This is a open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Licence

DOI: 10.5216/rppoi.v19.70087
EDUCAÇÃO

UMA PEDAGOGIA PARA NINGUÉM

A PEDAGOGY FOR ANYONE

UNA PEDAGOGÍA PARA NADIE

Bruno Gonçalves Borges[1]; ORCID https://orcid.org/0000-0002-3200-4909

RESUMO
A única pretensão deste texto é o humor. A ironia já não é necessária, pois está dada em todas as relações e situações da vida cotidiana. Ele é um ato de anunciação como pregar aos peixes como fez santo Antônio de Lisboa ou padre Antônio Vieira no sermão em vão. Também o Grande Filósofo, corporificado em diferentes épocas foi predestinado a este fim – Spinoza, Rousseau, Nietzsche... Um pouco de santo, pregador, filósofo e artista para anunciar a ninguém uma pedagogia que vai povoar algum século futuro. Uma pedagogia do devir, da diferença, da reinvenção do comum.

Palavras-chave: Pedagogia. Filosofia da diferença, Comum, Educação

ABSTRACT
The only intention of this text is humor. Irony is no longer necessary, as it is given in all relationships and situations of daily life. It is an act of annunciation as preaching to fish as did St. Anthony of Lisbon or Father Antônio Vieira in the sermon in vain. Also, the Great Philosopher, embodied at different times, was predestined to this end – Spinoza, Rousseau, Nietzsche… A little bit of saint, preacher, philosopher and artist to announce to no one a pedagogy that will populate some future century. A pedagogy of becoming, of difference, of the reinvention of the common.

Keywords: Pedagogy, Philosophy of difference, The common, Education

RESUMEN
La única intención de este texto es el humor. La ironía ya no es necesaria, ya que se da en todas las relaciones y situaciones de la vida cotidiana. Es un acto de anunciación como predicar a los peces como lo hizo San Antonio de Lisboa o el Padre Antônio Vieira en el sermón en vano. También el Gran Filósofo, encarnado en diferentes momentos, estaba predestinado a este fin - Spinoza, Rousseau, Nietzsche… Un poco de santo, predicador, filósofo y artista para no anunciar a nadie una pedagogía que poblará algún siglo futuro. Una pedagogía del devenir, de la diferencia, de la reinvención de lo común.

Palabras clave: Pedagogía, Filosofía de la diferencia, El común, Educación

[1] Universidade Federal de Catalão - UFCAT. E-mail: brunogoncalvesborges@hotmail.com

Data de submissão: 27/08/2021
Data de aceite: 04/05/2022

A PARTIDA

> *Humor:* "Estado emotivo que não tem objeto, ou cujo objeto é indeterminável, distinguindo-se, assim, da emoção propriamente dita[2]".

De todo, o argumento acima não coincide com o nosso[3]. Que o objeto do humor seja indeterminado parece se tratar de condição para que ele exista. O humor não é circunstanciado a não ser com o objetivo de sua interdição. Ele se faz em meio a alguma coisa e dela extrai valor que não encontra mensuração fora de sua própria estrutura, ou seja, é puro exercício de fuga.

Quanto à segunda parte, nossa ressalva: se o humor não é uma emoção propriamente dita, ele só pode ser um sentimento e quanto a isso há de se considerar que existe uma diferença entre o humor como estado de espírito e o humor como entretenimento. Ademais, uma emoção só é determinável de um ponto de vista sempre posterior e, com efeito, é provável que a essa altura ela não seja mais emoção, mas sentimento. Ou seja, resultado da razão agindo para organizar e acomodar as consequências da emoção[4].

O nosso ponto de partida, portanto, é o estado de espírito reluzente de emoções, em especial o humor. Em comparação,

> O ironista é aquele que discute sobre os princípios; está à procura de um primeiro princípio, anterior àquele que se acreditava primeiro; ele encontra uma causa anterior às outras. Não para de retroceder e retroceder. Por isso procede por questões, é um homem de conversa, de diálogo, de um certo tom, e sempre do significante. O humor é justamente o contrário: os princípios pouco contam, torna-se tudo literalmente, espera-se pelas consequências... O humor é atonal, absolutamente imperceptível, faz alguma coisa fluir. Está sempre no meio, a caminho. Nunca retrocede, está na superfície: os efeitos de superfície, o humor é urna arte dos acontecimentos puros[5].

Enfim, nossa escolha é anunciada. De partida, cabe-nos advertir que o movimento que faremos neste texto é o de provocar uma desterritorialização tal que seja capaz de criar uma nova zona de experiência, em que a velocidade, a intensidade e o contágio assumirão o modo de medida da linearidade, da continuidade e da massificação. A pedagogia do século que está porvir é a pedagogia do devir, que se reterritorializará em uma terra nova.

Testamento

Há sempre um velho, um novo e um que ainda não foi escrito. Os testamentos são mais que repositórios, são anunciações. Neles não há apenas o registro pretérito. Assim são os testamentos que os velhos deixam aos seus herdeiros, tratando da guarda e da partilha, do ontem, do agora e do amanhã. Os testamentos bíblicos transmitem uma economia mais específica: a tradição, a aliança, a espera, a espreita... os testamentos mundanos são da ordem da economia distributiva e geral: divisão, continuidade, reconhecimento...

Do mesmo modo, deve haver por aí testamentos pedagógicos. Alguns, sob o risco do equívoco, são bastante conhecidos

[2] Cf. Abbagnano (1998, p. 520).
[3] Ver Aristóteles (1991), Rousseau (1993) e Bakhtin (2003).
[4] O sentimento é uma reformulação da emoção, ou seja, resultado da ação da razão que elabora um entendimento a seu respeito. Em *Tipos psicológicos* (1921) Carl Gustav Jung distinguiu quatro funções psíquicas: Sensação, Intuição, Pensamento e Sentimento.
[5] Deleuze; Parnet, 1998, p. 56.

como a *Didática Magna* de Jan Amos Comenius; o *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau, a *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, *A Paideia*, de Werner Jaeger, só para citar alguns.

A importância desses testamentos é imensurável. Trata-se não apenas de preservação da memória, mas de dizer o que somos. Sua mensagem quando reduzida a uma condição estática não é capaz de se comunicar com o presente. Quando elevada à condição de cânone também é empobrecida, pois não é mais possível pô-la em movimento com as demandas mais urgentes. Meros testamentos de gaveta.

Os novos testamentos são continuamente escritos, com ligações e remissões aos antigos. São novos em relação aos antigos, não necessariamente inovadores. Em linhas gerais, é possível que esses testamentos sejam a condição possível do que vivemos, mas com a promessa vigilante de uma nova terra. Há uma "boa nova" iminente nesses testamentos, ainda que elas possam estar pautadas no pessimismo. Funcionam, portanto, como atualização da herança, afirmando-se necessária e perene. Contudo, são limitados à necessidade da mesma crença de superioridade presente nos antigos.

Alternativamente, há os testamentos a serem escritos. Oriundos da nossa experiência, que não se reduz à nossa empiria egoísta, mas que é capaz de fazer verter todos os testamentos em uma dança que tem por objetivo a festa. Esses testamentos são a nossa linha de fuga. Festa dos saberes em vez da sisudez da ciência! Os testamentos em aberto são a herança que ainda vamos produzir, que ao contrário de serem preservadas de modo intocável serão cuidados e transmitidos com páginas em branco para que cada geração acrescente o que lhe provier.

Os nossos erros não serão apagados. A eles serão acrescidas advertências resultado da prudência[6] sempre pertinente. Revisionismos são marcas da autoridade do testamenteiro. Enquanto escrevemos os testamentos abertos, nos expomos, e é por esta exposição que há experiência[7].

Inventário

Há um problema no inventário pedagógico. Ele é geralmente malfeito. Tendencioso, seletivo e superficial, mostra-se mais preocupado com o que vão pensar dele do que em fornecer as mais belas experimentações que guarda a sua tradição. A pedagogia sofre cronicamente de uma inferioridade. Pena de quem acredita nela, pois o que há é uma Menoridade com M maiúsculo, rica e potente que é própria dessa arte.

Uma educação menor. Parece ser essa a linha de fuga que se desenha a partir da compreensão em Gilles Deleuze e Félix Guattari de uma menoridade potente. Alcançar a maioridade, passa, explicitamente, pela formação, argumenta Immanuel Kant. De fato, não se tratou em seus textos de uma difusão da escolarização em massa, defesa acolhida, mais tarde, pelos pedagogos modernos como meio de garantir a ascensão das populações ao uso da razão, mas de um desenvolvimento, por meio do exercício reflexivo, da capacidade de pensar, a qual, naturalmente, viria à tona, depois de livrada de qualquer tipo de tutela. A menoridade, ao contrário, não tem forma. Ela é transbordante, marginal a qualquer projeto formativo em curso. Ela, parte, justamente, da ignorância ignorada pelo esquema kantiano.

Vez ou outra é possível ouvir que a pedagogia não dispõe de um estatuto epistemológico e, que, portanto, não é uma ciência[8]. Para a ira das pedagogas e dos

[6] No sentido que não demanda uma moral, mas uma ética da experiência, exigida, a fim de que não seja inútil ou mortal tal processo de liberação. Ver Deleuze; Guattari, 2012, e mais detidamente, a leitura que Deleuze faz de Spinoza.

[7] Ver Larrosa (2002).

[8] Sobre esse debate ver Franco (2008) e Carvalho (1988).

pedagogos, de fato, a pedagogia não sustenta um estatuto que lhe próprio. Viva! À pedagogia ainda há esperança!

Ao contrário de resignar-se e mover-se por ressentimento, a pedagogia deveria experimentar a liberdade a que foi "renegada". Nesse sentido, há urgente necessidade de ir a fundo em seu inventário. Aquilo que parecia ser desabonador é na verdade o trunfo desse saber. Pedagogia, a arte de lidar com o inacabado. Todas as ciências, depois do homem ter sido esquadrinhado se agarrou a um pedaço dele. À pedagogia restou aquilo que não era permitido se apropriar de uma vez por todas e do resto se fez potência e, assim, coube a menor das ciências e mais alta das artes promover o homem possível.

Para tanto, a primeira tarefa a ser enfrentada é justamente a quebra da imagem refratária da pedagogia como agenciamento soberano da experiência educativa. É preciso questionar a validade de um possível imperativo pedagógico sobre a experiência de vida, propondo uma maquinação capaz de subverter o funcionamento ideal desse conhecimento em favor do acontecimento que engendra o saber sobre a experiência educativa. E também como ela se concretiza a partir da destituição da normalidade que outorgou à pedagogia o monopólio da formação das subjetividades dos indivíduos sujeitados à escolarização, primeiro por meio da institucionalização da educação e, segundo, pela extensão que alcançou a pedagogia em todos os domínios da vida.

Eis o primeiro resultado da passagem do esquizo[9] pela pedagogia: embaralham-se os códigos, descodifica-os enquanto eles liberam os fluxos sem ordem. Desnuda-se, assim, uma sociedade altamente pedagogizada, tecnificante, evidenciando a função da pedagogia-máquina[10] como uma das interfaces das sociedades moderna e contemporânea. Máquina pedagógica, mais uma máquina capitalista.

Pedagogias inauditas

Algumas pedagogias ecoam mais do que outras. Entretanto, há aquelas que não fazem barulho e merecem nossa atenção. São imperceptíveis, mas nem por isso são desprezíveis. A título de exemplo traremos aqui quatro pedagogias menores, que na sua radicalidade e tamanha aversão ao domínio instituído parecem-nos antipedagogias. Essa menoridade já foi tematizada neste texto e, portanto, não há o risco de confundi-la com uma ideia de inferioridade.

Nosso passeio pelas pedagogias inauditas passa pelo *Alcibíades* personagem de alguns diálogos platônicos; pelo pequeno *Emílio,* despretensioso de qualquer teoria pedagógica; pelo enigmático *Zaratustra* de Nietzsche e chega ao *Jacotot* de Jacques Rancière.

Não sou mestre, mas amigo! De certo, a advertência de Sócrates é feita para se distanciar dos sofistas, mestres reconhecidos de sua época. Mas, para além disso, em sua antipedagogia, ou no caso, nossa primeira pedagogia inaudita, ele nos leva a um importante conjunto de considerações: a começar pela superação da dualidade vivida na educação de seu tempo entre uma pedagogia *scholar* e outra erótica (a primeira era negada por ele pelo emprego

[9] Na obra *O Anti-Édipo,* de Deleuze; Guattari (2011), a esquizofrenia é, fundamentalmente, processual. Como processo de produção desejante, ela é delimitada pelas condições sociais atuais, ou seja, as condições capitalistas que, por suas características intrínsecas, colocam-na no limite da produção social. Em síntese, trata-se de uma abordagem analítica, aplicada ao campo da psicanálise e transbordante aos demais campos teórico-práticos a partir da teoria do desejo. "Reverter o teatro da representação, fazê-lo verter, correr na ordem da produção desejante: eis toda a tarefa da esquizoanálise" (Idem, p. 360).

[10] Ainda sob a teoria do desejo dos filósofos franceses, a máquina, ou antes, o maquínico expressa uma contraposição ao mecânico, à ordem mecanicista do pensamento. Não se trata de metáfora, advertem os filósofos, muito menos uma oposição natureza-máquina. Interessa a ideia de funcionamento, montagem, acoplamento e disfunção que que ela favorece ao campo conceitual que criam.

do seu método maiêutico e dialógico, a segunda, é registrada n'*O banquete* e, sobre ela, há certo mal-estar). Sócrates, desloca essa limitação da pedagogia grega para outro patamar, problematizando o cuidado de si - *epiméleia heautoû*[11] - como condição para o conhecimento de si. Não ensino ninguém! Também é outra afirmação importante para nossa pedagogia. A posição revelada aqui é de não hierarquia e de aposta no exercício pessoal e intelectivo de conhecimento. É, com isso, uma questão de igualdade de partida. Por fim, a virtude, objeto da alma que conhece é mais do que mera preocupação acerca do comportamento, mesmo de fundo moral ela está permeada por uma preocupação ética sem precedentes, a da coletividade.

O direito de ser quem se é. Essa pode ser a síntese do que representou o *Emílio* para a educação, sobretudo, das crianças. Ser quem se é, ao mesmo tempo como respeito à condição infantil, mas também, à condição geral de que somos livres. A obra de Jean-Jacques Rousseau não é um elogio ao puericentrismo. Deve-se chegar ao fim do livro para perceber a preocupação central é o retornar à sociedade e saber viver em meio aos seus concidadãos e suas mazelas prevenido contra a maldade e miséria que lhes são costumeiras. Este tratado deve, como se sabe, ser lido em sintonia com *O Contrato Social* e *A Origem Da Desigualdade Entre Os Homens*, para que em conjunto se perceba que a pedagogia não é dissociada da política e da ética, assim como não é uma prática fora da condição de liberdade de todos os humanos.

Contra o destino de ser alguém na vida assumimos o devir-criança! *Zaratustra* é o personagem portador de uma mensagem que também não é direcionada a ninguém. O filósofo prussiano Friedrich Nietzsche anuncia por meio dele, uma nova postura diante da vida. A necessidade de superação do homem, da sua condição medíocre de negação à vida em nome de valores que são fardos pesados demais para ele e uma renúncia ao imperativo da identidade. A arte da educação, disse o jovem Nietzsche, em suas aulas de pedagogia, quando ainda era vinculado à universidade, deve ter por objetivo fazer com que cada um torne-se o que se é[12]. Contra a excessividade da formação técnica e enciclopédica, sua pedagogia se faz no combate à indigência do tempo presente, que impele cada um de nós a seguir um caminho sem escolha. O devir-criança, por sua vez, é um devir em direção à defesa da menoridade, no sentido já apresentado aqui no texto. Uma menoridade criativa, potente, experimental e livre.

A emancipação não é um valor absoluto. Por fim, antes de Nietzsche, outra figura excêntrica também nos forneceu uma pedagogia marginal. Joseph Jacotot (1770-1840), professor, pedagogista e filósofo ao contrário de nutrir um sentimento ilimitado pelas promessas de uma sociedade possível com a euforia iluminista, foi capaz de visualizar o caminho obliterante que levaria a crença em uma igualdade teleológica, que exigia, a compasso, o desprezo pela sociedade existente. Defendia ele uma igualdade como ponto de partida e não de chegada. E, quanto a isso, bem se verificou que os direitos do homem não se estendiam na mesma velocidade e intensidade a todos, incluindo mulheres, crianças, pobres, apátridas etc. A igualdade, constatou Jacotot, sempre apresentada equivocadamente de forma material, concreta e certeira não podia, senão pela manutenção do próprio estado de desigualdade, ser justificada entre os que a proclamavam. Enfim, o pedagogo francês apostou na lógica de uma emancipação

[11] Cabe ressaltar, que a *epiméleia heautoû*, apesar de ter sido teorizada pela filosofia platônica, "enraíza-se, de fato, em práticas muito antigas, maneiras de fazer, tipos e modalidades de experiência que constituíram o seu suporte histórico, e isto bem antes de Platão, bem antes de Sócrates". Cf. Foucault (2010, p. 44).

[12] O lema de Píndaro, expresso nessa passagem, acompanhou toda a vida do filósofo e aparece em várias de suas obras, por isso, é uma máxima que se vincula à própria vida do pensador.

intelectual que se opunha ao embrutecimento resultado da educação formal, erudita e medíocre, preocupada com a mera produção de status.

A pedagogia de Jacotot, assim como as outras que apresentamos aqui viveram à margem das "verdadeiras" pedagogias eleitas para a produção da experiência educativa. São, portanto, pedagogias menores no sentido de se filiarem a movimentos de fuga, de desterritorialização do instituído e não serem, como se espera, uma formulação a serviço de outra coisa senão do interesse do indivíduo e sua luta contra si mesmo.

O ano de 1837

Neste ano surge o *Kindergarten*, o Jardim de Infância, pelas mãos do pedagogo alemão Friedrich Fröebel (1782-1852), depois de já ter aberto algumas escolas pela Alemanha. O Jardim é um microcosmo da natureza, onde a liberdade é substituída pela segurança e o preceptor, que antes direcionava a criança, agora deve ser o cuidador que a acolhe. Nada de perigos ou desgostos, pois é preciso evitar a frustração no desenvolvimento infantil. Emílio, pedagogizado, pode, enfim, ser iniciado nos pequenos seres depositados nessa nova instituição. O Jardim de Infância, longe da natureza real, quer se aproximar do Jardim do Éden, a natureza metafísica. Mas, e as infâncias infames, os diversos campos de concentração a que são submetidas?

O pueriscentrismo está sob suspeita. Há um buraco negro da subjetivação que se alimenta do reluzente, porém falso, mundo da criança, assim como um muro branco que recebe a inscrição e reproduz a significância desse mundo e, assim, os dois juntos produzem um rosto, imagem indissociável de poder[13].

A valorização do sentimento de infância é, também, uma depuração de diversos sentimentos e não uma descoberta nos parâmetros da física experimental. Afinal de contas, as crianças sempre estiveram por aí. A magia, a alegria, o amor, a ingenuidade da infância, todos esses códigos estão emparelhados àqueles que criam repulsa se comparados aos primeiros – a marginalidade, a perversão, o egoísmo e a humilhação infantis. Desse modo, o mundo da criança não leva em conta a sua consumação no *double bind*[14] a que está submetido: a infância que é tornada outra coisa, deslocada do mundo real; e absorção de tudo que há no mundo pela criança sem qualquer parametrização. O pueriscentrismo parece ser uma falácia!

Há, contudo, uma relação de correspondência dessa instituição com o mundo que, antes de passar pelo agenciamento coletivo da escolarização, passa, invariavelmente, por outro regime de signos que pode ser exemplificado na percepção da formação como cultivo[15]. Portanto, o cultivo, ou melhor, o cuidado, e não a escolarização propriamente dita é, talvez, a principal característica desse novo lugar destinado à infância. Nesse regime, o Jardim de infância pode ser considerado um microcosmo da natureza[16]. Não se trata, com isso, de um reencontro com a

[13] Para saber mais sobre o conceito de rosticidade, consultar Deleuze; Guattari, 2012.

[14] No sentido de duplo vínculo ou duplo impasse, como definido por Deleuze; Guattari (2011), nas páginas 110, 114, 115, 151, 212. Já na p. 405, esse termo aparece no sentido de relação inversa. Em Deleuze; Guattari (2012), o *double bind* é relacionado à dupla pinça ou dupla articulação, tal qual uma lagosta.

[15] A noção de cultivo pode ser considerada avançada em relação à formação tradicional, baseada no princípio da transmissão e reprodução, tangenciando a ideia de cultivo como encontro com a natureza em Rousseau ou mesmo de adaptação em Kant, mas é necessário pontuar que o cultivo de que se trata tem dimensões distintas, por exemplo, do sentido de cultivo de si encontrado no pensamento nietzschiano.

[16] Para Froebel, vida e educação se confundem quando se realiza a lei interior que permite ao homem atingir a plenitude da sua condição humana. A educação deve se processar naturalmente, de acordo com essa lei interior e não de forma a negá-la. Froebel inspira-se nas manifestações de vida que observa na fauna e na flora, no que elas têm de harmônico e natural, para demonstrar o princípio da lei interior – universal – respeitadas determinadas particularidades

"natureza" tal como preconizou Rousseau, mas da conformação de uma naturalidade, ou seja, de um lugar comum, no caso, para a infância.

Nessa direção, a liberdade do *Emílio* que explora a natureza é substituída pela segurança da criança guardada no interior da instituição; o mestre, que antes a direcionava sutilmente, agora deve estar constantemente presente, demonstrando-lhe cuidado e proteção. Nada de perigos ou desgostos, é preciso evitar a frustração no desenvolvimento infantil que ao contrário do *Emílio* que tira da contrariedade o maior aprendizado para a vida civil, só pode estar em contato com uma educação positiva-permissiva. Emílio, psicopedagogizado, pode, enfim, ser introduzido nos pequenos seres depositados nessa nova instituição.

Emílio não está mais em contato com a natureza, nem mesmo a sua, mas encontra lugar para a incorporação de um substituto, um programa de subjetivação – protoprograma Emílio, desenvolvido em um microcosmo natural, o jardim, a grande metáfora do jardim de infância. Que conteúdo figurado imprime a metáfora do jardim de infância em Fröebel?[17]

Homem-planta, homem-animal, não são devires, nem linhas de fuga ou movimentos menores de resistência, antes, são paralogismos. Com isso, não se pretende afirmar que a sistemática geral do pensamento fröebeliano seja um equívoco, pelo contrário, ela esteve alinhada ao agenciamento pedagógico moderno, mas sim, no que diz respeito ao exercício comparativo homem e planta e homem e animal, ao estilo kantiano, baseado em fórmulas de exclusão da natureza de uma natureza humana. Nos jardins de infância, a metáfora era tornada axioma e assumida como fundamento de toda a produção da experiência educativa centrada na ideia de "atividade", não obstante, associada ao trabalho.

A criança-semente, a educadora-jardineira, a realidade-jardim compõem uma mesma axiomática social, que introduziu na experiência educativa o padrão em curso da produção de subjetividade que pôde ser antecipado desde a primeira infância a partir de uma simbiose entre o agenciamento pedagógico, a estrutura familial e a máquina capitalista civilizada. Além do cultivo de um jardim, a escola fröebeliana comportava ainda outros dois eixos que eram "o jogo com os dons e ocupações" e o "jogo de movimento"[18]. Trabalho-jogo, trabalho-atividade, trabalho-realidade não são apenas simulacros de uma vida porvir, mas a reprodução do ímpeto mundo de todos, do qual o mundo da criança não poderia ser uma redoma.

Com Fröebel, o interesse de aprender que já é uma sobreposição ao desejo de aprender é alterado para uma forma ainda mais complexa que é a motivação para aprender. Se o desejo de aprender só pode ser maquinado e investido socialmente através das máquinas técnicas e, o interesse de aprender é resultado do agenciamento entre os agenciamentos pedagógicos e os demais distribuídos pelo *socius,* a motivação de aprender se efetiva por meio de uma desterritorialização da formação, que mantendo certos arcaísmos, reterritorializa-se mediante a axiomática capitalista traduzida pela ideia de formação

próprias da condição humana (HEILAND, 2010, p. 42).

[17] Em *A educação do homem,* redigido originalmente em 1826, o pedagogista alemão oferece algumas pistas: "Em geral, tratando-se de plantas ou animais, contentamo-nos em dar-lhes espaço e tempo, não ignorando que, segundo as leis que regem cada espécie, crescerão bem e adquirirão belo desenvolvimento. É o que geralmente ocorre com as plantas e os animais: se deixados em paz, isto é, se for evitada qualquer influência perturbadora, eles terão um livre e são desenvolvimento. Porém, ao contrário, o homem, na sua infância, parece ser para o homem um pedaço de cera, uma massa de argila com a qual se pode modelar o que se quer. Homem que corre campinas e hortas, bosques e prados, por que não abres tua alma para escutar o que a natureza em seu silencioso idioma te ensina?" (FRÖEBEL, 2001, p. 26).

[18] Cf. Heiland (2010, p. 35).

permanente. A motivação para aprender desloca a produção da experiência educativa tanto do aprendiz quanto da aprendizagem, que nada são além de blocos de incidência. O motivo, algo que se apresenta como razão, causa ou sensação para determinado fim é produzido pela mesma axiomática social que pode muito bem se passar por interesse ou desejo, na medida em que se apresenta de forma desajustada e sem um padrão de enunciado, uma vez que é próprio do capitalismo, fazer deslizar seus valores das mais variadas formas sobre o fluxo, mas ambos não se confundem com a descoberta das próprias máquinas abstratas pelas singularidades e com a identificação dos grupos sujeitos e sujeitados. Motivação é, sem dúvida, um termo polissêmico, podendo significar uma força interna ou uma experiência pessoal, controle interno ou externo etc., fazendo com que sua origem seja igualmente pulverizada[19].

A pedagogia da motivação não é apenas um modismo. Ela, na verdade, se dispõe a refundar a própria pedagogia sob as bases de uma nova teoria da motivação, calcada não mais na interpretação e hierarquização das afecções (Hobbes) ou das necessidades (Maslow), mas na compreensão do funcionamento do sistema nervoso – SN, com base nos estudos das ciências cognitivas, da inteligência artificial e da biologia sintética. São evidências desse investimento o *e-learning*, o design instrucional, a heutagogia, a ortopedagogia[20], a neuropedagogia, o *lifelong learning*, o *peer-to-peer learning,* entre outras.

Mas é graças à representação construída a partir da combinação de sentido próprio e de sentido figurado não só da infância, mas da educação de modo geral, que foi possível estabelecer um parâmetro comum para a produção da experiência educativa. A compreensão das duas linguagens incidentes no campo pedagógico, a da técnica e da crítica, feita por Larrosa (2014, p.64), indica justamente isso. "Dizem-nos que, se você fala *essa* linguagem, falará a partir da realidade. Primeiro irá inventá-la, depois irá impô-la e finalmente, poderá se apoiar nela. Então, a realidade, com toda a sua força, seu prestígio, sua solidez e sua autoridade, estará do seu lado".

Mas essa realidade, segundo Larrosa (2014, p. 64), ainda é suspeita e "produz uma estranha sensação de irrealidade". Nesse sentido, tanto a técnica quanto a crítica estão no mesmo patamar em polos diferentes, pois, nem uma nem outra conseguem subverter a ordem estabelecida na produção de subjetividade, sendo elas produções de uma mesma máquina despótica. Sob ambas as linguagens só pode incidir uma expressão alegórica na produção da experiência educativa.

143 anos depois

O ano é 1980. A criança importa ou é valorada como mercado futuro, produção do trabalhador-aluno, a quem o investimento é direcionado com expectativa de lucro ou compensação, mas também, importa na condição presente, uma vez que passa a ser consumidora imediata e público-

[19] De acordo com Todorov e Moreira (2005, p. 120), no campo da psicologia, "o interesse contemporâneo pela pesquisa da motivação humana origina-se de três fontes: psicoterapia, psicometria, e teoria da aprendizagem". Na filosofia, a partir da teoria da sensação de Hobbes, é possível apreender uma das considerações mais bem desenvolvidas acerca do tema, que ganhará corpo de uma teoria da motivação constituída, sobretudo, pelas paixões (afecções).

[20] Atualmente é uma especialização da pedagogia nos países europeus e tem como finalidade promover a educação especial de forma mais abrangente, na qual se inserem estudantes com deficiências diversas, mas também com "desvios" comportamentais de aprendizagem como, por exemplo, jovens em situação de reintegração social após cometerem delitos. Suas raízes são múltiplas e vão da biologia à psicologia e à medicina, passando, igualmente, pela criminologia.

alvo de parcela considerável da produção capitalista.

Contudo, diz-se que o pueriscentrismo está sob suspeita na medida em que o mundo infantil dá sinais de desmoronamento, isso por conta da abertura de novos nichos de mercado – pré-adolescente, adolescente, adultescente, atenuantes para a temida chegada à vida adulta. O mundo da criança não levou em conta a sua consumação no *double bind* a que está submetido: a infância que é tornada fantasia, deslocada do mundo real; e a absorção do ponto de vista comercial de tudo que há no mundo pela criança supostamente livre.

De acordo com Hannah Arendt, há uma sensação de que "existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo[21]". Esse mundo infantil reuniu em um só rosto – o rosto infantil, a figura do menino Jesus e do Emílio desnaturalizado[22]. O mundo infantil contemporâneo assumiu um rosto e se firmou em uma axiomática: a criança do futuro como pedra fundamental para a viabilização da civilização moderna que, em última instância, se revelou uma pequena consumidora voraz[23].

Tem-se, com isso, uma nova tirania, dos menores para com os maiores, que não pode ser a fundação de uma nova política pela condição imatura dos seus dirigentes, mas uma imagem pura da displicência e frustração generalizada[24].

Eis a função do agenciamento pedagógico na contemporaneidade. Elevar a um processo de inacabamento a produção das subjetividades por meio da produção da experiência educativa – princípio da atualização permanente. No seu eixo horizontal, ocorre o agenciamento maquínico do corpo inconcluso – nunca se está pronto[25], ou seja, o conteúdo da formação contínua e o agenciamento coletivo de expressão que propaga a ideia de que é necessário passar de um círculo a outro sucessivamente, pois "é sempre preciso que alguma coisa lembre outra coisa[26]". Perpendicularmente, outro eixo se desenha, provocando movimentos de desterritorialização da pedagogia-máquina e de qualquer resquício do desejo de aprender. Essa nova terra vai sendo novamente povoada, seja pela máquina binária pedagógica, seja pelos axiomas formativos capitalistas, como o interesse, a motivação, a atualização, a empregabilidade, o *learnaholic* etc.

Os agenciamentos pedagógicos estão dispostos na zona experiencial, mas circunstanciados a agirem como campos de

[21] Cf. Arendt (2011, pp. 229-230).

[22] Não se trata do processo de desnaturação, mas de desnaturalização no sentido de que se abandona a natureza e assume-se a interpretação biológica da criança, especialmente com Piaget.

[23] Arendt (2011) escapa a esse fechamento da questão da infância moderna na medida em que desloca o centro de interesse da criança como ser excepcional para a natalidade como fato social.

[24] Assim, "[...] mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo" (ARENDT, 2011, pp. 225-226).

[25] De acordo com Arendt (2011), é preciso que a educação tenha prazo para terminar e, com isso, os indivíduos sejam tomados como maduros para a vida política. Além disso, destaca a filósofa, a necessidade de "compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver".

[26] De fato, essa afirmação de Deleuze e Parnet (1998, p. 93) diz respeito, especificamente, à psicanálise e a destruição da produção desejante que ela promoveu. A associação feita aqui à produção da experiência formativa encontra sustentação na medida em que os autores não fecham a questão na psicanálise, pelo contrário, abrangem-na ao ponto de lidar com toda a produção de subjetividade, da qual a educação pode ser considerada uma variante.

concentração, o novo horror da produção de subjetividades, agenciando toda forma de experiência educativa. O campo de concentração, literalmente, é um lugar utilizado para a detenção de certa população, lugar que não integra o sistema penitenciário regular, ou seja, constitui-se exceção dos códigos em circulação e da parametrização jurídica. Aproveita-se, geralmente, de uma condição instável e supostamente provisória, como a guerra, para promover o aprisionamento autoritário de quem quer que seja. Mas, como ver nessa imagem uma ligação com a produção da experiência educativa? Como tomar uma ferramenta, uma imagem tão cruel e entendê-la como expressão da vida cotidiana?

A pista para essa conversão pode estar na genealogia da prisão que Michel Foucault empreendeu e, na qual, identificou o interesse que surge pelo "corpo como objeto e alvo do poder", no processo de tornar esse corpo dócil[27].

Sob o segundo registro, o campo de concentração como conceito e não como materialização de um espaço de confinamento excepcional, ligada ao estado de guerra, tem como características principais a fabricação, a disciplinarização e a regulação (controle). No caso da produção da experiência educativa, ele tem implicação na fabricação do trabalhador-aluno, na disciplinarização de seu corpo e na regulação das subjetividades[28] que passaram por esse processo.

A emergência do que Foucault (2014) chamou de "Anatomia política" ou "mecânica do poder", quando aplicada ao campo pedagógico, é preciso destacar, não se apropriou desse conjunto de saberes e a partir deles promoveu o deslocamento do poder que passava a incidir sobre os corpos, antes disso, essa anatomia delineou ou a mecânica estruturou a pedagogia que, desde então, se tornou útil e necessária no interior da sociedade disciplinar. Tanto é que a pedagogia escolar ou militar (congêneres) nada guarda da pedagogia erótica e *scholar* do Mundo Antigo, apresentando-se como uma invenção sem precedentes.

Não por acaso, o primitivo útil ao capitalismo se revela nas pequenas esferas de controle do sujeito. Ao mesmo tempo em que permeia os largos campos de confinamento de populações inteiras – a educação está presente nos dois níveis, sendo o primeiro na fabricação do aluno-trabalhador e, no segundo, o trabalhador-aluno. O déspota oferece ao capitalismo a garantia de que o fluxo deve ser seguido, pois, assim como o líder bárbaro "coloca-se em filiação direta com Deus", ou seja, "o corpo pleno como *socius* deixou de ser a terra e deveio o corpo do déspota, o próprio déspota ou o seu deus[29]"; o capitalismo, por descodificação, assume a forma de unidade e autogestão.

Mas, ainda há algo de nebuloso nessa axiomática aplicada à produção da experiência educativa, responsável por manter de forma adjacente valores sobre a infância que se acreditava terem sido expurgados. Esse é o problema, por exemplo, das infâncias infames, que engloba desde a marginalidade e exclusão,

[27] Cf. Foucault (2014, p. 134) "O grande livro do Homem-máquina foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico, cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e que os médicos, os filósofos continuaram; o outro, técnico-político, constituído por um conjunto de regulamento militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo. Dois registros bem distintos, pois tratava-se ora de submissão e utilização, ora de funcionamento e de explicação: corpo útil, corpo inteligível. E, entretanto, de um ao outro, pontos de cruzamento".

[28] A título de exemplo, a fabricação do soldado no século XVIII se sobrepôs à aclamação virtuosa do mesmo no século XVII; a disciplinarização substituiu o suplício e atenuou a punição explícita e exemplar; a regulação, por sua vez aplicada às populações, promoveu a autodisciplina, duplicando a incidência desse tipo de poder sobre os indivíduos.

[29] Cf. Deleuze; Guattari (2011, pp. 256-257).

mais visíveis, até a paparicação excessiva e tirania da criança[30], mais complacentes.

Fernando Ramos da Silva (1967-1987), o ator que deu vida a *Pixote,* é um marco emblemático do problema anunciado. "Morto seis anos depois da estreia do filme, vítima da violência urbana da qual foi, no filme e fora dele protagonista[31]", ele corporificou, provavelmente devido à experiência de passar por várias instâncias de exclusão sucessivas, "um dos elementos mais mobilizadores do filme Pixote [que] é justamente a oscilação proposta por Babenco, entre o aparente universo genuíno da criança e sua imersão no mais cruel dos mundos, aquele dos 'menores', no Brasil" (p. 116).

O filme *Pixote – a lei do mais fraco*[32] (1980) foi sucesso de público, alcançando uma audiência de dois milhões de espectadores. Seu diretor, Hector Babenco (1946-2016), levou às telas de cinema uma paisagem conhecida, crianças em situação de risco, envolvidas com o crime e com presença recorrente no noticiário policialesco. O que tornou o filme um ponto de interesse sobre a infância[33]?

A circulação de imagens, portanto, esteve centrada em uma ambiência neutralizante dos efeitos da desigualdade social vivida cotidianamente, mas contrariada todos os dias, nas belas imagens das famílias ricas e nos falsos dilemas relacionais que as telenovelas levavam às casas de milhões de brasileiros. O rosto infantil, aquele herdeiro dos traços piedosos do menino Jesus e da boa disposição do Emílio piagetiano, também constituíam a mesma ambiência audiovisual, na qual a população era convocada a se identificar: o menino branco, limpo, de classe média e cristão. Todos os outros encontrados em condição divergente eram os "menores". No telejornal, por exemplo, haverá a informação de que crianças de doze anos visitaram a estação de tratamento de água da cidade. No mesmo noticiário, a pauta será *menor* de doze anos é apreendido com entorpecentes.

Fernando Ramos da Silva (1967-1987) foi a realização da barbárie em todo o seu evento. Ela primeiro mascara – não há meninos como Fernando, porque eles nem sequer são vistos como crianças; depois, ela revela a sua face por não conseguir mais mascarar tal realidade – a trágica vida de um desses meninos é enfim trazida à superfície; por fim, há uma força reterritorializante que faz com que se regrida ao estágio inicial latente e promova a reconfortante sensação de que tudo não passou de um episódio – Fernando é assassinado pela polícia em uma situação de violência que vivera duplamente, no cenário produzido pelo cinema e no cenário resíduo da sociedade excludente.

Pixote expôs a barbárie a que as crianças de uma infância nem um pouco glamorosa eram submetidas – campos de concentração às vezes abertos (rua, drogas, marginalidade), às vezes extremamente fechados (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor – Febem e delegacia) marcados apenas pelas margens flutuantes de uma sociedade hipócrita e uma pedagogia cínica. Ainda que a maioria dos brasileiros soubesse muito bem e, muitos

[30] Diante da abrangência que pode ter esse problema, esta investigação limitou-se a elencar os aspectos delineadores das chamadas infâncias infames, sem intenção de oferecer uma análise da envergadura necessária.

[31] Cf. Marcello (2008, p. 114).

[32] O filme teve seu roteiro inspirado no romance literário Infância dos Mortos, do escritor José Louzeiro que, por sua vez, recorreu ao caso emblemático ocorrido na cidade mineira de Camanducaia, na década de 1970, em que a polícia foi acusada de ter jogado despenhadeiro abaixo, dezenas de crianças consideradas marginais.

[33] Segundo Marcello (2008, p.117) Nas décadas de 70 e 80, nas quais o intuito era a propagação e consolidação da TV, a circulação de imagens estava vinculada ao "universo glamoroso das novelas", bem como às ações governamentais visibilizadas pelo telejornal. Mesmo que as obras ditas de ficção envolvessem "casos de crimes e suspense [...] a tônica era o romance, em geral via privilegiada de ascensão social.

ainda reforçassem tal comportamento, ver em uma grande tela, no lugar do adocicado romance novelesco, a crueldade social que cada um e todos preferiam ignorar foi a principal contribuição do filme. Do mesmo modo, a barbárie escancarada no filme como parte de um fluxo maior leva a um outro extremo, a tirania da criança[34].

A barbárie, portanto, não está circunscrita apenas às "instituições muito fortemente territorializadas[35]", como, por exemplo, o reformatório, o internato, a escola, nos programas de TV, os produtos direcionados ao público infantil, as relações, mas também na crise de autoridade generalizada identificada por Hannah Arendt, com o apagamento da dimensão pública como dimensão política, transformada em um palco para a vida privada cada vez mais espetacularizada. Também está nos padrões de subjetividade determinados decorrentes do interesse molar, que não cessa em atualizar sobre o *socius* a axiomática capitalista.

É, finalmente, o triunfo do agenciamento pedagógico que age conforme o padrão de produção de subjetividade e entre os diferentes agenciamentos dispostos na sociedade, percorrendo a multiplicidade, impelindo-a a cumprir seus protocolos de organização. Édipo, Emílio, o Jardim de Infância, o Jardim do Éden, os campos de concentração são todos regimes de uma mesma significância, o processo levado à cabo de sobreposição da máquina desejante do aprender pela máquina binária pedagógica.

Como passar por tudo isso? Deve-se incorporar, suportar ou fazer fugir diante desses regimes? A destituição da pedagogia como agenciadora desses regimes e elemento do processo de subjetivação capitalista parece indicar a necessidade de se romper com o seu principal conceito – a formação. Não que com isso esse campo do saber deva desaparecer, pelo contrário, suas funções, pelo menos aquelas que potencialmente refletem na percepção de uma saída para o problema ainda atual enfrentado por Rousseau e outros, como a guerra entre os de mesma espécie, a estima por valores que atentem contra os outros, a opressão etc., podem ser reterritorializados cumprindo papeis atuais na composição de um novo plano educativo. No entanto, o que se vê até aqui é a intensificação da experiência educativa pautada pelo conceito de formação. Ainda que vestígios de fracasso sejam perceptíveis, a formação será convocada a cumprir seu papel disciplinador, função arcaica ainda necessária a grande política que se estende de leste a oeste e por todos os lados.

A era do cinismo ou a sociedade civilizada capitalista construiu para si e distribuiu a todos, na forma que mais domina, o consumo, uma axiomática educativa insustentável. O Grande Emílio[36] reúne sob sua imagem o ápice desse investimento molar: formar é, necessariamente, nos termos em questão, uma atitude que deve primar pelo crescimento – biológico, cognitivo, econômico e pelo controle – disciplinar, produtivo e político. Não obstante, essas

[34] Cf. Arendt (2011, pp. 230-231), "[...] ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos".

[35] Cf. Zourabichvili (2004, p. 09).

[36] Denomina-se Grande Emílio a teoria psicopedagógica criada a partir da inspiração rousseauísta, que pouco guarda o fundamento da obra homônima. Ao contrário, o tratado político pedagógico do filósofo genebrino é apresentado como Pequeno Emílio, no sentido de guardar uma menoridade potencial.

duas dimensões do investimento molar se confundem a todo instante no que se refere ao campo pedagógico. As fases de desenvolvimento infantil e a aplicação gradual da disciplina; as ciências cognitivas a serviço do aumento e aperfeiçoamento da produção; e o poder econômico financeiro que ocupa o espaço das decisões políticas.

Com isso, o Grande Emílio resiste, ele ainda terá a sua versão mais sofisticada e não menos perversa com a sua inscrição como elemento sintetizador da gestão de multiplicidade. Pretende, com isso, ocupar o lugar de tecnologia de individuação e se instalar definitivamente na produção de subjetividades a partir de um investimento que percorre o *socius* cada vez mais intensamente. A formação, que era considerada uma ação sempre *a posteriori*, passa a ser engendrada em processos cada vez mais prematuros, interditando saídas, promovendo segmentações cada vez mais rígidas. Também se estende a períodos mais longínquos da vida, fazendo desaparecer o sentido de uma idade escolar, pois, ela, a partir de então, ocupa uma vida inteira. Está-se diante daquilo que pode ser chamado de paranoia pedagógica.

Declaração

I. A pedagogia aqui proclamada não é dirigida a ninguém pois não há destinatário certo.
II. A pedagogia como mais alta das artes, aquela que lida com o inacabado deve preservar essa condição sob o risco contrário de interditar o espírito criativo.
III. A pedagogia, desdenhada pelas ciências mostrará a elas que o que as dá sentido é justamente dependente de sua ação e de sua contínua renúncia.
IV. A educação se revelará produção do comum e será essa condição a saída para todas as mazelas carregadas pelo tempo.
V. Na redescoberta do comum, a educação será o elemento agregador e não diferenciador dos indivíduos e de seus destinos.
VI. A massificação da educação deve dar lugar à coletividade da experiência educativa.
VII. A desigualdade e a indiferença serão desnudadas e não haverá receio em aponta-las até que não sejam mais do que lembranças.
VIII. A igualdade é um ponto de partida e não de chegada e deve ser reconhecido como princípio educativo.
IX. Os demais artigos dessa declaração serão escritos por gente diferente de nós, de modo que não sejamos seus guardiões, mas seus beneficiários eternos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** Trad. Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CARVALHO, A D. **Epistemologia das ciências da educação.** Porto: Edições Afrontamento, 1988.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 3 trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012, Coleção Trans.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**. Capitalismo e Esquizofrenia. Trad.

Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011, Coleção Trans.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**. O uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b, p.44.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRÖEBEL, F. **A educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

HEILAND, H. **Friedrich Fröebel**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LARROSA, J. **Tremores**. Escritos sobre experiência. trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, jan.-abr., n. 19, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 15 mar. 2021.

MARCELLO, F. A. **Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008, 220f.

NIETZSCHE, F. **Assim Falava Zaratustra**. Lisboa: Relógio D'Água, 1998.

PIXOTE. **A lei do mais fraco**. Dir. Hector Babenco. São Paulo: HB Filmes, 1980. 127 min. son., color.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Carta a D'Alembert sobre os espetáculos**. Tradução: Roberto Leal Ferreira Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

SPINOZA, B. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TODOROV, J. C; MOREIRA, M. B. O conceito de motivação na psicologia. **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 119-132, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452005000100012&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 15 mar. 2021.

ZOURABICHVILI, F. **Vocabulário Deleuze**. Vers. Eletr.: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação Unicamp, 2004.