

Educar com o cinema, pensar com Deleuze: uma pedagogia do inacabado

Educating with cinema, thinking with Deleuze: a pedagogy of the unfinished

RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA¹; JOÃO PEDRO GOES LOPES²; PEDRO XAVIER RUSSO BONETTO³

Resumo: Este artigo celebra os 100 anos de Gilles Deleuze ao propor uma cartografia cinematográfica que articula o pensamento deleuziano com a educação, entendendo o cinema como dispositivo filosófico-educativo. Analisamos filmes como Cidade de Deus, Pulp Fiction, Clube da Luta, Akira, O Labirinto do Fauno e Cidade dos Sonhos como máquinas de pensamento que ativam conceitos centrais da filosofia da diferença — tempo puro, montagem rizomática, corpo sem órgãos e devir — e produzem experiências estéticas que rompem com a linearidade e a identidade. Defendemos que a educação menor deve operar como prática desterritorializante, fragmentando e intensificando subjetividades, rompendo com modelos hierárquicos e tradicionais. Assim, o cinema é entendido não só como recurso, mas como vetor de invenção, tornando-se uma força criativa para o processo de aprender e ensinar.

Palavras-chave: Deleuze. Cinema. Educação.

Abstract: This article celebrates the 100th anniversary of Gilles Deleuze by proposing a cinematic cartography that articulates Deleuzian thought with education, understanding cinema as a philosophical-educational device. We analyze films such as City of God, Pulp Fiction, Fight Club, Akira, Pan's Labyrinth, and Mulholland Drive as thought machines that activate central concepts of the philosophy of difference—pure time, rhizomatic montage, body without organs, and becoming—producing aesthetic experiences that break with linearity and identity. We argue that minor education should operate as a deterritorializing practice, fragmenting and intensifying subjectivities, breaking with hierarchical and traditional models. Thus, cinema is understood not only as a resource but as a vector of invention, becoming a creative force for the process of learning and teaching.

Keywords: Deleuze. Cinema. Education.

Introdução

Filosofar, para nós, não significa repetir o que já foi dito: mais do que comentar, é inventar, tensionar, criar novas zonas de pensamento. Nesse gesto conceitual que Gilles Deleuze celebra, reside a potência da filosofia — não para

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal de Lavras. Doutor em Educação pela Unicamp. Email: rubensgurgel@ufla.br

² Professor da Prefeitura de Sorocaba. Doutor em Educação pela USP. Email: joaogoez@gmail.com

³ Professor Adjunto da Universidade Estadual de Pernambuco. Doutor em Educação pela USP. Email: pedro.bonetto@upe.br

exaurir o real com explicações prontas, mas para abrir fendas, pulsos, linhas de fuga rizomáticas (Deleuze; Guattari, 2011a). No centenário do filósofo, propomos fazer do cinema, também, um dispositivo filosófico-educativo: não um espelho onde nos reconhecemos, mas uma força que nos atravessa, nos desloca, nos recria.

Nosso percurso teórico e político, ao longo dos últimos anos, se enredou nas fronteiras instáveis entre Educação e Filosofia da diferença. Defendemos que não há educação que não seja menor — menor, aqui, no sentido inventivo, como aquele que altera, fragmenta, intensifica (Gallo, 2002; Vieira, 2022). Entendemos, como sustentamos em outros momentos, que a aleturgia curricular opera como prática desterritorializante, uma pedagogia da invenção que potencializa subjetividades não-fascistas (Bonetto; Vieira, 2021). Dialogando com os horizontes pós-estruturalistas, temos explorado a ideia de currículo como rizoma de aprendizagens múltiplas e inventivas, cuja força reside na recusa da linearidade e na valorização das múltiplas conexões e extensões possíveis em territórios particulares (Vieira, 2020; Bonetto; Vieira, 2023; Lopes; Vieira, 2023; 2024).

Se a sala de aula tradicional persiste em modos pedagógicos hierarquizantes, orientados à repetição e memorização, o cinema nos convoca a outro regime — um campo rizomático, uma rede de imagens e sons em que a causalidade se dobra, a identidade se desfaz, a intensidade emerge (Deleuze, 1990). Nesse pulsar, habitantes sensíveis da arte cinematográfica — *Cidade de Deus*, *Pulp Fiction*, *Clube da Luta*, *Akira*, *O Labirinto do Fauno*, *Cidade dos Sonhos* — atuam como máquinas de pensamento e dispositivos de formação estética e filosófica. Cada obra, em sua singularidade, mobiliza tempo puro, montagem rizomática, corpo sem órgãos e devir — conceitos centrais da filosofia da diferença — não como arquiteturas acabadas, mas como territórios instáveis em que a invenção acontece.

Este texto, portanto, propõe uma cartografia cinematográfica educacional: um currículo estético-filosófico que se desdobra em dois planos entrelaçados. De um lado, as imagens cinemáticas operam como máquinas de pensamento, criando conceitos por meio da forma, da cor, do som e do corte. De outro, abrem experiências pedagógicas que não aceitam o reconhecimento escolar, mas experimentam a diferença, o fissuramento do sujeito e a emergência de modos outros de estar-no-mundo.

É importante enfatizar que esta escrita não se alinha aos manuais didáticos ou aos textos metodológicos sobre o uso do cinema na educação. Trata-se, antes, de uma proposição que recusa o cinema como recurso pedagógico acessório e o reivindica como próprio ato educativo: formação de pensamento rizomático, afetivo e multiplicante - objetivamos produzir, nesse sentido, um texto que empregue a mesma relação que propomos com o cinema, ou seja, que recuse ser um vetor de identificação e reconhecimento, mas que abra margem para efetuar-se em diversas ramificações possíveis. Uma perspectiva que rompe as caixas disciplinares, atravessa a crença no sujeito cognoscente e inaugura práticas de esquizoaprendizagem (Vieira, 2020).

Para acompanhar os fluxos que atravessam o cinema e a educação, convocamos o método cartográfico, ancorado na filosofia de Deleuze e Guattari (2011a, 2011b, 2011c) e desdobrado nas contribuições de Suely Rolnik (2016), Kastrup e Passos (2015) e Bonetto e Vieira (2023), conforme explicamos detalhadamente mais adiante. A cartografia nos possibilitou habitar os filmes, acompanhando suas linhas de fuga, seus gestos de resistência e suas composições estéticas como territórios vivos e mutantes. Ao revisitar Deleuze no cinema e o cinema na educação, convidamos o leitor a experimentar estas obras não como repertórios a serem decifrados, mas como encontros: rupturas sensoriais, fendas de desejo e invenção intelectual.

290

Procedimentos cartográficos

Este estudo se constrói sob a perspectiva da cartografia, tal como inspirada nos movimentos filosóficos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), nas elaborações de Suely Rolnik (2016) e nos desdobramentos epistemológicos e metodológicos apresentados por Kastrup e Passos (2015). Longe de buscar um método formalizado, fechado ou universalizável, a cartografia aqui se instala como um modo de pesquisar e escrever que opera na imanência dos processos, acompanhando as forças que se movem, atravessando campos de intensidade, produzindo registros móveis, heterogêneos e provisórios.

Em Mil Platôs, Deleuze e Guattari (2011b; 2011c) propõem a cartografia como alternativa aos modelos representacionais tradicionais. Ao contrário dos pensamentos que buscam mapear um território a partir de um olhar distante e totalizante, a cartografia deleuze-guattariana propõe um mapeamento que se faz junto ao território, como parte dele, atento à composição de suas linhas, aos seus fluxos e às suas forças. Trata-se, nas palavras dos autores, de um mapa que se conecta diretamente com o real, não o representando, mas produzindo-o.

Suely Rolnik (2016), ao introduzir a cartografia no campo das pesquisas qualitativas e dos saberes clínico-políticos no Brasil, afirma que cartografar é colocar-se em escuta aos movimentos do desejo e às modulações do campo de forças, numa atitude ético-estética de acompanhamento dos processos de subjetivação. Cartografar é habitar o campo pesquisado com uma escuta sensível e intensiva, capaz de registrar não apenas o que aparece, mas também o que se esconde, o que pulsa, o que se bifurca. Não se trata de descrever o visível, mas de seguir pistas, rastrear devires, acolher o que ainda não tem forma.

Nessa direção, Kastrup e Passos (2015) avançam na metodologia cartográfica ao enfatizar a construção de um conhecimento processual e aberto, que não visa capturar objetos estáveis, mas acompanhar os movimentos de constituição dos próprios objetos. A cartografia, conforme os autores, exige um pesquisador implicado, disposto a se deixar afetar pelas forças que rastreia. O método exige deslocamentos, alterações e, sobretudo, uma atenção ao que escapa das formas instituídas de conhecimento. Trata-se de uma pesquisa "em ato", em que a subjetividade do pesquisador é permanentemente atravessada e modificada pelo próprio campo que investiga.

Foi com essas premissas que construímos este trabalho. A pesquisa que ora apresentamos não buscou organizar os filmes em categorias fixas ou produzir análises que encerrassem sentidos. Antes, seguimos um percurso cartográfico no qual cada obra cinematográfica — Cidade de Deus, Pulp Fiction, Clube da Luta, Akira, O Labirinto do Fauno e Cidade dos Sonhos — foi acompanhada como um campo vibrátil, produtor de sentidos múltiplos. Nosso procedimento metodológico consistiu em assistir, rever e habitar os filmes com uma escuta cartográfica, atentos às imagens que se desdobram, às narrativas que se interrompem, aos corpos que

se desfazem e às pedagogias que se insinuam nas bordas da cena e nos perguntamos: de que maneira podemos pensar nosso fazer pedagógico a partir desses filmes?

Não nos ocupamos em buscar representações pedagógicas explícitas, mas nos dedicamos a acompanhar os devires que emergem nas dobras da linguagem cinematográfica, os gestos de resistência que atravessam os personagens, os deslocamentos que tensionam o campo educativo. O cinema, aqui, é entendido como uma superfície de inscrição de intensidades, como um espaço em que as linhas de fuga podem se manifestar, nos permitindo pensar a educação para além das formas rígidas que a capturam. Como lembra Deleuze (2013a), o cinema é uma máquina de pensar, um dispositivo que opera diretamente sobre o tempo, a memória, o corpo e o desejo.

A cartografia, portanto, não foi apenas um método aplicado sobre os filmes: ela foi um modo de nos movermos com os filmes, de nos colocarmos em relação com os fluxos que eles produzem. Foi uma operação estética e ética, em que o pensamento se construiu no encontro com as imagens, nos atravessamentos entre filosofia, cinema e educação. Seguimos pistas, nos deixamos afetar, construímos conexões improváveis e desenhamos um percurso que, como todo mapa cartográfico, permanece aberto, rizomático e sujeito a novas derivações.

Este trabalho, portanto, não oferece conclusões ou modelos, mas composições e devires. A cartografia aqui realizada é uma tessitura provisória, uma narrativa em movimento que se sustenta justamente na recusa de analisar-representar. Seguindo Deleuze e Guattari (2011a; 2011b; 2011c), entendemos que o saber que interessa é aquele que se multiplica, que se conecta, que vibra. E foi assim que escolhemos pensar: junto aos filmes, junto à filosofia, junto às pedagogias do possível.

Cartografias da violência, devires marginais e a pedagogia das bordas

Cidade de Deus (2002), dirigido por Fernando Meirelles e Kátia Lund, não é apenas um relato sobre a violência urbana carioca — é uma explosão estética que captura, com brutal intensidade, os fluxos, os cortes e os devires que atravessam os

corpos e os territórios periféricos. A montagem frenética, as sobreposições temporais, os deslocamentos de foco e os personagens que escapam de identidades fixas compõem um plano de imanência onde o tempo cronológico implode e a narrativa linear cede lugar a multiplicidades rizomáticas. Trata-se, como propõe Deleuze (1995), de um cinema da imagem-tempo, no qual a cronologia já não garante sentido e o pensamento é arrastado para campos de indiscernibilidade.

Não há, em *Cidade de Deus*, um sujeito heroico, nem um desfecho moralizante. O que se desenha são cartografias da violência e da exclusão, linhas que escapam dos grandes discursos de redenção social e das pedagogias integradoras. Os devires que emergem — devires-criminosos, devires-moleques, devires-marginais — não são movimentos de assunção identitária, mas processos de subjetivação nômades, como propõem Deleuze e Guattari (2011a, 2011b, 2011c) ao tematizarem o devir como aquilo que não mapeia, mas que move.

O filme opera como uma máquina pedagógica potente: não porque apresenta um conteúdo a ser apreendido ou interpretado, mas porque nos arrasta para um campo intensivo de sensações que desorganiza os mapas escolares. O cinema, nesse caso, não é ferramenta didática, mas dispositivo que permite que nos eduquemos com a violência, com a estética do caos, com a pedagogia das bordas. A educação, tradicionalmente pensada como um esforço de inclusão, integração e pacificação, encontra em *Cidade de Deus* um desafio ético e estético: como educar sem domesticar? Como produzir aprendizagens que acolham os devires marginais, sem absorvê-los nos sistemas disciplinares que esvaziam sua potência? Como sustentar uma pedagogia das bordas — aquela que não tenta centralizar, mas que permite os fluxos, os desvios, as rupturas?

As práticas curriculares que habitamos e defendemos, baseadas no currículo cultural e na educação menor (Neira; Nunes, 2022; Gallo, 2002; Vieira, 2020; 2022), nos permitem propor que *Cidade de Deus* seja vivido como um agenciamento coletivo de enunciação, uma imagem que abre possibilidades para pensar o que a escola ainda não consegue suportar: as potências das vidas precarizadas e dos corpos que excedem as normas. Essas imagens intensivas nos ensinam a pensar com o caos, a educar com a violência, a resistir sem síntese.

Cidade de Deus também tensiona os discursos meritocráticos e as ficções democráticas que, por vezes, atravessam os currículos escolares. A partir da trajetória de Buscapé, o filme nos mostra que o acesso ao olhar — o acesso à câmera, ao enquadramento, à enunciação — é uma disputa que se trava nas linhas de poder e de desejo que estruturam as cidades. Na educação, é urgente perguntar: quem narra? Quem tem acesso ao dispositivo de visibilidade? Quem pode se ver e ser visto fora das narrativas de subalternidade?

Inspirados em Deleuze, não buscamos "dar voz" ou "dar lugar" aos sujeitos periféricos dentro do currículo. Esses sujeitos já produzem enunciações potentes, já resistem, já criam seus próprios circuitos discursivos. O que está em jogo é abrir a escola para que devires marginais possam atravessá-la sem serem capturados pelas lógicas de assimilação e de controle. Nesse sentido, Cidade de Deus nos ensina a pensar a pedagogia não como um espaço de normatização, mas como uma zona de experimentação. Sobre essa noção, relembramos a concepção de escola como campo histórico de *experimentum scholae* (Masschelein; Simons, 2013).

De forma geral, consiste em considerá-la como um laboratório, lugar de constante ensaio e experimentação, no qual processos de criação e de produção de novos manejos com o saber, o conhecimento, as relações subjetivas e intersubjetivas são criadas. Trata-se de fazermos com que a escola saia de sua pseudoeternidade, um dispositivo pedagógico que reduz todas as potencialidades dos afetos e das expressões de desejo a operações reprodutoras de comportamentos modelados à conformidade institucional.

Assim, ao cartografar esses fluxos, nos posicionamos junto aos devires-moleques, devires-criminosos, devires-fotógrafos, não como identidades, mas como movimentos que atravessam as linhas duras da cidade e das instituições escolares. É no encontro com essas linhas que a educação pode, talvez, se tornar menor: mais sensível, mais múltipla, mais disposta a se perder.

Cortes, montagem disjuntiva e a pedagogia do acaso

Se Cidade de Deus nos apresenta uma pedagogia das bordas, *Pulp Fiction* (1994), dirigido por Quentin Tarantino, radicaliza ainda mais a experimentação

estética ao instaurar uma lógica de cortes abruptos, disjunções temporais e revezamentos narrativos que desafiam qualquer linearidade causal. Na referida película, o tempo se dobra, as sequências se desencaixam e o sentido é sistematicamente frustrado. O filme não apenas rompe com a cronologia clássica, mas cria, como afirmaria Deleuze (2013a), um "tempo cristal", onde presente e passado coexistem em um jogo de espelhamentos e fissuras.

Este é um cinema que se nega a explicar, que opera por intensidades e não por moralidades. As narrativas fragmentadas de Tarantino nos empurram para um espaço pedagógico peculiar: o da aprendizagem com o acaso, com o erro, com a contingência. Uma pedagogia que não promete coesão, mas celebra a possibilidade de pensar nos interstícios, nas margens do previsível.

O que *Pulp Fiction* nos convida, portanto, não é a ler o mundo como um enredo com início, meio e fim, mas a habitar um campo onde o acaso e a montagem operam como dispositivos criadores. Quando Vincent Vega é morto numa cena e reaparece vivo em outra, quando as tramas se cruzam fora de ordem, somos forçados a suspender os pressupostos da racionalidade moderna e a produzir novos modos de compreensão — modos que não dependem de síntese, mas de composição provisória ou afecção.

Esta desordem estética é, para nós, profundamente pedagógica. Como construir práticas educativas que não tenham a fragmentação e a falta de referenciais teleológicos? Como permitir que os saberes escolares conseguissem se conectar de forma rizomática, sem que precisem, o tempo todo, retornar a um eixo central da reconhecimento e do controle dos corpos? Como viver o erro e o acaso não como falhas, mas como condições legítimas da aprendizagem?

A pedagogia que *Pulp Fiction* nos convida a experimentar é aquela que se abre à montagem disjuntiva, ao saber que vem por justaposição e não por progressão. É a pedagogia que aceita que o conhecimento possa ser tecido por saltos, por rupturas, por lapsos, por desvios. Nesse sentido, adotamos um regime rizomático que rejeita a lógica arbórea — símbolos, pontos de partida ou de chegada pré-definidos — e abraça a multiplicidade criadora, o corte, o atravessamento (Gallo, 2013). A pedagogia que se funde com esse cinema não estrutura caminhos fixos: ela se explora nos interstícios, nos cortes, nos erros e nas

improvisações. Uma educação que, mais que ensinar, aguarda o surgimento do novo em campo aberto.

Tarantino cria um cinema que opera como um rizoma, no sentido preciso que Deleuze e Guattari (1995) atribuem ao conceito: uma multiplicidade sem centro, sem origem fixa, sem hierarquia. Um cinema que nos desorienta para que possamos encontrar novas formas de orientação. Um cinema que nos desafia a construir mapas provisórios, traçados a partir das contingências e das interconexões imprevistas.

Na educação, esse desafio pode se traduzir na abertura a currículos menos rígidos, que acolham saberes que emergem no acaso das conversas, nas rupturas das sequências didáticas, nas experimentações cotidianas que desobedecem aos planejamentos prévios. Semelhantemente, destacam-se os conceitos de “artistagem” (Corazza, 2006), “didáticaArtista” (Corazza, 2013) e “escrita-curriculo” (Bonetto; Neira, 2019).

Desse modo, é preciso habitar a pedagogia como se habita um filme de Tarantino: com disposição para a surpresa, com a coragem de atravessar narrativas incompletas, com a alegria de desejar e de aprender nos desvios. Continuando, *Pulp Fiction* nos desloca de qualquer posição confortável diante da moral. O filme não oferece heróis; oferece personagens complexos, ora patéticos, ora cruéis, ora ternos, que escorregam entre as classificações fáceis. Do mesmo modo, uma pedagogia inspirada neste cinema não busca formar sujeitos bons, corretos ou ideais, mas sim sujeitos capazes de inventar suas próprias éticas, suas próprias narrativas, suas próprias montagens. O filme nos ensina, enfim, a habitar o acaso e a falha, a reconhecer que as aprendizagens mais potentes podem nascer daquilo que não foi planejado. E talvez seja este o maior desafio para a escola contemporânea: sustentar o inesperado como parte legítima do processo educativo, sem precisar reabsorvê-lo nas lógicas de controle e avaliação.

Pulp Fiction é, portanto, uma pedagogia da descontinuidade, uma celebração do acaso como potência criadora. Ao trazê-lo para o campo da educação, abrimos espaço para práticas que aceitam se perder, que ousam errar, que preferem o corte à costura, que aprendem no entremeio.

Linhas de fuga, multiplicidades e a pedagogia do desmonte do Eu

Clube da Luta (1999), dirigido por David Fincher, é uma ode violenta à implosão das subjetividades fixas e à destruição dos dispositivos de controle que formatam o Eu no capitalismo tardio. O filme conduz o espectador por um labirinto existencial onde a cisão do protagonista não é uma patologia a ser curada, mas um agenciamento que expõe as fraturas do sujeito neoliberal: fragmentado, exausto, aprisionado no consumo e nas fantasias de individualidade plena (Deleuze, 2013b).

Deleuze e Guattari (2011a; 2011b; 2011c) nos ensinam que a subjetividade não é uma interioridade estável, mas um campo atravessado por múltiplos agenciamentos, linhas de fuga e blocos de devenires. A cisão entre o protagonista (narrador) e Tyler Durden, neste sentido, pode ser lida não como um distúrbio psíquico, mas como um processo de desterritorialização: uma tentativa radical de escapar das formas codificadas de vida. O que se rompe, no filme, é o regime de identidade: o Eu não se sustenta, o corpo não suporta, o desejo se desloca para além dos discursos que o normalizam.

Aqui, mais uma vez, estamos diante de uma potente máquina pedagógica: Clube da Luta nos convoca a desmontar as arquiteturas do sujeito. No campo educativo, isso significa deslocar as práticas que insistem em formar identidades sólidas, indivíduos bem ajustados e sujeitos adaptados ao mercado. Significa também questionar as pedagogias do sucesso, do desempenho e da autorrealização que povoam as salas de aula e os discursos contemporâneos sobre formação.

Como educar sem produzir sujeitos aprisionados na ideia de um Eu coerente e autocentrado? Como criar espaços de aprendizagem que acolham os devires, as multiplicidades, as fugas? Como sustentar pedagogias que, ao invés de reforçarem a identidade, abram brechas para o seu desmonte?

Clube da Luta é, essencialmente, um elogio à multiplicidade que se constitui na falha do Eu. O próprio grupo marginal que se forma no porão das lutas funciona como um agenciamento coletivo que transborda as individualidades. É um espaço onde o corpo é posto em risco, onde a dor e o embate físico são experiências de construção e de esgarçamento das fronteiras do sujeito. Tal experiência, se lida de

modo deleuziano, não celebra a violência pela violência, mas aponta para a necessidade de romper os automatismos sociais que anestesiam o desejo.

A pedagogia que aqui se vislumbra não é aquela que procura curar o sujeito das suas dissociações, mas aquela que se deixa atravessar por elas. É uma pedagogia que aceita o desmonte, que permite a errância, que convive com as derivas identitárias sem exigir recomposição. Uma pedagogia que pode, inclusive, sustentar processos onde o aluno "perca o chão", não no sentido de abandono, mas no sentido de desestabilização necessária para que outros modos de existir sejam pensáveis.

Ao mesmo tempo, Clube da Luta opera uma crítica visceral ao consumismo e às formas sutis de opressão que domesticam o desejo através da promessa de felicidade individual. A destruição do apartamento do protagonista e a criação do Projeto Desordem são movimentos que desafiam o conforto das ficções neoliberais. Em termos educativos, isso nos coloca diante de uma pergunta incômoda: as nossas escolas educam para o desejo ou para o consumo? Formam sujeitos que desejam ou sujeitos que consomem?

Inspirados por Deleuze, sabemos que o desejo não é falta, mas produção (Deleuze; Guattari, 2011c). Clube da Luta, como dispositivo, fabrica outros desejos — desejos que não cabem no shopping, no diploma, no currículo performático. Talvez o maior gesto pedagógico que possamos aprender com este filme seja este: criar espaços onde os desejos possam existir sem serem imediatamente capturados, codificados ou neutralizados. O que temos então é uma pedagogia do desmonte: desmonta o Eu e desmonta as vitrines e desmonta os manuais de formação. Uma pedagogia que aceita as linhas de fuga e que aposta no encontro entre corpos, mesmo quando esses encontros são atravessados por conflitos e dores. Uma pedagogia que permite que o sujeito se perca — e que, talvez, ao se perder, possa encontrar outros modos de habitar o mundo.

Mutações, descontrole e a pedagogia do excesso

Lançado em 1988 sob a direção de Katsuhiro Otomo, Akira permanece como um marco estético e político que desestabiliza as formas hegemônicas de pensar o

corpo, a cidade e o poder. Ambientado numa Tóquio distópica, o filme desenha uma paisagem onde a mutação é regra, o controle é sempre precário e o excesso é força constituinte. O que nos interessa aqui é precisamente este descontrole: um corpo que se desmancha, que cresce sem limites, que explode os dispositivos de contenção e anuncia, paradoxalmente, uma pedagogia do excesso.

Em Akira, Tetsuo é capturado por uma força que ele mesmo não compreende — uma potência que excede a própria capacidade de contenção do corpo e da linguagem. Sua mutação não é apenas física, mas ontológica: o corpo se deforma, o sujeito se dilui, o poder escapa. A mutação que consome Tetsuo pode ser lida como o que Deleuze e Guattari (2011b) nomeiam de devir incontável — um devir que não se organiza por síntese, mas que explode as segmentariedades da ordem social.

Esse excesso, que na lógica capitalista é sempre tratado como ameaça, pode ser afirmado como potência pedagógica. Que pedagogias são possíveis quando o corpo escapa? Quando o saber se excede? Quando as forças não cabem mais nas fronteiras disciplinares? O que Akira nos ensina é que a aprendizagem pode ser o espaço da mutação sem garantias, da experimentação que não se dobra aos currículos, das formas de saber que excedem a linguagem formalizada da escola.

A própria cidade de Neo-Tóquio, como organismo urbano mutante, é um rizoma pulsante — um território em disputa onde se cruzam gangues de motoqueiros, forças militares, experimentos psíquicos e desejos descontrolados. Como nos ensinam Deleuze e Guattari (2011a), o rizoma não conhece hierarquias; ele cresce por conexões, ele fura o solo da estabilidade. A cidade de Akira é pedagogicamente interessante porque é uma cidade que falha: ela não consegue controlar as potências que a atravessam assim como a escola não controla todas as conexões do território que sobrecodifica. E talvez nem precise controlar.

A pedagogia que emerge de Akira é uma pedagogia do corpo mutante, uma pedagogia que aceita o descontrole como condição para a invenção. Tetsuo não é um corpo disciplinado; ele é um campo de forças em expansão. No entanto, não se trata de uma celebração ingênua do caos. O filme é violento, sombrio, denso. A mutação de Tetsuo é também uma tragédia — e, exatamente por isso, não se pode reduzir a pedagogia do excesso à mera libertação, como se o excesso fosse um

território sem risco. Exceder é perigoso. Exceder pode destruir. Mas também pode criar. E aqui reside a tensão pedagógica mais preciosa: como criar práticas educativas que sustentem o excesso sem aniquilá-lo? Como não reterritorializar imediatamente o que escapa? Como acompanhar os alunos — enquanto corpo, enquanto desejo, enquanto diferença — para que possam também desorganizar os espaços escolares, abrir buracos no currículo, tensionar os dispositivos de avaliação?

Akira nos exige pensar uma escola que se desfaça de suas camadas de controle e que se torne capaz de suportar os corpos que excedem, as aprendizagens que transbordam, as expressões que não cabem nos enunciados esperados. Uma escola que aceite, como Tetsuo, ser atravessada por forças que não pode compreender totalmente. Se a mutação em Akira é a pedagogia do excesso, cabe-nos perguntar: estamos preparados para os excessos que a escola contemporânea já abriga? Os excessos dos corpos trans, dos saberes periféricos, das estéticas que desobedecem, das línguas que fazem gaguejar os enunciados da norma? Estamos dispostos a educar sem querer normalizar, sem querer reduzir?

Inspirados por Deleuze (2013a), afirmamos que é no excesso que se cria. É quando a escola falha, quando o currículo fura, quando o corpo explode as formas pré-determinadas, que algo verdadeiramente novo pode emergir. Akira é, portanto, uma pedagogia da mutação: uma pedagogia que se arrisca, que aceita o descontrole como motor, que acolhe os devires sem precisar nomeá-los.

Mundos possíveis, resistência e a pedagogia do imaginário

O Labirinto do Fauno (2006), dirigido por Guillermo del Toro, é uma obra que se move no entrelaçamento sensível entre realidade e fantasia, entre o horror histórico e a invenção de mundos possíveis. Ambientado na Espanha franquista, o filme nos conduz por dois planos que não se anulam: de um lado, a brutalidade do regime, as violências do patriarcado e os dispositivos militares de controle; de outro, a insurgência do imaginário, o refúgio dos seres míticos, a abertura para o que Deleuze e Guattari (2014) poderiam chamar de realidades menores, mas não menos potentes.

Ofélia, a protagonista, é uma criança que habita o mundo de maneira fabular. Ela não nega a dureza da guerra, mas também não aceita ser capturada inteiramente por ela. O labirinto que Ofélia percorre é, ao mesmo tempo, uma fuga e uma criação — um espaço que se abre para a resistência simbólica. Tal gesto, no pensamento deleuziano, pode ser lido como a produção de um devir-criança que recusa o modelo adulto de leitura do mundo (Deleuze; Guattari, 2012). O devir-criança é aquele que inventa passagens, que encontra saídas onde o adulto vê apenas muros, que habita mundos possíveis sem exigir sua conformação ao real dado. É precisamente aqui que o filme nos oferece uma potente chave pedagógica: a resistência não se dá apenas pela força das armas ou pela luta frontal, mas também pela criação de outros modos de existir, de sentir e de narrar. Em um tempo de pedagogias utilitaristas, que reduzem o saber ao cálculo e a aprendizagem à produtividade, *O Labirinto do Fauno* nos lembra da importância das pedagogias do imaginário — pedagogias que acolham a fabulação como forma legítima de conhecimento e resistência. Como sustentar práticas pedagógicas que não colonizem os mundos possíveis que elas criam? Como preservar o que há de insurgente no ato de imaginar?

O labirinto, como figura pedagógica, não é apenas um espaço de complexidade ou de desafio intelectual. Ele é um território onde a linearidade falha, onde o saber não é acumulativo, onde a saída não é dada de antemão. O educador que aceita entrar no labirinto precisa também abandonar a posição de quem conduz, de quem já conhece o caminho. Talvez educar, neste sentido, seja mais um gesto de caminhar junto no desconhecido do que de guiar, mais professor militante e menos professor profeta (Gallo, 2013); ou, se preferir, um professor vadio (Neira; Nunes, 2022), cheio de andanças.

A resistência de Ofélia não é heroica no sentido clássico; ela não vence o regime, não destrói o capitão Vidal, não altera a macroestrutura da guerra. Sua vitória é menor, mas não menos significativa: ela cria um mundo, ela habita um plano onde o poder não pode alcançá-la. Isso é profundamente deleuziano: a micro-resistência que opera nas frestas, nos interstícios, nos gestos cotidianos de invenção. A escola, por sua vez, em muitos momentos, funciona como o regime de Vidal: quer ordenar, quer medir, quer capturar. Mas e se o currículo pudesse ser

um agenciamento ao modo do labirinto? E se a escola aceitasse que a aprendizagem não é um caminho reto, mas um espaço de desvios, de becos, de entradas secretas (Kastrup, 1999)? E se educar fosse, também, criar mundos possíveis com os alunos, mundos que não precisam ser imediatamente úteis, mas que podem ser profundamente necessários?

O Labirinto do Fauno nos convida a afirmar o valor pedagógico da imaginação, não como um recurso para tornar o ensino mais "atrativo", mas como um campo legítimo de resistência – um lugar heterotópico. Sobre a criação de heterotopias no currículo, Bonetto (2021) aponta que as experiências com a perspectiva pós-estruturalista, os momentos heterotópicos não são reconhecidos como “descuidos”, nem como momentos abomináveis de indisciplina ou falta de controle sobre as crianças. Quando esses momentos foram criados, não tivemos o desejo de encerrá-los, pois enxergamos neles a potência da resistência e da criação.

Outrossim, ao criar um universo simbólico em que as regras do regime não valem, Ofélia fabrica uma linha de fuga que é, ao mesmo tempo, estética e política. É esta mesma linha de fuga – heterotopias – que podemos buscar na escola: práticas que não apenas reproduzam o real, mas que fabulem, que inventem, que desorganizem o que parece naturalizado. Educar, neste horizonte, é também aprender a mover-se por seus próprios labirintos - em que nem sempre se encontra uma saída evidente. Ensinar que o mundo pode ser outro. Ensinar que a dor da realidade pode coexistir com a beleza da invenção. Ensinar que resistir, muitas vezes, é não abrir mão do próprio imaginário.

302

Estética do esfacelamento e a pedagogia da ruptura

Em Cidade dos Sonhos (2001), David Lynch nos arremessa num universo em que as fronteiras entre sonho e realidade não apenas se esgarçam — elas implodem. A estrutura narrativa do filme é uma espiral de temporalidades sobrepostas, de identidades flutuantes, de sentidos que se formam apenas para imediatamente se desfazerem. O que Lynch nos propõe não é uma história a ser desvendada, mas um campo de forças a ser atravessado. E é precisamente nesse esfacelamento da forma

que encontramos um convite pedagógico: o convite a suportar a ruptura, a habitar o não-saber, a educar para as zonas de indiscernibilidade.

Deleuze (2013a) nos ensina que o tempo cristalino, presente no cinema moderno, rompe com a representação linear e propõe uma nova imagem do pensamento: uma imagem em que passado e presente se interpenetram, em que o virtual e o atual se dobram um sobre o outro, em que os sujeitos deixam de ser fixos para se tornarem campos de variação. É exatamente isso que Lynch constrói em *Cidade dos Sonhos* — um tempo puro, não cronológico, uma narrativa que não se deixa capturar por interpretações totalizantes.

Se nos filmes anteriores que analisamos vimos corpos que explodem, cidades que falham, crianças que criam mundos possíveis, aqui encontramos um colapso da própria identidade. Betty e Diane — personagens cujas fronteiras subjetivas se esmaecem — transitam entre camadas de sonho, de desejo, de fantasia e de memória. Não há mais um “eu” estável que possa ser educado, não há uma história que possa ser linearmente ensinada. O que há é uma experiência estética que desmonta o sujeito moderno e desafia os modelos clássicos de pedagogia baseados em progressão, clareza e unidade. Qual pedagogia pode nascer dessa estética do esfacelamento? Qual escola pode suportar não ser compreendida? Como educar para o que não se fecha em sentidos fáceis, para o que não se presta a respostas prontas?

Na película em questão, o sentido nunca se revela por completo — ele se desloca, ele se atrasa, ele se perde. A montagem fragmentária do filme expõe o espectador a um aprendizado desconfortável: o aprendizado de habitar a dúvida. Lynch parece sugerir que há saberes que só se deixam tocar pelo viés da sensação, da atmosfera, da fissura. É nesse ponto que a pedagogia da ruptura se aproxima: talvez educar também seja não entender de imediato. Talvez o espaço educativo precise aprender a conviver com zonas de indiscernibilidade — aquelas zonas em que o aluno não precisa ainda saber, mas pode já sentir, experimentar, construir sentidos provisórios, frágeis, abertos.

Deleuze e Guattari (2011a) nos oferecem aqui, novamente, um precioso aliado conceitual: a lógica rizomática, que não organiza o saber em hierarquias ou totalidades, mas em conexões contingentes, múltiplas, transversais. A pedagogia

da ruptura, inspirada em Cidade dos Sonhos, pode ser uma pedagogia rizomática — uma pedagogia que aceita o esfacelamento das verdades, que sustenta o pluralismo dos sentidos, que acolhe o aprendiz como aquele que também pode não entender, que pode se perder, que pode se mover lateralmente.

Lynch nos oferece um cinema que desestabiliza o espectador e, com ele, desestabiliza as pedagogias fundadas na clareza, na linearidade, na autoridade do saber. Pensar a escola a partir de Cidade dos Sonhos é aceitar a possibilidade de que o ensino possa operar por falhas, por saltos, por hiatos — e que talvez seja precisamente nesses espaços de indiscernibilidade que os aprendizados mais intensos possam se dar. Novamente, não se trata de celebrar o caos pelo caos. Trata-se de deslocar o lugar do educador: de mestre explicador a curador de experiências estéticas, a provocador de rupturas, a aquele que pode sustentar o não-saber sem imediata resolução. Uma pedagogia da ruptura, inspirada na estética lynchiana, é uma pedagogia que permite que o aluno se veja diante de um quebra-cabeça incompleto, diante de uma narrativa que se nega a ser decifrada. E, talvez, o mais urgente: é uma pedagogia que permite que os sujeitos também se fragmentem, que abandonem a necessidade de serem coerentes, lineares, inteiros. Uma pedagogia que reconhece, como Deleuze (2007) afirma, que o tempo é sempre um tempo que se bifurca, que o presente carrega o passado como uma sombra, e que a identidade é sempre uma montagem — provisória, instável, vibrante. No fim, educar pode ser exatamente isso: sustentar vibrações, oscilações, rupturas e devires.

Considerações finais

Se a filosofia deleuziana nos convida a pensar para além das estruturas estáveis, dos sujeitos fixos e das narrativas totalizantes, os filmes que atravessamos neste ensaio nos ensinaram a sentir. Sentir o colapso das cidades, a explosão dos corpos, o ruir das identidades, a insurgência das infâncias e o esgarçamento das formas. Gilles Deleuze, no horizonte que nos legou, não é um pensador do que é, mas do que pode. É um pensador dos devires, das linhas de fuga, das

multiplicidades — e, sobretudo, da recusa dos modelos prontos que aprisionam o pensamento e a vida.

Cada obra cinematográfica aqui analisada, conforme nossa abordagem cartográfica, pode produzir fissuras nas pedagogias hegemônicas: aquelas que ainda se sustentam sobre o alicerce da linearidade, da identidade, da norma, da utilidade, da clareza e da autoridade. *Cidade de Deus* nos faz questionar se a escola pode sobreviver às falhas da cidade ou se está fadada a repeti-las. *Pulp Fiction* nos ensina que a educação pode — e talvez deva — ser não-linear, rizomática, desordenada, e que o tempo educativo pode ser feito de cortes, recomeços e cruzamentos imprevistos. *Clube da Luta* nos joga no centro das micro-rebeliões contra as formas instituídas, nos mostrando que resistir pode passar por implodir a própria forma escolar. *Akira* nos exhibe corpos que excedem, infâncias que transbordam, vidas que não cabem nas grades do discurso educativo que tenta normalizar e conter. *O Labirinto do Fauno* reabilita a potência da fabulação e as heterotopias, lembrando-nos que criar mundos possíveis é, também, um ato político e que a escola precisa reaprender a proteger o imaginário das crianças. *E Cidade dos Sonhos* nos obriga a suportar a ruptura, a acompanhar as linhas que se partem, a aceitar que o sentido nem sempre se revela — e que talvez, justamente por isso, o aprendizado aconteça.

Celebrar os cem anos de nascimento de Gilles Deleuze é, para nós, um exercício de reencontro com o próprio gesto pedagógico como campo de experimentação e risco. Escrever com prazer, como nos convida a seção da *Diaphonía*, foi para nós mais que um compromisso com o estilo: foi um movimento ético de nos deixarmos afetar pelas obras, de nos permitirmos pensar com o cinema e com a filosofia, sem a pretensão de organizar, ordenar ou encerrar.

Se há algo que o pensamento deleuziano nos ensina é que os saberes não devem servir para pacificar o mundo, mas para proliferar problemas, para intensificar a vida, para multiplicar possibilidades. Uma pedagogia inspirada por Deleuze é, antes de tudo, uma pedagogia do possível — uma educação que não se fecha sobre as respostas, mas que vibra com as perguntas. Uma educação que aceita o inacabado, que abriga o esfacelado, que se alegra no labirinto.

E talvez seja esse o maior desafio que nos resta: criar espaços educativos onde o prazer de pensar — com a arte, com o cinema, com a filosofia, com o próprio corpo — seja preservado como um bem comum, como uma linha de fuga contra os dispositivos de controle que insistem em organizar nossas existências. Que as cidades possam continuar falhando. Que os corpos continuem explodindo. Que as crianças continuem criando mundos. Que o cinema continue nos ensinando a ver com outros olhos. Que a escola possa ser, também, um território de intensidades. E que o legado de Gilles Deleuze continue nos desorganizando — sempre.

Referências

BONETTO, P. X. R. *Esquiza-experimentações com o currículo cultural de Educação Física*. 2021. 336f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BONETTO, P. X. R. NEIRA, M. G. A escrita-curriculo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem?. *Educação UFSM*, v. 44, 2019. DOI: 10.5902/1984644433532. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/33532>

BONETTO, P. X. R.; VIEIRA, R. A. G. Aleturgia do currículo cultural na Educação Física: experiências pedagógicas potencializadoras de subjetividades não-fascistas. *Conexões*, v. 19, 2021. DOI: 10.20396/conex.v19i1.8660658. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660658>

BONETTO, P.; VIEIRA, R. *Deleuze-Guattari e a Educação Física*. Belém: RFB. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcrições. *Mutatis Mutandis*, Medellín, v. 6, n. 1, p. 185-200, ago. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499267772011>

DEL TORO, Guillermo. *O labirinto do fauno*. [S.l.]: Esperanto Filmoj, 2006. 1 DVD (119 min), son., color.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo: cinema 2*. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2013a.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: *Conversações: 1972–1990*. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013b, p. 223–230.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* – volume 1. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* – volume 2. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* – volume 5. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011c.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

FINCHER, David. *Clube da Luta*. [S.l.]: Fox 2000 Pictures, 1999. 1 DVD (139 min), son., color.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* – volume 1. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LYNCH, David. *Cidade dos Sonhos*. [S.l.]: Universal Pictures, 2001. 1 DVD (146 min), son., color.

LARRAÍN, Fernando Meirelles; LUND, Kátia. *Cidade de Deus*. [S.l.]: O2 Filmes, 2002. 1 DVD (135 min), son., color.

LOPES, J. P. G.; VIEIRA, R. A. G. Rizoma e Educação Física Escolar: didatografias. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 48, 2023. DOI: 10.1590/2175-6236121799vso1. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/121799>

LOPES, J. P. G.; VIEIRA, R. A. G. Territórios, linhas e práticas corporais: a dimensão geomorfológica da Educação Física escolar. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 19, p. 1-17, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.22573.044. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22573>

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1449-1479, 2022. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66095. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66095>

OTOMO, Katsuhiko. *Akira*. [S.l.]: TMS Entertainment, 1988. 1 DVD (124 min), son., color.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2016.

TARANTINO, Quentin. *Pulp Fiction: tempo de violência*. [S.l.]: Miramax Films, 1994. 1 DVD (154 min), son., color.

VIEIRA, R. A. G. *Educação Física Menor*. Jundiaí: Paco, 2022.

Submissão: 29. 06. 2025

/

Aceite: 20. 07. 2025