que são criados ou produzidos; a *ilusão do universal*, que pensa que as primeiras entidades explicam as coisas, quando são precisamente elas que reclamam explicação na medida em que surgem novas perspectivas<sup>64</sup>.

Logo, o que embaça ou enevoa o pensamento é, imperativamente, o que diz respeito ao modo de analisar a função do pensamento. Ainda de acordo com Deleuze e Guattari, quando um filósofo reconstitui o que significa pensar, inventa um *agon* distinto, arquiteta conceitos, cria personagens e traça um plano de imanência.

A noologia deleuzo-guattariana ocupa o lugar da história. Para os filósofos a filosofia não trilha a linha da história, pois o que encontramos nela é a coexistência

---

62 Cf. DELEUZE; GUATTARI, 1997a.

63 Cf. Idem, 1997b, p. 14.

64 Cf. Idem, Ibidem, p. 67-68.

de planos que traçam infinitos movimentos no pensamento. Sendo assim, não existe uma sucessão de filosofias. Renunciam ao ponto de vista estritamente histórico do antes e do depois, para considerar “um tempo estratigráfico”<sup>65</sup> da filosofia em detrimento da história da filosofia. Desse modo, firmam que há uma justaposição de camadas, que são distintas, e o que vem antes ou depois só diz respeito à ordem de suposições; pensam no tempo filosófico como “um grandioso tempo de coexistência, que não exclui o antes e o depois, mas o superpõe numa ordem estratigráfica”<sup>66</sup>: vislumbram planos simultâneos.

Cada filósofo traz traços renovados, realiza novas conexões entre os estratos ou através deles; cada filósofo cria uma filosofia suficientemente indefinida para que possam existir outras e a filosofia independe de época, pátria, terra ou civilização, podendo emergir de lugares e de períodos distintos, sendo produto de circunstâncias e de contingências diversas<sup>67</sup>. Ela, por si, é uma contingência. Esse modelo noológico tem a tarefa de identificar a imagem particular do pensamento de cada filósofo e dissipar “as névoas de transcendência”<sup>68</sup> que o rodeia para, só assim, poder perceber o espaço mental que uma filosofia traça.

Não julgar, nem avaliar: aqui está um dos motivos da *noologia*. Da mesma forma, perceber que a imagem do pensamento traz consigo ilusões de transcendência, traz pressupostos, quer defender um império da verdade e tem uma bússola a lhe guiar o pensamento. A *noologia* analisa a imagem do pensamento criando condições para combater suas ilusões e poder afastar-se da ilusão de transcendência que embaça e impede o pensamento. Mas como a noologia de Deleuze e de Guattari pode auxiliar na investigação da *imagem do pensamento* forjada no construtivismo pedagógico?

---

65 DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 77.

66 Idem, Ibidem, loc.cit.

67 Cf. RAJCHMANN, 2002.

68 Cf. DELEUZE, 2004.



*“Isto significa que em você existe um organizador. Ele luta contra um universo em desordem, que se esforça por dominar com meios ocasionais. Parece consegui-lo, mas não devemos esquecer que este demiurgo é também politiquero: a sua obra é uma ilusão, a sua ordem é ilusória. Infelizmente ignora-o [...] o pequeno demiurgo alcançou sobre a natureza uma vitória aparente. Triunfou pela força e impôs à sua volta uma ordem que é à sua imagem”. (TOURNIER, 1985, p. 5).*



## 4 MARCA II: A MAQUINARIA ABSTRATA DA EDUCAÇÃO

A educação como um plano imanente. Plano que supõe uma multiplicidade de planos, que conjuga máquinas abstratas. A educação como uma grande maquinaria, que emite e combina partículas intensivas e que é composta por outras máquinas abstratas.

As afirmações feitas no parágrafo anterior levam esse estudo a perguntar-se sobre as conjugações que ocorrem nessa máquina educacional. Infere-se que ela é permeada de coexistências e que nela podem-se perceber elementos que contribuíram para a composição do construtivismo pedagógico erigido no primeiro governo da Administração Popular de Porto Alegre/RS, no quadriênio de 1989-1992, e objeto deste estudo. Sendo assim, passa-se a pensar na pedagogia e na Administração Popular como máquinas abstratas que compõem essa grande máquina e que se apresentam como movimentos do pensamento que capturam partículas do plano de consistência da educação para formarem cada uma a sua composição. Fazendo isso, traçam um plano de organização que estratifica, traz traços de rostidade e que se conjuga em um rosto.

Mas o que é uma máquina abstrata? Uma *máquina abstrata*<sup>69</sup> consiste em matérias não formadas e funções não formais<sup>70</sup>, é constituída por matérias (*phylum*) e por funções (*diagrama*):

*“o phylum, matéria-movimento, percorre os diferentes arranjos, conectando-os e desterritorializando-os. O diagrama, expressão-movimento, constitui traços que cruzam os arranjos, compondo uma espécie de unidade deste maquinismo, definindo, ou não, os contornos dos estratos”<sup>71</sup>.*

---

69 Cf. DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 49-53.

70 Cf. Idem, 1997a, p. 227.

71 KROEF, 2003, p. 56.



As máquinas abstratas emitem e combinam partículas<sup>72</sup> tendo dois modos de existência diferentes: os *estratos* e o *planômeno*<sup>73</sup>. Os estratos são matérias formadas, capturadas que detêm uma unidade de composição: o ecúmeno (plano de organização). Os estratos operam por codificação e territorialização, procedem por códigos e territórios. Envolvem formas e substâncias, organização e desenvolvimento, conteúdo e expressão<sup>74</sup>. Para Deleuze e Guattari, os estratos funcionam como juízos e a estratificação compõe o sistema dos juízos: “a estratificação é como a criação de um mundo a partir do caos, uma criação contínua, renovada, e os estratos constituem juízos de Deus”<sup>75</sup>. O ecúmeno define e regula os movimentos de desterritorialização e reterritorialização relativa que ocorrem no plano de organização.

Os estratos possuem três eixos inseparáveis e que se afetam uns aos outros: a significação, a subjetivação e o organismo. A significação engloba o significante e o significado, passíveis de interpretação e de explicação; a subjetivação sobrecodifica e sujeita as coisas; o organismo ordena a imposição de formas e de sedimentações. Nenhum desses eixos é encontrado sozinho, pelo menos há sempre a conjugação de dois deles.

Deleuze e Guattari fazem corresponder o estrato da significação a uma imagem do muro branco — onde se inscrevem os signos — e o da subjetivação — onde se alojam a consciência e a paixão — a um buraco negro<sup>76</sup>. Os eixos de significação e de subjetivação se cruzam e montam um *rostro* a partir de combinações e relações entre eles. O rosto é uma superfície que tem traços que marcam uma paisagem e que se configuram em uma *rostidade*, que rebate os fluxos sobre as significações e as subjetivações.

*“O rosto é uma superfície: traços, linhas, rugas do rosto, rosto comprido, quadrado, triangular; o rosto é um mapa, mesmo se aplicado sobre um volume, envolvendo-o, mesmo se cercando e margeando cavidades que não existem mais senão como buracos”<sup>77</sup>.*

---

72 Cf. DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 72.

73 Cf. Idem, Ibidem.

74 Cf. Idem, 1997a, p. 216.

75 Idem, 1995, p. 54.

76 Idem, 1996, p. 31.

77 Idem, Ibidem, p. 35.

É na paisagem que se produzem os movimentos de desterritorialização e reterritorialização absoluta que podem extravasar um rosto. Para poder-se decompor o rosto e produzir uma *desrostificação*, é necessário desfazer-se dos estratos e levar os fluxos a linhas de fugas que podem traçar outros planos, novos planos.

O rosto e a paisagem estão em estrita relação. O rosto sobrecodifica o corpo: sua decomposição faz do corpo uma paisagem, um mundo desterritorializado<sup>78</sup>.

Convivendo com os estratos está o plano de consistência ou planômeno<sup>79</sup>. Esse plano envolve e atravessa as estratificações e compõe-se por três fatores: contínuos de intensidade, emissão de signos-partículas (partigos) e conjunção de fluxos desterritorializados. Cada um desses fatores está em relação com os estratos. Além disso, são também operados na máquina abstrata: “os estratos conhecem apenas intensidades descontínuas, tomadas em formas e substâncias, partigos divididos em partículas de conteúdo e expressão; e fluxos desterritorializados disjuntos e reterritorializados”<sup>80</sup>. O plano de consistência constitui-se com movimentos de desestratificação e desrostificação, assim como da desterritorialização absoluta. São os estratos que estriam o plano de consistência, organizando-se e desenvolvendo-se no plano de organização.

Em suma, dos dois sentidos envolvidos nas máquinas abstratas — um sentido que trata dos estratos e um outro que envolve o planômeno — um deles está envolvido com a estratificação e a rostificação, enquanto que o outro diz respeito à desestratificação e a desrostificação. Cada um desses sentidos se desdobrando em planos, traçando planos:

*“Seria preciso distinguir dois planos, dois tipos de planos. Por um lado um plano que poderíamos chamar de **organização**. Ele concerne, a um só tempo, ao desenvolvimento das formas e à formação dos sujeitos e é também, se se quer, estrutural e genético. [...] É, portanto, um plano de transcendência, uma espécie de designo, na mente do homem ou na mente de um deus, mesmo quando lhe imputamos um máximo de imanência enterrando-o nas profundezas da natureza, ou do Inconsciente. Tal plano é o da Lei, enquanto ele organiza e desenvolve formas, gêneros, temas, motivos e que assinala e*

---

78 DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 38.

79 Cf. Idem, 1995, p. 65.

80 Idem, Ibidem, p. 88.

*faz evoluir sujeitos, personagens, caracteres e sentimentos: harmonia das formas, educação dos sujeitos.*

*E depois há outro plano bem diferente, que não se ocupa com essas coisas. Plano de **consistência**. Esse outro plano não conhece senão relações de movimento e de repouso, de velocidade e de lentidão, entre elementos não formados, relativamente não formados, moléculas ou partículas levadas por fluxos<sup>81</sup>.*

Um plano de *organização transcendente* e outro de *consistência imanente*<sup>82</sup>. O plano de *organização ou de desenvolvimento* envolve os estratos, as linhas de segmentaridade dura e de segmentaridade flexível, está relacionado ao desenvolvimento da forma e a formação de substância ou sujeito<sup>83</sup>. Ocupado com a forma e a substância, é um plano transcendental, porque comporta uma máquina abstrata de sobrecodificação. Máquina que realiza totalizações, homogeneizações e conjunções de fechamento<sup>84</sup>. Aqui, a máquina abstrata está prisioneira das estratificações e é animada por movimentos de desterritorialização e descodificação relativas e reterritorializações correlativas geradas pelas linhas moleculares encontradas nesse plano.

Já o outro plano — de *consistência imanente* —, é composto por linhas de fuga e envolve as máquinas abstratas de consistência — que são singulares e marcam mutações e conjugações<sup>85</sup>. Não se ocupa com a forma ou com a substância. São as hecceidades — modos de individuação que não procedem pela forma nem pelo sujeito — que se inscrevem nesse plano<sup>86</sup>. Abarca a desestratificação, pois esse plano “arranca das formas partículas entre as quais não há senão relações de velocidade ou de lentidão, e dos sujeitos afetos que já não operam senão por individuações por *hecceidade*”<sup>87</sup>. Opera fora das formas e dos sujeitos.

O plano de consistência em evidência pode ser cercado por uma máquina abstrata de estratificação que o circunda com um outro plano. Percebe-se que as

---

81 DELEUZE; PARNET, 1998, p. 107-108.

82 Cf. Idem, Ibidem, p. 152-154.

83 Cf. DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 222.

84 Cf. Idem, Ibidem, p. 231.

85 Cf. Idem, Ibidem, loc. cit.

86 Cf. Idem, Ibidem.

87 DELEUZE; PARNET, 1998, p. 152.

máquinas abstratas têm uma tipologia e que operam umas nas outras: máquinas abstratas de consistência, máquinas abstratas de estratificação e máquinas abstratas de sobrecodificação<sup>88</sup>. Uma máquina abstrata com estados simultâneos:

Ainda no plano de consistência imanente pode-se dizer que se encontram “apenas relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão entre elementos não formados, ao menos relativamente não formados, moléculas e partículas de toda espécie”<sup>89</sup>. Plano das hecceidades, dos afectos, das individuações sem sujeito, composto por linhas que se arranjam assim:

*“faze[ndo] correr, entre os segmentos, fluxos de desterritorialização que já não pertencem nem a um nem a outro, mas constituem o devir assimétrico de ambos, sexualidade molecular que já não é de um homem ou de uma mulher, massas moleculares que já não tem o contorno de uma classe, raças moleculares como pequenas linhagens que já não respondem às grandes oposições molares”<sup>90</sup>.*

Esse plano atravessa as estratificações e anima a desterritorialização absoluta. Ele inventa-se na linha que transversaliza a segmentaridade dura e flexível traçada pelos segmentos (a família, a escola, o exército, uma profissão, as classes sociais, os sexos<sup>91</sup>). Linha fugidia promove o movimento de desterritorialização absoluta.

Os dois planos — de *organização* e de *consistência* — movimentam-se simultaneamente, trabalham um no outro, coexistem e compõem a máquina abstrata. Deleuze e Parnet chamam a atenção para o seguinte aspecto:

*“Não há dualismo entre dois planos de organização transcendente e de consistência imanente: é das formas e dos sujeitos do primeiro plano que o segundo não pára de arrancar partículas entre as quais não há senão relações de velocidade e de lentidão, e é também sobre o plano de imanência que o outro se eleva, trabalhando nele para bloquear os movimentos, fixar os afectos, organizar formas e sujeitos”<sup>92</sup>.*

---

88 Cf. DELEUZE; GUATTARI, 1997a, 231.

89 DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 55.

90 DELEUZE; PARNET, 1998, p. 152.

91 Cf. Idem, Ibidem.

92 DELEUZE; PARNET, 1998, p. 154.

Podem-se engendrar ilustrações para pensar-se e analisar-se a máquina abstrata, além de poder perceber-se que elementos a compõem e nela conjugam-se:

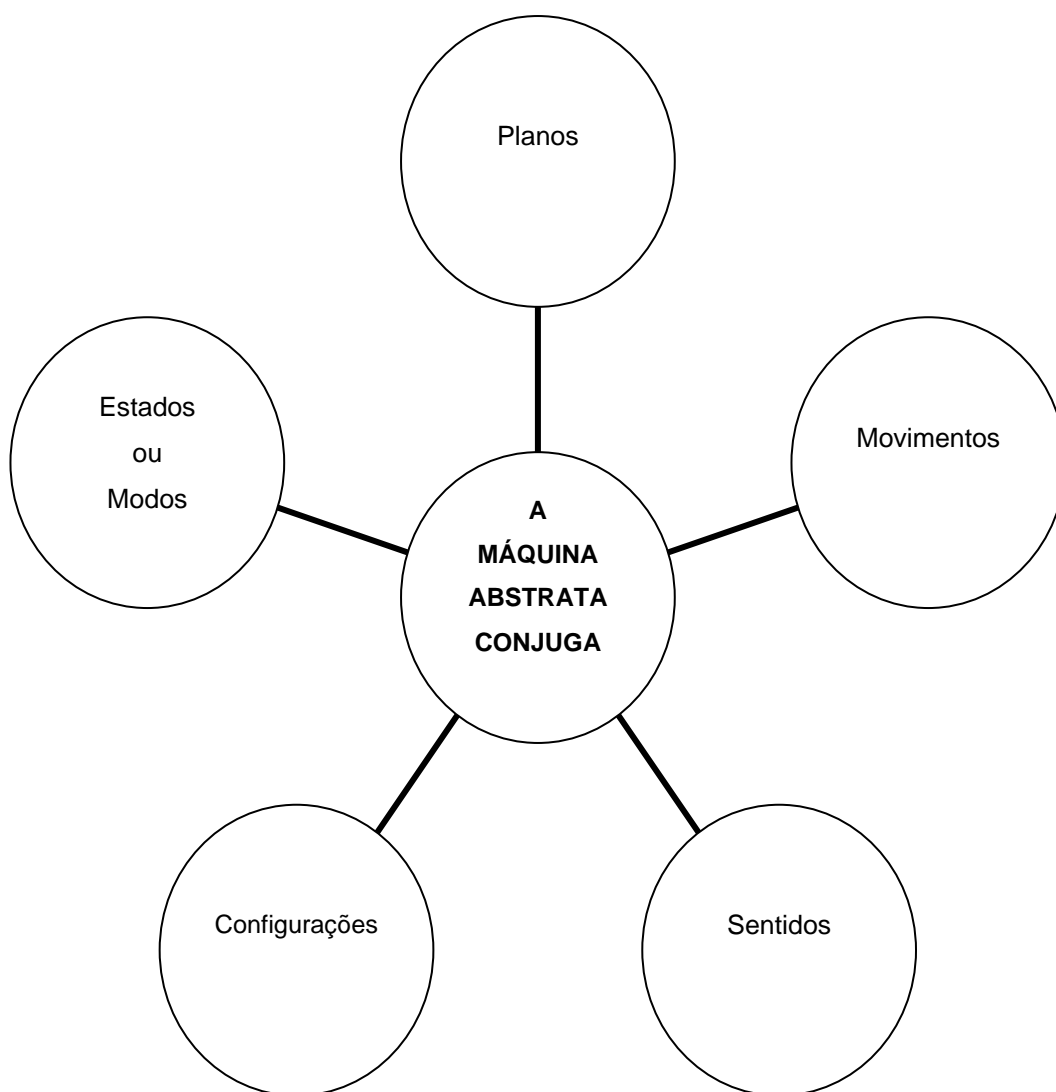


Figura 1

# Máquina

PAISAGEM

C

Ú

R

PLANÔMENO

D

E

S

E

N

T

DESTERRITORIALIZAÇÃO

I

O

C

F

R

O

I

G

D

CONSISTÊNCIA

I

A

N

F

R

Ç

I

I

O

Ã

Z

C

ESTRATOS

A

A

T

Ç

Ç

O

Ã

Ã

O

O

# Abstrata

Figura 2

Sendo assim, a análise da educação como uma grande máquina abstrata leva esse estudo a pensar na conjugação desses estados, configurações, sentidos, planos e movimentos que envolveriam a máquina educacional. No plano de consistência da educação, percebe-se que máquinas abstratas como a da pedagogia e a da Administração Popular podem fazer emergir o construtivismo pedagógico, objeto do presente estudo. E que é pelos eixos da significância e da subjetivação de seus estratos que podem surgir rostos, especificamente o rosto do construtivismo pedagógico. Além do mais, pode-se perceber, ainda, inspirando-se em *Devaneios*, que a rostificação não aprisiona o movimento do pensamento dos docentes municipais e que algo acaba por borrar esse rosto, extravasá-lo ou desrostificá-lo.

#### 4.1 AS MÁQUINAS ABSTRATAS DA PEDAGOGIA E DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

Toda máquina abstrata remete a outras máquinas, também abstratas<sup>93</sup>. Sendo assim, a maquinaria educacional nos arremete às máquinas abstratas da pedagogia e da Administração Popular de Porto Alegre/RS, governo 1989-1992.

##### 4.1.1 Da Pedagogia

A pedagogia tem um plano de consistência que varia continuamente, que é povoado por multiplicidades e matérias não-formadas. Mas também tem um plano de organização que estratifica e envolve a matéria em estratos.

A máquina abstrata da pedagogia é normatizada no plano de organização. Plano que se organiza como um conjunto de saberes que servem de referência ao fazer docente e que comprovam o ato de consciência que o professor deve ter

---

93 DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 231.

quando de sua prática pedagógica. Plano legislador e estratificador das formas e dos sujeitos envolvidos nas situações educacionais, é a partir dele que se elaboram definições diversas de homem, de mundo, de cultura, de sociedade e de educação, que servem a todos, que caracterizam a todos, assumindo, assim, um caráter universal. Dispõe elementos, ordenadamente, e especifica o modo de fazer tais elementos funcionarem. Ainda, fornece soluções aos problemas que foram colocados quando de sua emergência e que determinaram os elementos a serem privilegiados em suas análises.

O plano de organização tem suas regras, seus valores, suas hierarquias e suas subordinações, e, sendo assim, estratifica: subjetivando, significando e organizando. Evoca variados modelos que têm uma história e diversas implicações, pois propõem caminhos, impõem soluções<sup>94</sup> e emitem palavras de ordem. Modelos que são postos, também, em variação contínua, cada um deles com outros planos que expressam diferentes relações com o plano infindo da pedagogia.

O plano de organização da pedagogia busca resoluções para problemas considerados universais, mas que, nas soluções apresentadas, diferem entre si. Esse plano configura-se como “uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que — cronologicamente, ontologicamente — a precede”<sup>95</sup>. Uma imagem pré-pedagógica, intuitiva e pragmática. Quando um professor ingressa em uma sala de aula, está guiado por pensamentos que são anteriores ao fato dele estar ali, dando uma aula. Noções são produzidas, antecipadamente: como o aluno aprende, como o professor deve ensinar, quais devem ser os conteúdos a serem trabalhados, que forma se deve imprimir à avaliação...

Em busca de uma unidade educacional, a pedagogia se aparelha, com enunciados de ensino e de aprendizagem. Esses enunciados acabam por se constituir em formações combinadas, feitas “de peças e pedaços, de códigos e de

---

94 Cf. GALLO, 2003.

95 SILVA, 2002, p. 11.



fluxos diversos entremeados, de parciais e de derivadas”<sup>96</sup>, que constituem a vida do plano de organização ou de referência da pedagogia.

É a partir da definição dos elementos que farão parte do plano de referência da pedagogia que se acaba por expressar preferências que dizem respeito a uma moral. Moral que repercute e alicerça os princípios pedagógicos, que procura uma aproximação com a essência da forma e o seu modo de representação. Pode-se afirmar que o plano de organização da pedagogia adentra o pensamento e constitui-se em uma imagem moral que antecede toda a forma de pensar. Fabrica realidades pedagógicas, realiza uma correspondência direta entre o que descreve e o que quer caracterizar de uma realidade. Aparecem os centros de poder e as disciplinarizações, derivadas de tal ou qual análise. Na busca de orientação ao ato de ensinar, interpreta-se e dá-se sentido ao que se interpretou; prende-se o pensamento na recognição.

No afã de interpretar a realidade educativa, são produzidas, no plano de referência da pedagogia, noções de verdade, pois, na medida em que amoldam elementos ao que se quer codificar e decodificar, elabora proposições. Quando se torna consciente o sentido do ato pedagógico, acaba-se por inventar, por produzir uma verdade em torno daquilo que se interpretou. Fabricam-se julgamentos, atribuem-se sentidos, valoram-se elementos para, por fim, impor uma forma verdadeira de se exercer uma prática pedagógica. Quanto mais se conhece, mais se chega perto da verdade, do fundamento verdadeiro do ensinar e do aprender.

Então, as proposições pedagógicas funcionam como regimes de verdade, “têm sua própria política de verdade”<sup>97</sup>. Ao modo nietzschiano, as verdades criadas nesse plano seguem o princípio teleológico — aquele que se caracteriza por ter uma relação estrita com a sua finalidade —, pois dá uma forma, de antemão, ao que pretende analisar. Assim, tem-se uma compreensão metafísica do real: de que é pelo conhecimento, pela representação de uma coisa pelo intelecto que se chega a ela.

---

96 DELEUZE; GUATTARI, 1976, p. 153.

97 GORE, 1994.

Visualiza-se a forma peculiar com que o plano organizacional da pedagogia é povoado para poder tratar das relações do ensino com a aprendizagem, do aluno com o professor, e vice-versa, dos conteúdos com o currículo e de tantos outros elementos colocados em jogo na pedagogia. Teatro do homem do conhecimento. Os professores e os alunos usam as máscaras pintadas por esse plano. Todo um ilusionismo pedagógico — transfigurado no plano de organização ou desenvolvimento da pedagogia — que se quer desembaraçar, plano que subjetiva e significa que se conforma em rostos e evoca o esquema muro branco-buraco negro.

Sabe-se que a realidade é uma ficção, que não existem verdades a ser desvendadas, porque a realidade e a verdade são criações. Criações, porque são inventadas, porque são resultantes de uma análise. Não há o que ser descoberto ou desvelado. Criam-se novos organismos, novos significados e dão-se novas significâncias ao que já tinha sido analisado sob outra ótica. Nenhuma dessas criações é superior ou inferior em relação a outra. Pelo poder do significante e pelo processo de subjetivação, aprisiona-se a multiplicidade envolvida no plano de consistência da pedagogia em correlações entre os elementos destacados pelo plano de organização da pedagogia e por uma lógica de diferenciação dos indivíduos envolvidos com o processo de ensinar e de aprender.

Como o plano organizacional está envolvido, também, com sujeitos, pensa-se que o estudo do indivíduo que aprende e que ensina concentra os esforços da pedagogia e engendra diferentes modos de análise. E, sendo assim, com a pretensão de superar a dicotomia indivíduo-objeto, imposta pelo *inatismo* e pelo *empirismo*<sup>98</sup>, o *interacionismo* passa a analisar o conhecimento dos indivíduos como resultante da interação entre as suas estruturas mentais e o meio que necessita ser compreendido por ele. Nem inato, nem apenas dado na experiência do objeto, o conhecimento acontece na interação de ambos:

*“o interacionismo rompe com a polarização do conhecimento situando ora no sujeito (que, ao nascer, traria prontas suas estruturas cognitivas que as poucos amadureceriam e se manifestariam) ora no meio (que, via estímulos, poderia imprimir no sujeito o conhecimento”<sup>99</sup>.*

---

98 São outros dois modos de planificar a aquisição dos conhecimentos dos indivíduos.

99 MAMEDE, 1992, p. 2.

Percebe-se o papel central dado ao indivíduo no ato de aprender e de ensinar. O indivíduo como ponto de apoio, que permite a ilusão da permanência, da unidade e da universalidade. Como já dito, uma ilusão, pois onde são produzidos sujeitos que nada mais são do que ficções decorrentes do plano de organização da pedagogia. Na busca de uma orientação ao pensamento pedagógico sobre as práticas de ensino e de aprendizagem, acaba-se por realizar uma correspondência entre o objeto que se quer analisar e aquilo que ele essencialmente é. Plano organizacional que repercute no modo de pensar dos professores, no modo de analisar os indivíduos.

É na busca de explicações sobre o ensinar e o aprender que o plano de organização da pedagogia organiza, estabiliza, neutraliza as multiplicidades<sup>100</sup> segundo eixos de significância e de subjetivação; que evoca sujeitos produzidos em suas proposições através da imposição de uma ordenação à massa informe, caótica e imanente que constitui a máquina da educação.

Necessita-se da organização para viver. Mesmo que a pedagogia imponha ao pensamento a representação de um todo e coloque o pensar como atributo de um ser — sedentarizando o pensar — não se tem como habitar o território da educação sem alguns limites que assentem o pensar do professor. O que não se pode negligenciar é que o pensamento vai além disso, pois “todo pensamento é um devir”<sup>101</sup> e também assume um nomadismo que lhe possibilita seguir em linhas de fugas, inventando novas configurações à pedagogia.

#### 4.1.1.1 Do interacionismo

O interacionismo compõe o plano imanente da pedagogia e também pode ser considerado como uma máquina abstrata. Emerge no século XX, com pensadores como Piaget, Vygotsky, Ferreiro e Teberosky. Inaugura o trânsito entre o indivíduo e a realidade, passa a valorar a ação do indivíduo como alavanca na apropriação do

---

100 DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 23.

101 Idem, 1997a, p. 50.

objeto pela inteligência. Dissemina a idéia de que o homem não nasce inteligente, mas também que não é passivo diante das influências que sofre. Ao contrário, responde aos estímulos externos, agindo sobre eles, para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada. Desse modo, o indivíduo transforma o meio agindo diretamente sobre ele e, ao agir, também se modifica. E, assim sendo, a aquisição dos conhecimentos depende tanto de certas estruturas cognitivas inerentes ao próprio indivíduo, como de sua relação com o objeto, não priorizando ou prescindindo de nenhuma delas. Processo permanente, a inteligência está sempre em desenvolvimento e por isso em eterna construção. Os níveis de conhecimento vão sendo indefinidamente erigidos através das interações entre o indivíduo e o meio no qual está inserido.

Jean Piaget (1896-1980) foi o primeiro a apresentar essa perspectiva sobre o desenvolvimento da inteligência e a aquisição dos conhecimentos. Concebe uma Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética, sendo esta uma das mais conhecidas concepções construtivistas da formação da inteligência. Elucida, detalhadamente, como, desde o nascimento, o indivíduo constrói a inteligência, pois não acredita que o conhecimento seja somente inerente ao indivíduo e nem que provenha apenas das experiências do meio que o cerca. Para ele, o conhecimento, em qualquer nível, é formado através da interação do indivíduo com o meio, a partir de estruturas previamente existentes no próprio indivíduo.

Posteriormente, Lev Vygotsky (1896-1934) também teve sua obra difundida entre os educadores. Esse pesquisador acrescenta e acentua a importância que os aspectos antropológicos e sociais desempenham no desenvolvimento da inteligência. Entretanto, tais aspectos nem sempre estiveram presentes nas postulações do primeiro teórico apresentado. Vygotsky atribui importância à contínua interação entre as estruturas orgânicas do indivíduo e as condições sociais em que vive, para que o conhecimento aconteça. Confere um peso à linguagem na estruturação do pensamento e aponta para o grupo social como elemento instigante, necessário e privilegiado na produção do conhecimento.

Através da análise dos fenômenos da linguagem e do pensamento, o teórico soviético busca compreendê-los dentro do processo histórico-social. Considera

básica a interação entre organismo e meio e vê a aquisição do conhecimento como um processo construído durante toda a vida: “o homem biológico transforma-se em social por meio de um processo de internalização de atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos”<sup>102</sup>.

Juntam-se aos pensadores citados, as teóricas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que desenvolveram uma pesquisa sobre linguagem — inspirada na teoria piagetiana e em seu método científico — e realizaram diversos experimentos, a fim de marcar como se dava a origem e a evolução do pensamento infantil quanto à lecto-escrita<sup>103</sup>. Suas pesquisas resultaram em “uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e a escrever”<sup>104</sup>, pretendendo dar uma interpretação ao processo do ponto de vista de quem aprende. Comprometidas com a situação educacional da América Latina, demonstram sua preocupação com a superação da realidade de fracasso escolar da população latino-americana de baixa renda: “o jogo de influências dos fatores metodológicos e sociais está presente ao longo de todo o desenvolvimento desse livro”<sup>105</sup>.

A psicopedagoga e a pedagoga em evidência fundaram o discurso da psicogênese da língua escrita. Afirmaram que o infante reinventa a escrita e que, mesmo antes de ingressar em salas de aula, já tem impressões — interpretações e elaborações internas — de como a linguagem escrita se estabelece. Demonstraram o que se passa no pensamento infantil, em diferentes momentos de seu desenvolvimento, dando uma outra interpretação ao ato de aprender a ler e a escrever. Para as duas, um professor deve estar sempre atento às hipóteses de escrita que seu aluno traz consigo. Deve investigar — observar e interpretar — como o aprendiz decifra os sinais que o rodeiam para, a partir daí, com ele interagir e intervir na evolução desse conhecimento, pois “a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação”<sup>106</sup>.

---

102 OLIVEIRA, 1993a, p. 102.

103 Cf. SINCLAIR, 1985.

104 FERREIRO; TEBEROSKI, 1985, p. 15.

105 Idem, *Ibidem*, loc. cit.

106 FERREIRO, 1996, p. 102.

Do plano de consistência, capturam-se as partículas difundidas nos estudos desses pensadores e circunscrevem-nas na história da pedagogia, passando a fazer parte do plano de organização. Sendo assim, o interacionismo passa a fornecer elementos ao desenvolvimento do trabalho docente e a funcionar como um orientador na análise e na intervenção docente. O interacionismo territorializa saberes, captura variáveis, traça referências de como elas acontecem ou devem acontecer, aprisiona a multiplicidade, cria interpretações e explicações, sobrecodifica e sujeita as coisas, impõe formas e sujeitos. O interacionismo, quando estratificado, tem uma visão mimética do mundo, e, a partir dessa lente, formula um modelo educacional que planifica e organiza o fazer docente: forja explicações, cunha convicções e ordena relações. O interacionismo estratifica, mas ele compõe um plano de consistência que continua emitindo partículas informes e imateriais na máquina abstrata da pedagogia.

#### **4.1.2 Da Administração Municipal**

Assim como a pedagogia fornece referências ao pensamento dos docentes, a Frente Popular (FP)<sup>107</sup>, governo que coordenava a prefeitura desta cidade no período de 1989-1992, também contribuiu na construção de uma imagem do pensamento ao pensar dos docentes de escolas municipais de Porto Alegre/RS. É no agenciamento dos estados da máquina abstrata da pedagogia e da Administração Popular que se configura o rosto do construtivismo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

Constata-se que a Frente Popular criou um plano de consistência que envolveu várias frentes: a formação pedagógica, a participação da comunidade escolar, os pensadores trazidos para difundir teorias e estudos que disseminaram partículas diversas. Dessas partículas, são capturados elementos que contribuirão na elaboração de um plano de organização. Plano que se configura em um

---

<sup>107</sup> Nome da coligação eleitoral de partidos como o PCB, o PC do B, o PSB e o PT para disputa de mandatos eletivos como o de prefeito da cidade de Porto Alegre, RS.

programa educacional, propagado pelos gestores municipais, que explicitam a concordância com os princípios interacionistas e com a administração governamental focada nas classes populares<sup>108</sup> do município.

Para estruturar uma escola que acompanhe as necessidades emergentes de uma educação popular, em janeiro de 1989 toma posse na prefeitura desta cidade uma administração composta por “forças situadas ‘à esquerda’ no campo político”<sup>109</sup>, trazendo para a centralidade de seu programa educacional público, o acesso de todos à escolaridade, por entender que este é “um projeto de radicalização democrática que prevê a inclusão escolar dos excluídos, viabilizando seu acesso ao conhecimento, assim como a democratização da gestão escolar”<sup>110</sup>. Para que isso fosse possível, foram articuladas “concepções acerca da educação, da escola, de ensino, de aprendizagem, bem como de democracia, de participação, de cultura, de ecologia, de comunidade, de sociedade, de cidade e de planeta”<sup>111</sup>. Tudo isso envolvido no plano de consistência. Elaborou-se uma sistemática que procurava descrever, orientar e fundamentar a prática educativa da Rede Municipal de Ensino<sup>112</sup>, derivando de uma determinada visão de homem, de valores e de sociedade. Propõe-se uma modificação na gestão do sistema educacional, de organização do ensino e de formação dos professores. Iniciava-se, a partir de então, o primeiro mandato de uma administração que se dizia popular – depois deste, sucederam-se outros três<sup>113</sup> –, que afirmava querer favorecer os desfavorecidos, que anunciava a sua responsabilidade com a educação dos cidadãos porto-alegrenses, que propunha como premissa básica que “as crianças e adolescentes de classe popular aprendiam como quaisquer outros, desde que atendidos com procedimento pedagógico apropriado”<sup>114</sup>.

---

108 Também chamada de camadas populares. Consiste no alunado, como especificado em muitas publicações da SMED, proveniente de camadas menos favorecidas da população da cidade e que constituíam o público alvo das escolas municipais (PAIXÃO DE APRENDER, 1991, p. 1; Idem, 1992a, p. 3).

109 MEDEIROS, 2003, p. 21.

110 Documento da Política de Governo da Frente Popular.

111 TITTON, 2003, p. 44.

112 A Rede Municipal de Ensino é basicamente constituída por escolas localizadas na periferia urbana de Porto Alegre, RS onde se concentram as classes mais populares de sua população (Cf. GROSSI, 2000, p. 24).

113 Primeiro mandato: 1989-1992; segundo mandato: 1993-1996; terceiro mandato: 1997-2000; quarto mandato: 2001-2004.

114 BECKER, 1998, p. 125.

O projeto educacional era um dos mobilizadores desse governo. A Administração Popular buscava valorizar e qualificar a educação da cidade de Porto Alegre/RS e, para isso, impôs-se como desafio a implantação de uma pedagogia que fosse eficaz e que se estendesse a toda a rede de ensino municipal, esse pequenino território educacional.

Da maquinaria abstrata que é a educação, a Frente Popular engendrou uma outra máquina. Envolveu-se com um planômeno e um ecúmeno. Das significações e das subjetivações dadas pela Administração Popular ao seu professorado se implementou-se um programa de formação docente, que acabou por se configurar em um plano de organização.

#### 4.1.2.1 Da Secretaria Municipal de Educação

A Secretaria Municipal de Educação iniciou sua gerência do quadriênio 1989-1992 tendo como pontos principais de seu programa de ação à educação “o pleno acesso à escola no âmbito da competência municipal, a construção de uma proposta pedagógica para as classes populares, a democratização das relações institucionais e participação popular”<sup>115</sup>.

Um muro branco é tomado por significações. Para pintar o muro com os buracos negros da subjetivação, a Secretaria Municipal da Educação (SMED) promove a sua comunidade escolar — alunos, familiares, professores e funcionários da escola — um programa de formação pedagógica, afirmando que não só os professores serão convidados a viver a dinâmica dialética do ensino-aprendizagem, mas também os pais, os funcionários e os alunos das escolas. A Secretaria Municipal de Educação sugere que todas as pessoas envolvidas na educação das crianças e dos adolescentes tenham momentos de aperfeiçoamento<sup>116</sup> quanto à qualidade do ensino e a sua garantia no construtivismo pedagógico.

---

115 Cf. GROSSI, 2000, p. 114.

116 Cf. PAIXÃO DE APRENDER, 1991, p. 46.



Os pais foram implicados no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, assim como os funcionários foram convidados a fazer parte do trabalho pedagógico e refletir sobre seu crescimento profissional; aos alunos foram chamados a participar mais da escola, através dos Grêmios Estudantis e da participação nos Conselhos Escolares. Um deslizamento de postura era anunciado: o abandono do despotismo profissional do professor em relação às famílias, aos funcionários e aos alunos; o professor deixou de ser o único depositário do saber<sup>117</sup>, a SMED perseguiu a participação e o comprometimento de todos os segmentos da comunidade escolar.

O movimento proposto pela SMED afirma estar em consonância com políticas públicas de abrangência nacional e internacional, gerando diretrizes e parâmetros curriculares, propondo estudos, pesquisas e experiências construtivistas a serem desenvolvidas nos mesmos âmbitos. Grossi (2000) reitera essa afirmação no momento em que elucida em seu livro, intitulado *A coragem de mudar em educação*, que o que moveu sua administração foi “[...] a coerência com o que existe no cenário nacional e internacional nos setores mais avançados da ciência da Educação impele e embasa a coragem de mudar”<sup>118</sup>.

Para alguns estudiosos deste período de gestão da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS, forjou-se um “movimento de desconstrução, reconstrução e construção de concepções e práticas”<sup>119</sup> para adotar a prática construtivista em substituição a todas as práticas realizadas anteriormente, especialmente aquelas ligadas ao ensino tradicional. Cumpre, também, destacar que outros pensadores analisaram esse momento como uma “modalidade de difusão da epistemologia genética que mais se aproxima[va] de uma visão de mundo do que de conceitos científicos”<sup>120</sup> envolvidos em uma problemática educacional. Apesar disso aconteceu uma desterritorialização dessa visão de mundo e das concepções e práticas para uma reterritorialização.

---

117 Cf. MEDEIROS, 2003/2004, p. 48.

118 GROSSI, 2000, p. 15.

119 TITTON, 2003, p. 45.

120 BECKER, 2007.

E, para que essa reterritorialização se tornasse possível, promoveram-se palestras, cursos, encontros, seminários, jornadas de estudos, imbuídas nas contribuições da Pedagogia e da Didática para uma consolidação desse projeto político-pedagógico construtivista, a fim de configurar esta rede de ensino como um espaço de ensino de qualidade<sup>121</sup>. Nesse momento percebe-se, nitidamente, a conjugação dos planos de consistência da pedagogia e da administração municipal.

Muitos pensadores participaram da composição do plano de consistência da Administração Popular. E mais, contribuíram a medida que trouxeram elementos fundamentais à construção do projeto que a SMED estava propondo. Pode-se destacar os pensadores Paulo Freire, Peter Mac Laren, Bárbara Freitag, Sara Paín, Alicia Fernandez, Graciela Ricco, Miguel Massolo, Madalena Freire, Frei Betto, Vera Manzanares, Edgar Morin, Marta Suplicy e Cristóvam Buarque. Pensadores estes que estiveram presentes em diversos seminários nacionais e internacionais, proporcionados por este governo popular, assim como em outras atividades de formação oferecidas igualmente pela SMED a seus assessores, professores, funcionários, familiares e alunos. Os mesmos trouxeram suas contribuições sobre a educação popular, sobre os elementos que julgavam importantes nesse programa educacional, assim como no questionamento da práxis docente e na sua transformação. Percebem-se novamente a significação criando modos de entender e de dizer a educação, a escola, os indivíduos envolvidos nessa maquinaria.

As Jornadas de Estudos eram oferecidas para cada comunidade educacional, onde a administração buscava esclarecer aspectos sobre o ensino-aprendizagem adotado pela rede em substituição ao ensino tradicional<sup>122</sup>, respeitando as especificidades de cada uma das unidades escolares municipais nas quais esses encontros aconteceram. Assim, as já referidas jornadas aconteciam em um nível de alcance restrito.

Marzola (1992, p. 6) analisou que a capacitação proposta pela SMED tinha um objetivo bem explícito: “capacitar os docentes para que eles possam levar a cabo, nos seus locais de trabalho, a transformação propugnada”. Essa capacitação

---

121 Cf. PAIXÃO DE APRENDER, 1991, p. 48.

122 Idem, p. 41.

foi “inspirada no trabalho que há cerca de dez anos vinha sendo desenvolvido pelo GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação - Metodologia de Pesquisa e Ação)”<sup>123</sup>.

Os professores foram submersos em estudos sobre os aspectos psicológicos, epistemológicos, antropológicos e sociais, decorrentes do construtivismo pedagógico. Aos professores competia o “domínio teórico e prático da proposta pedagógica da SMED”<sup>124</sup>, a promoção de aprendizagens, a elaboração de intervenções didático-pedagógicas adequadas<sup>125</sup> a cada etapa de desenvolvimento dos alunos e o entendimento da realidade circundante das classes populares.

Isso pode ser observado no número inaugural da *Paixão de Aprender*. Essa revista foi lançada em 1991 e teve, no período analisado, o propósito de difusão do projeto da Secretaria Municipal de Educação<sup>126</sup> e de fomento ao debate em torno dos fundamentos político-pedagógicos que deveriam abalizar as práticas educativas municipais<sup>127</sup>. Em número de quatro, as revistas lançadas no quadriênio de gestão da professora Esther Pillar Grossi traziam, em seu conteúdo, artigos e textos de palestrantes que participaram dos eventos — cursos, palestras, seminários e oficinas — promovidos para a formação em serviço dos professores da Rede Municipal de Ensino<sup>128</sup>. Serviam como documento e parâmetro às implementações da mantenedora municipal junto às escolas. Em decorrência da precariedade de documentos elaborados nessa gestão educacional municipal, este estudo muitas vezes tomou estas revistas nas análises realizadas aqui nessa Dissertação.

No primeiro exemplar da revista, o Prefeito Olívio Dutra anuncia que inúmeros cursos e jornadas vinham sendo promovidos pela Administração Popular e que

---

123 MAMEDE, 1992, p. 45. Conforme essa mesma autora, o GEEMPA dedicava-se, inicialmente, ao estudo e a pesquisa na área da Matemática e, posteriormente, centralizou o foco de suas pesquisas na alfabetização.

124 PAIXÃO DE APRENDER, 1991, p. 53.

125 Cf. GROSSI, 1990, apud MACHADO, 1999, p. 79.

126 Cf. BECKER, 1998, p. 67.

127 Com o passar do tempo, ampliou seu espectro de abordagem, passando a contar com artigos de cunho cultural e jornalístico por conceber a educação como estando diretamente conectada com a dinâmica da vida cotidiana (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2006).

128 Cf. BECKER, 1998, p. 67.

esses encontros envolviam professores, alunos, funcionários e famílias. Eventos que para ele tinham o propósito de provocar a paixão de ensinar e de aprender.

A Administração Popular efetua-se na máquina abstrata da educação através da Secretaria Municipal de Educação e de sua pedagogia construtivista. Ingressava-se em um período onde “a coragem de mudar”<sup>129</sup> e “a busca construtivista”<sup>130</sup> deveriam ser os marcos referenciais de um trabalho docente que pretendia colaborar na construção de uma proposta político-pedagógica de qualidade ao contexto da educação popular. Novamente, o prefeito da cidade, em um exemplar posterior da revista *Paixão de Aprender*, reitera que: “a Administração Popular tem o Construtivismo como proposta, mas não como dogma absoluto, pronto e acabado”<sup>131</sup>. Apesar desse posicionamento governamental, percebe-se que conhecimentos prévios ditam a proposta pedagógica da SMED e lhe oferecem soluções<sup>132</sup>.

Aliado ao plano de organização da pedagogia e da Administração Popular, o interacionismo, transfigurado no *construtivismo piagetiano e pós-piagetiano*<sup>133</sup>, deu grande evidência às teorias de aprendizagem que deveriam consolidar a práxis docente. Essa análise preconizava as situações cognitivas com Piaget, bem como as situações sociais com Vygotsky e com Wallon, além dos estudos realizados por Paulo Freire, Emília Ferreiro e pela própria Secretária de Educação Esther Pillar Grossi voltados à alfabetização. É por intermédio do interacionismo que a SMED quer promover modificações que julga necessárias às escolas municipais. A instituição considerou que esse intento institucional acarretaria uma “revolução nas tarefas e nas instituições da educação”<sup>134</sup> e uma “reestruturação conceitual [...] propiciada pelos avanços significativos em todos os ramos científicos”<sup>135</sup>. Posteriormente, encontra-se nos textos e livros produzidos <sup>GEEMPA</sup> a substituição do

---

129 Slogam da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre adotado no período de gestão da Administração Popular de 1989 a 1992, encontrado, por exemplo, na contracapa das quatro Revistas *Paixão de Aprender* lançadas durante o mandato destes gestores.

130 PAIXÃO DE APRENDER, 1991.

131 DUTRA, 1992a.

132 Cf. MEIRIEU, 2002, p. 29.

133 Cf. GROSSI, 1992.

134 Idem, 1991a, p. 25.

135 GROSSI, 1991a, p. 25.

termo pós-piagetiano para pós-construtivismo<sup>136</sup>. Esta discussão continua reverberando nas várias publicações desta organização privada, que tem como objetivo o estudo e a pesquisa para o desenvolvimento das ciências da educação e a realização de ações efetivas para a melhoria da qualidade do ensino, do qual a agora ex-Secretária de Educação Esther Pillar Grossi é Coordenadora de Pesquisa<sup>137</sup>.

Para possibilitar a compreensão da realidade escolar das classes populares e da atuação do professor nesse contexto, atribui-se um significado à ação docente e subjetiva-se o professor, o aluno, a comunidade escolar e a escola como um todo. A intervenção didático-pedagógica constitui-se como a mola propulsora das aprendizagens do alunado<sup>138</sup> e como constitutiva de um professor que devia ser construtivista. Assim, os professores, os alunos, as famílias, os funcionários, o currículo e, por conseguinte, a escola são marcados pelos princípios e slogans difundidos pela SMED: “só ensina quem aprende”, “a paixão de ensinar e de aprender”, “um novo paradigma para a aprendizagem” e “a coragem de mudar em educação”. Desse modo, ela subjetiva e significa os indivíduos e as formas de educar na escola.

Inicialmente, um trabalho específico foi realizado com relação à alfabetização, que, para tal administração, era o “grande desafio aos educadores brasileiros”<sup>139</sup>. A SMED estava comprometida, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e ao Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), com o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania do Ministério da Educação (MEC), implementado no *Projeto Vanguardas Pedagógicas*. Esse projeto constituía-se em grupos de estudos que se ocupavam, basicamente, da alfabetização e da investigação de formas inovadoras de intervenção didática<sup>140</sup>. As Vanguardas Pedagógicas eram constituídas por professores e outros especialistas em educação,

---

136 Cf. Idem, 2000, p. 36.

137 GEEMPA, 2006.

138 GROSSI, 1991a, p. 25-27.

139 PAIXÃO DE APRENDER, 1991.

140 Cf. COELHO, 1991.

que já conheciam e aplicavam a proposta construtivista ou que desejavam fazê-lo<sup>141</sup>, que se reuniam periodicamente para trabalhar aspectos pertinentes à alfabetização de crianças e de adultos.

O destaque dado à alfabetização resultou em um apelo de mudança da prática docente: pretendia-se uma revolução conceitual. Era nesse território, naquele momento constituído por turmas de primeira série, que a administração apresentou seu modo de entender o conhecimento e propôs um modo específico de praticar a alfabetização. A SMED anuncia um entendimento peculiar sobre a criança e o conhecimento, por exemplo, para, deste modo, propor certas habilidades, técnicas e métodos para o ensino de capacidades ou de disciplinas, como a alfabetização. Firma-se um rosto na conjunção dos planos de organização já citados. A partir de bases científicas, objetiva-se a prática docente por meio da compreensão e da transformação de ações educacionais, assim como se atrelam-se as mesmas elementos extraídos desses planos formando uma concepção própria cognitivista-interacionista-crítica sobre a forma de ensinar e a de aprender<sup>142</sup> que redundou na expressão construtivismo pedagógico.

Os professores foram convocados a pesquisar, a buscar as hipóteses cognitivas dos alunos. Isso também alastrou-se aos docentes das séries seguintes, das diversas áreas do conhecimento, apesar da ênfase de atuação na área de formação de docentes ser destinada às séries iniciais do ensino fundamental. Percebe-se esse propósito na afirmação da Secretária da Educação deste período, Esther Pillar Grossi, em seu artigo publicado em um dos números da revista *Paixão de Aprender*:

*“Muitos julgam que o construtivismo só se refere à nova proposta de alfabetização, que leva em conta a psicogênese da apropriação do sistema de escrita. Porém, este é um gravíssimo equívoco. O construtivismo embasa não só a alfabetização como todas as aprendizagens lógicas, na escola e fora dela”<sup>143</sup>.*

---

141 Cf. PAIXÃO DE APRENDER, 1991, p. 49.

142 Cf. CARVALHO, 2001.

143 GROSSI, 1992, p. 6.

Na maquinaria abstrata da Administração Popular, percebem-se máquinas binárias e de sobrecodificação. O programa implementado pela SMED opera por oposições binárias: ser ou não ser construtivista, abandonar velhas crenças e assumir as mais recentes ou negar-se ao abandono de suas crenças e ficar rotulado como um professor tradicional. Não havia dúvida: o certo era ser construtivista; o errado, ser tradicional. Vivia-se na dicotomia progressista-reacionário, atual-ultrapassado, acessível-resistente às mudanças paradigmáticas<sup>144</sup>.

Todos foram convidados ao debate teórico e ao compromisso de, junto à SMED, assumir esse construtivismo pedagógico como estandarte de uma educação de qualidade. Era necessário rever as práticas docentes. Mudanças eram imperativas para o sucesso escolar dos aprendizes. Novas posturas eram exigidas do professor, comportamentos específicos eram esperados por esse novo modo de ver e de dizer a escola, a educação. A Administração Popular atacava veementemente o fracasso escolar (a repetência e a evasão escolares), queria deslocar-se do entendimento que culpava os infantes e seus familiares, para um outro pólo: o despreparo dos professores e da escola para ensinar o alunado proveniente das classes populares e, portanto, menos favorecidas. A Secretária de Educação admitiu que uma das lacunas da Rede Municipal de Ensino, quanto ao fracasso escolar, era a “inadequação das propostas didáticas até então disseminadas nas escolas, inclusive em Porto Alegre”<sup>145</sup>.

Esse projeto de formação dos educadores e, principalmente, no que dizia respeito aos elementos do construtivismo pedagógico, colocou os professores desta rede de ensino em um movimento de investimento no aspecto pedagógico da educação. Além das promoções realizadas pela administração governamental, também aconteciam, nas escolas, semanalmente, *reuniões pedagógicas*<sup>146</sup>. As reuniões pedagógicas eram o momento onde os Serviços de Direção, de Supervisão e de Orientação Escolar conseguiam reunir o grupo de professores da escola para

---

144 A Secretária Municipal de Educação deixou evidente em vários artigos publicados na Revista Paixão de Aprender, que um novo paradigma sobre a aprendizagem estava sendo aplicado à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS. Este tema foi, inclusive, o título de um dos artigos publicados pela professora Esther Pillar Grossi: *Um novo paradigma sobre aprendizagem* (GROSSI, 1992).

145 GROSSI, 2000, p. 17.

146 Cf. TITTON, 2003, p. 51.

estudar e discutir as questões didático-pedagógicas de seus ofícios. Também se destacaram nesses momentos, outros aspectos que envolveram as aprendizagens dos alunos, tais como: o desenvolvimento infantil, os laços sociais, o brincar, a agressividade, o trabalho em grupo na sala de aula, dentre outros.

A Secretaria Municipal de Educação também constituiu uma equipe de trabalho, chamada de *assessoria interdisciplinar de especialistas*<sup>147</sup>, que regularmente comparecia ao espaço escolar e realizava reuniões com a equipe diretiva<sup>148</sup> — composta pela Direção, Vice-Direção, Supervisão e Orientação Escolar — e os docentes. Eram os assessores institucionais e os componentes da ativação curricular que compunham essa equipe formada por economista, sociólogo, antropólogo, advogado, além de professores, psicopedagogos e psicólogos<sup>149</sup>. Os assessores institucionais acompanhavam o trabalho dos setores administrativos e pedagógicos da instituição e da escola, enquanto os componentes da ativação curricular se ocupavam com reuniões com os professores das escolas, muitas vezes realizando-as de acordo com as áreas do conhecimento, e das questões de cunho psicopedagógico:

*“A Secretaria instituiu as seguintes assessorias especiais: a pedagógica, a jurídica, a chefia de gabinete, a econômica, a de imprensa, a antropológica, a sociológica, a didática, a comunitária e a política”.*

Além do ensino fundamental, essas mudanças também afetaram o ensino especial e o ensino infantil. E mais, a educação de jovens e adultos também foi atingida pelas influências desse momento governamental. A marca aparente tatuada na *educação especial* dá-se com a desativação progressiva das classes especiais; as crianças com necessidades educacionais especiais (NEEs) passaram a ser integradas às escolas regulares<sup>150</sup>. Quanto aos estudantes com comprometimento mental severo ou sofrimento psíquico, continuaram a freqüentar o espaço educacional especializado das escolas especiais, mas com uma atividade voltada as

---

147 Cf. GROSSI, 2000, p. 38.

148 Nesse período houve a proposta e a implementação de uma “direção tríplice” em uma das escolas municipais. A equipe era composta por uma diretora administrativa, uma diretora pedagógica e uma diretora didática, não contava com os Serviços de Supervisão e Orientação Escolar.

149 Cf. GROSSI, 2000, p. 37.

150 Cf. PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 2006.



questões pedagógicas e não mais com um enfoque médico-clínico. Pela “difusão de propostas que defendiam o avanço do atendimento integrado dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum”<sup>151</sup>, houve um deslocamento do fracasso escolar em todos os níveis de ensino. Das questões neurológicas, lingüísticas, nutricionais e emocionais, deslizou-se o foco para a escola como produtora do fracasso escolar. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes de todos os níveis de ensino da rede municipal eram consideradas inadequadas pelos gestores governamentais e, para que isso não ocorresse, se fazia necessário instrumentalizá-los. Se os alunos haviam sido, anteriormente, culpados pelo fracasso escolar, agora sucesso e insucesso escolares eram atribuídos aos professores. Apesar disso, falava-se mais em possibilidades do que de impossibilidades no ensinar e no aprender.

Em 1991, foi criado o *Programa Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre*, PMEI, e transferiu-se a administração de sete creches conveniadas com o município para a SMED. As Creches e as Casas da Criança passaram a designarem-se Escolas Municipais Infantis, recebendo equipe diretiva indicada, professoras concursadas que assumiram a coordenação das atividades pedagógicas de todos os grupos etários, inclusive dos berçários<sup>152</sup>, além de monitores ou de atendentes. Apregoava-se que se o aprender inicia desde o momento em que nasce um ser humano e sua duração permanece ao longo de toda a vida, nada mais evidente do que se ocupar com a educação de infantis que se encontram na primeira infância, ou seja, crianças de zero a seis anos de idade. Tais escolas infantis passaram a fazer parte de um programa de educação escolar da Secretaria Municipal de Educação que inferiu um outro referencial ao atendimento a estas crianças, aproximando-o do quadro epistêmico construtivista piagetiano e pós-piagetiano desenvolvido nas classes de alfabetização.

Nesse contexto político, a preocupação com aqueles que estavam excluídos da escola era emergente, como já foi dito anteriormente. A partir de então, começa a tomar corpo, também, a *educação de jovens e adultos* que tinham sido deixados de lado, pela avaliação desses gestores, pelo sistema escolar até então vigente. A

---

151 SANTOS JUNIOR, 2002, p. 38.

152 Cf. PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2006.

Administração Popular cria o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), promove um espaço escolar específico a esse alunado<sup>153</sup>. Para isso, utiliza-se de salas no Mercado Público, instala-se em escolas municipais do ensino fundamental já existentes.

Para além das questões de formação do professorado, da práxis pedagógico-didática dos docentes, do comprometimento em garantir o acesso de todos à escola e da participação da comunidade no espaço escolar, “a Administração Popular, construindo novos prédios escolares teve, também, na área arquitetônica, a coragem de mudar”<sup>154</sup>. Foi engendrado pelos gestores deste período (1989-1992) um Projeto Arquitetônico para a escola construtivista. Um espaço físico foi concebido à prática do construtivismo pedagógico: “um novo espaço físico para um novo espaço pedagógico”<sup>155</sup>. A mudança vislumbrava-se não só em um projeto pedagógico, mas também em um projeto arquitetônico! Modificava-se o modo de encarar o ensino educacional, mas, para tanto, era necessária a destinação de um espaço físico, especialmente construído para esse fim.

A orientação construtivista pressupõe uma organização específica para o espaço físico da escola e da sala de aula. Compreende que para construir conhecimentos é necessária a constituição de pequenos grupos em sala de aula, pois são eles que possibilitaram a interação social na aprendizagem. Desde o princípio desta administração, a Secretaria Municipal de Educação contava com um projeto arquitetônico que contemplava esse aspecto do conhecimento. Assim sendo, escolas foram designadas e edificadas de acordo com essa arquitetura construtivista. Edificar escolas construtivistas, para abrigar as atividades educacionais construtivistas. Uma construção arquitetônica que contempla, na percepção da administração mantenedora, a interação cognitiva a partir da concepção de salas de aula em formato hexagonal e com tamanho maior do que as

---

153 As primeiras turmas do SEJA funcionavam no centro da cidade de Porto Alegre e iniciaram no ano de 1989 (cf. ANDREJEW et alli, 2003, apud ALVES, 2006, p. 48).

154 DUTRA, 1992b, p. 4.

155 ROCHA, 1992, 14-21.

que se costumavam encontrar nos prédios escolares tradicionalmente construídos pelo município<sup>156</sup>.

A SMED justifica esse implemento pedagogicamente e estruturalmente. Pedagogicamente, por imaginar um espaço físico que promove a interação social de pequenos e de grandes grupos escolares, além de contemplar o acesso de alunos com impedimentos motores. Estruturalmente, por criarem-se espaços escolares resultantes de um projeto único, mas que levam em conta as características próprias dos terrenos disponíveis para a construção<sup>157</sup>.

Nestes moldes foram construídas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Anísio Teixeira, Jean Piaget, Nossa Senhora de Fátima e Monte Cristo. Cada uma destas instituições educacionais é composta por quatro blocos de alvenaria de dois pavimentos que buscam os seguintes objetivos:

*“Nuclear salas de aula em grupos de quatro por pavimento, utilizando o pavimento superior do bloco, deixando o pavimento térreo para as áreas que atendem e apóiam tanto o aluno como o professor. [...]; Substituir circulações de corredores que induzem, obrigatoriamente, a “circular” ao invés de “se encontrar” [...]; Introduzir uma iluminação e ventilação natural generosa, no coração do bloco [...].”<sup>158</sup>*

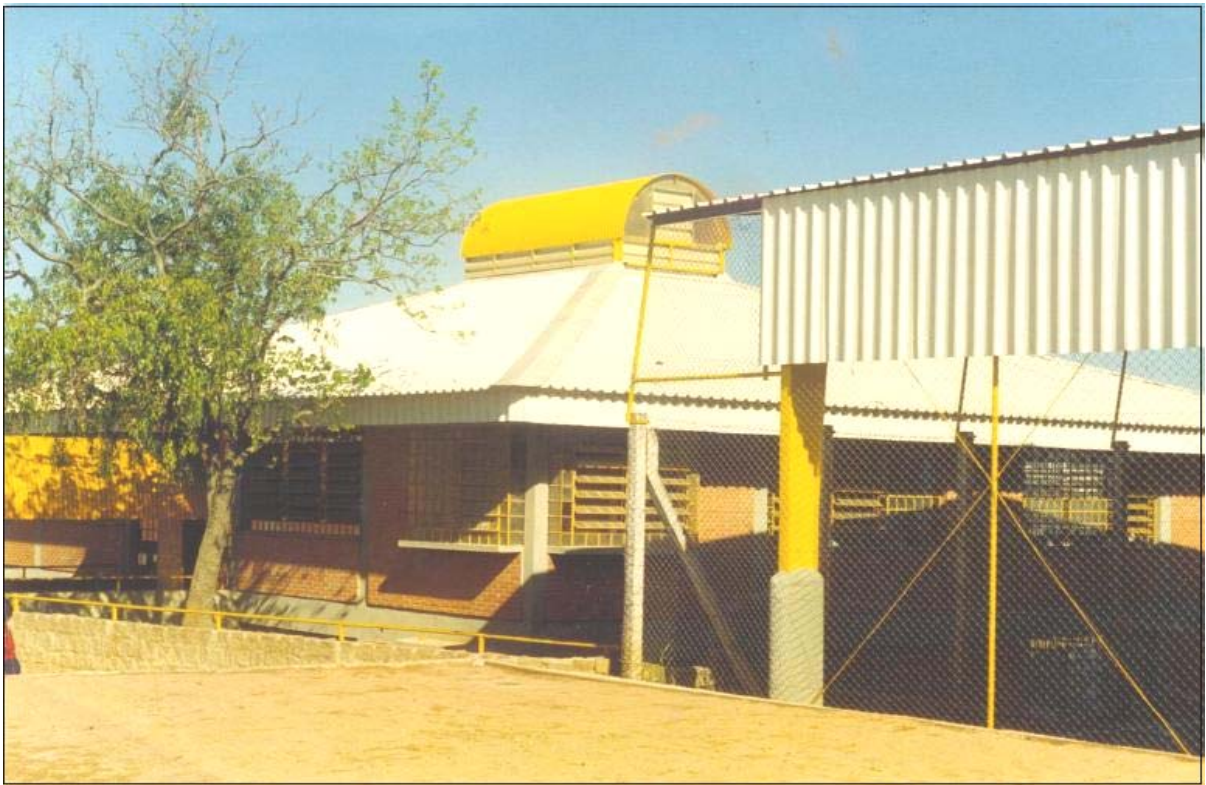
A seguir, apresentam-se fotos onde podem-se perceber as especificidades do terreno onde foi construída a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, além de características comuns às quatro construções realizadas de acordo com esse modo de idealizar os prédios escolares: as salas de aula, os pavilhões, as clarabóias para iluminação, dentre outras.

---

156 Cf. PAIXÃO DE APRENDER, 1991.

157 Cf. MACADAR, 1992, p. 8.

158 Idem, Ibidem, p. 9.



*Figura 3*



*Figura 4*



Figura 5



Figura 6

A planta da escola construtivista mostra que as salas de aula, em um total de dezesseis, encontram-se localizadas nos quatro cantos de três blocos dos quatro existentes. Cada uma delas tem “duas janelas e duas fachadas diferentes”<sup>159</sup>. Sob as portas de entrada, encontram-se janelas, para fins de ventilação. Possuem dois quadros negros, além de um quadro branco. Encontra-se também um *canto da natura* — espaço destinado a viveiros de plantas e de animais — atrás do quadro branco. Fazem parte do quarto bloco a Sala de Atividades Múltiplas e a Sala de Atividades Alternativas<sup>160</sup>, além da Biblioteca e das salas da Equipe Diretiva e da Equipe Pedagógica. Além dos blocos de alvenaria, o Projeto Arquitetônico para a escola construtivista prevê a existência de pátio coberto, de ginásio (opcional) e de canchas esportivas.



Figura 7

---

159 MACADAR, 1992, p. 9.

160 Salas amplas e de multiuso, que podem ser compartimentadas de acordo com a sua utilização (Cf. MACADAR, 1992, p. 10).



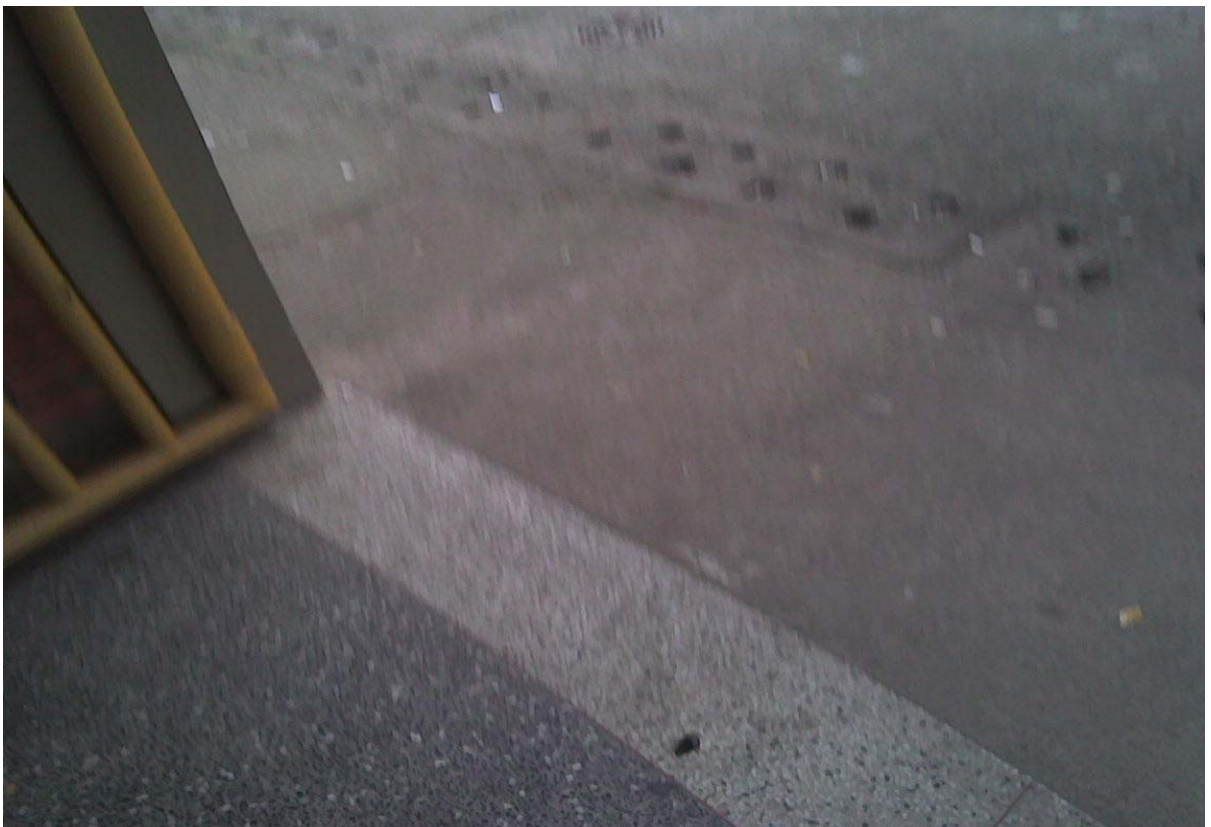
Figura 8



Figura 9



*Figura 10*



*Figura 11*





*Figura 12*



*Figura 13*



*Figura 14*



*Figura 15*



*Figura 16*

O objetivo de propor programas públicos ligados à educação se estendeu ao longo de toda a Administração Popular. Os três mandatos seguintes continuaram afirmando a necessidade de se construir uma escola justa, democrática, pluralista e participativa, além de darem continuidade à formação dos professores, dos pais e dos funcionários. Entretanto, outros objetivos foram dados ao programa educacional, não tão explicitamente ligados ao construtivismo pedagógico.

Medeiros (2003) trata, em seu estudo, da ênfase dada em três gestões, dos quatro mandatos exercidos pela AP, em relação ao programa pedagógico. Para ela, a primeira gestão, 1989-1992, caracterizou-se “pela formação docente, pautando o construtivismo piagetiano como teoria importante no embasamento da prática pedagógica, principalmente nas séries iniciais”<sup>161</sup>. Já a segunda, ocorrida no período de 1993-1996, “desvia o olhar da sala de aula e passa a focar a escola em sua

---

161 MEDEIROS, 2003, p. 141.

totalidade, tendo como eixo a sua democratização<sup>162</sup>. Para concluir sua análise, afirma que a centralidade do programa educacional da terceira gestão, 1997-2000, está na “reestruturação curricular através dos ciclos de formação, após o debate curricular em curso na gestão anterior”<sup>163</sup>. Do quarto mandato da AP, 2001-2004, pode-se destacar, segundo Medeiros (2003) também, o intento de qualificar o ensino por ciclos de formação.

#### 4. 2 O ROSTO E OS TRAÇOS DE ROSTIDADE

Deleuze e Guattari trabalharam separadamente com as imagens de muro branco e de buraco negro. Intuíram que essas duas noções tendiam para algo novo e produziram o sistema muro branco-buraco negro que agruparam em um *rostos*: “rostos largo com bochechas brancas e perfurado por olhos negros”<sup>164</sup>, “grande rostos com bochechas brancas, rostos de giz furado nos olhos como buraco negro”<sup>165</sup>. O rostos é a conciliação dos buracos negros de subjetivação sobre o muro branco de significação.

O rostos sobrecodifica as pessoas, os grupos e as sociedades que são ininterruptamente lançadas em buracos negros, dependuradas em muros brancos. A significação cria uma língua cujos traços significantes aparecem em traços de rostidade. Assim como a subjetivação forma “lugares de ressonância que seleciona o real mental ou sentido, tornando-o antecipadamente conforme uma realidade dominante”<sup>166</sup>.

O esboço de um rostos surge sobre o muro do significante e aparece nos buracos de subjetivação. Assume um sistema superfície-buraco:

---

162 Idem, *Ibidem*, p. 115.

163 MEDEIROS, 2003, p. 119.

164 DELEUZE; PARNET, 1998, p. 25.

165 DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 32.

166 Idem, *Ibidem*, loc. cit.

*“O rosto é uma superfície: traços, linhas, rugas do rosto, rosto comprido, quadrado, triangular; o rosto é um mapa, mesmo se aplicado sobre um volume, envolvendo-o, mesmo se cercando e margeando cavidades que não existem mais senão como buracos”.*

O rosto depende de uma máquina abstrata, pois ele não supõe sujeito nem significante, “ele lhes é conexo e lhes dá a substância necessária”<sup>167</sup>. O rosto sobrecodifica as partes descodificadas da máquina abstrata, o corpo e a cabeça<sup>168</sup>. Emerge de uma máquina abstrata de rostidade<sup>169</sup> que produz um rosto na medida em que dá ao significante um muro branco e a subjetividade um buraco negro.

As máquinas abstratas se efetuam em rostos. Se o rosto depende de uma máquina abstrata, entrevir que o construtivismo pedagógico é desencadeado pelas máquinas abstratas da pedagogia e da Administração Popular do período de 1989-1992 é afirmar que ele é conjugado por essas máquinas. O sistema muro branco-buraco negro aprisiona a multiplicidade pedagógica e governamental, pois, implementa significações dominantes e modos de subjetivação que planeiam um sistema de pensamento. Um *rostto* emerge a partir de suas formulações — “o rosto da professora e do aluno, de pai e de filho, de operário”<sup>170</sup> —, concretiza individualidades, produz e transforma unidades, de suas combinações, assim como, assume “um papel de resposta seletiva”<sup>171</sup>.

Deleuze e Parnet consideram que:

*“Estamos sempre dependurados sobre o muro das significações dominantes, estamos sempre mergulhados no buraco de nossa subjetividade, o buraco negro de nosso Eu que nos é mais caro do que tudo. Muro onde se inscrevem todas as determinações objetivas que nos fixam, nos enquadram, nos identificam e nos fazem reconhecer; buraco onde nos alojamos, com nossa consciência, nossos sentimentos, nossas paixões, nossos segredinhos por demais conhecidos, nossa vontade de torná-los conhecidos”<sup>172</sup>.*

O rosto organiza, subsume os traços de rostidade na significação e na subjetivação. Mas, além dele, encontram-se movimentos de desrostificação, que

---

167 DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 47.

168 Cf. Idem, 1997, p. 231.

169 Idem, 1996, p. 44.

170 Idem, Ibidem, loc. cit.

171 Idem, Ibidem, loc. cit.

172 DELEUZE; PARNET, 1998, p. 58-59.

seguem o viés do assignificante e do assubjetivo<sup>173</sup>, que advêm dos traços de rostidade que não se querem aprisionar e escapam da organização totalitária em que se enquadra o rosto. Atravessar os significantes, sair das subjetivações. É na captura e no evanescimento que se percebem os dois modos de existência das máquinas abstratas.

Entretanto, esse mesmo rosto que se desrostifica, se fecha novamente nos traços fugidios, para que eles readquiram uma nova organização. Deleuze e Guattari apresentam um exemplo bem esclarecedor quanto a esses aspectos da máquina abstrata:

*“Na distinção médica entre um tique clônico ou convulsivo, e o tique tônico ou espasmódico, talvez seja necessário ver no primeiro caso o predomínio do traço de rostidade que tenta fugir; no segundo caso, o da organização de rosto que procura fechar novamente, imobilizar”<sup>174</sup>.*

A pedagogia e a Frente Popular traçam rostos e desrostificam-nos. Cada rosto se apresenta através de traços específicos que dão significados e subjetivam o governo, a educação, os indivíduos que compõem o sistema municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Assim sendo, cria uma língua particular que serve de referência e traz ressonâncias no modo de analisar elementos. Desse esforço deriva “uma vasta produção teórica destinada à aplicação escolar”<sup>175</sup> do discurso difundido sobre a educação e o ensino construtivistas toma corpo e forma, constitui-se uma linguagem: os professores passam a falar uma língua cujos traços significantes são operados em traços de rostidade<sup>176</sup>. Através de seus traços diagramáticos e seus traços intensivos, constituem territórios que são abalados pelos movimentos de desterritorialização e reterritorialização (que podem ser relativos ou absolutos); traços que atravessam a escola e a educação<sup>177</sup>. Mas como estes traços se configurariam no construtivismo pedagógico?

---

173 Cf. DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 36.

174 DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 58.

175 CARVALHO, 2001, p. 43.

176 Cf. DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 32.

177 Cf. KROEF, 2003, p. 47.

O construtivismo pedagógico nasce da conjugação das máquinas abstratas da pedagogia e da Administração Popular, compostas por planos de consistência e de organização. Um rosto é capturado desses planos de organização e forma sistemas de referência através de suas proposições. Tem-se sempre presente que, os planos de organização enlaçaram elementos informes do plano de imanência, que coexistem com ele; elementos que selecionaram em formas e substâncias, conteúdos e expressões. Por outro lado, o plano de consistência não pode ser apresentado em proposições, pois ele é o espaço da hecceidade, dos afetos, dos movimentos infinitos e é onde se passará a desrostificação.

O rosto do construtivismo pedagógico organiza a máquina abstrata da educação e seus traços diagramáticos conjugam-se no interacionismo e no projeto da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, RS no período de 1989-1992. Rosto que assombra o pensamento dos professores municipais e se impõe como um modelo e uma política.

É pela interpretação, aplicabilidade e utilização que a psicologia do desenvolvimento, a antropologia, a epistemologia e a sociologia, com enfoques voltados à área da educação do escolar, compuseram esse corolário da máquina abstrata. Busca-se a aplicação educacional de um conjunto de estudos de cunho cognitivista-interacionista-crítico; trata-se de divulgar os princípios da proposta construtivista para além das concepções dos professores.

Um rosto é constituído por princípios que se efetuam em uma imagem do pensamento. Assim sendo, pode-se considerar o construtivismo pedagógico como produto e produtor de uma imagem do pensamento que orienta o pensar dos professores municipais do período de 1989-1992 e que continua afetando o pensamento de docentes que se inserem no trabalho como professores da rede de ensino municipal de Porto Alegre/RS.

O construtivismo pedagógico da SMED de Porto Alegre constitui-se como uma máquina abstrata de rostidade que se arranjou em torno de um determinado conhecimento, que se constituiu em um conjunto organizado de princípios e de

normas educacionais. Podem-se destacar cinco princípios fundamentais explicitados por esse projeto governamental:

*“1. A inteligência é um processo. Fica-se inteligente porque se aprende; 2. A aprendizagem é contínua em todos os momentos do dia-a-dia e a escola incorpora o que vem das experiências fora dela; 3. A aprendizagem é essencialmente perpassada pelo outro, pelo grupo, pelo social; 4. Aprende-se resolvendo problemas; 5. Aprende-se a partir do mergulho amplo nos elementos que interessam a um problema”<sup>178</sup>.*

Interessante ressaltar que esses princípios foram apresentados no artigo do arquiteto responsável pela idealização do espaço escolar construtivista e não de qualquer outro pensador da educação que escreveu para os quatro volumes da revista Paixão de aprender. Compreende-se que esses são os princípios que compõem os traços diagramáticos do construtivismo pedagógico junto com a arquitetura dos prédios.

O rosto do construtivismo pedagógico tem traços bem aparentes: a inteligência, a continuidade da aprendizagem, a alteridade, a solução de problemas, a profundidade do aprender, a disciplinarização dos corpos. Têm-se segmentaridades<sup>179</sup> bem definidas sobre os indivíduos, os grupos e a comunidade: escola construtivista dá uma destinação específica aos indivíduos envolvidos com ela, assim como para com o espaço escolar e suas salas de aulas<sup>180</sup>.

Povoam-se os prédios escolares com sujeitos produzidos, forjados em planos de organização, nos estratos de significação e de subjetivação. Compreende-se que, para construir conhecimentos, é necessária a constituição de grupos — em sala de aula e na escola como um todo — pois são eles que possibilitarão, contribuirão e facilitarão a interação social na aprendizagem.

---

178 MACADAR, 1992, p. 6.

179 A segmentaridade pertence a todos os estratos que compõem os indivíduos. “Habitar, circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentarizado espacial ou socialmente” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 83).

180 Esses traços diagramáticos só foram citados aqui nesse estudo, eles mereceriam uma análise mais extensiva, quem sabe em algum estudo posterior a essa Dissertação de Mestrado.



Dos julgamentos idealizados e das proposições concebidas, quer-se implementar uma perspectiva que estranhe essa intenção representacional que guia o pensamento dos docentes através de uma imagem pré-concebida e pensar que as linhas de fuga também habitam a maquinaria abstrata da educação.

#### **4.2.1 Do Construtivismo Pedagógico**

Da combinação das partículas intensivas da pedagogia e da Administração Popular emerge o construtivismo pedagógico. Constitui-se como um meio que traduz um conteúdo e uma expressão. Dá forma a uma matéria, cria códigos, dá existência a sujeitos e a objetos que na interação operam na construção do conhecimento.

No construtivismo pedagógico, é preciso que um estrato, o desenvolvimento da inteligência dos indivíduos, se adapte a outro estrato, a teoria pedagógica interacionista, por exemplo. A partir disso é que será possível dar luminosidade as forças e aos regimes de signos que estão entrelaçados nessa relação. São necessários os agenciamentos concretos do construtivismo pedagógico e da escola para que se organizem as relações entre os dois estratos apresentados anteriormente (significação e subjetivação) e o plano de consistência.

Inspirado no modelo filosófico de representação da realidade concreta, que se baseia na interiorização do que lhe é exterior, o construtivismo pedagógico quer refletir, ordenar, sistematizar e criticar o processo educativo que se propõe a analisar. Interessa-se pela natureza da criança, por seus processos de aprendizagem e pela busca de métodos adequados de ensino. Preocupa-se com diversos aspectos da educação — antropológicos, epistemológicos, psicológicos, biológicos e sociais, dentre outros — almeja tornar-se um conjunto de idéias e de valores, capazes de situar os professores em determinadas circunstâncias, de maneira a possibilitar a compreensão da realidade pedagógica e a atuação docente a partir de valores comuns. Para isso, fixa princípios.

A influência do construtivismo pedagógico na rede pública municipal de Porto Alegre foi tão evidente que o mesmo ainda se mantém como modelo nas práticas escolares, especialmente nas executadas pelos professores que atuam no primeiro e no segundo Ciclo de Formação<sup>181</sup>. O construtivismo pedagógico continua reverberando nas práticas escolares, especialmente nas ações destinadas aos ciclos e Ts<sup>182</sup> iniciais, o que indica a eficácia das ações e dos investimentos realizados no período proposto para a análise deste estudo e nos vestígios de seus traços de rostidade.

O construtivismo pedagógico inventado pela SMED no quadriênio de 1989-1992, produz segmentarizações definidas e oferece uma imagem ao pensar dos docentes municipais, mas também convive com o que lhe escapa para capturar. O construtivismo pedagógico habita o plano da pedagogia e da Administração Popular. Desbanca significações e subjetivações anteriores a ele, pela desterritorialização. Formula uma prática, cria procedimentos, produz estratégias específicas, que demonstram relações de força, mas que logo a seguir se reterritorializa sobre os planos da pedagogia e da Frente Popular. Sendo assim, o construtivismo pedagógico constitui-se, ao mesmo tempo, como uma linha de fuga, quando desterritorializa outros planos da pedagogia, como uma linha molecular, que possibilitou desterritorializações relativas, mas que acaba sendo capturado em uma segmentaridade dura quando se reterritorializa.

---

181 Os Ciclos de Formação foram implementados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre no período de 1993 a 1996. No Caderno Pedagógico nº 9 – Revista publicada por esta Secretaria — foi apresentada a Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã que tinha em vista a organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal. Esta publicação propõe o Documento Referência para a Escola Cidadã e expressa em seu conteúdo a proposta de uma estruturação da escola em três Ciclos de Formação, tendo cada Ciclo duração de três anos, e um conjunto de princípios e conhecimentos para cada um destes ciclos do currículo (Cf. CADERNO PEDAGÓGICO, 1996, p. 10-11). Sendo assim, o Ensino Fundamental tem duração de nove anos, atendendo a alunos de 06 a 14 anos de idade. Pode-se destacar com relação a cada Ciclo que: “o I Ciclo corresponde à infância, o II Ciclo corresponde à pré-adolescência e, o III, à adolescência. A organização dos Ciclos é feita pelas fases da vida, ou seja, pelo tempo de existência do indivíduo e não necessariamente dividindo o tempo por anos” (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2006).

182 A Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS, oferece o ensino fundamental. Possui uma proposta curricular que se organiza em Totalidades (Ts). “Ao todo são seis Totalidades de Conhecimento que dão conta dos processos de alfabetização e da construção de conceitos em diversas áreas do conhecimento” (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2006).

Mas “como sair do buraco negro? Como atravessar o muro? Como desfazer o rosto?”<sup>183</sup>. É preciso conhecer o rosto para poder desfazê-lo, para conseguir-se traçar linhas de fuga. É “somente no interior do rosto, do fundo de seu buraco negro e em seu muro branco que os traços de rostidade serão liberados”<sup>184</sup>.

---

183 DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 56.

184 Idem, *Ibidem*, p. 59.



*“O dia seguinte seria segunda-feira. Segunda-feira, começo de outra semana de escola! Mais uma semana estéril de pura rotina, de atividade automática. Não seria a aventura da morte infinitamente preferível? Não seria infinitamente mais desejável e mais nobre do que semelhante existência? Vida de árida rotina sem significação interior nem realidade. Quanto era sórdida e vergonhosa para a alma! Muito mais decente e digno seria morrer. Não poderia suportar por mais tempo a infâmia daquela rotina idiota, daquela nulidade existencial. Mesmo na morte se colhia o fruto maduro. Úrsula estava farta de esperar. Onde seria possível descobrir a vida? As flores não se abrem sobre a mecanização enferrujada, o céu não se torna azul sobre uma atmosfera rotineira, a banalidade do dia-a-dia sufoca-nos por falta de ar. E a existência era sempre um mecanismo sem novidade, à margem das realidades possíveis. Não havia o que descobrir na vida, sempre a mesma em todos os países, em todos os povos. A única saída era a morte. Então daquela abertura, podia-se avistar o firmamento vasto e misterioso do não ser, com exaltação, como se uma criança olhasse pela janela, inventando a completa liberdade do lá fora! Mas Úrsula já não era criança, sabia que sua alma estava prisioneira do edifício sórdido da vida e que o único meio de se evadir residia na morte”. (LAWRENCE; 1996, p. 195).*



## 5 MARCA III: O ESTUDO NOOLÓGICO DO CONSTRUTIVISMO PEDAGÓGICO

Como já analisado na Marca I, a *noologia* deleuzo-guattariana é aquela que realiza o estudo da “imagem do pensamento que cresceu em torno de um problema particular e que corresponde a um *agon* particular”<sup>185</sup>. Pensamento conformado, emprestado de algum modelo, extraído de um plano de organização.

Com a tarefa de responder quais foram as condições pré-filosóficas que originaram determinado conceito e de mostrar que aquilo que pretende ser uma universalidade só é produto, de fato, de uma imagem do pensamento que prosperou em torno de um problema determinado, a noologia mostra como o pensamento é recoberto por uma forma que o aprisiona no próprio pensamento. Forma-estado<sup>186</sup> que inspira e desenvolve o pensamento a partir de dois eixos: o pensar para descobrir o verdadeiro e para imprimir uma organização. A imagem como “a condição de constituição do pensamento como princípio ou forma de interioridade, como estrato”<sup>187</sup>.

Assim, essa imagem do pensamento ganha uma essência, um consenso. Só o pensamento pode inventar a ficção de um universal. As máquinas abstratas da pedagogia e da Administração Popular proporcionam ao pensamento a interioridade e o pensamento faz derivar dessa interioridade a universalidade. A Administração Popular legisla e a pedagogia subtrai sujeitos, traçando juntas um caminho que deve ser seguido de um ponto a outro pelos docentes. Isso, de certa forma, aprisiona o pensamento.

A noologia busca na historicidade a imagem do pensamento. Sendo assim, dá-se concretude a esse conceito filosófico deleuzo-guattariano. Estudar a imagem

---

185 RAJCHMAN, 2002, p. 43.

186 DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 43.

187 Idem, Ibidem, p. 44.

para quem sabe destruí-la... Exercer um pensamento que aconteça a partir de um desmoronamento que impossibilite a perpetuação de formas, “desenvolvendo-se perifericamente, em um puro meio de exterioridade, em função de singularidades não universalizáveis, de circunstâncias não interiorizáveis”<sup>188</sup>.

É recolhido na interioridade que o pensamento forma uma imagem. Opera na relação Uno-*Todo*: uma verdade única que serve a todos. Assim, fundamenta o pensamento e universaliza os sujeitos por ele envolvidos: “o pensamento é o atributo de um Sujeito e a representação de um *Todo*”<sup>189</sup>.

Os trajetos dessa imagem do pensamento dão-se sempre na relação subordinada dos pontos ou das posições valorizadas, passando-se de um ponto a outro. Trajetos costumeiros e sedentários, apesar de algumas vezes seguirem de um ponto a outro na incerteza e no imprevisível de sua localização. Assim, tais trajetos, distribuem os indivíduos dentro de um espaço limitado que limita e é limitante, onde cada um tem um papel a ser encarnado, onde todos se regularam com relação a estes papéis. Da arquitetura governamental e interacionista emerge a imagem do pensamento pedagógico construtivista. Uma imagem sedentária que tem seu território bem circulado.

A pedagogia e a Administração Popular partem da necessidade de entender o ensino, a aprendizagem, os alunos e os professores até chegar à interpretação da realidade escolar. A necessidade dá ordem e criva o caos. Na mitologia grega *Anagke* (Necessidade), mãe do *Khaos*, é a personalização da implacável força do destino, a qual todos os deuses sujeitavam-se. Como filha de *Cronos* — senhor do tempo cronológico do antes e do depois, da continuidade do passado, presente e futuro — simboliza o destino de cada criatura humana<sup>190</sup>. Está-se predestinado pela necessidade. Tanto faz se são deuses ou se são mortais, todos estão assujeitados a ela. Inspirada por *Anagke*, fixa-se o curso de uma vida e, quiçá, da pedagogia construtivista, fruto da conjugação de máquinas abstratas.

---

188 DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 47-48.

189 Idem, *Ibidem*, p. 49.

190 Cf. ABBAGNANNO, 2000.

O construtivismo pedagógico, por seu viés lógico, não existe por si mesmo, não pensa por si mesmo. Desenvolve um modo de pensar e existe na medida em que foi programado para dar conta de uma prática pedagógica. Necessita de algo que o arregimente, o embase. Desenvolve-se em um modo de conhecer e existir na medida em que é inventado para dar conta da prática docente.

Concebido como um sistema hierárquico que compreende em si centros de significância e de subjetivação, o construtivismo pedagógico é um autômato central como memória organizada<sup>191</sup>. Na articulação de uma organização, define um meio para sua efetivação, designa um conjunto de prescrições à práxis educativa.

Uma imagem do pensamento dá forças ao funcionamento dessa máquina abstrata educacional e determina o exercício e as finalidades do pensamento e dos territórios ideais da sua realização. Na busca de explicações, acaba-se inventando aquilo que se descreve, porque as coisas não estão à espera de serem descobertas e descritas. O construtivismo pedagógico faz emergir uma noção particular sobre o que pretendeu explicar. Método ou programa do pensamento, articula toda uma organização, define um meio para sua efetivação, designa um conjunto de prescrições à ação dos professores. Assim, aproxima-se de uma “triste imagem do pensamento”<sup>192</sup>, que limita a vida, configurada por um *modelo arbóreo* estrutural e gerativo<sup>193</sup>, apoiado no decalque e na reprodução que hierarquiza o que decalcou<sup>194</sup>.

O construtivismo pedagógico dá existência ao ensino, à aprendizagem, ao professor, ao aluno e ao conhecimento, configurando-se em enunciados que naturalizam e ficcionam uma universalidade e uma objetividade a respeito deste ensino, dessa aprendizagem, desses professores, desses alunos e de seus objetos de conhecimento. Envolve-se com sujeitos cognoscentes (professores e alunos), com objetos a serem conhecidos (conteúdos curriculares) e com uma concepção da aprendizagem (o interacionismo).

---

191 DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 26.

192 Idem, Ibidem, loc. cit.

193 Cf. Idem, Ibidem, p. 21.

194 Idem, Ibidem, loc. cit.

Este estudo possibilita a problematização do construtivismo pedagógico. É a partir da análise das questões colocadas e dos valores disseminados pela Administração Popular, configurada na SMED, e pela pedagogia, encarnada pelo interacionismo, que se dá a conhecer o construtivismo pedagógico e que se pode exercitar a desfamiliarização e a desnaturalização do que por ele está dado como definido e definitivo. Desnaturar para poder compreender o que se manifesta no senso comum dessa orientação ao pensamento dos docentes.

A partir da análise realizada na Marca II, pode-se perceber os valores disseminados por esse fazer pedagógico e conhecer o seu rosto. Conhecer para poder realizar nele essas operações de desfamiliarização e de desnaturalização do que está dado como definido e definitivo.

A pedagogia construtivista é um sistema molar, arborescente, circular e segmentário. É composta por leis, normas, elementos numeráveis, relações ordenadas, conjuntos exatos que atrelam o pensamento docente e que podem impedir o pensar. Mas algo acontece molecularmente, “há sempre algo de genealógico numa árvore”<sup>195</sup>, ela também produz rizomas.

Mas “eis que surgem gritos isolados e apaixonados”<sup>196</sup>: Nietzsche já avisava que a razão é uma “matrona enganadora”<sup>197</sup> que impede o pensar, pois o aprisiona no entendimento, na compreensão. Esta materialização conceitual produz uma interpretação e expressa uma vontade *a priori*. E é justamente essa forma *a priori* atribuída ao pensar que afirma uma imagem do pensamento que serve “de axiomática ou de máquina abstrata”<sup>198</sup>, que não pára de se reorganizar e reestruturar, para incorporar cada vez mais axiomas interacionistas ao pensamento construtivista pedagógico. Porém, não se “resolverá o problema do conhecimento ao invocar uma correspondência”<sup>199</sup>. É preciso buscar “em outro lugar a razão”<sup>200</sup> que entrecruza a necessidade de conhecer e a realidade para assim poder tecê-los

---

195 DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16.

196 DELEUZE, 1988, p. 217.

197 NIETZSCHE, 2000, p. 29.

198 Cf. DELEUZE; PARNET, 1998, p. 104-105.

199 DELEUZE, 1992, p. 121.

200 Idem, Ibidem, loc. cit.



um no outro. A imagem do pensamento afirmada é aquela que deriva da interiorização da relação pedagogia construtivista- exterioridade, ou da pedagogia construtivista- necessidade de conhecer as ações mentais dos indivíduos.

Representar. Organizar. Codificar. Enquadrar. Impor limites e identidades. Essa é a triste imagem do pensamento construtivista pedagógico, pois inspirada no modelo arbóreo do pensamento que estabelece hierarquias, tem centros de significância, que subjetiva os seres, que transforma pensadores em autômatos que só fazem evocar, que rememora para organizar. A árvore do saber pedagógico construtivista está fincada em raízes profundas que alimentam o tronco, as folhas e as flores de tal planta. A lógica arbórea é a lógica do decalque e da reprodução. Ao descrever um estado de fato — aprender, ensinar, avaliar —, decalca-se algo que se dá já pronto no seu pensamento — o aluno constrói estruturas mentais cada vez mais complexas, o professor deve promover atividades que desafiem os alunos, avaliando as performances de cada indivíduo tendo-se ele mesmo como parâmetro de si, por exemplo.

Mas é possível um ato pedagógico sem pressupostos? Certamente que não. Porém, eles não podem ser impeditivos ao pensar. Não podem valer como verdades inabaláveis, nem podem se configurar em organizações absolutas. É saudável questionar.

Estranhar o espaço mental que o construtivismo pedagógico traça no platô educação e no agenciamento social<sup>201</sup> escola — um dos segmentos onde a máquina abstrata da educação se efetua — e abrir possibilidades de desfazer a intenção representacional que sustenta o pensamento docente guiado por essa imagem metafísica, moral e racional que se constitui no pensar. A escola como um agenciamento molar que repousa em agenciamentos moleculares.

---

201 Faz-se uso desse conceito no sentido de que o agenciamento está presente nas vezes que podemos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente “definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor” (ZOURABICHVILI, 2004b, p. 20). Além de que esses agenciamentos sociais comportam agenciamentos locais que podem nele introduzir irregularidades. O agenciamento trata das variáveis, organiza suas relações em função das linhas, “negocia as variáveis em tal ou qual variação, segundo tal ou qual grau de desterritorialização, para determinar aquelas que estabelecerão relações constantes ou obedecerão a regras obrigatórias, e aquelas que, ao contrário, servirão de matéria fluente à variação” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 44-45).

Quando o pensamento docente fica preso às generalizações e regularidades dadas no construtivismo pedagógico, o professor não exercerá um outro modo de viver a pedagogia e a administração governamental. E, assim, aprisionará a multiplicidade e apagará a diferença em si mesma, pois a reduzirá à identidade e a subordinará ao mesmo<sup>202</sup>. Nietzsche já demonstrava esse enquadramento do que é diferença pura em um conceito representacional: “tão certamente como a folha não é jamais totalmente idêntica a uma outra, assim também o conceito folha formou-se graças ao abandono deliberado destas diferenças individuais, graças a um esquecimento das características”<sup>203</sup>.

Por mais que se queira, não se pode interpretar como a realidade é; pode-se, apenas, ter uma variante pessoal do que é. Não se tem como impor propriedades à realidade, pois ela não passa de uma quimera, de uma ficção que surge de elaborações prévias feitas pelo pensamento. Construções, e não entidades.

A pedagogia construtivista praticada pela SMED, nos anos de 1989 a 1992, na medida em que atribui uma forma à matéria que elegeu, estabelece um modo de ser *a priori* a práxis docente, constringendo o pensamento dos professores a pensar de maneira preconcebida. E isso é assunto da filosofia: o pensar. Na medida em que promove um feitio que acaba por derivar em um currículo, em uma didática, em uma avaliação, em uma forma de dar aula, em um tipo de educação, o construtivismo pedagógico acaba por atribuir um ritmo e por acarretar compromissos ao pensar.

Então, como se cria essa imagem sedentária, apegada à terra e ao seu pequenino território? O pensador do construtivismo pedagógico não só pensa o que significa ensinar, aprender e conhecer, mas também traça uma imagem dogmática do pensamento, que intervém no modo de decifrar os processos educativos. É necessário ser um sintomatologista<sup>204</sup> ao modo nietzscheano para poder analisar a imagem dogmática do pensamento do construtivismo pedagógico, para interpretar seus sintomas<sup>205</sup>, para investigar a força que o produz, para abstrair o seu sentido e

---

202 Cf. DELEUZE, 1988.

203 NIETZSCHE, 2001, p. 68.

204 DELEUZE, 1976, p. 62.

205 Idem, Ibidem, loc. cit.

o seu valor. E, desse modo, poder dar visibilidade aos postulados da imagem do pensar construtivista-pedagógico que compõe um diagrama de forças e que incita a pensar segundo uma tradição.

## 5.1 O PENSAR E O CONSTRUTIVISMO PEDAGÓGICO

### 5.1.1 O Construtivismo Pedagógico e sua Naturalização no Pensamento

*“A ‘Proposta’, com seus fundamentos teóricos e com sugestões de atividades de aulas, fora elaborada como uma proposta didática centrada no processo cognitivo dos alunos (Grossi, 1988), que tem no construtivismo o traço norteador de suas atividades: parte assim, do pressuposto básico de que o sujeito constrói o conhecimento em interação com o meio e com outros sujeitos. Muitas vezes são as implicações didáticas que surgem de tal concepção. Sua adoção transforma radicalmente o ambiente escolar em relação ao ensino tradicional, desde a organização da sala de aula, da escolha dos materiais didáticos e a forma de participação e de envolvimento de crianças e adultos com o conhecimento”<sup>206</sup>.*

Embaralhar. Cortar. Escolher. O Capitão Pieter van Deysse<sup>207</sup> lê as cartas do baralho egípcio que Robinson vai selecionando, enquanto viajam na nau *Virginie*. A primeira, o Demiurgo. A segunda, Marte. A terceira, o Eremita. A quarta, a Vênus. A quinta, o Sagitário. A sexta, o Caos. A sétima, Saturno. A oitava, os Gêmeos. A nona, o Capricórnio. A última, Júpiter. Ele conhece e interpreta. Robinson hesita. O obeso comandante falava coisas que o inquietavam. Evitou o que pôde, mas quando menos esperava se viu ali, metido nesse jogo. Aquém de quase tudo, a mercê do leitor de cartas, deixou que ele desse “livre curso à sua veia divinatória”<sup>208</sup>. Ele anteviu o que aconteceria com esse marujo, dizendo que “a sabedoria do baralho [...] nunca nos esclarece o futuro em termos claros”<sup>209</sup>. Mas foi assim que o

---

206 MAMEDE, 1992, p. 46-47.

207 TOURNIER, 1985.

208 Idem, Ibidem, p. 7.

209 Idem, Ibidem, p. 10.

capitão pressentiu o que aconteceria a Robinson Crusóe. Um naufrágio. A sobrevivência. As metamorfoses.

Tournier (1985) olhou com outras lentes a aventura (ou desventura?) de Robinson Crusóe, achou que “o problema estava mal colocado”<sup>210</sup>. Desumanizou Robinson e desnaturalizou o que jazia assentado pela narrativa de Defoe<sup>211</sup>. Estranhou o que se encontrava dado de antemão. Criou outros enunciados. Reinterrogou. Não foi uma mirada isenta. Tournier deu uma nova existência, deu outra visibilidade a forças em si mesmas não visíveis na obra de Defoe. Só a arte torna visível o que não é visível<sup>212</sup>.

Assim como a obra de Defoe está naturalizada, o construtivismo pedagógico também se tornou natural à práxis pedagógica, visto que espontâneo e alicerçado em um modelo geral de reconhecimento. Os professores são levados por essa orientação que lhes é automática, pois constitui-se como um modelo norteador para suas reflexões. Sendo assim, o pensamento é naturalmente levado a pensar sob esta forma, visto que o construtivismo pedagógico assume um caráter de verdade. A boa vontade do pensador construtivista quer o verdadeiro da pedagogia, ligando o exercício do pensamento a um modelo lógico de verdade.

Deste modo, o construtivismo pedagógico reprime o pensamento dos docentes, quando é elevado a um estatuto de verdade pela instituição mantenedora e pelos docentes comprometidos ou não com a proposta curricular especificada pela Secretaria Municipal de Educação do período citado anteriormente. Concorda-se com Deleuze e Parnet (1998) quando afirmam que:

*“Certamente, outras disciplinas que não a filosofia e sua história podem desempenhar esse papel de repressor do pensamento. Pode-se até mesmo dizer, hoje, que a história da filosofia fracassou, e que o ‘Estado não precisa mais da sanção da filosofia’. Amargos concorrentes, porém, já tomaram o lugar. A epistemologia substituiu a história da filosofia. O marxismo branhou um julgamento da história ou até mesmo um tribunal do povo que são, antes de tudo, mais inquietantes que os outros. A psicanálise ocupa-se cada vez mais da função ‘pensamento’, e não é à toa que se casa com a lingüística. São os*

---

210 DELEUZE, 2000, p. 313.

211 DEFOE, 2006.

212 Cf. KLEE, 2001.

*novos aparelhos de poder no próprio pensamento, e Marx, Freud, Saussure compõe um curioso repressor de três cabeças, uma língua dominante maior*<sup>213</sup>.

Os professores construtivistas têm boa vontade para pensar e são guiados pela natureza reta do pensamento<sup>214</sup>. Seu pensar está naturalmente orientado para explicar o ato pedagógico, para efetuar e justificar o que consideram correto, certo e comprovado pelo construtivismo pedagógico.

Uma afinidade natural que está em relação com o bem e com a verdade e, por conseqüência, com a moral. Os educadores estão em concordância com o disposto pelo construtivismo pedagógico que pensa pelo bem do estudante e do ensino a partir de verdades ditadas por suas proposições. Entendem que o construtivismo pedagógico produziu uma verdade que diz sobre o desenvolvimento cognitivo do estudante e o desenvolvimento do ensino, da aprendizagem, do currículo, da avaliação, produzindo juízos, que se configuram em um ideal de efetuação do ato pedagógico. A moral rege o pensamento do professor que assume o construtivismo pedagógico e ocasiona um modo de ser ao pensamento.

### **5.1.2 O Construtivismo Pedagógico liga o pensamento a uma negação**

*“Como professoras alfabetizadoras de uma escola pública da rede municipal de Porto Alegre buscam (re)construir seus conhecimentos teóricos e didático-pedagógicos, no sentido de superar o ensino tradicional e engajar-se na ‘Proposta Construtivista de Alfabetização’ lançada pela Secretaria Municipal de Educação e assumida pela escola?”*<sup>215</sup>.

213 DELEUZE; PARNET, 1998, p. 22.

214 DELEUZE, 1988, p. 218.

215 MAMEDE, 1992, p. 51.

*“[...] a constituição de pequenos grupos em aula apresenta um elemento essencial de integração social na aprendizagem. isso já não acontece na estrutura tradicional, onde as crianças são dispostas umas atrás das outras, dentro de uma concepção individualista de ensino”<sup>216</sup>.*

O construtivismo pedagógico se estabelece em uma relação comparativa e antagonica com a escola tradicional<sup>217</sup>. Está em relação com o seu negativo, com aquilo a que se opõe. Analisa-se o que é o construtivismo pedagógico pelo que ele não é, ou seja, pelo ensino tradicional<sup>218</sup>. Negando o ensino tradicional, dá partida a uma forma particular de entender a prática pedagógica, compartilha idéias e dita proposições. O construtivismo pedagógico quer desterritorializar o território da pedagogia — as posições as quais se opõem — e reterritorializá-lo fixado em um outro ideal. A SMED quer superar o ensino tradicional com seu construtivismo pedagógico.

O construtivismo pedagógico está sempre em contraposição ao que pauta o ensino tradicional, que o põe em questão. Acredita que a forma tradicional deu-se de modo equivocado e quer corrigi-la, quer superá-la na organização do ato educativo. Pretende inaugurar um novo entendimento — que acaba por se configurar em um território — por não acreditar na efetuação do ensino tradicional enquanto prática docente.

Toma esse seu negativo como um erro que deve ser corrigido, imprime novas significações e subjetivações que servem para superar as anteriores. Erros ideacionais ou proposicionais, o construtivismo pedagógico não faz alianças com o ensino tradicional: se dirige contra ele. Sua análise trata da inadequação do ensino tradicional e de sua interpretação sobre a aprendizagem, tentando corrigi-la e adequá-la ao sentido que dá ao ensinar e ao aprender.

---

216 PAIXÃO DE APRENDER, 1991, p. 53.

217 Cf. RIBEIRO, 1997, p. 67.

218 Cf. DUARTE, 2005.

### 5.1.3 O Construtivismo Pedagógico orienta o Pensamento ao reconhecimento do que já foi identificado

*“Ferreiro e Teberosky (1986) descreveram os principais níveis (pré-silábico, silábico e alfabético) do processo de construção da língua escrita, caracterizado, mais tarde, também pela equipe do GEEMPA. Isso nos permite compreender que respostas aparentemente erradas dos alunos são produções de determinados momentos do processo e representam hipóteses cognitivas”<sup>219</sup>.*

*“Embora o construtivismo enfatize o sujeito epistêmico e o conhecimento possa ser visto, num primeiro momento, de maneira individual, a seus princípios, deve ser acrescentada ou explicitada a importância das trocas intersubjetivas no processo de interação”<sup>220</sup>.*

*“[...] a proposta é perfeitamente adequada à alfabetização de crianças de classes populares. Nela, o aluno é o próprio sujeito de sua aprendizagem, construindo conhecimentos a partir de suas experiências. O professor entra como mediador desse processo”<sup>221</sup>.*

Desde uma exterioridade pensada — a realidade do indivíduo que ensina e que aprende nos moldes do construtivismo pedagógico — cabe ao pensador construtivista reconhecer esse mundo e os valores que foram inventados para dar conta dele. A pedagogia construtivista é interiorizada pelo pensamento e é associada a um modelo de reconhecimento. O ato pedagógico aqui interpretado não é objeto de uma descoberta, mas sim de um reconhecimento à sua efetuação. O pensamento desse pensador pré-julga a forma daquilo que toma como seu objeto de

---

219 MAMEDE, 1992, p. 14.

220 Idem, Ibidem, p. 9.

221 PAIXÃO DE APRENDER, 1991, p. 51.

estudo. Se existe uma realidade educativa a ser desembaraçada, pensa que ela é comum, verídica e idêntica a si e tem de ser conhecida.

Todavia, todo conhecimento já é um reconhecimento. O pensamento pedagógico construtivista só reconhece aquilo que já identificou, não se propõe a pensar em nada que não tenha passado pelo reconhecimento do mesmo.

Este terceiro ponto relaciona-se com o ideal difundido pelo construtivismo pedagógico: identificar a fase do desenvolvimento cognitivo do aprendiz para poder auxiliar no seu avanço. Os pensadores construtivistas sabem (têm a pretensão de saber) de antemão como se dá a aprendizagem, como devem ensinar, como devem realizar o processo avaliativo etc. Reconhecem que o aprendiz constrói estruturas mentais, indo das menos elaboradas às mais elaboradas. Todos aceitam e comprovam o modo de desenvolvimento do educando, a metodologia que deve ser utilizada, os instrumentos de avaliação. É um pressuposto que não dá o que pensar, visto que seu ponto de partida já está dado e não é sequer questionado.

O que efetivamente faz o pensador construtivista é reconhecer aquilo que já foi identificado. O pensamento da pedagogia construtivista delira o mundo representativamente, pois das produções maquínicas do real, só consegue escutar, visualizar e entender manifestações no plano molar<sup>222</sup>. Codificando e ordenando esse mundo escolar, o pensamento conforma-se em imagens das representações e das significações dadas pelo entendimento e pela razão construtivista-pedagógica.

É pelo (re)conhecimento que se legitima a pedagogia construtivista, que se promove o que é reconhecido e reconhecível. É por seu intermédio que se dá a conhecer os valores estabelecidos por tal pedagogia. É ele que gera conformidades<sup>223</sup>. A pedagogia construtivista tem as interrogações que suas possíveis respostas permitem suscitar.

---

222 Cf. COSTA, 2000, p. 128.

223 Cf. KOHAN, 2003, p. 220.



#### 5.1.4 O Construtivismo Pedagógico agrega ao Pensamento uma Identidade Transcendente

*“O construtivismo ‘interacionista’ [...] coloca tanto sujeito quanto objeto em confronto, em interrelação, como condição necessária ao desenvolvimento cognitivo. E aí, neste intercâmbio, só faz sentido com outra forma de entender o sujeito”<sup>224</sup>.*

*“O sujeito que aprende é resultante de quatro elementos básicos, a saber: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo”<sup>225</sup>.*

Este mundo criado pelo construtivismo pedagógico está submetido a uma transcendência, que é por sua vez quem garante a identidade. Visto que está dado, *a priori*, ao pensamento docente, o construtivismo pedagógico atribui uma identidade presumida ao ato pedagógico. Acreditar na realidade exterior interpretada remete a um absoluto, a um transcendental, posto que a pedagogia construtivista se configura como um inquestionável na maquinaria escolar. Um sistema lógico é forjado e difundido no interior desta prática pedagógica, e funciona como doador de sentido ao aprender e ao ensinar.

A imagem dogmática do pensamento da pedagogia construtivista está associada à transcendência, pois remete necessariamente a um mais além como garantia do *a priori* que postula e impõe. É necessário saber, mas o reconhecimento oferece “uma imagem servil do pensamento baseada na *interrogação*: dar a resposta correta, encontrar o resultado exato, como na escola ou nos jogos da televisão”<sup>226</sup>.

---

224 MAMEDE, 1992, p. 4.

225 GROSSI, 1991b, p. 41.

226 ZOURABICHVILI, 2004a, p. 22. (tradução nossa).

Conjetura a identidade do sujeito cognoscente e do objeto do conhecimento como o alicerce do pensamento pedagógico construtivista. Supõe que o sujeito cognoscente é sempre o mesmo, que o objeto do conhecimento está aí para ser assimilado na interação entre ambos. Como sua ênfase está na estrutura cognitiva do aprendiz, dá as coordenadas do que se aplica a ela, considerando-a sempre idêntica. Um único sujeito é imaginado, evocado, sentido, é reconhecido em sua especificidade e exprimido através de uma identidade presumida.

Pode-se afirmar que o CP “subordina o que é diferença pura às dimensões complementares do Mesmo e do Semelhante, do Análogo e do Oposto: a diferença só pode ser pensada em relação a essas quatro figuras”<sup>227</sup>. A imagem dogmática do construtivismo pedagógico não permite pensar a diferença enquanto conceito, uma vez que se torna incapaz de fazer pensar no pensamento e já responde previamente a qualquer questão. Do contrário, concebe uma identidade no conceito, uma oposição na determinação do conceito, uma analogia no juízo, uma semelhança no objeto<sup>228</sup>.

E em um momento de absoluta desterritorialização, como o do devaneio inicial dessa Dissertação, é que pode ser inventada uma nova imagem do pensamento docente (ou seria uma ausência de imagem?), que não pode ser dada pela pedagogia ou por uma administração governamental municipal, e que exigiria, assim, a invenção de outros e novos territórios. Reconhecem-se as verdades disseminadas pelo construtivismo pedagógico no pensamento dos docentes municipais, percebem-se as muitas maneiras de proclamá-las, mas agora, é preciso produzir um novo pensamento que leve os professores a fazer coisas diferentes das que estão dadas aí.

---

227 KOHAN, 2003, p. 220.

228 DELEUZE, 1988, p. 228.



*“Não se trata de dizer que este ou aquele programa/projeto de formação é melhor ou pior, que esta ou aquela política é mais ou menos “saudável” ou eficaz, mais ou menos ideológico-partidária. Todas as políticas, em alguma medida e para alguns, são melhores ou piores que outras, mais ou menos “saudáveis” ou eficazes em relação a outras, sempre ideológicas e político-partidárias em si mesmas, na medida em que são propostas por governos concretos de um ou outro partido político; e até porque, quando se trata das intenções e das ações humanas, são elas sempre de natureza híbrida, “mista”, produzindo dispositivos, sempre atravessados por linhas duras, molares (normativas), que os inflexionam num sentido e não em outro, em que pese a possibilidade de hesitação, de desvio para o desconhecido e incerto, próprio das linhas errantes (moleculares), criadas nos fluxos das afecções, abrindo para o inusitado revelado na criação”. (AXT; MARTINS, 2007, p. 2).*



## 6 DAS LINHAS QUE COMPÕEM UMA MÁQUINA ABSTRATA OU UM ESBOÇO PARA UM IMPROVÁVEL FINAL

Por máquina abstrata, entende-se um diagrama informe que comporta pontos que estabelecem conexões, pontos livres, pontos de criatividade ou mutantes, além de pontos de resistência. Uma maquinaria composta por linhas de estratificação — duras e flexíveis — e por linhas de desestratificação — de fuga, que subsistem mesmo que subterraneamente<sup>229</sup>. O conjunto dessas três linhas funcionando simultaneamente forma um *mapa*. São essas linhas que podem compor mapas individuais, grupais e sociais e configurarem-se na *geo-análise*<sup>230</sup>.

As linhas são elementos indispensáveis às coisas e aos acontecimentos<sup>231</sup>. Os indivíduos, os grupos e as sociedades são atravessados por essas linhas. Linhas que se diversificam, mas que funcionam juntas. Linhas *costumeiras*, *errantes* e *de fuga*<sup>232</sup>. Linhas que têm outros nomes: *de segmentaridade dura ou molar*, *linhas de segmentação maleável ou molecular* e *linhas de declive*<sup>233</sup>; *sedentária*, *migrante* e *nômade*<sup>234</sup>. Cada uma delas com suas particularidades, sendo que nenhuma delas tem privilégio sobre as outras. Linhas que estão embaraçadas e reagem entre si, onde a tarefa de desembaraçá-las não é nem um pouco fácil<sup>235</sup>.

---

229 DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24.

230 Cf. DELEUZE; PARNET, 1998, p. 149.

231 O acontecimento é o devir ilimitado, é o que rompe com a formalização pura da estrutura, abre-a ao acaso. Para Deleuze, este é o único conceito filosófico que consegue destituir o verbo ser e o atributo (1992, p. 177). O acontecimento é o conjunto de singularidades, ou de pontos singulares. A singularidade não diz respeito nem ao individual, nem ao pessoal: ela é neutra (LEVY, 2003, p. 99). O acontecimento não é o estado de coisas, ele se atualiza num estado de coisas, num corpo, num vivido. Mas, ele tem uma parte sombria e secreta, que não pára de se subtrair ou de se acrescentar a sua atualização. Contrariamente ao estado de coisas, o acontecimento não começa nem acaba, mas ganha ou guarda o movimento infinito ao qual dá consistência. O acontecimento não é o que acontece (isto é o acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera (DELEUZE, 2000, p. 152).

232 Cf. DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 76-77 e DELEUZE; PARNET, 1998, p. 149.

233 Cf. DELEUZE; PARNET, 1998.

234 Cf. *Idem*, *Ibidem*, p. 159.

235 Cf. DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 79.

Constituem a primeira espécie de linhas as *molares de segmentaridade dura ou binária* — chamadas também de *costumeiras* ou de *sedentárias* — são constituídas por segmentos determinados, fixos. Os indivíduos, cada qual com sua classe social, seu sexo, seu clube, sua família, sua escola, sua profissão, são desenhados por estas linhas. Linhas que atribuem uma identidade, que organizam os *territórios*, que traduzem a individualidade, a unicidade de cada um.

A segunda espécie de linhas — *de segmentação maleável ou molecular*, nomeadas também de *errantes* ou de *migrantes* — são formadas por fluxos e partículas que escapam dos segmentos determinados e emergem por entre os corpos. Procedem por limiares, constituem devires, blocos de devir, marcam contínuos de intensidade, conjugam fluxos. Desestabilizam os segmentos, pois são flexíveis e mutantes. Essas linhas não são identitárias, mas se apresentam pelas suas variações, por modos distintos de ser.

E uma terceira espécie de linha, *de fuga* — ou de *declive, abstrata, de gravidade, de celeridade, nômade* — que não tem forma definida, é aquela “que não mais admite qualquer segmento, e que é, antes, como que a explosão das duas séries segmentares”<sup>236</sup> anteriormente apresentadas. Linha que atravessa as duas anteriores. É por onde tudo pode escapar. Aberturas imperceptíveis. Sobre essas linhas encontram-se as possibilidades de rompimento com os padrões para criar novos sentidos com relação às imposições dadas aos indivíduos, aos grupos ou às sociedades. Caracterizam-se pelos movimentos de desterritorialização e pela reterritorialização.

As três linhas, *molares, moleculares* e *de fuga*, não são encontradas em separado. Costumam estar superpostas, entremeadas, atravancadas. Linhas com traços aparentes ou não. Linhas que compõem um diagramatismo<sup>237</sup>, que conjugam, por conseguinte, os traços diagramáticos.

Sendo assim, pode-se afirmar que o construtivismo pedagógico enquadra a máquina da pedagogia e da Administração Popular em representações e

---

236 DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 69.

237 Cf. Idem; PARNET, 1998, p. 146.

referências, traçando linhas molares, e que as outras linhas, moleculares e fugidias, podem ou não fazer parte desse diagrama que se configuraria nas práticas de professores municipais.

Encontram-se movimentos simultâneos na docência de um professor construtivista: os que a endurecem, os que a levam em seus devires, as escapulidas que não são controladas no percurso docente. O construtivismo pedagógico como uma estratificação, mas também como um espaço de desestratificação; que forja uma interpretação que pode aprisionar ou não o pensar de um docente. O construtivismo pedagógico é uma imposição de sentidos, de valores, de conhecimentos que provoca uma organização do pensamento dos docentes, no entanto, tal pensamento não é atravessado somente por um dois eixos da máquina abstrata, o outro também pode afetá-lo. Mas o que está aparente é a sua rostidade e uma imagem do pensamento que ele provoca.

O encontro da filosofia da diferença com as crenças da pedagogia construtivista pode dar visibilidade a algumas de suas diretrizes. Constatou-se que esse pensamento pedagógico busca um sentido único: um currículo comum, uma linha básica de intervenção didática, uma postura singular a ser seguida e respeitada, podendo-se aproximá-lo de uma pedagogia maior — que reverencia a ordem, a direção, a previsão, a determinação, a semelhança, a identificação, o mesmo, o reconhecimento, a unidade — onde modelo é a palavra de ordem: deve ser seguido, buscado e almejado.

Pedagogia maior que se apresenta como uma ciência dura que funciona pela procura e pelo entendimento das identidades dos sujeitos e dos objetos nela reconhecidos: o aluno, o professor, a família, a alfabetização, o currículo... E que está inundada de pressupostos, de enclausuramentos e de fixações de idéias e comportamentos. Pretende refletir e teorizar sobre o que se vivencia e se presencia no circuito escolar. Elaborando significados, desvelando significantes variados. Pode-se dizer que ela é o lugar natural onde circula o que se deve pensar sobre o ensinar e o aprender.

Organização de coordenadas, hierarquia de conhecimentos, estruturas mentais, metodologia, procedimentos elaborados e reconsiderados. Uma imagem pré-determinada tão imersa em convicções e certezas... Mas junto ao construtivismo pedagógico pode acontecer uma pedagogia minoritária que pode esgotar o construtivismo pedagógico e desterritorializá-lo em máquinas abstratas de consistência.

Uma pedagogia menor que, na coexistência com uma pedagogia maior, diferencia-se não por se julgar melhor, mas por não se restringir a pontos de vista. Que não tem forma definitiva ou definida. Seus pensamentos são determinados no encontro. Que não tem um território para defender. Quer-se desterritorializada, aberta ao caos e às forças do cosmo. Que, geograficamente, é aquela que não se move, mas que segue a linha de fuga do mesmo lugar<sup>238</sup>. Que viva o tempo do instante, do passado e do futuro ao mesmo tempo, daquilo que já se deu e daquilo que está por vir. Composta pelas forças ativas e pelo que pode se tornar afirmação no pensamento pedagógico. Que entende que a educação está além das relações do sujeito com o objeto, das causas e suas conseqüências, das verdades pedagógicas determinadas por qualquer período vigente. Que possa sair do ponto de vista do ser, dos corpos e dos estados de coisas. Que fugiu dos modelos e de suas cópias para transformar-se em uma cópia imperfeita. Meio bicho, meio mulher. Híbrida e impura. Que não acredita mais em grandes revoluções, mas sim em um *devenir revolucionário*. Que se construiu *sobre linhas de fuga*, mas que quer ser maquinaria outra para pensar o pequeno, o molecular, o microscópico e o que é micropolítico (Deleuze, 2000), além do grande, do molar, do macroscópico e do macropolítico. Que pensa em deslocamentos, em fluxos que se conjugam com outros fluxos e com os devires. Que não conhece a via única e, algumas vezes, está na contramão do pensamento. Que cria afecções alegres. Que gosta de dançar e compor múltiplas paisagens.

E a pedagogia-imagem? Aquela que andava sempre pelo caminho que se conhecia bem, que usava a mesma rota retilínea para alcançar objetivos, que planejava e organizava todos os momentos possíveis de uma aula, que sabia

---

238 Cf. DELEUZE; PARNET, 1998.

claramente qual direção deveria tomar para alcançar tal meta? Aquela que, para voltar ao lugar de onde saiu, repetia sempre o mesmo trajeto, por achar que o conhecia bem, por ser o mais econômico, por ser o caminho mais regular? Aquela que se considerava visionária, que dizia saber o que existe depois do horizonte? Aquela que seguia a medida cronológica do tempo, que pensava no presente, no passado e no futuro, que media a ação dos corpos e das causas? Aquela que tinha o Deus Cronos por guia, que carregava o cronômetro no bolso para precisar as horas e os minutos do que acontecia?

Desnaturalizar a imagem do pensamento construtivista e pensar sem ter tudo predeterminado. Visualizar o Uno-*Todo*, mas buscar a multiplicidade. Seguir também em trilhas indeterminadas, inusitadas, que acontecem no acaso e no encontro pessoal. Uma pedagogia maior e uma pedagogia menor coexistem nos espaços escolares!

As ilusões paridas sobre como se ensina e como se aprende se esvaem, se evanescem. O tempo do instante e o devir-louco acontecem entre, para fugirem do pensar pedagógico guiado e orientado por uma imagem. Metamorfosear os julgamentos e as valorações. Perceber, no jogo de forças, o que é afirmativo e as tantas composições que podem ser arranjadas.

A aproximação com a filosofia da diferença produz rizomas na pedagogia construtivista. Os rizomas fazem parte dessa pedagogia. Mesmo que se pretenda capturá-los pela representação e pela imagem dogmática do pensamento, algo sempre foge. Com a filosofia inspirada em Deleuze e Guattari pode-se promover um pensar selvagem, que quer se libertar de tantos pressupostos, das certezas e dos ideais. Um pensar que não se deixa domesticar nem acorrentar por sistemas dominantes. Desejam-se outros encontros...

Conjugar o molar e o molecular, o dizível e o indizível, o perceptível e o imperceptível, a macropolítica e a micropolítica. *Intermezzo*. Construir maquinações, experimentar novas miradas, articular outras combinações. Combinar o pré-determinado e o pré-formado com o que ainda não foi estabelecido e formatado.



Inventar, traçar e criar. Verbos desgastados? Clichês? Não. Potência de vida. Filosofia.

Não se quer levar pelo caos, fugir dele, ou tampouco vencê-lo. Quer-se nele embrenhar e trazer dele suas variações infinitas, traçando um plano imanente que possa fazer frente à opinião pedagógica construtivista que quer resguardar e abrigar o pensamento educacional do caótico. Quer-se distender, tensionar e, quem sabe, romper os limites dessa pedagogia dominante na rede municipal para abrir-se aos vários elementos que compõem o cosmos educacional e que podem possibilitar um outro modo de ver e de dizer o pensamento pedagógico.

Perceber a pluralidade de significações, os agenciamentos infinitos. Dobras ilimitadas. Proliferações singulares. Infinitos desdobramentos. Um e outro. Outro e um. Vai e vem. Vem e vai. Início e fim. E é no meio que tudo acontece.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALVES, Evandro. **Práticas de escrita e tecnologias digitais na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

AXT, Margarete; MARTINS, Márcio. **Coexistir na diferença**: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. Porto Alegre, 2003. No prelo.

BECKER, Maria Luiza. **Parecer sobre Projeto de Dissertação sobre o título noologia do construtivismo pedagógico**: costumes, fluxos e errâncias em um percurso curricular. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2007.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia Genética e prática de psicopedagogia na escola**: difusão da teoria e os expurgos da razão. Porto Alegre: UFRGS, 1998. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

CADERNOS PEDAGÓGICOS. Porto Alegre: SMED/AP. N. 9, dez., 1996.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

COELHO, Maria Luiza Moreira. **Alfabetização construtivista**: leitura na alfabetização, comentários e sugestões didáticas. Série Vanguardas Pedagógicas. Porto Alegre: UFRGS, PUC, SMED, GEEMPA, 1991.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Esquizo ou da educação: Deleuze educador virtual. In: \_\_\_\_\_; LINS, Daniel; VERAS, Alexandre (Org.). **Nietzsche e Deleuze**: intensidade e paixão. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. P. 117-132.

DEFOE, Daniel. **As aventuras de Robinson Crusóe**. Tradução de Albino Poli Júnior. Porto Alegre: L&PM, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e de Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

\_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. 2. ed. Tradução de Antonio Carlos Piquet e de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Cinema 1: a imagem-movimento**. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Cinema 2: a imagem-tempo**. Tradução de Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. Cursos parcialmente disponíveis em transcrições no site de R. Pinhas. Disponível em: <[www.webdeleuze.com](http://www.webdeleuze.com)> Acesso em: 06 jul. 2004.

\_\_\_\_\_. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Disponível em: <<http://www.oestrangeiro.net>> Transcrição da íntegra da série de entrevistas dadas por Gilles Deleuze a Claire Parnet em 1988-1989. Acesso em: 02 out. 2005.

\_\_\_\_\_. Resposta a uma série de perguntas. Tradução de Tomaz Tadeu. In: VILLANI, Arnaud. **La guêpe et l'orchidée**. Paris: Belin, 1999, p. 129-131.

\_\_\_\_\_. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

\_\_\_\_\_; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

\_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Georges Lamazière. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e de Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e de Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997a.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?**. Tradução de Bento Prado Jr. e de Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b.

DIAS, Souza. **Lógica do Acontecimento**: Deleuze e a filosofia. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições e uma análise crítica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUTRA, Olívio. A escola e a cidadania. **Paixão de aprender**, Porto Alegre, n. 2, p. 3, mar. 1992a.

\_\_\_\_\_. Apresentação. **Paixão de aprender**, Porto Alegre, n. 4, p. 1, set. 1992b.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, de Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GORE, Jennifer. Práticas negligenciadas: uma crítica foucaultiana de perspectivas pedagógicas tradicionais e radicais. **PAIXÃO DE APRENDER**, Porto Alegre, N. 8, P. 36-47, 1994.

GROSSI, Esther Pillar et al (orgs.). **Alfabetização**: uma questão popular – respostas às perguntas formuladas no Encontro com Emília Ferreiro no dia 12.07.89. Porto Alegre: SMED, 1989.

\_\_\_\_\_. Construtivismo: um fenômeno deste século. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n. 1, p. 25-27, dez. 1991.

\_\_\_\_\_. Só ensina quem aprende. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n. 1, p. 41-44, dez. 1991.

\_\_\_\_\_. Um novo paradigma sobre aprendizagem. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n. 3, p. 4-9, jun. 1992.

\_\_\_\_\_. **A coragem de mudar em educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO - GEEMPA. Alfabetização em classes populares. 3. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

\_\_\_\_\_. Quem somos. Disponível em: <<http://www.geempa.org.br>> Acesso em: 28 dez. 2006.

KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna e outros ensaios**. Tradução de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KOHAN, Walter. Texto lido no Painel de abertura das atividades de fundação do DIF – Grupo de Currículo de Porto Alegre, no dia 1º de junho de 2002. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/dif>> Acesso em: 17 jul. 2002.

\_\_\_\_\_. Infância de um pensar (G. Deleuze). In: \_\_\_\_\_. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 207-235.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. **Currículo-nômade**: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 173 f. Tese (Doutorado em

Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LAWRENCE, D. H. **Mulheres Apaixonadas**. Tradução de Cabral do Nascimento. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996.

LEVY, Tatiana Salem. **Por um mundo imanente** – a crença do Fora em Deleuze. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003. P. 91-123.

MACADAR, Raul. Projeto Arquitetônico para a escola contrutivista. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n. 4, p. 4-13, set., 1992.

MACHADO, Carlos. **As vicissitudes da construção da qualidade do ensino na política pública de educação no município de Porto Alegre, de 1989 À 1996**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MAMEDE, Inês Cristina de Melo. **Construtivismo na escola pública: (re)construções de conhecimentos e práticas de professoras alfabetizadoras**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche: a transvaloração dos valores**. São Paulo: Moderna, 1996.

MARZOLA, Norma. A formação de professores num processo de mudança da alfabetização. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n. 2, p. 5-8, mar. 1992.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso. **Gestão democrática na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre de 1989 a 2000: a tensão entre reforma e mudança**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MEDEIROS, Teresa Régia Araújo. A participação da família na prática curricular da educação infantil. **Pátio, revista pedagógica**, Porto Alegre, n. 28, p. 46-49, nov/jan. 2003/2004.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.  
MOTTA, Nelson; QUEIROZ, Rubens (compositores); As Frenéticas (intérpretes). **Dancin'Days**. Atlantic: WEA, 1978.

NIETZSCHE, Friedrich. **O livro do filósofo**. Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos (ou como filosofar com o martelo)**. Tradução Marco Antônio Casa Nova. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 29

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento — um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PAIXÃO DE APRENDER. Porto Alegre: SMED/AP, n. 1, dez., 1991.

\_\_\_\_\_. Porto Alegre: SMED/AP, n. 2, mar., 1992a.

\_\_\_\_\_. Porto Alegre: SMED/AP, n. 3, jun., 1992b.

\_\_\_\_\_. Porto Alegre: SMED/AP, n. 4, set., 1992c.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Disponível em:  
<<http://www.portoalegre.rs.gov.br>> Acesso em: 13 out. 2006.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**. Tradução Fernando Py. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

RAJCHMAN, John. **As ligações de Deleuze**. Tradução de Jorge P. Pires. Lisboa: Temas e Debates, 2002.

RIBEIRO, Mônica Cintrão França. **Dois estudos sobre o construtivismo na teoria e prática de professores**. São Paulo: USP, 1997. 179 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1997.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho. Novo espaço físico para um novo espaço pedagógico. **Paixão de aprender**, Porto Alegre, n. 4, p. 14-21, set. 1992.

SANTOS JÚNIOR, Francisco Dutra. **As políticas de educação especial na rede municipal de ensino de Porto Alegre: 1989-2000**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SASSO, Robert. Déterritorialisation/reterritorialisation (Deleuze et Guattari 1972). In: \_\_\_\_\_; VILLANI, Arnaud (Org.). **Le vocabulaire de Gilles Deleuze**. Paris: Printemps, 2003. N. 2, p. 82-100.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SINCLAIR, Hermine. Prólogo. In: FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, de Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, p. 13-14.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. **Identidade coletiva de professores na escola pública: uma construção possível, difícil e necessária**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TOURNIER, Michel. **Sexta-feira ou os limbos do Pacífico**. Tradução Fernanda Botelho. São Paulo: DIFEL, 1985.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia del acontecimiento**. Tradução de Irene Agoff. Buenos Aires: Amorrortu, 2004a.

\_\_\_\_\_. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004b.