



EDUCAÇÃO REALIDADE

v.27, n.2

JUL/DEZ 2002

gilles deleuze



Educação & Realidade - v.27, n.2, jul/dez 2002

publicação semestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitora: *Wrana Panizi*

Faculdade de Educação

Diretora: *Merion Campos Bordas*

Editora

Rosa Maria Bueno Fischer

Comissão Editorial Executiva

Dagmar F. Meyer (DEC), Luis Armando Gandin (DEBAS),

Malvina Dorneles (DEE), Margareth Schäffer (DEBAS),

Nadja Hermann (DEBAS)

Conselho Editorial

Ana Mae Tavares Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira,

Antônio Nóvoa (Portugal), Antonio Joaquim Severino,

Clarice Nunes, Guacira Lopes Louro, João Wanderley

Geraldi, José Mário Pires Azanha, Jorge Larrosa Bondía

(Espanha), Lucíola Licínio C. Paixão Santos, Luis Cláudio

de Figueiredo, Maria Alice Nogueira, Mariano Narodowski

(Argentina), Victor Vincent Valla

Consultores ad hoc

Margareth Schäffer, Sandra Mara Corazza, Tomaz Tadeu

Revisão

Tânia Cardoso de Cardoso, Gisela Schrader de Oliveira,

Fabiana de Amorim Marcello, Rosa Maria Bueno Fischer

Bibliotecária Responsável

Maria Amália P. M. Ferlini

Produção Visual

Central de Produções/FACED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldanei Areias

Editoração Eletrônica

Aldo L Jung

Capa

Vera Lúcia Gliese

O texto da contracapa foi extraído da vídeo-entrevista

L'Abécédaire de Gilles Deleuze (Éditions Montparnasse),

conduzida por Claire Parnet e filmada por Pierre-André

Boutang, em 1988-89, mais precisamente, do segmento "Z,

de Ziguezague". No Brasil, o vídeo foi legendado e veiculado

pela TV Escola.

Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com

cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para

Revista *Educação & Realidade*

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Assinatura para 2002 (02 números) R\$ 30,00

Assinatura para 2002 e 2003 (04 números) R\$ 60,00

Número Avulso R\$ 17,00

Para o exterior, Via aérea

Assinatura para 2002 (02 números) US\$ 35,00

Assinatura para 2002 e 2003 (04 números) US\$ 70,00

jul/dez 2002

Gilles deleuze

EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.27 n.2

Educação & Realidade - v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Índices de Autores e Assuntos: v.4, n.1 (1976/79)

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC

Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV

Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas

Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP

Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletim de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Resumes Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.

IRIESIE - Índice de Revistas en Educaión Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.

LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

Revista Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Fone: (0xx51) 3316 3268

Fax: (0xx51) 3316 3985

e-mail: educreal@edu.ufrgs.br

<http://www.ufrgs.br/faced/setores/revista>



C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial	5	Editorial
<i>Gilles Deleuze Dossier</i>		<i>Dossiê Gilles Deleuze</i>
L'immanence : une vie... Gilles Deleuze	10	A imanência: uma vida... Gilles Deleuze
Deleuze and babies Stéfan Leclercq	19	Deleuze e os bebês Stéfan Leclercq
Becoming-child: to experience and to explore another education Francisco Jódar e Lucía Gómez	31	Devir-criança: experimentar e explorar outra educação Francisco Jódar e Lucía Gómez
The art of encounter and composition: Spinoza + Curriculum+ Deleuze Tomaz Tadeu	47	A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze Tomaz Tadeu
Becoming-animal and education Paola Basso Menna Barreto Gomes	59	Devir-animal e educação Paola Basso Menna Barreto Gomes
Virtual territories and education Wladimir Garcia	67	Territórios virtuais e educação Wladimir Garcia
Geophilosophy, education and the pedagogy of the concept Michael Peters	77	Geofilosofia, educação e pedagogia do conceito Michael Peters
Gradients of intensity: deleuzian haptic space and the 3 R's of curriculum Kaustuv Roy	89	Gradientes de intensidade: o espaço háptico deleuziano e os três "erres" do currículo Kaustuv Roy

The capture of difference in school spaces: a Deleuzian view Guillermo Ríos	111	A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano Guillermo Ríos
Between Deleuze and education Walter Omar Kohan	123	Entre Deleuze e a educação Walter Omar Kohan
Nology of curriculum: the Wanderer – the “problem-maker”, and the Settled One – the one who already has his/her mind set Sandra Mara Corazza	131	Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido Sandra Mara Corazza
Schizoanalysis of curriculum Clermont Gauthier	143	Esquizoanálise do currículo Clermont Gauthier
The rhizome teacher: PMT (pre-menstrual tension) and magic of the classroom Cláudia Madruga Cunha	157	A professora rizoma: TPM (Tensão Pré-menstrual) e magia na sala de aula Cláudia Madruga Cunha
Around a minor education Sílvio Gallo	169	Em torno de uma educação menor Sílvio Gallo
Gilles Deleuze, educator: on the “pedagogy of the concept” Giuseppe Bianco	179	Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito Giuseppe Bianco
“He was a man who had that especial gift of bringing into the movement of concepts the movement of life” Entrevista com José Gil	205	“Ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida” Entrevista com José Gil
In which sense can Philosophy be useful to mathematicians or even to musicians, even though when – and especially when – it does not speak of Music or Mathematics Gilles Deleuze	225	Em quê a filosofia pode servir a matemáticos, ou mesmo a músicos – mesmo e sobretudo quando ela não fala de música ou de matemática Gilles Deleuze

Os artigos publicados em *Educação & Realidade* — no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo — são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



27(2):5-8
jul./dez. 2002

EDITORIAL

Dossiê Gilles Deleuze

Como responder à vergonha do que nos sucede, na educação, na política, neste País, neste mundo, em nossas vidas? Como responder ao intolerável? Deleuze diz que é preciso instalar-se nas singularidades do acontecimento, e vivê-lo na condição de quem se deixa envelhecer e rejuvenescer ao mesmo tempo. Ocupar-se menos com as contradições e com as tomadas de consciência, e mais com aquilo que escapa aos poderes e saberes. Deixar irromper, explodir, intempestivamente, pensamento e arte. Guerrear contra o que nos impede de transformar a nós mesmos, de deixar-nos arrastar por nossos devires. Guerrear contra a liquidação da vida-artista, especialmente ali, nas instituições escolares, onde não cessamos de criar novos tipos de sanções, “tratamentos”, controles, radares a perscrutar e acalmar os perigos da palavra que irrompe, da arte que sequer se sabe possível.

É com imenso prazer que *Educação & Realidade* oferece a você um número especialíssimo: um dossiê sobre o filósofo francês Gilles Deleuze. Como foi inventada essa aventura? – isso os organizadores Tomaz Tadeu e Sandra Corazza nos contam a seguir. Cabe-me aqui dizer isto: que não existiria o dossiê sem o trabalho entusiasmado, meticuloso, dedicado, vivo, quase delirante de felicidade em fazer o melhor, a cada dia destes últimos meses, do Tomaz e da Sandra. Tomaz traduziu oito textos, do inglês, do francês, do espanhol, do italiano, inclusive o comovedor *L'immanence: une vie...*, do próprio Deleuze; Sandra o acompanhou em tudo, com seu arguto olhar e a rigorosa revisão de cada linha dos artigos (para completar, eles mesmos ainda nos brindam com seus belos textos). No meio dessa trajetória, uma agradável surpresa: a agora mestre em educação, Fabiana de Amorim Marcello, passa a integrar voluntariamente a equipe de produção deste número (ao lado das revisoras Tânia Cardoso e Gisela de Oliveira, contaminadas igualmente pela alegria de produzir a revista): certamente, sem a dedicação *full time* de Fabiana – na revisão dos textos, na pesquisa de cada detalhe dos artigos, no contato com os autores – o Dossiê Gilles Deleuze não seria o acontecimento em que, enfim, se tornou.

Que a leitura deste número produza em todos nós o que produziam as fascinantes e acolhedoras aulas de Deleuze no *Collège de France*: uma vontade de viver extraordinária.

Rosa Maria Bueno Fischer
Editora

Nota dos organizadores

Éramos poucos no início. Bem poucos. Mal dava pra formar uma dupla. Quanto mais um bando ou uma matilha. Um agenciamento, então, coisa mais séria, nem falar. Não dava nem para um caderninho: de um dossiê, então, estávamos ainda bem longe. Mas aos poucos eles foram chegando. No campo virtual em que então existia, o Dossiê era apenas uma idéia, não propriamente uma Idéia do tipo deleuziana, apenas uma idéia, daquelas do tipo mais ordinário. Atualizada a idéia, viramos uma multidão.

Das mais heterogêneas, como terão oportunidade de ver. Tem gente de vários países e continentes. A convocatória, inicialmente restrita ao círculo dos deleuzianos educacionais locais, rapidamente se espalhou e proliferou. Aqui e ali, de uma fonte ou outra, ouvíamos falar de alguém, em algum lugar, que, a partir do campo da teorização educacional, estava às voltas, de uma maneira ou de outra, com Deleuze. Todo mundo meio que tateando, tentando encontrar seu caminho um pouco às escuras, mas buscando conexões, articulações, sobreposições, cortes, de qualquer forma. Com outras gentes na mesma situação, com os mais variados conceitos deleuzianos, com um ou outro livro de Deleuze, em especial. Com os mais diversos domínios e temas do campo educacional. Experimentadores é o que todos são. Verão também que a cartografia nacional, ainda que pequena, atinge latitudes e longitudes inesperadas. Ela se alargará, temos certeza, e esperamos que o Dossiê tenha alguma função e provoque algum efeito nesse processo.

Heterogênea é também a origem disciplinar desse nosso bando. Tem gente da Matemática, das Artes, da Pedagogia, da Teoria Literária, entre outros campos e, vejam só, até mesmo da Filosofia. É ampla também a variedade de interesses dessa gente toda no interior do próprio domínio educacional. Tem gente interessada em política educacional, em currículo, em pedagogia de sala de aula, em política cotidiana, em experimentação pedagógica, em infância, em diversidade cultural, em pensar e, até mesmo, vejam só, outra vez, na deleuziana “pedagogia do conceito”.

A multiplicidade também explode, selvagem, na extensa gama de conceitos deleuzianos abordados, tratados, discutidos, usados, mexidos e, desculpem se nos repetimos, até mesmo adulterados, deturpados, desfigurados, deformados, no melhor estilo deleuziano, de fazer-lhes, aos autores, “filhos pelas costas”. Um bando em geral bastante respeitoso, distinto, gentil, gente fina, mas também desrespeitoso, rebelde, violento como o pensamento, quando a ocasião assim o exige. Essa gente fez gato e sapato com a legião de conceitos deleuzianos. Devir-criança, devir-animal, devir-minoritário). Virtual/atuado. Espaço óptico/espaço háptico. Árvore/rizoma. Aparelho de estado/máquina de guerra. Imagens do pensamento. Esquizoanálise. Territorialização. Desterritorialização. Reterritorialização. Literatura menor. Multiplicidade. Diferença (claro!). Liso/estriado. Noologia. Geofilosofia. Plano de imanência. Linhas de fuga. Pedagogia do conceito. Encontro. Composição. Agenciamento. Nós, de nossa parte, nos eximi-

mos de qualquer responsabilidade por essas intervenções. Cada um que responde pelos prazeres e pelos riscos de suas experimentações.

E tem também os estilos. Experimentar também com o estilo. É isso que também acontece aqui. Não ter medo sequer do estilo mais tradicional, do gênero da dissertação filosófica, da elaboração conceitual, da “explicação de texto”. Praticados, aliás, por Deleuze, em tantos de seus livros. Mas não ter medo tampouco de ousar e experimentar também com o texto do gênero mais expressivo, que mais do que convencer, sugere, que mais do que demonstrar, insinua, que mais do que explicar, mostra, que mais do que bancar o sério, brinca, que mais do que carregar peso, dança. Teve gente do bando que tentou até usar conceitos deleuzianos para analisar situações educacionais, uma operação freqüentemente condenada pelos novos tribunais da política, da razão ou até da estética. Nós estamos nos lixando pra isso. Só nos interessam os efeitos desse suposto e condenado *uso*: nos faz pensar ou não? Se nos fizer pensar diferentemente do que até então pensávamos, está bem para nós, ou melhor, será extraordinário. Não vamos negar, entretanto, que temos um certo namoro com aquela gente que se inclinou para o estilo mais lúdico, mais experimental, mais literário talvez, do tipo daquele utilizado com freqüência por Deleuze e Guattari em *Mil platôs*. Mas, de novo, nesse campo, nós simplesmente suspendemos todo juízo de valor porque compreendemos que estamos todos experimentando, estamos todos mexendo com a escrita pra ver no que vai dar. Pelo que podemos ler aqui, já dá pra ver que vai dar em coisa intensa. Já está dando, aliás.

O Dossiê não é nenhum CD de algum astro ou de alguma estrela do *showbizz*, embora algumas vezes até se ponha a cantar ou provoque a vontade de cantar, mas também tem sua faixa-bônus a oferecer. Aliás, não apenas uma. São logo três. Pra começar, tem a primeira tradução brasileira do presumido último texto de Deleuze, “Imanência: uma vida...”. E, ainda por cima, trata-se de um bônus em duplicata, porque é aqui publicado também na língua original. Não vamos fazer qualquer comentário sobre o texto, porque não estamos aqui para roubar a emoção de ninguém. É ver (ou ler) para crer. Só vamos dizer, não resistimos à tentação, mesmo correndo o risco de nos contradizer, de que se existe realmente essa coisa que Deleuze chama de “percepto”, esse texto é o melhor exemplo disso.

O bônus do meio é a entrevista com esse intelectual brilhante (e generoso) que é José Gil. Em geral, desconfiamos das elaborações que intelectuais de fora do campo educacional, intelectuais que admiramos e cujos conceitos e teorias utilizamos, fazem sobre pedagogia, educação, currículo. Muito freqüentemente, o seu “pensamento” educacional parece empalidecer frente ao brilho de seu pensamento mais geral. Vocês verão que, neste caso, não é nada disso. O que José Gil diz, nessa entrevista, a propósito de Gilles Deleuze como professor na vida real, do professor Gilles Deleuze como personagem conceitual, da pedagogia de ambos, é forte, é potente, é intenso, é brilhante. Temos aqui o mestre José Gil falando da forma mais comovente do grande mestre que foi Gilles Deleuze. É de chorar. De alegria, claro.

E tem o bônus final. Um texto que um dos membros do bando aqui reunido nos enviou na última hora. Giuseppe Bianco, um jovem italiano que está fazendo

doutorado em Filosofia em Paris e que gasta a maior parte de seu tempo lá pesquisando textos raros de Deleuze e escutando velhas fitas com o registro de sua voz, nos fez chegar o brevíssimo texto de Deleuze que encerra este Dossiê, timidamente, dizendo-nos, “olha, talvez se encaixe no dossiê de vocês”. Idéia feliz do Giuseppe! Esse texto de Deleuze, na sua singeleza de depoimento sobre uma experiência pedagógica, tem tudo a ver com aquilo que o resto do bando fez aqui e anda fazendo por aí. Tem tudo a ver com experimentação, com diferença, com multiplicidade. Não, não precisam nos agradecer por todos esses bônus. O prazer é todo nosso.

Não pretendemos com este Dossiê inaugurar nenhuma escola, nem fundar qualquer partido, nem criar uma nova tendência pedagógica, nem tampouco fundar uma nova pedagogia ou uma pedagogia novíssima. Somos demasiadamente escolados para isso. Por isso, rejeitamos terminantemente qualquer aplicação do adjetivo “deleuziano” para o Dossiê. É, admitimos, um dossiê sobre Gilles Deleuze, um dossiê com Gilles Deleuze, um dossiê para Gilles Deleuze. Mas sem nenhuma pretensão de fidelidade, de filiação, de autenticidade, de legitimidade. Tudo o que queremos é experimentar com Deleuze, é jogar com Deleuze, é fazer movimentos com o pensamento de Deleuze. O movimento dos conceitos, o conceito de movimento. Experimentação é o nome desse jogo. Aqui, contrariamente ao estilo discursivo dominante no campo da teoria educacional, tentamos fugir das convocações do tipo “devemos”, “precisamos”, “é urgente”, “é isso ou aquilo que precisamos fazer”. Tampouco se verá aqui aqueles famosos últimos parágrafos conclamando à reforma geral da consciência do professor, do papel da professora, da sociedade, da cultura, da escola. Não é que sejamos a favor do *status quo*. Muito pelo contrário. Mas temos a impressão de que a prática do bando aqui reunido toma mais o caminho das linhas de fuga, das dimensões moleculares e dos devires, do que das grandes palavras de ordem, das dimensões molares ou dos sonhos de onipotência de quem sabe em que direção a educação, a pedagogia, o currículo devem andar e em que sentido o mundo deve mudar. Aqui, desconfiamos, não há lugar para nenhum tribunal da razão, para nenhum julgamento de Deus.

Queremos, modestamente, que nosso Dossiê seja apenas um jogo de armar, um quebra-cabeça, um *puzzle*, um enigma, uma charada, um “nó” carroliano. Que seja decifrado, como um signo deleuziano. E que o leitor possa, a partir dele, se fazer, então, um egíptólogo. E assim nos retiramos como organizadores, para, já agora desorganizadamente, continuar a fazer parte do jogo da experimentação. Juntamo-nos, pois, de novo, ao bando dos que, tendo terminado um jogo, começam outro ou o mesmo outra vez. A eterna repetição. O formigar das livres diferenças. Façam também seu jogo. Lancem, pois, seus dados, e vejam no que vai dar. Quanto a nós, cumprida a tarefa de juntar esse bando, simplesmente nos dispersamos, desfazemos este agenciamento, para fazer parte, talvez, de outros bandos e começar novas experimentações. Pois é por debandada, dizem Gilles e Félix, em *Mil platôs*, “que as coisas progridem e os signos proliferam”.

*Sandra Mara Corazza
Tomaz Tadeu*



27(2):10-18
jul./dez. 2002

A IMANÊNCIA: uma vida...

Gilles Deleuze

O que é um campo transcendental? Ele se distingue da experiência, na medida em que não remete a um objeto nem pertence a um sujeito (representação empírica). Ele se apresenta, pois, como pura corrente de consciência a-subjetiva, consciência pré-reflexiva impessoal, duração qualitativa da consciência sem um eu. Pode parecer curioso que o transcendental se defina por tais dados imediatos: falaremos de empirismo transcendental, em oposição a tudo que compõe o mundo do sujeito e do objeto. Há qualquer coisa de selvagem e de potente num tal empirismo transcendental. Não se trata, obviamente, do elemento da sensação (empirismo simples), pois a sensação não é mais que um corte na corrente da consciência absoluta. Trata-se, antes, por mais próximas que sejam duas sensações, da passagem de uma à outra como devir, como aumento ou diminuição de potência (quantidade virtual). Será necessário, como conseqüência, definir o campo transcendental pela pura consciência imediata sem objeto nem eu, enquanto movimento que não começa nem termina? (Até mesmo a concepção spinozista dessa passagem ou da quantidade de potência faz apelo à consciência).

A relação do campo transcendental com a consciência é, entretanto, uma relação tão-somente de direito. A consciência só se torna um fato se um sujeito é produzido ao mesmo tempo que seu objeto, ambos fora do campo e aparecendo como “transcendentes”. Ao contrário, na medida em que a consciência atravessa o campo transcendental a uma velocidade infinita, em toda parte difusa, não há nada que possa revelá-la¹. Ela não se exprime, na verdade, a não ser ao se refletir sobre um sujeito que a remete a objetos. É por isso que o campo transcendental não pode ser definido por sua consciência, a qual, ainda que lhe seja co-extensiva, subtrai-se a qualquer revelação.



27(2):10-18
jul./dez. 2002

L'IMMANENCE : une vie...

Gilles Deleuze

Qu'est-ce qu'un champ transcendantal ? Il se distingue de l'expérience, en tant qu'il ne renvoie pas à un objet ni n'appartient à un sujet (représentation empirique). Aussi se présente-t-il comme pur courant de conscience a-subjectif, conscience pré-réflexive impersonnelle, durée qualitative de la conscience sans moi. Il peut paraître curieux que le transcendantal se définisse par de telles données immédiates : on parlera d'empirisme transcendantal, par opposition à tout ce qui fait le monde du sujet et de l'objet. Il y a quelque chose de sauvage et de puissant dans un tel empirisme transcendantal. Ce n'est certes pas l'élément de la sensation (empirisme simple), puisque la sensation n'est qu'une coupe dans le courant de conscience absolue. C'est plutôt, si proches que soient deux sensations, le passage de l'une à l'autre comme devenir, comme augmentation ou diminution de puissance (quantité virtuelle). Dès lors, faut-il définir le champ transcendantal par la pure conscience immédiate sans objet ni moi, en tant que mouvement qui ne commence ni ne finit ? (Même la conception spinoziste du passage ou de la quantité de puissance fait appel à la conscience).

Mais le rapport du champ transcendantal avec la conscience est seulement de droit. La conscience ne devient un fait que si un sujet est produit en même temps que son objet, tous hors champ et apparaissant comme des « transcendants ». Au contraire, tant que la conscience traverse le champ transcendantal à une vitesse infinie partout diffuse, il n'y a rien qui puisse la révéler. ¹ Elle ne s'exprime en fait qu'en se réfléchissant sur un sujet qui la renvoie à des objets. C'est pourquoi le champ transcendantal ne peut pas se définir par sa conscience pourtant coextensive, mais soustraite à toute révélation.

O transcendente não é o transcendental. Na ausência de consciência, o campo transcendental se definiria como um puro plano de imanência, já que ele escapa a toda transcendência, tanto do sujeito quanto do objeto². A imanência absoluta existe em si-mesma: ela não existe em algo, ela não é imanência a algo, ela não depende de um objeto e não pertence a um sujeito. Em Spinoza, a imanência não é imanência à substância, mas a substância e os modos existem na imanência. Quando o sujeito e o objeto, que caem fora do campo de imanência, são tomados como sujeito universal ou objeto qualquer *aos quais* a imanência é também atribuída, trata-se de toda uma desnaturação do transcendental que não faz mais do que reduplicar o empírico (como em Kant), e de uma deformação da imanência que se encontra, então, contida no transcendente. A imanência não se reporta a um Algo como unidade superior a todas as coisas, nem a um Sujeito como ato que opera a síntese das coisas: é quando a imanência não é mais imanência a nenhuma outra coisa que não seja ela mesma que se pode falar de um plano de imanência. Assim como o campo transcendental não se define pela consciência, o plano de imanência não se define por um Sujeito ou um Objeto capazes de o conter.

Pode-se dizer da pura imanência que ela é UMA VIDA, e nada diferente disso. Ela não é imanência à vida, mas o imanente que não existe em nada também é uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa. É na medida em que Fichte ultrapassa as aporias do sujeito e do objeto que ele, em sua última filosofia, apresenta o campo transcendental como uma vida que não depende de um Ser e não está submetido a um Ato: consciência imediata absoluta, cuja atividade mesma não remete mais a um ser, embora não cesse de se situar em uma vida³. O campo transcendental torna-se então um verdadeiro plano de imanência que reintroduz o spinozismo no mais profundo da operação filosófica. Não é uma aventura semelhante que sobrevém a Maine de Biran, em sua “última filosofia” (aquela que ele estava demasiadamente fatigado para levar a bom termo), quando ele descobria, sob a transcendência do esforço, uma vida imanente absoluta? O campo transcendental se define por um plano de imanência, e o plano de imanência, por uma vida.

O que é a imanência? uma vida... Ninguém melhor que Dickens narrou o que é *uma* vida, ao considerar o artigo indefinido como índice do transcendental. Um canalha, um mau sujeito, desprezado por todos, está para morrer e eis que aqueles que cuidam dele manifestam uma espécie de solicitude, de respeito, de amor, pelo menor sinal de vida do moribundo. Todos se aprestam a salvá-lo, a tal ponto que no mais profundo de seu coma o homem mau sente, até ele, alguma coisa de terno penetrá-lo. Mas à medida que ele volta à vida, seus salvadores se tornam mais frios, e ele recobra toda sua grosseria, toda sua maldade. Entre sua vida e sua morte, há um momento que não é mais do que aquele de uma vida jogando com a morte⁴. A vida do indivíduo deu lugar a uma vida impessoal, mas singular, que desprende um puro acontecimento, liberado dos acidentes da

Le transcendant n'est pas le transcendantal. A défaut de conscience, le champ transcendantal se définirait comme un pur plan d'immanence, puisqu'il échappe à toute transcendance du sujet comme de l'objet.² L'immanence absolue est en elle-même : elle n'est pas dans quelque chose, à quelque chose, elle ne dépend pas d'un objet et n'appartient pas à un sujet. Chez Spinoza l'immanence n'est pas à la substance, mais la substance et les modes sont dans l'immanence. Quand le sujet et l'objet, qui tombent hors du plan d'immanence, sont pris comme sujet universel ou objet quelconque *auxquels* l'immanence est elle-même attribuée, c'est toute une dénaturation du transcendantal qui ne fait plus que redoubler l'empirique (ainsi chez Kant), et une déformation de l'immanence qui se trouve alors contenue dans le transcendant. L'immanence ne se rapporte pas à un Quelque chose comme unité supérieure à toute chose, ni à un Sujet comme acte qui opère la synthèse des choses : c'est quand l'immanence n'est plus immanence à autre que soi qu'on peut parler d'un plan d'immanence. Pas plus que le champ transcendantal ne se définit par la conscience, le plan d'immanence ne se définit par un Sujet ou un Objet capables de le contenir.

On dira de la pure immanence qu'elle est UNE VIE, et rien d'autre. Elle n'est pas immanence à la vie, mais l'immanente qui n'est rien est elle-même une vie. Une vie est l'immanence de l'immanence, l'immanence absolue : elle est puissance, béatitude complètes. C'est dans la mesure où il dépasse les apories du sujet et de l'objet que Fichte, dans sa dernière philosophie, présente le champ transcendantal comme *une vie*, qui ne dépend pas d'un Etre et n'est pas soumis à un Acte : conscience immédiate absolue dont l'activité même ne renvoie plus à un être, mais ne cesse de se poser dans une vie.³ Le champ transcendantal devient alors un véritable plan d'immanence qui réintroduit le spinozisme au plus profond de l'opération philosophique. N'est-ce pas une aventure semblable qui survenait à Maine de Biran, dans sa « dernière philosophie » (celle qu'il était trop fatigué pour mener à bien), quand il découvrait sous la transcendance de l'effort une vie immanente absolue? Le champ transcendantal se définit par un plan d'immanence, et le plan d'immanence par une vie.

Qu'est-ce que l'immanence ? une vie... Nul mieux que Dickens n'a raconté ce qu'est *une* vie, en tenant compte de l'article indéfini comme indice du transcendantal. Une canaille, un mauvais sujet méprisé de tous est ramené mourant, et voilà que ceux qui le soignent manifestent une sorte d'empressement, de respect, d'amour pour le moindre signe de vie du moribond. Tout le monde s'affaire à le sauver, au point qu'au plus profond de son coma le vilain homme sent lui-même quelque chose de doux le pénétrer. Mais à mesure qu'il revient à la vie, ses sauveurs se font plus froids, et il retrouve toute sa grossièreté, sa méchanceté. Entre sa vie et sa mort, il y a un moment qui n'est plus que celui d'une vie jouant avec la mort.⁴ La vie de l'individu a fait place à une vie impersonnelle, et pourtant singulière, qui dégage un pur événement libéré des accidents de la vie intérieure et extérieure, c'est-à-dire de la subjectivité et de

vida interior e da vida exterior, isto é, da subjetividade e da objetividade daquilo que acontece. *Homo tantum* do qual todo mundo se compadece e que atinge uma espécie de beatitude. Trata-se de uma hecceidade, que não é mais de individualização, mas de singularização: vida de pura imanência, neutra, para além do bem e do mal, uma vez que apenas o sujeito que a encarnava no meio das coisas a fazia boa ou má. A vida de tal individualidade se apaga em favor da vida singular imanente a um homem que não tem mais nome, embora ele não se confunda com nenhum outro. Essência singular, uma vida...

Não deveria ser preciso conter uma vida no simples momento em que a vida individual confronta o morto universal. *Uma* vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos. Ela não sobrevém nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata. A obra romanesca de Lernet Holenia põe o acontecimento em um entre-tempo que pode devorar regimentos inteiros. As singularidades ou os acontecimentos constitutivos de *uma* vida coexistem com os acidentes d'*a* vida correspondente, mas não se agrupam nem se dividem da mesma maneira. Eles se comunicam entre si de uma maneira completamente diferente da dos indivíduos. Parece mesmo que uma vida singular pode passar sem qualquer individualidade ou sem qualquer outro concomitante que a individualize. Por exemplo, os recém-nascidos são todos parecidos e não têm nenhuma individualidade; mas eles têm singularidades, um sorriso, um gesto, uma careta, acontecimentos, que não são características subjetivas. Os recém-nascidos, em meio a todos os sofrimentos e fraquezas, são atravessados por uma vida imanente que é pura potência, e até mesmo beatitude. Os indefinidos de uma vida perdem toda indeterminação na medida em que eles preenchem um plano de imanência ou, o que vem a dar estritamente no mesmo, constituem os elementos de um campo transcendental (a vida individual, ao contrário, continua inseparável das determinações empíricas). O indefinido como tal não assinala uma indeterminação empírica, mas uma determinação de imanência ou uma determinabilidade transcendental. O artigo indefinido não é a indeterminação da pessoa a não ser na medida em que é a determinação do singular. O Uno não é o transcendente que pode conter até mesmo a imanência, mas o imanente contido em um campo transcendental. O Uno é sempre o índice de uma multiplicidade: um acontecimento, uma singularidade, uma vida... Pode-se sempre invocar um transcendente que recaia fora do plano de imanência ou mesmo que atribua imanência a si próprio: permanece o fato de que toda transcendência se constitui unicamente na corrente de consciência imanente própria a seu plano⁵. A transcendência é sempre um produto de imanência.

l'objectivité de ce qui arrive. « *Homo tantum* » auquel tout le monde compâtit et qui atteint à une sorte de béatitude. C'est une hecceité, qui n'est plus d'individuation, mais de singularisation : vie de pure immanence, neutre, au-delà du bien et du mal, puisque seul le sujet qui l'incarnait au milieu des choses la rendait bonne ou mauvaise. La vie de telle individualité s'efface au profit de la vie singulière immanente à un homme qui n'a plus de nom, bien qu'il ne se confonde avec aucun autre. Essence singulière, une vie...

Il ne faudrait pas contenir une vie dans le simple moment où la vie individuelle affronte l'universelle mort. *Une* vie est partout, dans tous les moments que traverse tel ou tel sujet vivant et que mesurent tels objets vécus : vie immanente emportant les événements ou singularités qui ne font que s'actualiser dans les sujets et les objets. Cette vie indéfinie n'a pas elle-même de moments, si proches soient-ils les uns des autres, mais seulement des entre-temps, des entre-moments. Elle ne survient ni ne succède, mais présente l'immensité du temps vide où l'on voit l'événement encore à venir et déjà arrivé, dans l'absolu d'une conscience immédiate. L'œuvre romanesque de Lernet Holenia met l'événement dans un entre-temps qui peut englober des régiments entiers. Les singularités ou les événements constitutifs d'*une* vie coexistent avec les accidents de *la* vie correspondante, mais ne se groupent ni ne se divisent de la même façon. Ils communiquent entre eux de tout autre façon que les individus. Il apparaît même qu'une vie singulière peut se passer de toute individualité, ou de tout autre concomitant qui l'individualise. Par exemple les tout-petits enfants se ressemblent tous et n'ont guère d'individualité; mais ils ont des singularités, un sourire, un geste, une grimace, événements qui ne sont pas des caractères subjectifs. Les tout-petits enfants sont traversés d'une vie immanente qui est pure puissance, et même béatitude à travers les souffrances et les faiblesses. Les indéfinis d'une vie perdent toute indétermination dans la mesure où ils remplissent un plan d'immanence ou, ce qui revient strictement au même, constituent les éléments d'un champ transcendantal (la vie individuelle au contraire reste inséparable des déterminations empiriques). L'indéfini comme tel ne marque pas une indétermination empirique, mais une détermination d'immanence ou une déterminabilité transcendantale. L'article indéfini n'est pas l'indétermination de la personne sans être la détermination du singulier. L'Un n'est pas le transcendant qui peut contenir même l'immanence, mais l'immanent contenu dans un champ transcendantal. Un est toujours l'indice d'une multiplicité : un événement, une singularité, une vie... On peut toujours invoquer un transcendant qui tombe hors du plan d'immanence, ou même qui se l'attribue, reste que toute transcendance se constitue uniquement dans le courant de conscience immanent propre à ce plan. ⁵ La transcendance est toujours un produit d'immanence.

Uma vida não contém nada mais que virtuais. Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades. Aquilo que chamamos de virtual não é algo ao qual falte realidade, mas que se envolve em um processo de atualização ao seguir o plano que lhe dá sua realidade própria. O acontecimento imanente se atualiza em um estado de coisas e em um estado vivido que fazem com que ele aconteça. O plano de imanência se atualiza, ele próprio, em um Objeto e um Sujeito aos quais ele se atribui. Entretanto, por menos que Sujeito e Objeto sejam inseparáveis de sua atualização, o plano de imanência é, também ele, virtual, na medida em que os acontecimentos que o povoam são virtualidades. Os acontecimentos ou singularidades dão ao plano toda sua virtualidade, como o plano de imanência dá aos acontecimentos virtuais uma realidade plena. O acontecimento considerado como não-atualizado (indefinido) não carece de nada. É suficiente colocá-lo em relação com seus concomitantes: um campo transcendental, um campo de imanência, uma vida, singularidades. Uma ferida se encarna ou se atualiza em um estado de coisas e em um vivido; ela própria, entretanto, é um puro virtual sobre o plano de imanência que nos transporta em uma vida. Minha ferida existia antes de mim⁶... Não uma transcendência da ferida como atualidade superior, mas sua imanência como virtualidade, sempre no interior de um *milieu* (campo ou plano). Há uma grande diferença entre os virtuais que definem a imanência do campo transcendental e as formas possíveis que os atualizam e os transformam em alguma coisa de transcendental.

Notas

1. Bergson, *Matière et mémoire*: “como se nós refletíssemos sobre as superfícies a luz que delas emana, uma luz que, continuamente se propagando, jamais se revelasse”, *Œuvres*, PUF, p. 186.
2. Cf. Sartre, *La transcendance de l'Ego*, Vrin. Sartre postula um campo transcendental sem sujeito, que remete a uma consciência impessoal, absoluta, imanente: em relação a ela, o sujeito e o objeto são “transcendentes” (p. 74-87). Sobre James, cf. a análise de David Lapoujade, “Le flux intensive de la conscience chez William James”, *Philosophie*, n.º 46, junho 1995.
3. Já na segunda introdução à *Doctrine de la science*: “a intuição da atividade pura não é nada de fixo, mas progresso, não um ser, mas uma vida” (*Œuvres choisies de philosophie première*, Vrin, p. 274). Sobre a vida segundo Fichte, cf. *Initiation à la vie bienheureuse*, Aubier, e o comentário de Guerault, p. 9).
4. Dickens, *L'ami commun*, III, cap. 3, Pléiade.
5. Até mesmo Husserl o reconhecia: “O ser do mundo é necessariamente transcendente à consciência, mesmo na evidência originária, e permanece necessariamente transcendente a ela. Mas isso não muda em nada o fato de que toda transcendência se constitui unicamente na vida da consciência, como inseparavelmente ligada a essa vida...” (*Méditations cartésiennes*, Vrin, p. 52). Esse será o ponto de partida do texto de Sartre.
6. Cf. Joe Bousquet, *Les capitales*, Le Cercle du livre.

Une vie ne contient que des virtuels. Elle est faite de virtualités, événements, singularités. Ce qu'on appelle virtuel n'est pas quelque chose qui manque de réalité, mais qui s'engage dans un processus d'actualisation en suivant le plan qui lui donne sa réalité. L'événement immanent s'actualise dans un état de choses et dans un état vécu qui font qu'il arrive. Le plan d'immanence lui-même s'actualise dans un Objet et un Sujet auxquels il s'attribue. Mais, si peu séparables soient-ils de leur actualisation, le plan d'immanence est lui-même virtuel, autant que les événements qui le peuplent sont des virtualités. Les événements ou singularités donnent au plan toute leur virtualité, comme le plan d'immanence donne aux événements virtuels une pleine réalité. L'événement considéré comme non-actualisé (indéfini) ne manque de rien. Il suffit de le mettre en rapport avec ses concomitants : un champ transcendantal, un plan d'immanence, une vie, des singularités. Une blessure s'incarne ou s'actualise dans un état de choses et dans un vécu; mais elle est elle-même un pur virtuel sur le plan d'immanence qui nous entraîne dans une vie. Ma blessure existait avant moi...⁶ Non pas une transcendance de la blessure comme actualité supérieure, mais son immanence comme virtualité toujours au sein d'un milieu (champ ou plan). Il y a une grande différence entre les virtuels qui définissent l'immanence du champ transcendantal, et les formes possibles qui les actualisent et qui le transforment en quelque chose de transcendant.

Notes

1. Bergson, *Matière et mémoire* : « comme si nous réfléchissions sur les surfaces la lumière qui en émane, lumière qui, se propageant toujours n'eût jamais été révélée », *Œuvres*, PUF, p. 186.
2. Cf. Sartre, *La transcendance de l'Ego*, Vrin : Sartre pose un champ transcendantal sans sujet, qui renvoie à une conscience impersonnelle, absolue, immanente : par rapport à celle-ci, le sujet et l'objet sont des « transcendants » (p. 74-87). Sur James, cf. l'analyse de David Lapoujade, « Le flux intensif de la conscience chez William James », *Philosophie*, n.° 46, juin 1995.
3. Déjà dans la deuxième introduction à la *Doctrine de la science* : « l'intuition de l'activité pure qui n'est rien de fixe, mais progrès, non pas un être, mais une vie » (p. 274, *Œuvres choisies de philosophie première*, Vrin). Sur la vie selon Fichte, cf. *Initiation à la vie bienheureuse*, Aubier (et le commentaire de Gueroult, p. 9).
4. Dickens, *L'ami commun*, III, ch. 3, Pléiade.
5. Même Husserl le reconnaît : « L'être du monde est nécessairement transcendant à la conscience, même dans l'évidence originnaire, et y reste nécessairement transcendant. Mais ceci ne change rien au fait que toute transcendance se constitue uniquement dans la vie de la conscience, comme inséparablement liée à cette vie... » (*Méditations cartésiennes*, Ed. Vrin, p. 52). Ce sera le point de départ du texte de Sartre.
6. Cf. Joe Bousquet, *Les Capitales*, Le Cercle du livre.

Publicado originalmente em *Philosophie*, n.º 47, 1995, p. 3-7.

Tradução de Tomaz Tadeu, do original em francês (com agradecimentos a prof.^a Sandra Mara Corazza, pela ajuda na revisão, e a Giuseppe Bianco, pelo envio da tradução italiana).



27(2):19-29
jul./dez. 2002

DELEUZE E OS BEBÊS

Stéfan Leclercq

RESUMO – *Deleuze e os bebês*. Neste artigo, discute-se o bebê como personagem conceitual, na medida em que foi a partir dele que Gilles Deleuze mostrou, talvez mais profundamente, a incrível confusão entre a Vida e o pensamento ou a própria relação da vida imanente com o pensamento. Todo sujeito, todo objeto vivido, pertence à vida, e a vida não pode nunca lhes pertencer. Por isso, o personagem conceitual “bebê” é exemplar: porque ao crescer, ao se diferenciar dele mesmo, cai necessariamente fora do plano de imanência, pois ele não é mais vida: ele agora pertence à vida. A força que o bebê tem não depende de suas dimensões, o que lhe faz assumir a forma mais típica das vontades de potência. Ele é nômade, ele é o grande desterritorializado. O bebê é, assim, pura univocidade e, arrebatado num princípio de miniaturização, desenvolve sempre novos graus hierárquicos de potência.

Palavras-chave: *Deleuze, personagem conceitual, plano de imanência, Vida, pensamento.*

ABSTRACT – *Deleuze and babies*. In this essay I discuss the baby as a conceptual *persona*, since it was through it that Gilles Deleuze demonstrated perhaps in the most profound way the incredible coincidence between Life and thought or the very relationship between immanent life and thought. Every living subject and every living object belongs to life, and it is impossible for life not to belong to them. That is why the baby is the example *par excellence* of life as immanence: because, by growing up, by differentiating from itself, it necessarily falls out of the plane of immanence, since it is not life anymore: it now belongs to life. The force that the baby has is not a function of its dimensions and it is because of this that the baby takes up the most typical of the forms of will to power. The baby is a nomad, the baby is the deterritorialized being *par excellence*. The baby is thus pure univocity. Carried on in a principle of miniaturization, the baby develops degrees of power which are always new.

Keywords: *Deleuze, conceptual persona, plane of immanence, Life, thought.*

Um personagem conceitual não é nunca a ilustração de um conceito. Ele é, ao invés disso, a aparição de um conceito em ato. Zaratustra é um personagem conceitual. Ele não é mais, para Nietzsche, o personagem histórico de Zoroastro. Não é que esse personagem histórico esteja em busca, no *Assim falava*, de outros devires ou, a partir de sua existência real, de uma vida de ficção. Em vez disso, Nietzsche utiliza essa imagem para a personificação de seus conceitos. Nesse deslizamento, é o conceito que se torna vivo. O conceito se mexe, respira, dança. Ele pertence a uma realidade, ao mesmo tempo em que, enquanto conceito, a excede. E todo o bestiário de Zaratustra corre sobre o plano de imanência.

Todo conceito é imanente: às formas de vida, aos movimentos do pensamento. Ao mesmo tempo, já que ele é conceito, ele é aquilo ao qual as formas do vivente se reportam. Uma idéia permanece imanente ao pensamento, enquanto que a Vida se exprime pelo conceito. Paralelamente, entretanto, para que o conceito possa se realizar em seus próprios termos, ele precisa de uma participação que seja unívoca ao vivente: do contrário, ele continuaria sendo uma abstração. Só um bom conceito participa plenamente da Vida. Ele se torna, a partir daí, um *personagem* conceitual¹.

É interessante que Nietzsche tenha escolhido este título, *Assim falava Zaratustra*, para um livro que não é nada menos que sua *ética*. Para expor seu sistema, Nietzsche evita adotar o exercício de um método geométrico, como fez Spinoza. De maneira poética, ele coloca em ação um personagem que, não carregando qualquer historicidade, é o desenvolvimento em ato de sua filosofia: Zaratustra. Não se pode dizer, entretanto, que Nietzsche tenha *escolhido* uma formulação poética para sua obra. Nós diremos, em vez disso, que ele foi capaz de atingir essa forma. Não se confundirá um poema filosófico – mesmo que existam alguns que sejam excelentes – com a forma poética que a filosofia mais preciosa pode assumir. Essa é, talvez, a condição mais elevada a que a filosofia pode pretender. Mas ela não é atingível a não ser pelo exercício mesmo da Vida e daquilo que a constitui, isto é, o conceito. Um conceito vivo, na medida em que ele se exprime, torna-se um personagem conceitual.

Não é só a figura que nós expomos que é um personagem conceitual. O próprio autor, por vezes, e nas mais belas formas de escrita, pode, também ele, se tornar esse tipo de personagem. Ele se torna um personagem conceitual na medida em que sua expressão é mais que a sua, sem, com isso, entretanto, formular a humanidade. O autor que diz *eu*, como o fez Descartes, é apenas o efeito de um subjetivo em ação. O *eu* reflete o exercício de uma subjetivação em movimento, que canaliza para o eu todos os elementos do real. Uma consciência torna-se, assim, exposta. O autor singular preferirá o *nós*, forma impessoal da designação de si. Por trás do *nós* se encontra o autor, mas também mais que ele. Esses outros, que o acompanham durante a escrita, não são necessariamente escritores, mas, nessa ocasião, eles se tornam isso. Não se trata de um “nós, os filósofos” ou “nós, os literatos”. Trata-se, antes, de “nós, que não sabemos

escrever” e que, por meio do autor, tomamos a palavra (Deleuze, 1996). O autor não se multiplica, mas, incessantemente, assume uma figura diferente: a daqueles pelos quais ele escreve. O *nós* se torna, então, impessoal. O nome do autor é apenas a bandeira sob a qual outros se reconhecem. A impessoalidade do autor é o lugar no qual o acontecimento do Outro se joga infinitamente. O subjetivo é vencido, o acontecimento de cada um se desdobra perpetuamente no ato de um só, o do autor. Nesse estágio, o autor é, também ele, um personagem conceitual.

Ler é, sempre, reconhecer a imagem da letra. A letra A é a imagem da expressão A. Ler é constatar um conjunto de imagens, que não são forçosamente significantes, mas, antes, expressivas. Toda frase é uma galeria de imagens, que o leitor escruta ou admira, enquanto que o escritor as pinta. Escrever, finalmente, pertence ao ato de pintar, isto é, à constituição de imagens. Não apenas a escrita, mas todo ato humano, sublime e não-sublime, é sempre constituído de imagens. O músico cria imagens musicais, o filósofo cria imagens do pensamento, assim como o marceneiro realiza imagens de móveis. Criar um carro é realizar uma imagem de velocidade, uma imagem de forma, uma imagem de conforto. A imagem é o contrário da representação. Ela depende de um movimento que lhe é imanente², ela só é plausível por meio de um campo que ela autoriza. Toda imagem submete um fora que é como que a sua razão³. É por meio do fora-de-campo que ela estabelece que a imagem tece uma rede com outras imagens. A expressão da imagem não se encontra nela, mas tão-somente em sua relação com outras. Por isso, ler é, sempre, compreender outros textos, situados em outros locais, mas já lidos. O fora-de-campo de uma palavra se encontra nos diferentes sentidos que ela pode assumir. Uma frase só é válida na medida em que ela propõe, para além de seu sentido, diferentes agenciamentos. *O dizer com meia-palavra.*

Nosso mundo é um conjunto infinito de imagens cuja natureza difere conforme a atividade que as cria. Na medida em que produz imagens, todo ato humano é, pois, um ato de artista. Nesse quadro, o autor é sempre um personagem conceitual e, junto com ele, todos aqueles cuja atividade produz imagens. É só quando a imagem é dada na renúncia de seu fora-de-campo – quando ela é, pois, concebida como representação – que o subjetivo aparece. A impessoalidade da criação se apagará em favor de uma semantização da imagem, em favor da realização de representações significantes. O autor só se torna um personagem conceitual na medida em que ele mostra imagens. Sua obra não se inscreverá na imagem em si, mas na relação entre as imagens que ele criou. Assim, embora Céline pareça ter produzido uma obra autobiográfica, o espaço e o tempo que ele não pára de pintar se agenciam diferentemente do agenciamento que o tempo histórico parece ter desenvolvido. Se a obra de Céline parece ser plausível em sua narrativa, nem por isso ela é, a cada leitura, menos fantasiosa e irreal. Não é que essas imagens sejam diferentes da realidade, mas é precisamente seu agenciamento que difere. Menos que na imagem produzida, o fantasioso céliniano

se realiza no entre-imagens. A única coisa que pode trazer à luz esse sistema do entre-imagens é o ato de ler. Mais do que na aparição de imagens novas, o verdadeiro ato de criação se situa, talvez, no surgimento de novas relações, de novos agenciamentos. Francis Bacon se servia de um repositório iconográfico impressionante, do qual retirava imagens que ele, então, unia sobre a tela (Odgen, 2001).

A visão é, pois, o único sentido que não é apenas empirista, uma vez que, ao contrário dos outros sentidos, não condiciona o elemento à consciência que o decifra. Pela visão, o elemento não é submetido à interpretação, ele não é levado a uma síntese como método de investigação. Uma vez que a imagem está, inicialmente, fora de campo, ver é permitir o desenvolvimento de uma metafísica da imagem. Até mesmo no ato de escutar, ouvimos sons, vemos uma imagem sonora. As expressões populares mostram isso muito bem: “você vê o que eu quero dizer”, “falar por imagens”. Na medida em que todo sentido produz imagens, o empirismo se torna o meio de ultrapassar a representação. Não será mais, então, um empirismo simples, mas, antes, um empirismo transcendental. Ver é sempre ver mais, ou ver além, desde que se trate de ver imagens e não representações ou fenômenos.

Há um vínculo profundo entre a visão e a linguagem. A linguagem não pode ter uma expressão, nem tampouco uma comunicação, a não ser na medida em que ela desenvolve uma linguagem paralela. A comunicação engendra uma representação da linguagem, enquanto a expressão da linguagem provoca seu fora-de-campo. Toda palavra autoriza uma confusão, ou uma multiplicidade, de seu sentido. Essa multiplicidade é um para-além da palavra que encobre sua pura expressão. Todo esforço de comunicação é a anulação da palavra em sua pluralidade. A expressão da linguagem, na qual a unidade provoca uma multiplicidade do sentido, constitui sua univocidade⁴. A expressão da linguagem é sua própria univocidade, enquanto a comunicação não é senão sua equivocidade. Assim, tal como a visão, a linguagem não pode encontrar a validade de sua expressão a não ser no fora-de-campo que a condiciona⁵. O transcendental parece, pois, o lugar da circulação, da emancipação dessas expressões.

O personagem conceitual parece pertencer ao transcendental, mas se trata de um transcendental singular que, precisamente, deixa sua consciência sem hegemonia. A acepção clássica do campo transcendental compreende-o como o conjunto dos *a priori* que regulam o real. Eles são como que os instrumentos indispensáveis à consciência para a compreensão da realidade (empirismo transcendental). Até então, o transcendental não era viável a não ser por uma consciência que o administrava. Mas ao entender a consciência como um elemento entre outros nesse campo, é todo um real selvagem que aparece. Os elementos não remetem mais a uma consciência que os governaria: seu movimento se vê liberado (Deleuze, 1995). Não existem senão coisas fora de nós, cada uma delas exercendo puramente uma potência. O campo transcendental torna-se, assim, um lugar de relações, de trocas entre os movimentos: uma leitu-

ra bergsoniana e spinozista do campo transcendental. Um movimento de Bergson por uma potência de Spinoza. Movimento, potência são os únicos elementos desse campo sem consciência. Esse campo transcendental despido de consciência é chamado, então, por Gilles Deleuze, de *plano de imanência* (Deleuze, 1995).

Os personagens conceituais povoam esse plano. Aí eles dançam, aí eles correm. O personagem conceitual é essa consciência aberta, atravessada, sobre o plano, por todos os elementos do real. Ele não é nada mais que a especificação mesma do conceito: um conceito é sempre uma encruzilhada do mundo, a intersecção de um conjunto de movimentos⁶. Não existe personagem conceitual que não seja transcendental: como personagem ou como autor, ele acaba se tornando transcendental. Sua expressão não é permitida senão por meio de uma consciência aberta, não-subjetivada, ela mesma imagem-movimento (Deleuze, 1981).

O personagem conceitual é expressão, sem limitação de forma ou de espaço que viria cercá-lo, subjetivá-lo. O personagem conceitual pertence inteiramente ao plano de imanência, ao campo transcendental sem consciência.

Enquanto pensamento, ou imagem do pensamento, o personagem conceitual, mais do que ser produzido pela filosofia, é atravessado por ela (Deleuze e Guattari, 1991, p. 62). Ele é o pensamento da filosofia em ação. O personagem conceitual surge no pensamento. Este último é regulado pelos mesmos princípios que a própria vida: vida e pensamento não pertencem a um sujeito que os limitaria ou os compartimentaria. Ao contrário, o sujeito pertence à Vida, ao pensamento, que o excedem em todos os pontos. Há, freqüentemente, em Gilles Deleuze, essa contigüidade, essa sublime confusão entre o pensamento e a Vida. Como se a vida não pudesse ser senão pensamento, soberano e imanente a todas as formas do vivente. Vida e pensamento excedem o sujeito que os recolhe. A Vida não é imanente a uma coisa: ela cria a imanência à qual se remetem todas as coisas. Vida e pensamento estabelecem, sem cessar, novas relações, compreendidas como formas intempestivas do vivente. O personagem conceitual não é a encarnação do pensamento vivo. Ele é esse pensamento vivo em ato, intervindo em uma situação dada, em um personagem ou em uma palavra (Idem, p. 62). É pelo personagem conceitual do bebê que Gilles Deleuze mostra, talvez mais profundamente, essa relação da vida imanente com o pensamento.

A vida, em sua mais singular relação com um pensamento impessoal, se encarna na figura do bebê. Ele é, inteiramente, singularidade pré-individual, anterior a todas as manifestações do subjetivo. Todos os bebês se parecem, embora mostrem expressões que os atravessam inteiramente, como um sorriso ou uma careta (Deleuze, 1995, p. 6). Essas expressões são as manifestações de uma vida que percorre e singulariza o bebê, sem individualizá-lo. Essa anterioridade do subjetivo deixa o bebê em um indefinido que pertence apenas ao sensível. Ele não é sensivelmente indeterminado sem ser ao mesmo tempo determinado como objeto sobre o plano de imanência, ou seja, como consciência pré-reflexiva sem eu. Ele pertence, pois, ao campo transcendental sem consciência.

Ele é um puro acontecimento que percorre todo o campo. Esse objeto sobre o plano de imanência é uma unidade, mas uma unidade aberta e, como todos os objetos sobre o plano, ele é sem consciência e, portanto, pura imanência. O plano é composto unicamente de puras imanências, na medida em que seus objetos são atravessados pela imanência em si, isto é, pela Vida. Sobre o plano de imanência só existe esse tipo de elementos que, ao caírem fora dele, se encarnarão em um sujeito ou um objeto. É, pois, toda uma desnaturação da imanência que se opera, permitindo que o transcendente se imponha (Deleuze, 1995, p. 4). A transcendência, em sua maneira de focalizar os elementos, não surge a não ser por intermédio de uma corrente de consciência. Não pode haver transcendência sem uma consciência que a governe⁷. Todo sujeito, todo objeto vivido, pertence à vida e a vida não pode nunca lhes pertencer. O bebê é, sobre o plano, um objeto desse tipo. E ao crescer, ao se diferenciar dele mesmo, cai necessariamente fora desse plano. Ele se torna uma entidade subjetiva, que pertence à vida. Ele não é mais a vida: ele pertence à vida.

A determinação e o indeterminado do bebê constituem, então, uma grande objeção à edipianização freudiana. A discussão freudiana do bebê coloca-o numa indeterminação que é mais de escolha que de natureza. Em Gilles Deleuze, o bebê é empiricamente indeterminado, ao mesmo tempo que está determinado sobre o plano de imanência. Isso não implica, de forma alguma, que sua escolha empírica permaneça nessa indeterminação. Para Freud, a indeterminação do bebê se situa no problema do reconhecimento da mãe, que ele confunde com a babá (Freud, 2001, p. 400; Deleuze e Guattari, 1972, p. 425-426; Deleuze, 1971). Assim, toda mulher poderia, para o bebê, exercer o papel maternal. Essa formulação deriva de uma edipianização radical, localizada na renitente identificação da mulher com a mãe. *O homem dos lobos* veria na camponesa que ele deseja a imagem da irmã ou da mãe (Deleuze e Guattari, 1972, p. 425-426). Mãe a todo preço. Haveria um recentramento perpétuo da libido como investimento do campo social. Esse investimento consistiria aí, inicialmente, em uma determinação desse campo. Todo campo social estaria concentrado, ou identificado, pela libido, que recentra toda mulher em torno de uma edipianização (Deleuze e Guattari, 1972, p. 425). Recentrar, identificar. Com isso, a identificação “mulher-mãe” posiciona a mulher como objeto, que traduz, ou revela, a subjetividade do bebê. É nesse subjetivamento que ele se torna uma subjetividade e perde, pois, sua indeterminação para a realização do triângulo edipiano. O que Gilles Deleuze e Félix Guattari mostram é que o bebê compreende em sua mãe a existência de uma mulher distinta daquela de sua posição maternal. Toda mãe é também mulher. O que se apresenta a Freud, nessa questão desnaturada, são os devires que compõem a mulher e que lhe permitem, entre outras coisas, ser mãe. A mulher é atravessada por um conjunto de devires que a autorizam, ou não, ser mãe. Ela não é mãe antes de ser mulher. Essa ocultação dos devires em favor de uma identidade corrompe igualmente os devires do bebê. Ele não é bebê a não ser na

medida em que há uma mãe perto dele. O sistema freudiano, amplamente desenvolvido em torno da determinação e da identidade, só pode, então, conceber o bebê por intermédio de uma busca identitária. Pouco importa a natureza da mãe, contanto que ela exista: babá ou mamãe. Para ela, ele existirá, pois, identitariamente, como bebê, e ela, como mãe.

A posição que Gilles Deleuze e Félix Guattari, por intermédio do bebê, apresentam – abrindo-se, assim, para um campo social não-familiar – é a de que pai e mãe são sempre qualquer um, mas não indeterminados. A babá é destacada, por Gilles Deleuze, como um personagem conceitual em Freud. A família só existe para abrir a criança para devires outros, não-familiares, não-sexuais. Evidentemente, na medida em que Édipo é um fato real, o sexo e a família estão presentes no investimento do campo social. Mas essas intensidades só existem em outros e é sempre minoritariamente que povoam o campo social investido⁸. Todo problema identitário e de determinabilidade se resolve sempre em prejuízo dos devires. Se existe uma determinabilidade profunda em ação em Gilles Deleuze, é apenas por intermédio do plano de imanência. Essa determinação do objeto sobre esse plano existe, mas segundo modalidades que são próprias a esse campo. Tais modalidades, emancipando as diferenças, não podem se realizar a não ser fora de uma consciência que as administraria. A determinação do objeto sobre o plano de imanência consiste na elevação de uma unidade, mas uma unidade aberta, cuja condição de mudança e, portanto, de indiscernibilidade, é a condição mesma da determinação. O objeto é determinado como unidade aberta, cambiante, diferencial e, portanto, em devir. Essa determinação transcendental se traduz, fora do plano, por uma determinação empírica (Deleuze, 1995, p. 6). Recentrar a unidade, identificá-la, é, ao mesmo tempo, interditar-lhe um conjunto de devires que são, entretanto, imanentes à sua condição de ser. Essa diferencialidade imanente à unidade do plano é a condição mesma da univocidade do ser. O ser é o mesmo cujo conjunto de modalidades a diferença exprime. É pela diferença expressa (devires) que o ser é mais intrinsecamente o mesmo (univocidade)⁹.

O bebê é, na obra de Gilles Deleuze, uma figura da univocidade. O bebê se torna, em um de seus seminários sobre Spinoza (Deleuze, 2001), o lugar no qual as partes intensivas se mostram mais expressamente. Segundo Spinoza, é pela exploração do terceiro gênero de conhecimento que nós experimentamos que somos eternos (Deleuze, 1968b, p. 282-298). É pelo estabelecimento de relações com as essências que podemos realizar essa experimentação. Não somos mais passivamente afetados pelos elementos tais como eles intervêm ou aparecem (primeiro gênero); não vemos mais, tampouco, apenas a relação que entretemos com os elementos (segundo gênero). O segundo gênero de conhecimento é, sobretudo, a criação de um terceiro elemento. Há vós, há nós e há uma relação que se cria entre vós e nós. Essa relação, como terceiro elemento, é o que permitirá a descoberta – ou já a apreensão – das essências, através de seus

modos de representação. Essa relação é a que deve ser conservada, mas sobretudo desenvolvida, se quisermos experimentar que somos eternos. Essa essência constitui nossos componentes intensivos: vós realizais nossos componentes extensivos, assim como nós, os vossos. Quanto mais visarmos a essa relação que autoriza a descoberta das essências, *menos nós morreremos* no momento desejado. Após a morte, nós existimos, de qualquer forma, *fora do tempo*. Para Spinoza, o sujeito atinge o ser ao abandonar o irrisório, o aleatório, isto é, a equivocidade. A equivocidade se aloja sempre nos componentes extensivos, aos quais nós não devemos, de forma alguma, permitir que se tornem a parte maior de nós mesmos. Trata-se, conseqüentemente, de uma ética.

É pela experiência, pois, que podemos descobrir que somos eternos. Mas essa experiência não é sensível; ela é, antes, transcendental. Não se trata de um empirismo simples, mas de um empirismo transcendental (mesmo que Spinoza não tenha conhecido esse termo). O empirismo simples só permite descobrir o equívoco, a relação sem fundamento, na ignorância das essências. O empirismo transcendental não pertence apenas à imanência, mas também, com Spinoza, à univocidade das essências. Quer se trate da imanência, quer se trate da univocidade, sua operação é a mesma: compreender e revelar aquilo que se coloca para além do sensível e que, no entanto, o realiza completamente. Da mesma forma que o objeto cai fora do plano de imanência, uma relação se realiza com a essência. Há, nessas duas situações, o mesmo procedimento: não o de perceber aquilo que transcenderia o real, mas de compreender o virtual como ativação do atual (Deleuze e Guattari, 1991, p. 49). O empirismo transcendental poderia se definir como a compreensão de todas as relações imanentes e unívocas. Sabemos o que é, nas expressões diferenciais, a univocidade que a essência cria sem parar e que se reporta a ela como seu próprio sentido. A diferenciação dessas expressões constitui seu sentido e quanto mais essas expressões são diferenciais entre si, mais o sentido da essência única é expresso. Um ser assim ama o vermelho, Roma, as cenouras e os automóveis. É apenas por seus gostos, compreendidos como expressões sem vínculo, que esse ser poderá adquirir um sentido. Uma expressão unitária como, por exemplo, “ele ama apenas os objetos vermelhos”, não exprime nenhuma univocidade, mas apenas uma transcendência que só pode estar colada ao sensível, ao equívoco. O empirismo transcendental tem também, pois, a potência de compreender o sentido do ser por intermédio de suas expressões diferenciais. Ele pertence, pois, como empirismo, tanto à imanência quanto à univocidade.

Essa operação do empirismo transcendental segue uma via paralela ao terceiro gênero spinozista de conhecimento. Ela permanece experiência na medida em que ela se desenha segundo as escolhas do sujeito: aos componentes intensivos é reservada uma parte maior que aos componentes extensivos (Deleuze, 2001). É só pela exploração desses componentes que podemos experimentar que somos eternos, é só por isso que quando morremos é apenas uma parte pequena

de nós mesmos que desaparece, a parte equívoca que possuímos. Ao contrário, se consagramos a maior parte de nossa existência aos componentes extensivos e, portanto, ao equívoco, é a maior parte de nós mesmos que assim morre (Deleuze, 2001). A existência é uma experiência que nos permite pertencer à vida. Nesse quadro, como bem sublinha Gilles Deleuze, o bebê prematuramente morto permanece, pois, um problema na filosofia de Spinoza, “Spinoza não esmagou o bebê” (Idem). É nesse momento, entretanto, que a imanência contida na univocidade surge. É porque o bebê pertence à vida, embora ela não lhe pertença, que, apesar de sua desaparecimento precoce, ele pode experimentar que é eterno. É porque pertence a uma imanência que o excede em todos os pontos, que ele não perece. Ele não sente, ele não experimenta que é eterno. Ele se torna eterno, sem poder agir de forma diferente, assim como o fazem os sujeitos que entretêm apenas relações unívocas, que fazem de seus componentes extensivos a parte maior deles mesmos. Só esses isolam a vida daquilo que ela pode, rompem a imanência e se interditam um acesso potencial às essências. Se o bebê esmagado não tem tempo de experimentar que é eterno, ele tampouco tem tempo de fazer da equivocidade a parte maior de si mesmo.

O bebê assume assim a forma da mais típica das vontades de potência. Ele se opõe ao guerreiro, cuja função não é senão a de destruir e de dominar (Deleuze, 1993, p. 167). O guerreiro, nessa forma mais baixa da vontade de potência, ainda aplica um julgamento. Ele reparte as partes e nessa distribuição age segundo um princípio de julgamento. O bebê não reparte as partes; em vez disso, ele as percorre de forma *nômade*. Nisso, o bebê é o grande desterritorializado. Ele salta os compartimentos, libera os limites e jamais distribui as partes, fundamento da faculdade de julgar (“de um lado e de outro”) (Deleuze, 1968a, p. 54). O guerreiro é grande, enquanto o bebê é pequeno. O guerreiro age segundo uma grandeza, enquanto a força do bebê não depende de suas dimensões. A grandeza é correlativa de todos os territórios, de todas as partes e, portanto, de todo julgamento. O bebê é pequeno e suas forças não se exprimem senão como potência e não como proporções distribuídas. O bebê é arrebatado num princípio de *miniaturização* que o desenvolve como potências impessoais (Idem, p. 54). Esse princípio não tem relação com a vida orgânica: a potência do bebê pertence à sua pequenez e a essa pequenez enquanto tal. Ao mesmo tempo, o orgânico, ao se desenvolver, possibilitará outras formas a essa potência. A pequenez é aquilo que rompe a hierarquia das partes em favor de uma hierarquia das potências.

O ser equívoco, ou o guerreiro, parece sempre afrontar um muro e não cessa de querer contorná-lo ou de tentar aí fazer um furo (Deleuze e Guattari, 1972, p. 162). É em seus esforços que mais se marca sua equivocidade, seu pertencimento ao muro, à terra que suporta esse muro. Seu fracasso deve-se a esse pertencimento. Mas se ele chegar a furá-lo, a exceder o limite, se ele chegar, por esse meio, a desenvolver suas potências, ele se tomará um ser unívoco. Não é que, nesse momento, ele não entretenha mais relações com esse muro, com essa

terra sobre a qual ele está colocado. Mas é que essas relações com o muro e com ele próprio mudaram. Ele soube modificar a hierarquia de suas potências, ele pôde torná-las desiguais entre si. Antes, essas potências eram iguais e igualmente repartidas. Essa repartição, essa distribuição das potências do ser entre elas, se via inteiramente definida por uma lei do ser, uma territorialidade dessas potências. Esse tipo de repartição, portanto, não engendra senão uma compartimentação, segundo um princípio ou uma lei, que favorece a territorialidade. O ser é aqui, portanto, equívoco. O que é preciso é deixar essas potências, sob outras formas hierárquicas, exprimirem-se segundo o que elas são. Essa nova hierarquia metamorfoseia o sentido do ser: ele é agora unívoco. Não se trata de uma anulação da hierarquia das potências, mas da formação *de um máximo único* (Deleuze, 1968a, p. 55), que permite a perfuração do muro. Não mais um grau de potência, mas todos os graus de potências. Esses graus de potência são os do bebê.

Notas

1. Sobre o personagem conceitual, ver Deleuze e Guattari, 1991, p. 60-81.
2. Trata-se do conceito de imagem-movimento, estabelecido por Bergson: “Para Bergson, nesse nível, no primeiro capítulo [de *Matière et mémoire*], não há mais coisa nem consciência. Não há senão imagens-movimento em perpétua variação entre si” (Deleuze, 1981). Cf. Bergson, 1993, todo o primeiro capítulo; Deleuze, 1983, p. 9-22. Acrescentemos que a definição bergsoniana da imagem é claramente influenciada pelo atomismo epicuriano.
3. Robert Bresson é, provavelmente, o maior fazedor de imagens, inventando um cinema que não existe senão pelas imagens que ele não mostra (fora-de-campo). Cf. Leclercq, 2001.
4. “O Ser é o mesmo para todas as suas modalidades, mas essas modalidades não são todas as mesmas” (Deleuze, 1968a, p. 53).
5. A obra de Samuel Beckett nos parece ter sido a que mais perfeitamente emancipou essa expressão da linguagem como univocidade. A experimentação da linguagem operada por Beckett abre a possibilidade de seus fora-de-campo.
6. “(...) para Deleuze, toda filosofia é uma descrição – ou um retrato – de mundo” (Goetz).
7. Sobre esse ponto, Husserl (1996), Sartre (1996) e Deleuze (Deleuze, 1995, p. 6) se juntam.
8. “Tudo se passa na máquina que faz explodir as determinações propriamente familiares” (Deleuze e Guattari, 1972, p. 426).
9. Ver Leclercq, *Gilles Deleuze, immanence, univocité et transcendental*, p. 48-118.

Referências Bibliográficas

- BERGSON, Henri. *Matière et mémoire*. Paris: PUF, 1993.
- DELEUZE, Gilles. *Différence et répétition*. Paris: PUF, 1968a.
- _____. *Spinoza et le problème de l'expression*. Paris: Minuit, 1968b.
- _____. *Seminário de 21 de dezembro de 1971*. <http://www.webdeleuze.com>
- _____. *Seminário sobre Matéria e Memória, de Bergson, 5 de janeiro de 1981*. <http://www.webdeleuze.com>
- _____. *L'image-mouvement*. Paris: Minuit, 1983.
- _____. *Critique et clinique*. Paris: Minuit, 1993.
- _____. 'L'immanence: une vie...'. In: *Philosophie*, n.º 47, junho de 1995, p. 3-6. (Versão brasileira nesta mesma edição de *Educação & Realidade*).
- _____. *Abécédaire*. Vídeo. Paris: Montparnasse, 1996.
- _____. *Immortalité et éternité. Cours du 17 mars 1981*. Paris: Gallimard, 2001. Estojo com dois CDs.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit, 1991.
- _____. *L'Anti-Œdipe*. Paris: Minuit, 1972.
- FREUD, Sigmund. *Cinq psychanalyses*. Paris: PUF, 2001.
- GOETZ, Benoît. *La maison de Gilles Deleuze*.
- HUSSERL, Edmund. *Méditations cartésiennes*. Paris: Vrin, 1996.
- LECLERCQ, Stéfan. *Gilles Deleuze, immanence, univocité et transcendantal*. Mons (Bélgica): Sils Maria asbl.
- _____. *La métaphysique érotique des films de Robert Bresson*. Mons (Bélgica): Sils Maria asbl, 2001.
- ODGEN, Perry. *7, Reece mews*, l'atelier de Francis Bacon. Londres: Thames & Hudson, 2001.
- SARTRE, Jean-Paul. *La transcendance de l'ego*. Paris: Vrin, 1996.

Tradução de Tomaz Tadeu, do original em francês (com agradecimentos a prof.^a Sandra Mara Corazza pela ajuda na revisão).

Stéfan Leclercq é diretor da editora belga *Editions Sils Maria asbl* e da revista *Concepts*. Suas últimas publicações: *Gilles Deleuze, immanence, univocité et transcendantal* (Sils Maria) e *L'expérience du mouvement dans la peinture de Francis Bacon* (Harmattan). URL de *Editions Sils Maria*: <http://www.dbth.com/silsmaria>.



27(2):31-45
jul./dez. 2002

DEVIR-CRIANÇA: experimental e explorar outra educação

Francisco Jódar e Lucía Gómez

RESUMO – *Devir-criança: experimentar e explorar outra educação.* Conhecemos a preocupação de Deleuze pela sobrecodificação do campo social e seu conceito de “devir”, concebido como processo criativo pelo qual as minorias se metamorfoseiam e escapam do controle social. Partindo desses conceitos, este ensaio tenta caracterizar o “devir-criança” como “linha de fuga” pela qual se pode experimentar e explorar uma outra educação. Para isso, o artigo delinea elementos que possibilitem escapar e resistir à forma-homem que domina e codifica a educação dominante. É a partir desses elementos que se podem criar novas possibilidades para a educação concebida como criação de novas formas de fazer, pensar e sentir, capazes de resistir a um modo de existência que aprisiona a educação e na qual emerge o rosto do intolerável que faz de nossa banalidade cotidiana sua habitação permanente.

Palavras-chaves: *alteridade, educação, mudança socioinstitucional, identidade.*

ABSTRACT – *Becoming-child: to experience and to explore another education.* We all know Deleuze’s concern for the process of overcodification of the social field and also his concept of “becoming”, conceived as a creative process through which minorities transform themselves and in a certain way manage to escape the grip of social control. Taking up these concepts as its starting point, this paper tries to characterize “becoming-child” as a “line of flight” through which it could be possible to experience and explore another education. To achieve this, we develop some elements which might help us to escape and resist the human-form that dominates and codify the dominant way of educating. It is on the basis of these elements, we argue, that we could create new forms of doing, thinking and feeling which could make possible to resist a way of living that captures education and in which emerge those intolerable events that tend to take up our daily banality as its permanent home.

Keywords: *otherness, education, socioinstitutional change, identity.*

Para mim, a sociedade nunca pára de escapar. (...) O problema, para a sociedade, é o de parar de vazar. Michel [Foucault] se admirava de que, apesar de todos os poderes, de toda a dissimulação e hipocrisia desses poderes, nós ainda conseguimos resistir. Eu, ao contrário, admiro-me de que, ainda que tudo vaze, o governo consiga tapar o vazamento (Deleuze, 2002, p. 74).

E mais alguém estão os devires que escapam ao controle, as minorias que não param de ressuscitar e de resistir. (...) Se os nômades nos interessaram tanto, é porque são um devir, e não fazem parte da história; estão excluídos dela mas se metamorfoseiam para reaparecerem de outro modo, sob formas inesperadas nas linhas de fuga de um campo social (Deleuze, 1992, p. 191).

Quando pátria é a terra de nossos filhos

O conto de Kafka, *Um relatório para uma Academia*, está sobre a mesa. Trata-se do relato que um macaco, um ser infra-humano, faz à Academia, contando como sobreviveu ao cativeiro que o Homem lhe tinha imposto. Do relato desse singular sobrevivente destacamos:

Eu não tinha saída mas precisava arranjar uma, pois sem ela não podia viver. (...) Ir em frente, ir em frente! Só não ficar parado com os braços levantados, comprimido contra a parede de um caixote (Kafka, 1999, p. 63, p. 65).

Isto é, desejar uma saída, construir uma linha de fuga. É preciso pôr-se a salvo dos próprios limites quando eles asfixiam, quando o *habitat* é uma cidade plantada no deserto. É isso o que diz o relato do sobrevivente: escapar para sobreviver à vida no cativeiro. Quando se trata de encontrar uma saída é que se aprende. É ali, onde a vida se torna impossível, que ela cresce. É ali que se constrói uma linha de fuga que consegue escapar à sobrecodificação.

Alguns anos após Kafka ter escrito esse conto, depois da Primeira Guerra Mundial e já em plena crise econômica, Walter Benjamin escreve uma frase que antecipa o desastroso rosto da nova guerra que se estava desenhando no horizonte: “temos de nos preparar, sim, é preciso, para sobreviver à cultura”. Mas Benjamin não pôde ser contado entre os sobreviventes. Ele, que convocou para a vontade de sobreviver à cultura na medida em que esta se edifica sobre o sangue e o sofrimento, terminou com a sua vida, suicidando-se. Nós, entretanto, fomos os que sobrevivemos à cultura. Somos – saibamos ou não, queiramos ou não – os novos bárbaros que Benjamin anunciava. Sobrevivemos. Somos sobreviventes.

Primo Levi, tal qual uma insólita reencarnação do “macaco sobrevivente” de Kafka, após ser libertado de Auschwitz, escreve para rememorar o que Benjamin já havia entrevisto: a arrepiante “vergonha de ser homem”. Ele escreve que em Auschwitz só havia evasões e suicídios: faltavam forças até para imaginar a mera possibilidade de uma linha de fuga. Algum tempo depois, ele se suicida.

Primo Levi tampouco sobreviveu. Nós, sim. Somos sobreviventes em um mundo hostil e inóspito.

Miguel Morey (1994) discorda da afirmação de que, depois de Auschwitz, a poesia e a moral não são mais possíveis. Há, nesse “depois”, um otimismo implícito, que faz supor que Auschwitz é uma página já caduca da história. Para Morey, pelo contrário, Auschwitz não é um modelo derrotado. É o modo de tutela das populações em nossa sociedade policial, na qual o confinamento é a principal forma de gestão. Auschwitz é a culminação de uma estratégia de tutela das populações que tem, na escola, no quartel, na fábrica, no hospital, no manicômio, no cárcere ou no hospício, suas formas discretas e normais. Nós somos os sobreviventes e os herdeiros dessa forma de ser Homem.

A cruel ampliação de Auschwitz para todo o planeta representa, com trágico realismo, essa “vergonha de ser homem” relatada por Levi. Seus limites coincidem potencialmente com os do planeta que habitamos, de tal modo que esse “impossível depois de Auschwitz” do qual somos sobreviventes modifica a noção de “pátria”. “Pátria” já não pode ser a terra de nossos pais e antepassados. Adquire uma estranha atualidade, “nesse impossível depois de Auschwitz”, aquela fórmula de Nietzsche segundo a qual a única pátria pensável e habitável tem por nome “o lugar onde vivem nossos filhos”.

Vós deveis ser expulsos de todas as terras – daquelas em que vós nascestes e daquelas em que nasceram os vossos antepassados! A terra na qual nasceram os vossos filhos é a que deveis amar: que esse amor seja o vosso novo título de nobreza – a terra por descobrir, nos mais distantes mares! É essa terra que conclamo vossas velas a buscar e a buscar! É em vossos filhos que deveis reparar o fato de serdes filhos de vossos pais: todo o passado deveis, assim, redimir! (Nietzsche, Assim falou Zaratustra, III, “De novas e velhas tábuas”, p. 12)

Nós, os sobreviventes da cultura, estamos envergonhados de sermos Homens desterrados do país de nossos antepassados. É na terra de nossos filhos, na qual se foge da forma Homem e se abre a possibilidade de explorar linhas de fuga e experimentar devires, que buscamos reparação.

Trata-se de uma mudança de idade do mundo que, sem dúvida, afeta a educação. Sobre o subsolo dessa nova forma de habitar o mundo, a educação se vê irremediavelmente interpelada. Nós, sobreviventes da imagem Homem, encontramos na figura do filho ou da criança um horizonte sob o qual habitar o mundo. A educação seria, assim, basicamente, ensaio de novos experimentos da humanidade para alterar sua própria configuração e também busca de imagens que escapem às vergonhas produzidas pela forma Homem de habitar o mundo.

Nessa perspectiva, torna-se pertinente tentar extrair algo da idéia que Nietzsche chamou de “terra de nossos filhos” e que aqui chamaremos de “a criança”, na medida em que ela contém características que são constituintes desse país de nossos filhos que já é a nossa pátria – única pátria para nossa

educação, a dos sobreviventes. Uma educação que, basicamente, seguindo orientações de Deleuze, encontra na “criança” do “devir-criança” uma ordem e um guia de experimentação que escapa à imagem Homem que nos represa e nos sobrecodifica. Seguindo a orientação geral de que “o primeiro dado de uma sociedade é que nela tudo vaza, tudo se desterritorializa” (Deleuze, 1996, p. 21), ensaiaremos um modo de entender essa dimensão “primeira” da sociedade por meio de uma figura que, enquanto modo de nomear a desterritorialização, também acaba por ser “primeira”: a criança. Esse “primeira” não assinala, entretanto, como enfatiza Deleuze, uma mera precedência cronológica. Utilizamos “criança”, pois, como figura para entender essas fugas, desterritorializações ou linhas de fuga que “se dão por todos os lados”, que “constituem seu rizoma ou sua cartografia” e que “os dispositivos de poder querem represar, estancar”.

Nossa condição de sobreviventes nos convoca à terra nova, ao povo novo, à desterritorialização, nos convoca a experimentar e a explorar devires que fujam das formas sobrecodificadas e normalizadas de ser Homem. Formas cuja vergonha não se sofre apenas em situações extremas, como as relatadas por Primo Levi, mas também em condições insignificantes, nos compromissos cotidianos que contraímos com nossa época:

(...) ante a baixeza e a vulgaridade da existência que impregnam as democracias, ante a propagação desses modos de existência e de pensamento-para-o-mercado, antes os valores, os ideais e as opiniões de nossa época (...). Este sentimento de vergonha é um dos mais poderosos motivos da filosofia. Não somos responsáveis pelas vítimas, mas diante das vítimas (Deleuze e Guattari, 1997, p. 140).

E quanto à vergonha de ser um homem, acontece de a experimentarmos também em circunstâncias simplesmente derrisórias: diante de uma vulgaridade grande demais no pensar, frente a um programa de variedades, face ao discurso de um ministro, diante de conversas de bons vivants. É um dos motivos mais potentes da filosofia, o que faz dela forçosamente uma filosofia política. (...) A vergonha é não termos nenhum meio seguro para preservar, e principalmente para alcançar os devires, inclusive em nós mesmos (Deleuze, 1992, p. 213).

A alteridade do devir-criança

Diante da vergonha de ser Homem e da exigência de educar para não repetir Auschwitz (Adorno, 1998), uma resposta possível é *devir-outro*, o outro de Homem. Trata-se de uma questão, pois, de devir. Devir-mulher, devir-criança...

E não há outro meio senão fazer como o animal (rosnar, escavar o chão, nitrir, convulsionar-se) para escapar ao ignóbil: o pensamento mesmo está por vezes mais próximo de um animal que morre do que de um homem vivo (...) (Deleuze e Guattari, 1992, p. 140).

Devir-criança. A educação animada pelo devir-criança; estranha necessidade de sobrevivente a nossa; estranha responsabilidade diante das vítimas do Homem.

No devir acontece uma antropogênese que se diferencia da configuração da forma Homem. Devir é sempre experimentar e explorar a alteridade da forma do ser Homem:

O devir não vai no sentido inverso, e não entramos num devir-Homem, uma vez que o homem se apresenta como uma forma de expressão dominante que pretende impor-se a toda matéria, ao passo que mulher, animal ou molécula têm sempre um componente de fuga que se furta à sua própria formalização (Deleuze, 1997, p. 11).

Devir é um processo. Até mesmo quando é uma criança quem devém, ela entra em um devir-criança, pois devir não é reivindicar um estado já codificado e identificado; tampouco é chegar a alcançar um estado predefinido e reivindicado por meio da cópia, do adestramento ou da imitação. Devir-criança é, pelo contrário, entrar em uma zona de vizinhança e indiscernibilidade na qual não seja possível distinguir-se de *uma* criança. Ora, esse “uma” criança não é, de nenhum modo, uma generalidade. Trata-se de uma singularidade em sua expressão mais elevada. O imprevisto ou não preexistente que em seu surgir acaba, em si mesmo, privado das características formais que fazem dizer a (“a” criança aqui presente....).

Assim, a “criança” do devir-criança não é um sujeito nem um objeto da educação, mas uma figura da alteridade, isto é, o Outrem que expressa um mundo possível para as formas de viver e pensar a educação. A criança, enquanto devir-criança ilimitado, que se introduz na educação, é condição de possibilidade de outra educação porque é um modo de experimentar o advento de outra educação possível:

Outrem surge neste caso como a expressão de um mundo possível. Outrem é um mundo possível, tal como existe num rosto que o exprime, e se efetua numa linguagem que lhe dá uma realidade. (...) Outrem é sempre percebido como um outro, mas, em seu conceito, ele é a condição de toda percepção, para os outros como para nós. É a condição sob a qual passamos de um mundo a outro (Deleuze e Guattari, 1997, p. 29, p. 30).

Experimentar e explorar o devir-criança que é interior à educação a fim de que tanto o modo de fazer educação quanto a própria criança devenham outra coisa. Assim, introduzir o devir-criança nas formas de pensar e viver a educação não é simplesmente promover um pensar, escrever, falar ou, em suma, educar “para” as crianças; segue-se disso, por um lado, que quem pensa, escreve, fala ou educa e, por outro, que quem recebe esse pensamento, essa escrita, fala ou

educação não é, em nenhum dos dois casos, uma entidade prefixada de antemão e de uma vez por todas. Ao contrário, esse “para” é um processo em devir. Devir, duplamente e em paralelo, *entre* uns e outros, em direção à alteridade de ambos. Assim o expressam Deleuze e Guattari, recorrendo ao experimento, empreendido por Artaud, de escrever “para” os analfabetos.

Artaud dizia: escrever para os analfabetos – falar para os afásicos, pensar para os acéfalos. Mas que significa “para”? Não é “com vista a...”. Nem mesmo “em lugar de...”. É “diante”. É uma questão de devir. O pensador não é acéfalo, afásico ou analfabeto, mas se torna. Torna-se índio, não pára de se tornar, talvez “para que” o índio, que é índio, se torne ele mesmo outra coisa e possa escapar à sua agonia. Pensamos e escrevemos para os animais. Tornamo-nos animal, para que o animal também se torne outra coisa. (...). O devir é sempre duplo, e é este duplo devir que constitui o povo por vir e a nova terra (Deleuze e Guattari, 1997, p. 141-142, grifo no original).

Expõem-se, na seqüência, quatro características que compõem o complexo processo de devir-criança:

- (i) são de soar e sabem de sabor¹;
- (ii) ocupam o espaço em intensidade;
- (iii) são portadoras de uma língua menor;
- (iv) possuem uma vitalidade criadora.

Essas características não são propriamente da criança: no devir-criança nunca se é criança, da mesma forma que a criança, quando é criança, não sabe que o é. Alguém já escutou, alguma vez, as crianças se chamarem mutuamente de crianças? Além disso, essas características tampouco nascem do saber que faz da criança objeto de conhecimento e sujeito de disciplina(ção). Trata-se de características que tentam revelar a alteridade da criança ao mesmo tempo que conformam orientações para outra educação. Uma educação em movimento que, ao experimentar e explorar a linha de fuga que é o devir-criança, escapa e se desterritorializa da forma Homem.

São de soar, sabem de sabor

As formas constituem a raiz do habitar. Fora das formas, no Fora absoluto, não há vida possível, apenas o caos e o nada. As formas, ao mesmo tempo que liberam o caos, conformam o viver. São algo assim como a casa do ser, abrigo do caos e da intempérie.

O fato de que duas formas dominantes de habitar o mundo contemporâneo sejam a linha reta e a identidade inscrita em um documento não é casual. Isso faz parte de nossa perversa vontade de proteção contra o caos. Linha reta: o cami-

nho mais curto que une dois pontos. Documento de identidade: registro que nos afirma como firmes e estáveis, inflexíveis, sólidos e fixos em uma personalidade civil ou nas marcas de uma identidade social. Vontade de casa neutra, sem dobras nem equívocos.

Mas também conhecemos outras formas de habitar o mundo. Não o Fora do caos total, nem tampouco a casa neutra. Mas as imediações da primeira e a fachada da segunda. Espaço de contato entre o interior e o exterior. Os arredores. Ali, onde, ao andar, as pessoas se requebram e fazem ginga; onde, para não toparem nas cantoneiras, elas, cantando e dançando, desviam-se e inventam passos. É um espaço de finta e de balanço. Nos seus arredores tudo se desformaliza, não se segue reto nem correto, mas também não se chega ao caos total. Tampouco é lugar de palavra unívoca. Ali não se está inteiramente fora da linguagem e da casa, mas em seus aforas e imediações, em suas margens (Pardo, 1994). Por isso, os que aí estão nos levam na lábua.

Que animal especificamente humano é rueiro por antonomásia? A criança. Habitante dos aforas e das margens da casa.

As crianças são o que são ao cantar e contar nas imediações da casa, sem chegar ao Fora absoluto. Elas não são, elas soam². Elas não sabem de saber, elas sabem de sabor. Saber saboreado a partir do lugar do desejo. Cultura oral, saber mastigado, gostosura. Isso acontece com elas porque a criança não é alguém que habite de pleno direito a casa da linguagem, pois a criança não fala por inteiro mas só pela metade e incorretamente.

A criança é, pois, essa animalidade especificamente humana que faz vacilar o solo firme e sobrecodificado da cidade dos homens sensatos. Uma animalidade humana que faz vacilar o solo neutro. E isso que nos faz cambalear dá samba, faz som, ressoa. Seu cantar não é de maiorias. Ela canta (às) manhãs: cria novas auroras. Jurisprudência? São sons instituintes.

É o que faz a criança: saber, aprender e criar. E isso estando em caminho, ou melhor, sendo-o. Inscrita no enigma do descobrir. Surpreendendo na renovada experiência intensiva do real, fonte de inquietude e afirmação de vida. Sabe que a informação não pode substituir o pensamento. Sabe das perguntas sem respostas que, em forma de enigma, povoam o real. Ela nos ensina que a pedagogia efetiva não pode ser a pedagogia do abstrato, nem tampouco da dominação técnica do mundo. A criança orienta a educação em seu devir-criança: deixar de fazer da experiência uma coisa que não esteja comprometida com ninguém nem seja transformadora de nada. Experiência sem sabor, sem tom nem som.

Ocupar o espaço em intensidade

Aquilo que nos faz dançar, o tom e o som, faz o corpo se mexer. Corpo é sempre transação, experiência de encontro, conjunção, disjunção e abertura. O corpo é a experiência da liberdade e de seus limites. O corpo quando ginga

simplesmente se solta... A gente se solta, levado por sons instituintes. Dar-se um corpo, ganhá-lo: é a tarefa interminável de se tentar chegar ao corpo que se solta e que nunca se alcança inteiramente. É ali, onde aquilo que nos faz sobreviver se desformaliza, que se dá a disjunção entre *eu* e *corpo*. É o que possibilita o movimento do outro que não é eu, o movimento do que está em fuga. É só nesse despejo que é possível se (re)criar. Só se vive morrendo. O exercício da desformalização: é isso que é próprio da criança. Ele implica a construção de uma vida em imanência ou de um “corpo sem órgãos”, que se “define somente por zonas de intensidade, de limiares, de gradientes, de fluxos” (Deleuze, 1996, p. 22).

As crianças ocupam as ruas – em manada. Insidiosa tribo que resiste à unificação e se opõe a todos os estratos de organização, tanto do organismo quanto das organizações de poder. Artistas coletivos dos caminhos, habitantes da experiência poética do real.

O Homem se pergunta: “onde estiveste?”. E a resposta da criança é um mapa de trajetos, sempre dinâmico. As crianças ocupam as ruas com um mapa cartografado de intensidades, repartindo e distribuindo afectos. São mapas de extensão (com trajetos) e de intensidade (com afectos). Com as intensidades não apenas ocupam o espaço sem contar nem medir, mas também sustentam os trajetos e conectam o distante. No mapa da criança, o meio se compõe de qualidades, de substâncias, de forças e acontecimentos. Assim, por exemplo, na rua de paralelepípedos (matéria), de repente “bum” (ruídos), um carro (personagem) bate (drama). E desde então aquela se torna a rua da batida. E ali ela brincará de bater. É a singularização do indeterminado.

Deve-se sublinhar que ali, onde há apenas um indiferenciado espaço social, as diversas singularizações criam uma classificação. Os trajetos de intensidade plasmam um sistema de distinções, distâncias e proximidades que expressam o índice e a densidade da ocupação. Isso é reflexo de um princípio análogo ao que atua na natureza em geral e que rege todos os fenômenos da vida, desde as formas mais elementares da organização biológica até aos sistemas de comunicação mais complexos. A saber: toda percepção é possibilitada pela recepção de uma novidade relativa, pela marca de uma diferença, isto é, pela criação de um contraste, de uma descontinuidade ou de uma variação (Bateson, 1993). Assim como os órgãos sensoriais só podem perceber diferenças, o mapa da infância só traça variações contínuas. Mapear o mundo com as intensidades do mundo. É esse o andar com os pés na terra da criança.

A criança não pára de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente. (...) Os mapas não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos. Existem também mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subtende o trajeto. (...) É essa distribuição de afectos (...) que constitui um mapa de intensidade. É sempre uma constelação afetiva. (...) o mapa das forças ou intensidades tampouco é uma derivação do

corpo, uma extensão de uma imagem prévia, um suplemento ou um depois. (...) Pelo contrário, é o mapa de intensidades que distribui os afectos, cuja ligação e valência constituem a cada vez a imagem do corpo, imagem sempre remanejável ou transformável em função das constelações afetivas que a determinam (Deleuze, 1997, p. 73, p. 76, p. 77).

A ocupação do espaço da criança é um estar no mundo sem medida. As raridades e a densidade do que aparece criam a distância e a proximidade no mapa da criança. Mapa composto de trajeto, singularidades e intensidades que não restabelecem um princípio de identidade, a imagem de um corpo já dado e acabado, de um corpo do qual se é uma subjetividade. A individuação sem identidade desenha um mapa com o jogo da repetição e da diferença, feito de trajetos e intensidades, no qual o corpo é dança e fluidez, algo que transcorre e está em curso. Isso substitui o mapa do idêntico e do variado.

Assim, seguindo o exemplo anterior, o invólucro “paralelepípedo-’bum’-carro-batida”, como qualidade comum a dois momentos, identifica a própria rua como sempre diferente de si mesma, de acordo com suas intensidades e o trajeto que sustenta o devir. E os diferentes invólucros não cessarão de manter entre si uma “relação móvel”: de um mapa a outro, sem a busca do original, mas na trajetória dos diversos deslocamentos. Os mapas já não têm a função de comemorar, mas de mobilizar. Trata-se de uma forma de organizar o espaço e o tempo que expande a percepção e infla a alma, isto é, torna sensíveis (sonoras, audíveis, visíveis, legíveis...) forças ordinariamente imperceptíveis. É por mero acaso que o movimento subversivo ou revolucionário de estar no espaço público é chamado de “ocupar a rua”? A esse respeito Manuel Delgado definiu perfeitamente o personagem do público que, enquanto transeunte, habita a urbe, como sendo oposto às identidades substantivas da cidade ordenada e geométrica:

O transeunte, com efeito, sempre atento, em situação de vigília perpétua, é um ser do fora, seu reino é o reino do que permanentemente escapa. O personagem do público, sempre, de um modo ou outro, cultural e socialmente desfilado, demite-se desse corpo que agora, na rua, nesse espaço de desterritorialização e reterritorialização generalizadas e constantes, é um puro fluido, algo que corre (...). O transeunte, como o dançarino, não possui nada. Ou melhor dizendo: possui tão-somente seu próprio corpo. Ele é seu corpo. Sem identidade específica – a não ser a insinuada, a simulada, a involuntariamente delatada nos deslizes e nos atos falhos –, sem esse interior que oculta ou dissimula, o animal público só pode ser o que seu corpo faz e o que se passa com seu corpo. Nesse âmbito, o ato social não é, uma vez que não pode ser resumido em uma única identidade substantiva; nem sequer poderíamos dizer dele que está, uma vez que não é um estado. O ator social acontece, seu devir corresponde ao reino do acontecer (Delgado, 2001, p. 28, grifo do original).

Ora, sabe-se que as crianças se expressam com o artigo indefinido “um” (“vamos fazer de conta que eu sou *um* cavalo e tu, *um* gato”). É a potência do

devir que vai para além da passagem de indivíduo a sujeito e aponta na direção do impessoal. Quer dizer, na direção daquilo que, por ser maior que o “eu”, transborda da identidade com que nos dotam e com que ordenamos o mundo. Potência do devir que advém com o trampolim que abre o universo do possível e lança o ser à sua infinitude.

As crianças se exprimem assim, um pai, um corpo, um cavalo. Esses indefinidos freqüentemente parecem resultar de uma falta de determinação devida às defesas da consciência. (...) Contudo, o indefinido não carece de nada, sobretudo de determinação. Ele é a determinação do devir, sua potência própria, a potência de um impessoal que não é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau: por exemplo, ninguém imita o cavalo, assim como não se imita tal cavalo, mas tornamo-nos um cavalo, atingindo uma zona de vizinhança em que já não podemos distinguir-nos daquilo que nos tornamos. A arte também atinge esse estado celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças (Deleuze, 1997, p. 77, grifo no original).

Língua menor

A identidade em si mesma não existe, ela se forma em um plano puramente relacional. É um texto tecido com discursos e percursos (Serres, 1981). Trata-se de uma questão de conectar e desconectar, bifurcar e unir. Todas as unidades são de contato. Resultante de uma partição, com seus deslocamentos, choques e encontros. O devir-criança sabe dessas mutretas. A criança não cessa de abrir e fechar contatos, nos força a pensar a riqueza das relações. A criança é o outro de uma identidade clausurada.

Mas as móveis fronteiras da identidade não são tão lábeis e formigantes a ponto de ser preciso reconectá-las continuamente. Existem princípios organizadores que escapam à consciência do sujeito: a linguagem, tal como toda instituição social, pressupõe funções mentais que operam em nível inconsciente e, por isso, escapam à consciência do sujeito falante ou pensante. É possível, então, um uso da linguagem que avive a discórdia simbólica, a identidade e o sentido do que somos? Um funcionamento da linguagem que, embora menor, enerve os órgãos da palavra de tal forma que sua emissão tensione os aparelhos semióticos em direção à terra de nossos filhos?

Com base em suas pesquisas sobre a aquisição da linguagem e, em particular, sobre o balbúcio nas ecolalias da criança, anteriores aos primeiros fonemas, morfemas e frases (antes da “fase do espelho”), Julia Kristeva (1981) afirma que há, na linguagem, uma função poética que escapa ao significado e ao ego transcendental. Trata-se da função de refiguração e renovação do código social. Uma função poética da linguagem ocultada pelo discurso unívoco, racional e

científico. Uma função que destrói e renova o código social e que, dada sua heterogeneidade, acolhe e sustenta um “sujeito em processo” (Kristeva, 1977). Sujeito sempre criança, balbuciator de uma língua menor.

Tomando isso em consideração, e de acordo com a leitura que, seguindo Lyotard, Deleuze (1997, p. 129) faz da “infância”, pode-se avaliar que o que poderíamos chamar “infância” – isto é, “não o que se fala” – não é uma época da vida, não é algo que passa e deixa de estar presente, mas “esse movimento que arrasta a língua e traça sempre um limite diferido da linguagem”, movimento que está sempre no discurso, mas que não se deixa escrever na escrita, que escapa à formalização. O que talvez exija a presença de um leitor que não sabe ou ainda não sabe ler.

A criança faz, assim, vibrar a língua, desequilibra-a e a conduz a regiões nas quais habita o desejo de uma minoria muda e desconhecida. É aí que a língua corcoveia e rodopia. Cada um pode, em sua língua, expor recordações, narrar ou raciocinar, mas isso, sozinho, não o habilita a devir outra coisa. A ação balbuciante do devir-criança é um uso menor da língua no qual a língua trabalha sobre si mesma, liberando uma língua estrangeira e desconhecida. A criança é movimento presente no discurso. Sujeito da palavra em processo, sempre por ler e escrever. Incerto apelo à alfabetização.

A criança apela à incerta alfabetização do mesmo modo que o aprender não se esgota no resultado do aprendido nem é chegar a saber o já sabido. É-se criança no movimento do aprender, no balbuciar da língua e na criação de uma língua menor e no fazer brotar e emergir de modo inesperado aquele texto que é o currículo (Lundgren, 1992). Currículo não é, assim, mera recapitulação da tradição ou simples texto do saber selecionado. É campo arriscado de decisão e recriação. Um currículo efetivamente lido sustenta o movimento em que consiste o aprender. Com efeito, não há aprender a ler e escrever sem devir-criança, estrangeiro à própria língua. Paidéia, pois, como o trançado que tece esse renascer em cada ocasião do aprender.

Devir-criança, figura que se confirma como processo vivo da paidéia. Nesse ofício de ditos – lidos, ouvidos e falados – que é educar, o devir-criança procura, agora, a potência que ativa uma melhor dita³, pois faz frutificar o corpo de ditos que codificam a tradição e a memória de um povo. Contra os ditados e a ditadura do dado e dos modelos faz ressurgir um povo sempre menor, inesperado e desconhecido, sempre inacabado e em curso:

As minorias e as majorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir; um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo. Quando uma minoria

cria para si modelos, é porque quer tornar-se majoritária, e sem dúvida isso é inevitável para sua sobrevivência ou salvação (por exemplo, ter um Estado, ser reconhecido, impor seus direitos). Mas sua potência provém do que ela soube criar, e que passará mais ou menos para o modelo, sem dele depender (Deleuze, 1992, p. 214).

É aí – na construção de um povo sempre menor – que talvez resida a criação “fabuladora” mais interessante de um ponto de vista político da língua menor e minoritária que está inserida no movimento do devir-criança e que o alimenta:

Compete à função fabuladora inventar um povo. (...) um povo por vir ainda enterrado em suas traições e reneгаções. (...) Precisamente, não é um povo chamado a dominar o mundo. É um povo menor, eternamente menor, tomado num devir-revolucionário. (...) sempre em devir, sempre inacabado. Bastardo já não designa um estado de família, mas o processo ou a deriva das raças (Deleuze, 1997, p. 14).

O que pode um recém-nascido

A criança é vitalidade. A indeterminação do recém-nascido é torvelinho de forças, arte vitalista de criação. Ali, onde agora existe uma criança, corre um fluxo e logo se formará uma turbulência. Devir-criança é participar de um movimento que desafia a pulsão geométrica do poder, é resistir à mesmice *tanocrática*, o mortício poder que não inventa e apenas *destrói*. Assim como recém-nascido é vitalidade, a criança traz vida a este mundo.

O bebê apresenta essa vitalidade, querer-viver obstinado, cabeçudo, indomável, diferente de qualquer vida orgânica: com uma criancinha já se tem uma relação pessoal orgânica, mas não com o bebê, que concentra em sua pequenez a energia suficiente para arrebentar os paralelepídeos. (...) Não há dúvida de que num bebê a vontade de potência se manifesta de maneira infinitamente mais precisa que no homem de guerra. Pois o bebê é combate, e o pequeno é a sede irredutível das forças, a prova mais reveladora das forças (Idem, p. 151-152, grifo no original).

Seu saber é o do desejo e da alegria. E a alegria, como sustenta Spinoza, é sempre boa, é vida que resiste à morte. A vitalidade da criança é milagre que rompe a velha ordem das coisas. A criança: capacidade de regressar eternamente à vida, alegria que afirma a vida no real. Seu dizer *sim* à vida, em sua modesta potência, é impugnação da tristeza e da servidão. Aquilo que ao homem lhe é concedido apenas uma ou outra vez, foi-lhe dado pela primeira vez à criança. Trata-se da capacidade de manter transações com a liberdade e a alegria, a felicidade e o gozo.

É a aposta pedagógica de responder à vitalidade da natalidade e de acolher os novos seres humanos que chegam ao velho mundo dos adultos. Responsabilidade *diante* do devir-criança da escolaridade e hospitalidade *do* devir-criança da escolaridade. O desafio está em que a educação “deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição” (Arendt, 1979, p. 243).

A educação animada pelo devir-criança

Pouco antes de se suicidar, Benjamin escrevia a Adorno que “o encanto das crianças consiste, sobretudo, em ser um corretivo da sociedade; é uma das indicações que nos são dadas da ‘felicidade não disciplinada’” (Vásquez, 1996, p. 105). Para Benjamin, um antídoto contra nossa pobreza de experiência, a dos sobreviventes, é aprender com a criança. Talvez o principal ensinamento da criança seja o de mostrar e expressar algumas orientações para ativar nossa capacidade de renovar a existência.

O devir-criança da educação mobiliza o Outro da pedagogia e com isso injeta vida no desejo de alteridade. As características do devir-criança aqui expostas, além de orientar possibilidades para além do já dado, também tornam visíveis condições que pesam sobre nossa educação e fazem dela a instituição histórica que é. Nesse sentido, uma política da educação animada pelo devir-criança ajuda a renovar as formas de pensar e viver a educação que hoje são insustentáveis: a educação-para-a-sociedade, subordinada à preparação para a chamada vida ativa e para o dia de amanhã; a educação do homem distanciado do mundo; a educação que oferece experiências de aprendizagem, mas na qual o aprender não pressupõe experiência alguma.

O fato de que a educação seja esse ponto no qual, às custas da criança, se começa o Homem, o mundo da forma-Homem, não pode nos fazer esquecer que isso se edifica a partir de uma imensa perda, perda que nenhum modelo de ser Homem pode preencher, nem substituir. Essa perda tem a ver com a solidificação e sobrecodificação das linhas de fuga inseridas no devir-criança. Vale aqui o que, seguindo Juan de Mairena e para chamar a atenção sobre o modo pelo qual o século da criança asfixiou a criança, diz Larrosa (1997, p. 77): “Houve um pedagogo: chamava-se Herodes”.

A arrepiante experiência simbolizada por Auschwitz talvez seja a amarga evidência da exatidão dessa afirmação. Não podemos, ainda assim, deixar de ver que para além dos vários rostos de Herodes e sob nossa experiência cotidiana pulsa a energia do devir-criança. Nova forma de sobreviver na humana repetição dos homens por obra dos homens. O devir-criança como processo criativo de uma educação que resista às vergonhas do presente.

Notas do tradutor

1. No original, “son de sonar”. Os autores fazem aqui um jogo de palavras, tirando proveito de semelhanças fonéticas entre “son” (“som”), “son” (“são”, terceira pessoa plural do presente indicativo do verbo ser) e “sonar” (“soar”).
2. No original: “Su son no es de ser, es de sonar”.
3. No original: “mayor dicha”. Traduzi “dicha” por “dita”, no sentido de “sorte”, existente mas pouco utilizado em português, para manter o jogo de palavras com “dichos” (“ditos”, em português).

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor. *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata, 1998.
- ARENDRT, Hannah. La crisis de la educación. In: *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, 1996.
- BATESON, Gregory. *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- BENJAMIN, Walter. Experiencia y pobreza. In: *Discursos interrumpidos*. Barcelona: Planeta, 1994.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama, 1994.
- _____. Deseo y placer. In: *Archipiélago – cuadernos de crítica de la cultura*, n.º 23, Barcelona: Archipiélago, 1995, p. 12-20.
- _____. *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama, 1996.
- _____. El intelectual y la política. Sobre Foucault y la prisión (Entrevista com Gilles Deleuze). In: *Archipiélago – cuadernos de crítica de la cultura*, n.º 53, Barcelona: Archipiélago, 2002, p. 68-64.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- DELGADO, Manuel. *El espacio público como lugar de significado*. Memoria y lugar. Valencia: Ediciones Generales de la Construcción, 2001.
- KRISTEVA, Julia. El sujeto en proceso. In: SOLLERS (Dir.): *Artaud*. Valencia: Pre-Textos, 1997.
- _____. El tema en cuestión: el lenguaje poético. In: LÉVY-STRAUSS. *La identidad*. Barcelona: Petrel, 1981.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge e PÉREZ DE LARA, Nuria. (Orgs.). *Imagens do Outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 67-96.
- LUNDGREN, Ulf. *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata, 1992.
- MOREY, Miguel. *Deseo de ser piel roja*. Barcelona: Anagrama, 1994.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Así habló Zarathustra*. Barcelona: Planeta, 1992.
- PARDO, José Luis. De dónde son los cantantes. In: GABILONDO, Ángel et al. *Imágenes. ¿Todavía el hombre?*. Madrid: Cruce, 1994.

SERRES, Michel. Discurso y recorrido. In: LÉVY-STRAUSS, Claude. *La identidad*. Barcelona: Petrel, 1981.

VÁZQUEZ, M. *Ciudad de la memoria*. Infancia de Walter Benjamin. Valencia: Alfons el Magnànim, 1996.

Tradução de Tomaz Tadeu, do original em espanhol (com agradecimentos a prof.^a Sandra Mara Corazza, pela ajuda na revisão).

Francisco Jódar é professor do Departamento de Didáctica e Organização Escolar na Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Valência, Espanha.

Lucía Gómez é professora do Departamento de Psicobiologia e Psicologia Social na Faculdade de Psicologia da Universidade de Valência, Espanha.

Endereço para correspondência:

Francisco Jódar Rico
Universidad de Valencia,
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Dept. Didáctica y Organización
Escolar
Av. Blasco Ibáñez, 30
46010 Valencia – Espanha
E-mail: francisco.jodar@uv.es

Lucía Gómez Sánchez
Universidad de Valencia,
Facultad de Psicología, Dept. Psicobiología
Av. Blasco Ibáñez, 21
46010 Valencia – Espanha
E-mail: lucia.gomez-sanchez@uv.es



27(2):47-57
jul./dez. 2002

A ARTE DO ENCONTRO E DA COMPOSIÇÃO: Spinoza + Currículo + Deleuze

Tomaz Tadeu

RESUMO – *A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze.* É possível conceber a educação e o currículo de uma outra forma que não como um processo de desenvolvimento e formação, organizado em torno das tradicionais categorias de sujeito e objeto? Inspirado por certos conceitos de Deleuze e Spinoza, tento, neste ensaio, dar uma resposta afirmativa a essa questão, sugerindo que o currículo e a educação podem ser concebidos como uma arte do encontro e da composição, na qual o que importa não é a forma e a substância, o sujeito ou o objeto, mas o que se passa entre os diferentes corpos que habitam um currículo.

Palavras-chave: *currículo, Deleuze, filosofia da diferença, Spinoza, plano de imanência.*

ABSTRACT – *The art of encounter and composition: Spinoza + Curriculum + Deleuze.* Is it possible to conceive education and curriculum other than as a process of development and formation organized around the traditional categories of subject and object? Inspired by certain concepts of Deleuze and Spinoza, I try in this essay to give an affirmative answer to such a question by suggesting that curriculum and education can be conceived as an art of encounter and composition in which what is central is not form and substance, subject and object, but what goes on between the different bodies that inhabit a curriculum.
Keywords: *curriculum, Deleuze, philosophy of difference, Spinoza, plane of immanence.*

Deve haver alguma coisa no Spinoza de Deleuze – ou seria no Deleuze de Spinoza? – que bote o currículo pra dançar. Mas precisamente o quê? Não estou pensando em uma teoria do currículo spinozista (deleuziana? deleuzo-spinozista?). Se começamos com “teoria”, já começamos mal. “Teoria” cheira a plano hierárquico, transcendental, evoca um plano de desenvolvimento, de organização. Uma divisão em dois planos: um plano onde se passam as coisas e o plano que explica por que as coisas se passam desse jeito. A teoria é uma dimensão suplementar (“+1”) às dimensões (“n”) inerentes a este plano aqui. Resultado: $n+1$. Talvez não seja exatamente a teoria o plano transcendental, mas aquilo que a teoria postula como sendo transcendente a esse plano aqui. No caso do currículo, nas variadas épocas, nas variadas teorias: o Humano, o Capitalismo, o Estado, o Patriarcado, a Ideologia, a Classe, o Diálogo, a Criança, o Inconsciente... Não, nada disso. Estou pensando mais, já dá pra adivinhar, num plano de imanência. Nada que, de fora ou do alto, explique ou justifique isto aqui. É do “isto aqui” que eu parto e é a “isto aqui” que eu chego. O “isto aqui” (n) sem nenhuma (–1) dimensão suplementar: $n-1$. É isto, agora eu sei: só um plano de imanência pode fazer o currículo dançar. Não se trata de utilizar Spinoza & Deleuze pra interpretar o Currículo, mas de juntar os três (é pouco, reconheço, outros mais virão depois): Spinoza + Deleuze + Currículo. Uma composição.

Por onde começar, entretanto? Pelo meio, claro, por onde mais? Quer dizer, por qualquer lugar, inclusive pelo começo. Quem junta não hierarquiza, não ordena. Em sua versão mais formalizada, não a de *Mil platôs*, mas a de *O que é a filosofia?*, Deleuze (apenas uma abreviação conveniente para Deleuze + Guattari) fala em dois componentes de um plano de imanência: o conceito e o personagem conceitual. Começemos, se quiserem, pelo personagem conceitual. No Currículo, dependendo do plano de imanência (ou de transcendência?) em que nos situamos, temos toda uma galeria: o Crítico, o Dialogador, o Comunicador, o Povo, o Cidadão, a Criança Inteligente... Sem falar nas misturas (nada contra, bem entendido, logo nós que somos pelas composições!).

Mas como se faz um retrato do personagem conceitual deleuziano que venha a habitar o plano de imanência do currículo? Não será um retrato por semelhança, não será um decalque, não será uma representação. Melhor pensar em uma composição heterogênea. “Todo conceito é uma cifra”, dizia Deleuze (Deleuze e Guattari, 1997, p. 27), o que provavelmente se aplica também a todo personagem conceitual. Uma cifra, pois, isto é, uma composição. Mas não como na composição de um retrato falado policial que começa confuso e parecido com “todo mundo”, um “homem qualquer”, e acaba reconhecível, identificável, localizável. Melhor pensar num retrato do tipo “mulheres de Picasso”. Heteróclitos que recusam qualquer totalização ou unificação. Refratários à identificação

e ao reconhecimento. A cada olhada, um rosto diferente. Ou, radicalizando, um desenho caligráfico chinês, bem ao gosto de Deleuze, sem nenhum vestígio de qualquer representação. Ou, ainda, um haicai. Minimalistas militantes é o que somos: a “imanência pura”, a de “uma vida”. Dissolução. “Homem nenhum”, *homo tantum*: “apenas-um-homem- apenas”. João. Maria. Como num conto do vampiro de Curitiba. Indiscernível, imperceptível, impessoal. As três virtudes deleuzianas.

E se começássemos justamente pelo personagem conceitual do Professor? O “autor” Deleuze era muito pouco professor no sentido “didático”. Nenhuma concessão ao didatismo ou à pedagogia em livros como *Diferença e repetição* ou *Lógica do sentido*, por exemplo. Nenhuma transposição didática. Já o “professor” Deleuze era bem o contrário. Muita explicação, muita ilustração, muito exemplo, muita lista numerada (“número 1, número 2, número 3...”, “*numeroter*”, dizia ele nos seminários, provavelmente com um gesto correspondente dos dedos, como no *Abecedário*). Mas tudo isso, incluindo essa incoerência, não tem nenhuma importância na construção do personagem conceitual deleuziano. Importa mais, por exemplo, escutar o que o autor Deleuze tem a dizer sobre a questão da aprendizagem. Isso sim pode ajudar a compor o componente “professor” do personagem conceitual que estamos tentando retratar.

Um professor que, antes de mais nada, tem horror à pedagogia da pergunta da resposta na manga. Um professor que não tem menos horror a uma pedagogia da *solução* de problemas. Em vez disso, um professor da pedagogia do problema que é a pedagogia do pensar. Mas não o pensar entendido como a boa conduta do raciocínio, como a regra do bem-pensar. Todo homem é mortal, etc. O princípio do terceiro excluído. Se A, então B. O cálculo das proposições. Falso e verdadeiro é igual a falso, etc. Nada disso. O pensamento, nessa pedagogia, tem pouco a ver com aquilo que já tem forma. Tem tudo a ver, por outro lado, com aquilo que, em uma zona que não é a da atualização, das coisas já determinadas e já formadas, faz saltar o impensável. O pensamento é uma fulguração: acontecimento, intensidade, diferença pura. “Não há logoi, apenas hieroglifos” (Deleuze, 1998, p. 124). Quando se atualiza numa solução, quando entra na zona de atualização, perde o interesse para uma pedagogia do problema. E o nosso professor cede lugar, como personagem conceitual, ao professor do já-dito, do já-formado, do já-pensado. Mas aí já são criaturas de um outro plano curricular, que talvez nem seja mais de imanência.

Na pedagogia do problema, que é a mesma coisa que a “pedagogia do conceito”, não é o ensinar mas o aprender que é o correlativo do pensar. Paradoxalmente, como personagem conceitual, o “professor Deleuze” não está nada preocupado com o ensinar. Tal como o saber e o conhecer, o ensinar está demasiadamente comprometido com a representação, o reconhecimento e a semelhança para fazer parte de uma pedagogia ou de um currículo da diferença. No capítulo 4 de *Diferença e repetição*, talvez a mais concentrada, a mais densa, a mais extensa tentativa de Deleuze de caracterizar o pensar, é o aprender que é

destacado em conexão com o pensar. O pensar é o momento do choque do encontro com o outro do pensamento. O aprender é o momento da conjunção – mas não assimilação, mas não imitação, mas não identificação – com o outro do pensamento. Como o nadador ou o surfista com a onda do mar. “Aprender a nadar, aprender uma língua estrangeira, significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou da sua própria língua com os de uma outra figura, de um outro elemento que nos desmembra, que nos leva a penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos” (Deleuze, 1998, p. 317).

O pensamento encontra, pois, um outro, que é o seu “fora”, mas não um fora que ele então representaria, como na teoria clássica da representação e do signo. Trata-se, é verdade, de um signo, mas não no sentido de guardador de lugar de um legítimo proprietário momentaneamente ausente. Não, esse signo não representa nada, não representa ninguém. Trata-se, antes, de um outro que emite um signo que é o ainda não-pensado, o impensável, o intempestivo, o temporâneo. É como no conceito de Outro que Deleuze detalhou em *O que é a filosofia?* e em *Lógica do sentido*. Não um signo que representaria coisas reconhecíveis de um mundo reconhecível, mas o signo abrupto e inopinado de um mundo até então inimaginável. Um estranho, uma estranheza. Pensar é sempre uma violência, uma heterogeneidade, insiste o professor Deleuze. Nenhum parentesco, aqui, com o bom-mocismo ou o cristianismo das pedagogias do diálogo, da comunicação, do “ninguém ensina ninguém”, etc. “Há sempre a violência de um signo que nos força a pensar, que nos tira a paz” (Idem, p. 24). Se pensar é o momento em que o signo de algo estranho ao pensamento entra no meu campo de percepção, então aprender é o momento de decifração e interpretação desse signo. Mas decifrar e interpretar não querem dizer, aqui, recuperar o representado por detrás do representante, mas sim combinar, conjugar os pontos de intensidade, os pontos de singularidade, os “pontos notáveis” de dois mundos diferentes, estranhos. O nadador com a onda. “Não há aprendiz que não seja egiptólogo de alguma coisa” (Ibidem, p. 10).

Deixemos, entretanto, toda essa conversa fiada de lado. Não precisamos, para traçar o retrato de nosso personagem, nos enveredar pelas vias indiretas de seu pensamento sobre o pensamento. Deleuze teve a delicadeza de nos deixar, pronto pra ser dependurado, um retrato de corpo inteiro do professor. Tenho, pois, a honra de vos apresentar o Professor Challenger, o que deitou conferência no platô três de *Mil platôs*. Não tem personagem conceitual mais adequado a uma pedagogia ou a um currículo da imanência. Um antiprofessor, na verdade. Ou melhor, um ?-professor, para adotar uma notação cara a Deleuze. Um personagem que já começa composto. Duplamente articulado, tal como o objeto de sua delirante conferência. O nome e a excentricidade são do ridículo herói de Conan Doyle, mas o dobramento, a metamorfose e o devir são do macaco confe-rencista do “Um relatório para uma academia” de Kafka. Professor-cientista-símeo-lagosta.

O que mais aprendemos na conferência do professor Challenger é justamente a impossibilidade de distinguir forma e conteúdo, expressão e matéria. Impossível separar o que o professor diz do que ele faz. Tampouco dá pra distinguir claramente qualquer uma dessas duas coisas daquilo que ele é ou, melhor, daquilo que ele devém. Tem mais: o que ele faz ou o que acontece com ele ou aquilo que ele se torna não é simplesmente uma ilustração, uma representação ou um exemplo do que ele diz. O que ele diz *é* o que acontece com ele. (Ao mesmo tempo, o que acontece com ele também *desdiz* o que ele diz). Confundem-se irremediavelmente personagem e conceito, autor e personagem, enunciado e enunciação. Um performático esse professor Challenger.

É significativo que o platô que se concentra em descrever a dupla articulação do processo de estratificação-desestratificação, um dos mais políticos do livro, embora na aparência o mais científico, seja apresentado na forma de uma performance pedagógica. Há aí todo um aparato pedagógico-curricular facilmente reconhecível. Um verdadeiro teatro pedagógico. E o drama do professor Deleuze-Challenger-Guattari, nessa conferência, é, no fundo, o drama de toda pedagogia e de todo currículo. Como pedagogizar a diferença *pura* sem transformá-la em identidade? Como passar do momento “divino” da criação ao momento “profano” da transmissão, sem perder, no caminho, a fulguração, a singularidade e o brilho? Como prolongar ao máximo, no plano de imanência do currículo, aquele “aspecto de eternidade” que Deleuze atribui ao afecto e ao percepto? Poderá o currículo deixar de ser, inevitavelmente, processo renitente de reterritorialização para se transformar, de forma igualmente obstinada, em impulso insistente de desterritorialização? Curricularizar é, inevitavelmente, anular a diferença?

Nenhuma resposta, por enquanto. Nem ao menos uma pista? Aqui vai uma, sugerida na performance do duplê de personagem e autor que é o professor Challenger. Não se levar demasiadamente a sério. Fazer humor. Rir de si mesmo. “O humor é atonal, absolutamente imperceptível, faz alguma coisa fluir” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 82). O humor! Não a crítica, nem a ironia. É o sub-texto (ou o sobre-texto?) desse platô três. No seu devir-professor-Challenger, uma gozação do autor Deleuze-Guattari com a possível pretensiosidade de suas próprias criações intelectuais. Um alter-ego que denuncia, nas especulações intelectuais de seu ego, “muitas coisas mal compreendidas, muitos contra-sensos e mesmo malversações” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 57). Embora deite falação sobre geologia, biologia, lingüística, etnologia e psicanálise, seu CV não certifica nenhuma dessas especialidades. É igualmente duvidoso o estatuto da disciplina que, sob variados nomes (rizomática, esquizoanálise, nomadologia...), ele pretendia ter inventado. Não escapa da gozação de si mesmo nem mesmo a pretensão de Challenger-Deleuze de fazer uso dos textos alheios a seu bel-prazer, “fazendo-lhes filhos por trás”. Em suma, não se levar a sério parece ser a suprema forma (fórmula?) de desterritorialização. Desfazer-se, desdizer-se, este é o nome do

jogo. A única desconstrução que conta é a auto-desconstrução. Um professor assim tem muita chance de botar um currículo pra dançar.

Seria uma pena deixar o professor Challenger pra trás sem saborear o clímax de sua performance: a sua desintegração-integração (sempre a dupla pinça!). Desintegrar-se para integrar-se. À natureza, ao cosmo. A Deus? Porque esse final acrescenta um elemento a mais ao retrato de nosso personagem. Porque sugere uma linha de fuga tipicamente spinoziana. Porque é esse professor feito macaco, feito lagosta, feito universo, feito vida, que pode fazer a conexão de uma filosofia da imanência com uma pedagogia ou com um currículo da imanência. A história do professor Challenger que se desenvolve nesta “geologia da moral” tem, afinal, uma moral (mas não uma lição de moral!) que, como em todas as boas histórias, vem, é claro, no final. O que importa não é o ser, a forma final. Nem o formar-se, o desenvolver-se, o *ser* alguém, nem mesmo o *devir-alguém* – desidérios últimos de toda pedagogia. O que importa é o *devir*-outro que não tem nenhuma forma, que é estranho a toda forma, que é impessoal, que tem a imanência de uma vida. Nenhuma preocupação com o ponto de partida ou com o ponto de chegada. O que conta é o que se passa no meio. Sempre no meio. É aqui a morada da diferença. É esta, afinal, a moral: sair da história para entrar na vida. A eternidade spinoziana. A beatitude suprema. Tomar o caminho de uma linha de fuga que é sempre o estopim da criação. “É por debandada que as coisas progridem e os signos proliferam” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 91).

Dependendo do ângulo, o retrato de nosso personagem pode lembrar Nietzsche-Zaratustra. Um jogador de dados que celebra o acaso, a criação e a vida. Um dançarino de pés leves que paira no ar apenas o tempo suficiente para poder voltar mais aéreo ao solo de onde parte e onde chega seu plano de imanência. Um artista do eterno retorno – a versão nietzschiana do “plano de imanência”? – que significa simplesmente o eterno recomeço. O que desconfiava do sujeito, da metafísica, da substância, da moral. O que desprezava o fraco, o reativo, a renúncia, o ressentimento. O que valorizava a perspectiva, a máscara, a genealogia, a vontade de potência. O que celebrava o forte, o ativo, a afirmação, a positividade. O que afirmava a diferença. Como Deleuze, justamente. É por isso que, dependendo da luz, da hora do dia, das afecções do momento, não conseguimos distinguir, nesse retrato, quem é um e quem é outro. Como naqueles testes da psicologia da *Gestalt*. Pouco importa. Era mesmo desse efeito (afecto?) que estávamos atrás.

Seria fácil continuar o exercício e complicar a composição. É mais do que hora, entretanto, de voltar aos outros aspectos do nosso plano de imanência. Deixemos claro, pra começar, que um plano de imanência não pretende ser uma melhor descrição do mundo ou da realidade. Nada a ver com essas noções de verdade que remetem a uma imagem representacional do pensamento. O plano de imanência não descreve nada, não representa nada. Os conceitos de que é composto não nos dizem de que modo devemos ver o mundo: ele *é* isso e não

aquilo outro. Como bons alunos do professor Deleuze, nós não somos representacionistas, mas construcionistas (se quiserem, podem até nos chamar de construtivistas, desde que não nos confundam com os alunos daquele professor suíço da sala ao lado). Por temperamento, um conceito, o deleuziano, quero dizer, é sempre modesto. Ele não invoca nenhuma prerrogativa ou precedência. Ele não se arroga nenhuma importância, embora chame a atenção para o que é importante ver no mundo. O critério não está na “verdade”, mas nas categorias “do Interessante, do Notável ou do Importante” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 108). Critérios puramente imanentes: “uma possibilidade de vida se avalia nela mesma, pelos movimentos que ela traça e pelas intensidades que ela cria, sobre um plano de imanência; é rejeitado o que não traça nem cria” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 98). Um conceito é isso: ele chama nossa atenção para certas coisas, deixando outras em segundo plano. Um conceito não diz arrogantemente “é assim”, mas provocativamente pergunta “e se fosse assim?”. Sem exclusividade. Um construcionista tem que acreditar em mundos co-possíveis. Não se trata de descrever o mundo, mas *um* mundo. Como numa ficção científica: desenvolver todas as implicações do “se...” pra ver no que vai dar.

Que tipo de mundo, então, seria esse que se abre a partir do encontro de Deleuze com Spinoza? O que vemos nesse mundo que não vemos no outro, aquele das formas e dos sujeitos, do dado e do acabado, do extenso e do determinado? Um truque: deixar de lado qualquer preocupação com divisões em gêneros, espécies, indivíduos, toda a parafernália da metafísica aristotélica. Pouco importa, neste mundo, a pergunta sobre a essência das coisas. Estamos mais preocupados em saber como elas se combinam, como elas se compõem, como elas se conjugam. E depois, ver o que resulta dessas combinações, dessas composições, dessas conjugações. E depois ainda, perguntar-se se elas são boas ou se são más. Mas não relativamente ao critério transcendente de “bem” e de “mal”, mas ao critério imanente de aumento ou diminuição da potência. Aumenta ou diminui nossa capacidade de vida, de gozo, de alegria? É esse o deslocamento que resulta do encontro de Deleuze com Spinoza. Perguntas diferentes. Quando pensar no conceito de “pássaro”, não perguntar “a que gênero pertence ou que espécie tem?”, mas “de que se compõe?” Não “o que é?”, mas “o que ele pode fazer?” e o “que podemos fazer com ele?”. Pensar no “conceito” de pássaro a partir da “composição de suas posturas, de suas cores e de seus cantos” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 32). Conseguiremos pensar no currículo e na pedagogia dessa maneira?

Duas linhas atravessam o plano de imanência spinozista traçado por Deleuze. A dos movimentos e a dos afectos. Em ambas, o que importa é saber o que acontece quando dois ou mais corpos (quaisquer!, não necessariamente o meu ou o teu) se encontram. “Encontro” é a palavra-chave. É só num encontro que um corpo se define. Por isso, não interessa saber qual a sua forma ou inspecionar seus órgãos e funções. Individualmente, isoladamente, um corpo tem pouco

interesse. É na intersecção das linhas dos movimentos e dos afectos que ficamos sabendo daquilo de que um corpo é capaz. Sua capacidade e não sua essência é o que importa, a não ser que por “essência” entendamos justamente sua “capacidade”.

Na primeira dessas linhas, ficaremos atentos às “relações de movimento e de repouso, de lentidão e de velocidade” (Deleuze, 2002, p. 128) entre as partes de que se compõe um corpo e entre os diferentes corpos. Aqui, Deleuze, o que faz “filhos pelas costas” dos outros pensadores, é rigorosamente fiel àquele a quem devota talvez seu maior amor. “Os corpos distinguem-se entre si pelo movimento e pelo repouso, pela velocidade e pela lentidão e não pela substância”, declara Spinoza na *Ética*. Só começamos a saber o que é um corpo quando nos fixamos nas relações de movimento que ele entretém com outros corpos. O corpo A se movimenta e encontra outro corpo, B. B estava em movimento ou em repouso? Se em movimento, ele ia rápido ou devagar? Qual o resultado do encontro desses dois vetores de movimento? Relativamente a B, A chega atrasado ou adiantado? “Longitude” é o nome dessa primeira coordenada. Cinética é a sua ciência. A ciência da velocidade e da lentidão.

Na outra linha, queremos saber que efeitos um corpo tem sobre outro. Quando dois corpos se encontram, de que forma um afecta o outro? Ao encontrar-se com outro, um corpo tem sua capacidade de agir – em oposição a sofrer passivamente uma ação exterior – aumentada ou diminuída? A potência de agir. É esse o critério para determinar se um encontro é bom ou não. A grande questão de Spinoza que se torna a grande questão de Deleuze: o que pode um corpo? “Ninguém determinou até agora o que pode um corpo, (...) o que o corpo pode fazer e o que não pode fazer” (Spinoza, *Ética*). Não sabemos o que pode um corpo. Mas não porque o corpo seja um mistério indecifrável ou um transcendente inatingível. Bem pelo contrário. Nenhum esoterismo. Puro pragmatismo. Não sabemos o que pode um corpo, de que ele é capaz, *até que* ele faça alguma coisa, até que ele faça alguma coisa a outro ou até que outro lhe faça alguma coisa. É pra isso que serve uma cartografia, um diagrama, um plano de imanência. Pra saber o que pode um corpo. Quais são os afectos de um corpo? É a coordenada da “latitude”. Dinâmica é a sua ciência. A ciência da energia e da intensidade.

Isso muda tudo no currículo e na pedagogia. Mudam as perguntas e mudam as respostas. Muda o problema. Não se trata mais de saber o que um currículo, considerado como objeto, faz a um educando, considerado como sujeito. Nem quais são os saberes que constituem um currículo. Nem quais os sujeitos ou as subjetividades que se formam ou desenvolvem por meio de um currículo. Somem o sujeito e o objeto. Nada disso importa. Como problema, bem entendido. Não se trata mais da questão da formação ou do desenvolvimento de um corpo – o do saber-objeto ou o do educando-sujeito. O que interessa agora é saber quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir. Passar da formação para

a composição, do desenvolvimento para a combinação, da organização para o agenciamento.

Quais são as combinações existentes? Que outras combinações podem ser feitas? E mais importante: quais são as *melhores* combinações? Quais composições convêm melhor aos diferentes corpos envolvidos? Em geral, um currículo é definido por um conjunto de saberes. Uma pedagogia, por sua vez, estaria, na concepção tradicional, fundamentalmente preocupada com a maneira mais eficiente de transmitir esses saberes a um conjunto de aprendizes. E se o currículo, em vez disso, fosse concebido como um encontro, uma composição? Isso não mudaria tudo? Poderíamos começar por imaginar que corpos, os mais heterogêneos, os mais disparatados, os mais improváveis (“sorvete flambado com suspiro”), se encontram e se combinam no currículo, para compor um agenciamento-curriculo particular. Imaginar o currículo desse modo aparentemente contraria a experiência ordinária. Mas é exatamente o contrário: é a concepção canônica que contraria a experiência ordinária que temos do currículo. Olha só.

Uma caixa de lápis de cor. As normas curriculares oficiais. Aquele banco escolar. O caminho da escola. O prédio. Um professor ou uma professora, claro. Mais professores e mais professoras. Um livro didático. O recreio, principalmente o recreio. Treze de setembro de mil e novecentos e sessenta e dois, nove horas e cinco minutos da manhã. A paixão do verão de quarenta e dois. A prova e o exame. E a cola, sem dúvida. O feriado. E sobretudo as férias. A chatice daquela matéria e daquele professor. Ou de todos. O tédio generalizado. A educação física. E o futebol. Tudo o que se faz às escondidas (o verdadeiro currículo oculto?). Os segredos. As cliques e as claques. A reprovação. O primeiro lugar, talvez. Os boletins, as notas, os pareceres descritivos. Os conselhos de classe. Os corredores. E, sobretudo, o que se passa e o que se diz nos corredores. E eu no meio de tudo isso. A merenda. A pasta. A mochila. Cadernos. Lápis, borracha, régua. As aulas de biologia. As aulas de matemática. As aulas de português. As aulas todas! O Hino Nacional. O dia da bandeira. A marcha do sete de setembro. A aula de religião. Os atos sexuais. As fantasias também. Os coleguinhos todos. E o amigo inseparável e a amiga do coração. A ascensão de um presidente. A queda de um presidente. Os exercícios de matemática. Os números relativos e as equações. As proporções e as porcentagens. As redações de português. As datas e os personagens da história pátria. As partes do corpo do humano. Os substantivos concretos e os substantivos abstratos. E as línguas todas que não aprendemos. As conversas laterais durante as aulas. Os castigos. As humilhações. Os medos. As alegrias também. Aquela paixão de professora. A paixão por aquela professora.

Corpos de todo tipo. Humanos. Animais. Animados. Inanimados. Institucionais. Lingüísticos. Uma mistura variada. Ao infinito. Encontro de corpos, considerados sempre sob duas relações: a de movimento, com maior ou menor velocidade, e a dos afectos. Mas, atenção, não se trata meramente de uma ope-

ração do pensamento para fins de análise. Não se pode confundir o traçado de um plano de imanência com uma pesquisa ou uma análise social. No traçado de um plano de imanência, o pensamento não se separa da vida. Aqui, “pensar e ser são uma coisa só” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 34). Não se trata, como na ciência, de controlar a vida nem de prevê-la, mas de inventá-la. Outra coisa: não se fixar muito nesses pontos ou corpos sugeridos no parágrafo naquela heterogênea listagem. O mais importante não aparece aí. Pois se passa no meio deles, se passa entre eles. Aí é que a coisa começa a ficar interessante. Porque aí estamos bem no centro de um agenciamento.

Um agenciamento é isso. Não apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afectos. Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição. Não apenas a simples justaposição assinalada pela conjunção “e”, mas a complexa combinação implicada pela partícula “com”. “Isto e aquilo” é bom, mas “isto com aquilo” é ainda melhor.

Tudo girará, então, em torno da questão de saber quais composições, quais encontros, quais agenciamentos são bons e quais são maus. A grande pergunta: aumentam ou diminuem a nossa potência de agir? Fazem a vida vibrar e se renovar? Acionam a diferença, a criação, a invenção? Eles nos dão um vislumbre do que seria o infinito e a eternidade – a *sub specie aeternitatis* de Spinoza? Ou, ao contrário, colocam a vida em risco, matam o desejo? São algumas das perguntas que se podem fazer ao currículo concebido como arte da composição e do encontro. Evitar, a todo custo, o segundo tipo de encontro. Reforçar, multiplicar o primeiro tipo de encontro.

Fazer do currículo, pois, uma pura experiência spinoziana. Deleuziana. Cultivar os bons encontros. Aqueles que nos ajudam a nos apartar do efêmero e do contingente para experimentar um gostinho do infinito e do eterno. Criar afectos e perceptos que, como as obras de arte, sejam como experiências de eternidade. Porque tem a imanência de uma vida, um currículo assim jamais deixa o solo. Mas ele se torna leve. Bailas comigo?

Nota bibliográfica

A epígrafe deste texto é da música, “Quando bate uma saudade”, de Paulinho da Viola. A frase de Spinoza, “Os corpos distinguem-se entre si pelo movimento e pelo repouso, pela velocidade e pela lentidão e não pela substância”, está na Parte II da *Ética* (Lema 1 que se segue à Proposição 13). Ainda de Spinoza, a frase “Ninguém determinou até agora o que pode um corpo, (...) o que o corpo pode fazer e o que não pode fazer” está no Escólio da Proposição 2, Parte III. A expressão de Spinoza, “*sub aespécie aeternitatis*”, aparece em mais de uma passagem da *Ética*, mas, mais especialmente, na Proposição 29 da Parte V. As

traduções são minhas, a partir do texto latino incluído na tradução bilingüe latim-francês de Bernard Pautrat. Por último: contrariando a grafia “oficial” no Brasil, pelo menos nos últimos 30 ou 40 anos, grafo “Spinoza” em vez de “Espinosa”. Desconheço as razões pelas quais se resolveu, em determinado momento, fazer a mudança de “Spinoza” para “Espinosa”. Desconfio que isso tem a ver com duas coisas: 1. a tendência lusitana a adaptar a grafia de nomes próprios estrangeiros à fonética portuguesa; 2. a questão da reivindicação portuguesa relativamente à língua materna do filósofo holandês. Na contracorrente do costume, restauro a grafia “Spinoza”, mais de acordo, na minha opinião, com a tradição brasileiras de grafar os nomes próprios estrangeiros sem nenhuma modificação. A inconsistência entre a grafia “Spinoza” no interior do texto e a grafia “Espinosa” nas referências bibliográficas deve-se a esse desacordo.

Referências Bibliográficas

- DELEUZE, Gilles. *Proust et les signes*. Paris: PUF/Quadrige, 1998.
- _____. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio d'Água, 2000. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado.
- _____. *Espinosa*. Filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- _____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz.
- DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro.

Tomaz Tadeu é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

E-mail: ttadeu@yahoo.com



27(2):59-66
jul./dez. 2002

DEVIR-ANIMAL E EDUCAÇÃO

Paola Basso Menna Barreto Gomes

RESUMO – *Devir-animal e educação.* O devir-animal é, entre todos os devires assinalados por Deleuze e Guattari, aquele que mais se aproxima dos humanos. Este breve ensaio tem a intenção de evocar os animais no currículo e os traços bestiais que irrompem no cotidiano das escolas. O intuito é pensar as implicações políticas de uma educação que tende a organizar o animal, domesticá-lo, amordaçá-lo, confiná-lo ou capturá-lo como objeto de estudo.

Palavras-chave: *devir-animal, homem dos lobos, pedagogia da diferença.*

ABSTRACT – *Becoming-animal and education.* Among all becomings mentioned by Deleuze and Guattari becoming-animal can be considered the one that is closest to humans. In this short essay I try to hint at the animals that “exist” in curriculum and at animal vestiges that at times burst into the everyday life of schools. My objective is to think the political implications of an education that tries to organize everything that is considered to be “animal” organized, that tries to domesticate it, to silence it, to confine it or to capture it as an object of study.

Keywords: *becoming-animal, man-wolves, pedagogy of the difference.*

Os animais só podem entrar dentro das escolas confinados ou mortos: confinados, visitam as salas de aula do Jardim da Infância em caixas e gaiolas e são coadjuvantes do espaço escolar em viveiros ao ar livre; mortos, figuram os laboratórios de Ciências Naturais empalhados e conservados em vidros com formol ou servindo como material para as primeiras experiências de dissecação. No entanto, os animais extrapolam as taxinomias e o espetacularismo dos zoológicos para desdobrarem-se em devires pulsantes, cujas manifestações irrompem no campo educacional tal qual um “estouro de boiada”. Como professora, presenciei várias destas manifestações intempestivas, das quais destaco um inesquecível “canto de cachorros” ocorrido em um ato cívico solene. Foi quando, durante o arreamento da bandeira¹, alunos adolescentes latiram e uivaram durante a execução eletrônica do hino brasileiro. Apesar das caras feias das professoras, aqueles “garotos-cachorros” acompanharam o hino com latidos até quase o final da cerimônia. Trago este fato porque estão em jogo dois pontos fundamentais para se pensar uma “pedagogia da diferença” ou mesmo uma “pedagogia diferente”. O primeiro ponto diz respeito à soberania das representações no sistema educacional, neste caso, aparecendo no louvor aos símbolos patrióticos da bandeira e do hino. O segundo ponto é o devir-animal dos alunos, a performance dos garotos-cachorros, criando notas inusitadas na musicalidade de um dos mais nobres símbolos do que se entende por Brasil.

Embora não tenha a intenção de opor a educação à animalidade, contrapondo o cerimonial nacionalista² promovido pela instituição frente à “barbárie animalesca” dos adolescentes, ou vice-versa, há que se explorar os contrastes entre essas duas coisas: a operação civilizadora do campo educacional e a selvageria que, a todo custo, a educação trabalha para conter. Primeiro, porque o comentário, feito pelas autoridades escolares presentes, era de que aquilo se devia à “falta de educação”. Os garotos-cachorros são tidos como alunos “mal-educados”, que não respeitam a pátria ou não compreendem a importância dos símbolos que marcam o sentimento de amor à própria terra. A crença comum, fortemente pautada pelo pensamento evolucionista/positivista, vê os atos animalescos como uma espécie de “rebaixamento” humano e não como desencadeamento de devires. O mal-educado é burro, porco ou mesmo verme, a escória da humanidade, da qual fazem parte todos aqueles que se aproximam do animal. Bando de criaturas sem educação, as quais, de um modo “heróico”, as professoras têm a tarefa de mostrar que também são “gente”.

A Educação foi constituída para civilizar, fazer do homem um cidadão, diferenciá-lo do bárbaro, selvagem e animal. Ser educado é controlar os instintos, disciplinar as “necessidades básicas” e evitar ao máximo que os furores biológicos, principalmente os de ordem escatológica, se manifestem socialmente. O discurso escolar faz constantes referências à distinção “humano x animal”, enfatizando a importância de certas atitudes: lavar as mãos depois de mexer na terra ou de brincar no pátio, urinar e defecar nos locais apropriados (preferencialmente isolando este tipo de ato dos olhares alheios), escarrar nas pias e vasos

sanitários, limpar restos de comida e manter os espaços livres de todo o tipo de dejetos. Isso sem falar nas contenções de agressividade e outros impulsos físicos que aproximam, de modo nem um pouco civilizado, os corpos que a escola tanto preza em disciplinar. Todas essas normas de “civilidade” desemboçam em fatos bastante concretos pelos quais são tecidas as práticas educacionais mais corriqueiras. Tanto que, no cotidiano de sala de aula, há um certo destaque para enunciados que ensinam aos estudantes a importância de “ser gente”³.

Todavia, ainda aprendemos que, apesar de racionais, somos animais. Mamíferos aparentados aos primatas, bicho aculturado e simbólico que se coloca no topo do que pretensamente chamamos “escala evolutiva”. Mas, não apenas de macacos se faz o bicho-homem, como bem mostram os zodíacos espalhados por toda a volta do globo terrestre. Pouco importa que os que nasçam sob o signo do javali, em outra longitude, sejam escorpiões. A humanidade está cheia de pessoas que se dizem leões, carneiros, peixes, touros, serpentes, tigres, ratos, coelhos, caranguejos e até mesmo lendários dragões. Seja por meio de mitos e horóscopos, seja como lobisomem, homem-elefante ou heróico Homem-Aranha, a “fauna humana permanece sempre presente no pensamento” (Baltrusaitis, 1999, p. 49).

O animal aparece no corpo, na profusão dos pêlos, nos dentes, na pelagem de dadas superfícies, na fome, nos excrementos, na agressividade, no sexo e no cansaço. Há também animais em traços como os “pés de galinha”, “olhos de peixe” ou em sintomas como “tosse de cachorro” ou ainda nas “papagaiadas” e nos “micos” que “pagamos”. Lépidas como uma borboleta, cantando como um passarinho, empacando como burro, comendo como um porco ou brigando tal qual galo de rinha, expressamos humores que são animais e animalizáveis. Há quem tente manter o animal em si em segredo; há quem faça dele sua arte e modo de expressão.

Grande parte das ações cotidianas tem como objetivo apagar os rastros do animal: comer sobre pratos com talheres, lavar a louça, arrumar as camas, escovar os dentes, tomar banho, varrer a casa. O mito da branquidão total (Barthes, 1993) vem extirpar a ameaça microscópica; as manias de limpeza querem exterminar monstrinhos invisíveis, causa de doenças. A ação civilizadora evita o constante despojo dos homens e tenta controlar a produção impessoal de toneladas de lixo que a própria civilização faz multiplicar. A sujeira, o acúmulo de lixo e a bagunça de uma casa ou de um espaço qualquer de convivência, são sinônimos de falta de educação. Educar-se é aprender a apagar os vestígios das secreções, das excreções, dos restos de alimento, das embalagens e da infinidade de produtos descartáveis produzidos pelo homem.

Estas observações escatológicas não têm a intenção de opor a marca civilizadora de ordem e limpeza aos vestígios do animal, mas sim contrastar o devir-máquina do cotidiano-inumano com o devir-animal no humano. O devir-animal faz corpo com a terra e com a crueza dos elementos. Meninos-cachorros

na escola, crianças-lobos retiradas das selvas, corpos que compõem multiplicidades moleculares e movimentos de multidões que expulsam os organismos e suas organizações. É um devir que fervilha e produz corpos sem órgãos formados por partículas caninas. Trata-se de corpos que emitem moléculas de cachorro naquilo que possui a forma molar de uma pessoa.

O devir-animal é real, define-se pela vizinhança do humano com o animal. Pertence a sociedades secretas, de caça, de guerra e de crime (Deleuze e Guattari, 1997, p. 23), aparece em seitas, nas missas negras e nos sabás das bruxas. É um devir que quebra as ações rotineiras e nos coloca no seio de microscópicas confrarias ocultas, de bandos que animam campos de batalhas, de matilhas que correm na escuridão das florestas. Como todos os outros devires, é minoritário e não se parece com a entidade molar. O animal existe em nós, não devido a similaridades morfológicas e sim por causa da emissão corpuscular produzida por seu devir. Não se trata de idolatrar o animal, “bater cabeça” para o bode preto ou hibridizar com animais as deidades antropomórficas. É contagiar-se, tornar-se animal: tecer como aranha, correr como um cavalo, trepar como gato, uivar como lobo, latir como cachorro, brigar como qualquer bicho.

O devir-animal se exprime em corpos que pelejam: homens-ursos, homens-macacos, homens-lobos, homens-guerreiros. Trata-se da belicosidade que devém dos “homens de toda a animalidade” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 24), homens que lutam uns com os outros para conquistar e defender territórios, fêmeas e alimento. Se toda guerra é uma luta pelo domínio de territórios e, se todo animal faz território, guerrear é um modo de fazer subir o animal no homem. O homem luta por espaço, dominar espaço é ter poder. Os homens de guerra são aqueles “tomados por devires animais irresistíveis” (Idem, p. 71). Fazer gritar o animal é a primeira forma de expressar a disputa por um dado território. No entanto, o animal é “mais aquele que foge do que aquele que ataca, mas suas fugas são igualmente conquistas, criações” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 71), tomadas de novos territórios. O animal é aquele que tenta expandir a espécie com o intuito de preservar a assinatura de cada tipo de ser na cadeia da vida. A guerra é uma das criações do homem que exprime, violentamente, a necessidade de se ocupar um espaço. Território que garante melhores condições de vida e mais chances de sobrevivência.

Além de compor bandos e povoar territórios, a lógica da propagação do animal opera por contágio e incorporação. O caçador incorpora a força do animal que abate. Os animais emanam seus cheiros e sinais, afectando, sutil ou agressivamente, uns aos outros. O devir-animal faz proliferar estranhos humores e imperceptíveis secreções que deixam o corpo humano à mercê de acontecimentos moleculares insondáveis. É o que faz com que, mesmo que não se olhe para o céu, fiquemos alterados na lua cheia. Contagiado, o humano não se explica com a mesma facilidade, pois se afectou com a mordida do vampiro, o hálito do monstro ou o vírus que passa a viver dentro do corpo.

Como lobisomem, o homem animal é “dois num só”. Mais do que um gorila mecânico, é humano-máquina e ainda bicho, um bicho-máquina que elimina seus piolhos e o máximo de micróbios, mas que, mesmo mandando tudo embora pelo ralo, ainda caga, mijá, sua, fedecomo animal. É aquele que absorve a produção da Terra para o seu proveito e sustento, o bicho-consumidor. Vírus da Terra, comendo a superfície de seu corpo. Corpo ocupado por este bicho molecular quase imperceptível, por esta invisibilidade pela qual não se consegue ficar indiferente aos movimentos cósmicos. Os habitantes desta superfície, pele do corpo planetário, são suscetíveis aos movimentos dos astros, outros corpos que se compõem em torno da Terra. Estes habitantes são homens e animais que escutam coisas no vento, que lidam com a criação de mundos e fazem da Terra a base para edificar aquilo que inventam. Terra, corpo cósmico que serve de casa ao bicho-homem. Animal a quem, junto a milhões de outros seres, abriga. O animal racional que briga e obriga. O animal é o que briga, o educado é o que se obriga.

Se o educado tem a obrigação de controlar seus instintos e administrar seus dejetos do modo “mais limpo” possível, o animal é aquele que briga por comida. Todo homem-animal é antropófago, vive de devoração. Ao engolir o outro, absorve a força daquele a quem perseguiu e abateu. Predador infinito, o humano come a própria terra da qual é hospedeiro, ou melhor, da qual quase sempre julgou-se proprietário. É um animal coletivo que traz consigo multiplicidades selvagens, as quais, os diagramas da civilização não conseguem abocanhar com facilidade. É o principal agente desterritorializador do planeta.

Demoníaco em multiplicidade, o animal também tem o seu anômalo, o devir minoritário que escapa às expectativas da espécie. Fissura no plano biológico, o anômalo torna-se monstruoso porque destrói com os cânones do animal-molar. Faz-se demoníaco por aberração e pela estranheza que provoca na composição do plano. Sua matéria é a feitura de uma outra coisa, de algo que se altera inesperadamente, dos traçados que a entrada de novas partículas produz. Partículas selvagens que se desprendem do caos. Partículas que engendram mutações. As anomalias se produzem na variação das séries que propagam o animal-molar, padronizado e domesticado. O animal minoritário é aquele que quebra as cadeias de propagação. A anormalidade é um certo tipo de ruptura que altera diagramas, produzindo traços inusitados e novas singularidades.

Tornar-se animal não é deseducar-se, é fazer diferença, tornar-se diferente. Não ser mais homem, mas homem-lobo, homem-cachorro, homem-papagaio. Não se trata de regredir e sim de involuir: “regredir é ir em direção ao menos diferenciado. Mas involuir é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, ‘entre’ os termos postos em jogo, e sob relações assinaláveis” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 19). A involução é a tomada do selvagem, o contágio do elemento estranho que implica em novos arranjos para os traços diagramáticos que constituem a subjetividade. Embora o homem não possa devir do animal, constitui devires animais monstruosos o tempo todo. Trata-se de uma descida diabólica,

que, no entanto, não implica em tornar o homem realmente um animal. O que se experimenta é a “realidade demoníaca do devir animal do homem” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 37).

Os animais são os demônios da escola. Podem ser vistos nas fugas de sala de aula, ouvidos nos “zunzuns” insetívoros que pairam sob as salas de aulas durante as explicações dos professores, nos bandos agitados que se reúnem pelos corredores, nas “tocas” e nos “mocós” onde os estudantes escondem coisas e se escondem para fazer coisas proibidas. Por outro lado, o animal mostra o inferno do mundo escolar na “papagaiada”, nas repetições de *slogans*, verdades, saberes e crenças que se encontram proliferadas por todo sistema educacional.

No entanto, “cacarejar” pedagógico algum exprime a força de certos acontecimentos. O que fazer quando os alunos viram bicho? O que dizer de alunos que latem, a altos brados, durante a execução do Hino Nacional? Rir, apreciar a performance ou reprimir os jovens-cachorros intrépidos? Uma das funções da escola é ensinar o respeito a certos símbolos, louvar aquilo a que atribuímos algum valor, fazer com que se aprenda a valorizar as coisas por meio de abstrações. Para o animal, aquele que não partilha de um sistema de valores, não existem símbolos patrióticos ou qualquer outro tipo de emblemática. Os territórios são concretos, não abstratos. O animal age, se exhibe, imita. Um aluno late e de repente toda a turma está latindo e uivando as notas bem conhecidas do “Ouviram do Ipiranga às margens plácidas”.

Contudo, não se trata de imitar, de tentar ser, nem mesmo de parecer. O devir constitui-se em blocos de sensações e “a imitação não intervém senão para o ajuste de tal bloco, como numa última preocupação de perfeição, uma piscadela de olho, uma assinatura” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 107). Devir não é ser (Deleuze e Guattari, 1992, p. 87), é tornar-se. Trata-se sempre de uma relação molecular entre partículas não-formadas. São corpúsculos que se desprendem e produzem variações de intensidade, fazendo de uma coisa, outra. “O homem não se torna lobo, nem vampiro, como se mudasse a sua forma molar; mas o vampiro e o lobisomem são devires do homem, isto é, vizinhanças entre moléculas compostas, relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, entre partículas emitidas” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 67).

Por isso, todo devir é intenso, decorre dos afectos, dos encontros e das trocas moleculares entre corpos. O latido “patriótico” dos jovens alunos acolheu a música, desafiou a cara feia das autoridades escolares e despertou simpatias e abominações na audiência, perfilada para a execução de um ritual cívico. Garotos-cachorros rosnando para a banalidade dos pequenos atos obrigatórios. Humanos animalizados. Médio, o devir-animal se aproxima do devir-criança, do devir-mulher e do devir-cadáver. Por outro lado, também se relaciona com o devir-vegetal e outros devires, mais imperceptíveis⁴ e impessoais do que os humanos. E, exatamente por sua proximidade com o humano, talvez seja ele o devir que mais incomoda.

É possível conciliar a intensidade do devir-animal, traço incômodo, com a Educação? Amenizados de sua bestialidade, os bichos quase sempre são acomodados às qualidades e defeitos do humano. Aparecem como ilustrações didáticas, ornaram a Educação Infantil e enfeitam livros, polígrafos e cadernos, sempre sob ângulos nem um pouco cloacais. Os animais costumam ser figurados na Educação através das imagens antropomórficas de camundongos, patos e outros personagens criados para serem vendidos ao público infantil. A cultura de massas comumente humaniza os animais, brinca de fazê-los “gente”. São bichos estereotipados que protagonizam mundos, tal qual o mundo concebido pelos homens, figurando a hiper-realidade da ficção produzida por grandes corporações capitalistas. Ícones de consumo⁵, povoam o cabedal imagético da infância e também da vida adulta. São personagens de *cartoons*, desenhos animados e outros meios de disseminação construídos a partir de distorções animais em réplicas humanas estilizadas. Bichos-gente embutidos de comportamentos antropológicos penetram no currículo não-escolar e escolar por meio da indústria do entretenimento.

Por outro lado, o animal entra no currículo como objeto de investigação científica, no estudo de um Reino da Natureza, no qual cada espécie é descrita e classificada segundo várias denominações, principalmente de cunho morfológico. A visão escolar mostra o animal como um elemento importante do ecossistema, um tópicos a ser observado na paisagem, produto a ser consumido, item da economia, problema de mercado. A educação não consegue tirar o animal do organismo, toda a animalidade pertence a algum sistema, a alguma estrutura, seja esta civilizada ou selvagem, consciente ou inconsciente.

Organizar o animal é um problema político de primeira grandeza, embora nos deparemos com ele nos níveis microscópicos da maquinaria cultural. O pensamento esquizo afirma que a Educação, tal qual a psicanálise, “carece de uma visão verdadeiramente zoológica”. Ambos são campos que procuram fazer com que o “homem dos lobos” e os garotos-cachorros sejam bem-educados, polidos, resignados. O intuito é anunciar que o louco, o neurótico, o adoecido por intensidades selvagens, volte a ser “honesto e escrupuloso; numa palavra, curado” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 52). A cura do homem-lobo envolve estratégias políticas de explícito controle das populações. Pacífico, o homem “bem-educado”, aquele que “oferece a outra face”, não vai defender seu território, sua vida, liberdade ou mesmo seus sonhos, com unhas e dentes.

Notas

1. Fato acontecido no arreamento da bandeira nacional na Semana da Pátria de 1995, com os alunos da sétima série do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na ocasião, situado no prédio que hoje é ocupado exclusivamente pela Faculdade de Educação da mesma universidade.

2. Dentro de uma perspectiva positivista, o nacionalismo, que embasa tais rituais, é um dos pontos mais altos do ideal de civilidade.
3. Como professora de ensino médio em escolas da rede pública e particular de Porto Alegre, vi este *slogan* aparecer várias vezes, nas mais diversas situações. Entre estas, destaco o tema gerador da 7ª série da escola Santa Rosa de Lima, no ano de 1995: “Ser gente, ser humano”.
4. O piolho, o carrapato e a aranha, autênticos animais deleuzianos, fazem parte do devir-imperceptível, que para a Filosofia da Diferença é o mais importante de todos os segmentos de devires.
5. Desenvolvi este tema no artigo “Mídia, Imaginário de Consumo e Educação” (Gomes, 2001).

Referências Bibliográficas

- BALTRUSAITIS, Jurgis. *Aberrações*: ensaio sobre a lenda das formas. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma filosofia no Inferno na educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O anti-édipo*: capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assírio e Alvim, 1996a.
- _____. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia, Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- _____. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia, Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996b.
- _____. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia, Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- _____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- GOMES, Paola Basso Menna Barreto. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, n.º 74, ano XXII, abril, 2001, p. 191-207.
- MICO PRETO. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2002. (Réplica da edição original do baralho de animais lançado em 1940).

Paola Basso Menna Barreto Gomes é artista plástica, licenciada em Educação Artística e aluna do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde também participa do Núcleo de Estudos em Mídia, Educação e Subjetividade (NEMES).

Endereço para correspondência:

Rua Vicente da Fontoura, 2860/403
90460-002 – Porto Alegre – RS
E-mail: pag@iname.com



27(2)-67-76
jul./dez. 2002

TERRITÓRIOS VIRTUAIS E EDUCAÇÃO

Wladimir Garcia

RESUMO – *Territórios virtuais e educação.* Se toda a desterritorialização implica um território (Deleuze e Guattari), o pensamento move-se no sentido de sua espacialização, sendo possível avançar dos territórios numéricos, seja na geopolítica (propriedade, Estado), seja nas operações divisivas dos controles culturais (cânone, mídia, escola e outras ficções de controle), até uma virtualização das potências simbólicas. Nesse espaço virtualizado, territorialidades imanentes podem emergir como resistência do pensamento ao presente, configurando a contaminação conceitual como processo desencadeador daquele espaço crítico. A Educação, enquanto campo intercultural, constitui uma superfície porosa onde se dão as contaminações ou trocas impróprias entre os vários planos. Neste sentido, ela contrapõe-se, por definição, aos sistemas totalizantes de controle (currículo, diretrizes, hierarquias científicas e outras sobredeterminações), retomando a sua potência política ao postular uma *hetero-doxa* como forma de suplementação criativa infinita.

Palavras-chave: *filosofia e educação, teorias do espaço, pensamento da diferença.*

ABSTRACT – *Virtual territories and education.* If all deterritorialization implies a territory (Deleuze and Guattari), the thought moves in direction to its “becoming space”. So it is possible, in this way, to go beyond numerical territories, both in geopolitics (the Propriety, the State) and in the divisive operations of cultural control (canon, mass media, school and other control fictions), to a virtuality of symbolic power. In that space of virtuality, immanent territorialities may emerge as resistance of the thought to the present, marking a conceptual contamination as a process that generates that critical space. Education, as an intercultural field, constitutes a porous surface where contaminations or improper changes occurs among the various Planes. In this sense, Education opposes, by definition, to the totalizing systems of control (curriculum, official proposals, scientific hierarchies and other overdeterminations), retaking its political power by postulating a *hetero-doxy* as a form of an infinite creative supplement.

Keywords: *philosophy and education, theories of space, thought of difference.*

Se toda a desterritorialização implica território, como querem Deleuze e Guattari, o pensamento move-se no sentido de sua espacialização, em meio aos vetores que configuram seu campo de forças. Neste sentido, é possível avançar dos territórios numéricos, seja na geopolítica que define áreas de domínio (a propriedade, a escola, o Estado, etc.), seja nas operações divisivas dos controles culturais (o cânone, os programas curriculares, a mídia e outras ficções de controle), até uma virtualização das potências simbólicas. É neste outro espaço, virtualizado, que territorialidades iminentes podem-se expressar como resistência ao pensamento presente, com as mediações excludentes sendo substituídas por zonas de intensidade, ou conjunções transformativas, que configuram a contaminação conceitual como processo desencadeador daquele espaço crítico.

A demarcação de territórios acompanha a história das idéias e das culturas, tendo alcançado uma formalização mais completa a partir da Idade Média com a formação dos estados nacionais, num longo percurso de articulação da máquina racionalizante que envolve as metamorfoses das máquinas de captura, a idéia de Estado moderno e suas estratégias de controle, até a exasperação foucaultiana: o poder está em toda a parte. Para tentar um fluxo, seguindo a classificação proposta por François Châtelet e outros (Châtelet, 2000): do *Príncipe-Estado*, com a noção de potência soberana em Maquiavel ao *Estado contratual* em articulação com o sujeito moral kantiano; do *Estado-Nação*, com a vontade do povo como fundamento da República às doutrinas conservadoras e imperialistas de Estado; do *Estado-Sociedade*, envolvendo o espírito positivo e o evolucionismo no final do século XIX, seguido pela crítica do *Estado burguês* desde um ponto de vista da crítica econômica da sociedade em Marx, até os socialismos utópicos e as *sociedades fora do Estado*; passando, ainda, pelo *Estado-gerente*, com as suas variantes humanistas; pelo *Estado-Partido*, com o fortalecimento da idéia mesma de “Estado” através do imperialismo stalinista; pelo *Estado-força*, nas direitas contra-revolucionárias da primeira metade do século XX – o nazismo e o fascismo como modelos tributários de uma *bioideologia*; pela *Nação-Estado*, envolvendo os imperialismos de esquerda nas variantes do social-internacionalismo, do populismo e da guerra popular cubana; do *Estado-Cientista*, fundado na concepção weberiana da ciência da sociedade, à contestação deste mesmo Estado-Cientista pela Escola de Frankfurt. Este movimento leva-nos, enfim, ao questionamento da idéia mesma de Estado, através da contribuição de Reich, Arendt, Merleau-Ponty, Foucault, Freud, Marcuse, Deleuze-Guattari, Lyotard e Baudrillard, seja pela investigação do totalitarismo, do questionamento da história, das leituras das estratégias de poder; seja pela análise da condição do Estado em face da desintegração das grandes metanarrativas.

Em todos estes *platôs* de tempo, que se entrecruzam, anunciam e coexistem, a formação de territórios, suas desterritorializações e reterritorializações, organizam-se e se desconstroem incessantemente, máquinas que se acoplam, se inter põe e se capturam. Espaços perpetuamente em construção ou em colapso, onde

atuam regimes despóticos ou virtuais que desbloqueiam as contingências em favor de linhas de vôo, como resistência aos dualismos que são o inimigo do pensamento, em favor do pluralismo do território como forma de evitar desesperadamente ser reafirmado no Um, no unitário, ainda que para isto seja preciso justamente sondar as dualidades, invocar-se uma somente para desafiar outra, reterritorializar sobre as linhas de fuga que não cessam, também, por sua vez, de desestabilizar o instituído. Uma desterritorialização depende de sua relação como o exterior a partir de um saturamento dos seus *milieus* internos, ou seja, depende da força de excentricidade capaz de levar à descoberta de sua própria potência. Neste sentido, ela é um poder positivo com diferentes graus de estratos e limiares, e tem na reterritorialização, no novo arranjo dos elementos heterogêneos que agencia, a sua dobra ou complemento. Aí, os movimentos locais demarcam alterações externas: deslocamentos e novas figuras espaciais dependem de relações diferenciais que surgem pela variação nos limiares de intensidade em relação aos outros espaços que o envolvem ou pelos quais cruza. A potência ou virtualidade que vai definir este território é um estado de absoluta desterritorialização, um estado de matéria não formada, energia do caos (Deleuze e Guattari, 1996).

Num certo sentido, segundo as proposições de Deleuze e Guattari, os territórios vinculam-se aos signos: *signos indexados* são territoriais, *símbolos* são signos desterritorializados e *ícones*, onde há representatividade *sob* perda ou em fuga, são signos de reterritorialização, de renomeação do dado, de não-conversão ao mesmo Um. Nesta mesma direção é que propúnhamos a configuração de instâncias territoriais geopolíticas, simbólicas e virtuais, operadas por máquinas de abstração que habitam os planos e são capazes de desestratificá-los, de redistribuir a matéria no plano, sem um traçado prévio diretivo: elas são capazes de desenhar o Plano ou o Corpo que emerge daí. Neste plano – desestratificado – os graus de desterritorialização vão perder os seus valores de positividade: o próprio fascismo desterritorializou a soberania em relação ao indivíduo em favor do Estado-nacional, ainda que para reterritorializá-la num regime despótico de signos ou, como lembra Deleuze, o caso das grandes linhas de desterritorialização nas quais pequenos grupos de descobridores traíram a todos: companheiros, índios, vizinhos exploradores, na louca tentativa de encontrar uma raça que marcasse um novo começo. Os movimentos, portanto, associam-se a regimes de sinais, seja o movimento de expansão circular que define a transição de território para território, demarcando-os conforme a genealogia, seja o movimento de totalização que define os livros regidos por um *corpo de paixão*. As variações de velocidade de cada movimento de desterritorialização definem a questão da formação dos corpos: a desterritorialização das paisagens como mudança de faces ou de condição animal para humana.

Vale repetir: nós tendemos sempre a uma reterritorialização, o que não implica em fazer de nós mesmos um novo corpo primitivo, um novo homem ou um animal sem face. Não há nesta dinâmica de territórios um retorno, mas há sempre

uma composição de linhas quebradas que entram uma na outra sem conquistá-las, como num amor não subjetivo. Trata-se aqui, sobretudo, de atos experimentais de deslocamento e refuncionalização por meio de *micromovimentos* que redistribuem as segmentações finas de um modo inteiramente diferente. A exasperação deste movimento amoroso seria tornar-se imperceptível ao deixar de ser alguém para encontrar o seu duplo no fim desta linha, a qual é tornada absoluta na sua desterritorialização.

O que habita os territórios são primariamente fluxos que operam entre si por conexão, acelerando o espaço comum dividido ou por conjunção, acumulando linhas de vôo, reterritorializando-as em um novo fluxo. O que fundamenta, entretanto, a força de sobrecodificação de um estado primitivo de segmentaridade, no qual o espaço social é constituído por linhas rígidas e territoriais, é o aparato de Estado do qual falávamos no início. Um Estado torna-se autoritário justamente quando no lugar de efetuar uma máquina de sobrecodificação geral, identifica-se com ela, reterritorializando sobre este vaso fechado mediante o artifício do vazio. Ou seja, ao tornar os segmentos rígidos, cria um centro de poder. Desta sobrecodificação estendem-se segmentações finas com suas difusões e interações: ou seja, procura-se sempre imobilizar ou estabilizar a máquina de mutação em um máquina de sobrecodificação.

Estes movimentos processuais que vimos tratando atuam no próprio devir humano. Sendo assim, o tornar-se outra coisa dá-se por um movimento pelo qual a linha livra a si mesmo do ponto e produz pontos indiscerníveis. Neste quadro, o imigrante, por exemplo, opera por reterritorialização, uma vez que reafirma um outro espaço, ao passo que o sedentário vai fixar o espaço segmentar da terra, mediatizado por um regime de propriedade, ou seja, por um aparato de Estado. É, contudo, a figura do nômade (com efeito, uma figura de pensamento) quem vai expressar um movimento desterritorializado por excelência, na medida em que não preserva os pontos, terras ou caminhos. Isto equivale a dizer que a sua relação com a terra se dá por deslocamento, por uma ação que desorganiza o território definido segundo os princípios do Estado.

O que vimos até aqui foi uma decodificação dos modos de efetuação da animação dos territórios. Vale frisar, portanto, que o território é inseparável da desterritorialização a que está eventualmente sujeito, da mesma forma em que está o código em relação à sua decodificação. A própria decodificação de cada agrupamento de heterogeneidades do espaço estende-se por fluxos de deslocamento, de um arrastar que é compor¹. Neste sentido, o território ganha em potência virtual, na medida em que é carregado para o seu fora por aqueles fluxos. O plano que conjuga o espaço é definido aqui pelas relações de velocidade e flutuação, quer entre os elementos ainda sem forma, quer pelas composições e formações intensivas.

A desterritorialização desprovida aqui de valores morais prévios engendra a sua própria positividade enquanto linha em fuga sempre relativa, mantendo-se

atenta ao território, que se pode apresentar como o ser, o livro, um sistema ou um espaço simbólico. O campo dos regimes de significação tende, entretanto, a cristalizar significantes ou significados, reterritorializando-os, direcionando a linha numa curva negativa. Permanece, porém (com todo o peso do paradoxo) o caráter duplicado do território: itinerante e aberto, de acordo com as qualidades de multiplicidade nele operantes. Por fim, a própria terra é efeito de uma desterritorialização por excelência se tomarmos a sua relação com o Cosmos, drenado pelos seres humanos como materialidade para a matéria-terra, reinaugurada, por isso, a cada agrupamento, refrão ou ritmo formado entre as matérias. Só aí se pode pensar um absoluto: como um movimento qualitativamente diferente das relatividades, destacando um corpo múltiplo na maneira de um vórtex, ou de um plano de consistência que captura linhas em fuga. As medidas do excesso, do transcendente ou do indiferenciado não conseguem dar conta deste plano a um só tempo intensivo, imanente e operador de diferenças. Se se tornam relativas ou negativas, as linhas de desterritorialização vão sobrecodificar a terra e interromper os fluxos. O que está em jogo no coração do território é, portanto, trazer o Cosmos para a terra pelas linhas de criação que atravessam as mutações. São máquinas de abstração que operam dentro de cada agrupamento que vão efetuar – como *platôs* de variação – a continuidade que configura os planos de consistência.

Retomando a divisão inicial vale pensar o espaço enquanto instância de abordagem da sociedade, continente e conteúdo dela. Neste sentido, por meio de variáveis geopolíticas o espaço interioriza o pensamento social, particularmente aqui, onde focamos a formação do Estado, o qual investe com uma valoração simbólica o espaço pelos processos econômicos, institucionais e ideológicos. Neste sentido, acrescentam-se localizações à idéia de lugar, com as variantes do processo produtivo, de natureza simbólica, tais como a concepção, o controle, o poder, a mercadologia e a mídia, operando de acordo com as – desde aí – decorrentes imposições de cânones e de construção de subjetividades inseridas no Estado e no seu sistema produtivo. Um estudo destas formas levar-nos-ia longe demais, contudo, vale retomar a divisão inicial destes territórios numéricos que constituem os lugares para a sua posterior desterritorialização em favor de territórios simbólicos que definem culturas e sistemas. Ou seja, sobre aquele espaço geográfico conjuga-se um espaço de produção de formas, de circulação de valores e de consumo. Territórios aqui, limitados enquanto frações funcionais, são, na nomenclatura deleuziana, segmentares, molares, sistêmicos. Entretanto, como vimos, estas funcionalidades são compostas por linhas e fluxos capazes de desestabilizá-los enquanto sistema. As formas simbólicas, por sua vez, manifestam-se como linguagem, mito e conhecimento, medindo as determinações dos lugares, desenvolvendo uma expressão com valor de nome. É neste sentido que a potência da Arte, excluindo-se ou pondo-se em fuga das falas tipificadas das estruturas simbólicas, ajuda-nos a pensar a

virtualidade. A visão óptica da arte favorece um distanciamento que leva a uma deriva dos objetos simbólicos; ao conhecimento artístico.

A dimensão apontada pela Arte Barroca, por exemplo, acrescenta virtualidade à arte no sentido de um deslocamento do olhar; do estabelecimento de um código pictórico não-linear; da passagem dobrada das formas fechadas às formas abertas; do perspectivismo a uma representação rítmica; da claridade à indeterminação. Dinamizam-se as formas pela instigação de uma lógica de desdobramento e redobramento análoga ao processo que caracterizamos em relação ao território.

O virtual da territorialidade pode ser entendido, conforme aponta Eric Alliez (1996), desde uma analogia com o cérebro-mapa, ou seja, com as máquinas de pensamento humanas e das imagens que as animam. Neste sentido, *associar o virtual à territorialidade* implica em trazer a negação dos princípios transcendentais que cercam os territórios, ou seja, rejeitar as concepções de esfera, centro e círculo como esquemas organizacionais (lembre-se do peso desta nomenclatura no campo educacional instituído). Ou seja, os territórios virtuais criam as condições de possibilidade de um pensamento-acontecimento, de um pensamento que enquanto criação procede por virtualização. Na esteira de Pierre Lévy (1997), virtualizar consiste em transformar a “atualidade inicial em caso particular de uma problemática mais geral...a virtualização fluidifica as distinções instituídas, aumenta os graus de liberdade, cava um vazio motor...” (Lévy, 1996, p. 18). Neste sentido, o novo tem por sujeito um virtual, produtor de complementos. O plano de imanência é, desta forma, definido por esta troca constante entre o atual e o virtual, entre a virtualização do pensamento e a sua atualização: redistribuição constante no aqui e agora.

Esta instância virtual não pode se confundir, entretanto, com uma esfera metafísica, tampouco com um mecanismo de representação, antes ela favorece a crítica destas pela experiência como fluxo de sensações e percepções distintas postas em relação. A experiência apresenta-se como movimento de subjetivação que ajusta a imanência ao devir contínuo de intensidades. Neste sentido, este pensamento é ao mesmo tempo um protesto vital contra os princípios.

Retoma-se o monismo como afirmação vitalista da diferença, onde o virtual assume uma realidade intensiva, uma força combinatória dotada de uma potência de singularização. O virtual distingue-se do atual no ponto em que o tempo é cindido. Vestir com uma relação de imanência o virtual com a sua atualização implica o surgimento da uma imagem-pensamento do cristal do tempo, onde não há distinção entre o virtual e o atual, mas contigüidade expressiva, ou mesmo uma forma diferenciada de multiplicidade onde se dá a coexistência virtual entre o uno e o múltiplo. Recupera-se, desta forma, a coexistência de virtualidades, num tipo de estrutura com um tempo de atualização multi-serial (Alliez, 1996).

Trata-se de inscrever num corpo a relação com o fora como campo de forças e intensidades: corpo múltiplo e à deriva, desejando um pensamento nômade

que associe a criação de conceitos com as maneiras de ser no tempo e com os modos de existência no espaço. Este movimento infinito de virtual-real do qual falávamos forma mundos possíveis desde a perspectiva, tanto de um interior, como de um exterior selecionado, atualizado, ou, por outra via, do exterior como um interior projetado. Em outras palavras, é nos territórios virtualizados que se torna possível uma teoria do singular como acontecimento.

A virtualidade, em suas velocidade e brevidade fora do eixo do tempo, mantém-se sobre um princípio de inconsciência. Ela é o sujeito do atual que, por sua vez, é o seu complemento ou produto, sua singularidade atualizada. Ambos, virtual e atual, envolvem um limite de indiscernibilidade pelos movimentos dos círculos de extensão das virtualidades, numa figura que entende ambos numa relação de imagem e objeto, numa relação de duplicidade, numa afetação de partículas. É aquele ponto de que falávamos, onde a imagem virtual absorve a atualidade do espaço, bem como o atual apresenta-se como virtualidade. Trata-se, pois, de um circuito onde um remete ao outro na sua duplicidade. A possibilidade de expressão de *territórios virtuais* dá-se pela singularização por pontos relevantes a serem selecionados, na forma construtiva desta expressão.

Por fim, caberia uma leitura da força política daquilo que temos chamado de potência virtual do território ou, numa síntese provisória, territórios virtuais. Impossível dissociar, neste sentido, a questão do Estado moderno e as suas territorialidades físicas e simbólicas que reforçam a questão do totalitarismo como fenômeno dominante no último século. As marcas territoriais deste fenômeno implicam uma centralidade reprodutiva, bem como o envolvimento daqueles que habitam o território num único objetivo, numa inflação normativa que indica restrições quanto a movimentações dos corpos postos sob controle, formando, por conseguinte, aquilo que Deleuze chamou de espaço estriado, molar, segmentar. Caberia analisar, sobre este prisma desconstrutor, os projetos educacionais em torno de “políticas” diretivas ou de “capacitação” do professor articuladas, de fato, em torno de grosseiros dogmas teóricos, associados a uma retórica pobre. Neste sentido, o totalitarismo constitui uma virtualidade de declínio permanente, onde o homem é, sobretudo, um desolado frente a uma ordem natural implacável. É neste contexto que Adorno vai propor um pensamento negativo sobre estas negatividades como forma de desmascarar a potencialidade totalitária de todas as formas de poder.

A virtualidade do território vai repugnar esta compreensão de história factual e progressista para interiorizar o devir histórico e fazer dele seu motor. Ou seja, a história como autocriação contingente dos homens. Cabe, assim, pensar contra o poder e em favor da liberdade (ou da libertação da liberdade, já que ela própria é um dogma do humanismo racionalista ocidental), num movimento para fora da esfera de controle das territorialidades de Estado e de suas instituições de preservação dos regimes da apatia (a escola, entre elas), repensando o desejo que vincula o princípio de recusa e de radicalidade em relação aos lugares de

controle. Cabe seguir a rota de deslocamento propiciada pela virtualidade e pelo descentramento em relação ao papel fundador do sujeito a partir do qual se pensava o mundo. O que está proposto contra o poder da norma é a potencialidade da construção; contra a tecnologia política do corpo, o corpo sem organicidade, fragmentário, livre produto de agenciamento de virtuais onde nada falta ao desejo; sínteses passivas que maquinam os fluxos. Um movimento deste tipo não pode ser inscrito num território de controle, mas ele próprio inscreve-se como energia potencial. A deriva do desejo destrói, neste sentido, a ordem atual, e critica até mesmo o trabalho como vida dada pelo capital.

Questiona-se, portanto, o ater-se ao território, o seguir suas demarcações regressivas (suas *políticas de*, seus estatutos, suas leis transcendentais). Caberia pensar com Nietzsche que só pode haver um processo educativo de recondução do homem a si na desobediência, na negação do Nós identificado ao Um. O pensamento nômade ou o território virtual vai propor esta sociedade ou reunião sem Estado, estes agrupamentos multilíneares orientados por fluxos de desejo, reinventando uma força caótica primitiva fora da essência universal daquele Estado, a qual é, evidentemente, centrada na relação de poder, na sujeição dos homens e no estabelecimento molar de hierarquias artificiais. O espaço estriado que constitui a territorialidade do Estado vai levar à noção de administração organizacional como centro desta esfera moral piramidal. Não é possível dissociar neste ponto religião e política; religião e educação. A “religião”, desta feita, como o instituído pela sociedade pró-doxa, desde o domínio dos processos de produção, e não como uma instituição transcendente e cultural.

Caberia, portanto, perguntar, o que habita o Território: se a fidelidade simbólica, se o edifício do Partido, órgão por excelência do totalitarismo, se a Egocracia como fonte única de mimetismo, ou, por um outro e variado lado, a potência dos territórios virtuais como uma democracia sempre por vir (Derrida, 1997), como uma democracia reinventada pela divisão contínua do espaço social, em ruptura com o Estado e seus aparatos de controle. Ou seja, a criação de uma sociedade e modos sociais cuja finalidade não existe a não ser como possibilidade de reinvenção e de geração de relações múltiplas.

Considerando os efeitos da cena aqui formulada em que se correlacionam uma análise da formação dos territórios geopolíticos, uma crítica aos sistemas totalizantes do Estado e uma potencialização das virtualidades do território, podemos sugerir alguns postulados, que, ao se relacionarem com o Campo Educacional, pressupõem e invocam um outro conceito de Educação:

1. A Educação, enquanto campo teórico é, sobretudo, um campo intercultural: ela é e anseia pelo seu(s) outro(s). Neste sentido, estamos diante de uma superfície porosa, aonde se dão *contaminações*, as trocas impróprias entre os Planos de Composição da Linguagem, os Planos Referência das Ciências e o Plano de Imanência dos Conceitos (Deleuze e Guattari, 1997). O que operacionaliza este processo é a idéia de *relação* com o que é dado, movimento marcado pelo

retorno e distanciamento dos termos sobre si mesmos, indicando presenças não-originais que proliferam por todos os lados, como raízes aéreas, estabelecendo rupturas incessantes. Ou seja: a Educação só é possível enquanto campo teórico, formalizado como *desobediência* aos sentidos unívocos das ficções ideológicas. Tais agrupamentos conceituais, metaforizados por linhas, formam *fuzzy aggregates* (Deleuze e Guattari, 1996), marcando espaços teóricos habitados por multiplicidades transformacionais, contrárias às multiplicidades numéricas ou de classes, que não se relacionam segundo séries, mas adquirem consistência própria, não subordinadas ao Um. Neste sentido, abrem-se as perspectivas de uma crítica epistêmica à estrutura educacional desde a sua vertente acadêmico-escolar, desde elementos tais como currículo, fundamentos, diretrizes, políticas como determinações, etc.

2. Pensar “todos fragmentários” como crítica aos universais e aos transcendentais absolutos só é possível fora do sistema de totalidades que permeiam os conceitos de educação e processos pedagógicos (o único Todo possível, agora e aqui, é o Não-Absoluto). Além disto, há a Necessidade de desconstruir a idéia de Educação como Religião, implícita tanto nas esferas marxistas como liberal-progressistas, tributárias de uma ética do bem e da transformação programática do indivíduo. Neste sentido, não se confunda ideologia e política: aquela é uma *ficção de controle*, esta é uma *atividade criativa* marcada pela variabilidade crítica, contrastiva e analítica. A Política postula uma heterogeneidade e admite um pensamento estranho à sua própria coerência, por isto é infinita, caso contrário não seria política².

3. Portanto, o que define o Campo Educacional – naquilo que o correlaciona com a Arte, a Ciência e a Filosofia – é a idéia de Infinito, este objeto sempre adiado, sempre presença ausente (a própria Democracia, como, penso, farsa do Infinito, é algo por vir). O campo educacional é também porto de passagem, ponto de convergência, bólide de cruzamento, evento possível em todas as áreas. Ele se torna atual no processo de captura instalado desde a sua imanência retomada: ele captura a referência científica, a sensibilidade artística e a consistência dos conceitos para evitar resultar na sua impossibilidade e fim, repetição reificante. O seu devir é um lugar sempre vazio a ser saturado, mas nunca preenchido por nenhuma totalidade ou prisão diacrítica e dicotômica: é margem adiada. Como espaço de criação conceitual, é criativo e resiste ao prévio, sem deixar de co-existir com ele. Sua existência (o seu sim), enquanto Campo, vincula-se, desta forma, a uma abertura às interferências possíveis: as interferências de método de cada disciplina, bem como com as interferências extrínsecas, intrínsecas ou, mesmo, não-localizáveis (quando o campo confronta-se com o caos). Sua mais precisa possibilidade relaciona-se com esta força difusa, distributiva, disseminante.

Notas

1. Confira o fragmento 8, de Heráclito, na tradução proposta por Heidegger (2000).
2. Em torno do tema, confira Antelo (2002).

Referências Bibliográficas

- ALLIEZ, Éric. *Deleuze*. Filosofia virtual. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- ANTELO, Raúl. Valor e pós-crítica. In: MARQUES, Reinaldo e VILELA, Lúcia Helena (Orgs.). *Valores: arte, mercado e política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- CHÂTELET, François et al. *História das idéias políticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Londres: The Athlone Press, 1996.
- _____. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DERRIDA, Jacques. Remarks on deconstruction and pragmatism. In: MOUFFE, Chantal (Org.). *Deconstruction and pragmatism*. Londres: Routledge, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. *Heráclito*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

Wladimir Garcia é professor de Literatura na Universidade Federal de Santa Catarina. Chefe do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da UFSC..

Endereço para correspondência:

Rua João Cândio Jacques, 329, Costeira
88047-010 – Florianópolis – SC
E-mail: wladimir@ced.ufsc.br



27(2):77-87
jul./dez. 2002

GEOFILOSOFIA, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA DO CONCEITO

Michael Peters

RESUMO – *Geofilosofia, educação e pedagogia do conceito.* Desenvolvo, neste breve ensaio, as possíveis conexões entre a geofilosofia e a pedagogia do conceito, concebida como uma perspectiva crítica de filosofia da educação. A filosofia, nessa visão, é um construtivismo, que tem dois aspectos complementares: a criação de conceitos e o traçado de um plano. O plano de imanência é como o horizonte dos acontecimentos, enquanto o conceito é o evento. A filosofia é, de forma singular, uma prática de criação de conceito, e a pedagogia do conceito, de acordo com Deleuze e Guattari, “teria que analisar as condições de criação como fatores de momentos sempre singulares” (Deleuze e Guattari, 1997c, p. 12).

Palavras-chave: *geofilosofia, Deleuze, Guattari, pedagogia do conceito.*

ABSTRACT – *Geophilosophy, education and the pedagogy of the concept.* This short paper elaborates the possible connections between geophilosophy and the pedagogy of the concept as a critical approach to philosophy of education. Philosophy, in this view, is a constructivism, which has two complementary aspects: the creation of concepts and the laying out of a plane. The plane of immanence is like the horizon of events, where the concept is the event. Philosophy is uniquely a practice of concept creation, and the pedagogy of the concept, according to Deleuze and Guattari, “would have to analyze the conditions of creation as factors of always singular moments” (Deleuze e Guattari, 1997c, p. 12).

Keywords: *geophilosophy, Deleuze, Guattari, pedagogy of the concept.*

Se as três idades do conceito são a enciclopédia, a pedagogia e a formação comercial, só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro, desastre absoluto para o pensamento, quaisquer que sejam, bem entendido, os benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal (Deleuze e Guattari, 1997c, p. 21).

Introdução

Desenvolvo, neste breve artigo, as possíveis conexões entre a geofilosofia e uma pedagogia do conceito, tendo em vista uma abordagem crítica da filosofia da educação. Deleuze e Guattari definem a filosofia como *criação de conceito*, uma concepção que compreende a filosofia em termos de uma *geografia da razão*, começando com a pura sociabilidade estabelecida como um meio de imanência pelos gregos. Eles discutem o princípio do território em sua relação com a filosofia.

Embora não se possa dizer que o capitalismo inicial na Europa tenha sido uma continuação da cidade-estado grega, o vínculo da filosofia moderna com o capitalismo é da mesma espécie que o vínculo da filosofia antiga com a Grécia. Este artigo, ao se concentrar no conceito de geofilosofia, utiliza o trabalho de Deleuze para compreender a educação no contexto da economia da chamada “sociedade do conhecimento” e vincula-se a outras análises que tenho desenvolvido em torno da temática do pós-estruturalismo e do marxismo (Peters, 2001a, 2002, 2003), particularmente à análise da educação em “sociedades de controle” (Peters, 2001b). Para isso, desenvolvo uma espécie de *explication de texte* do livro *O que é a filosofia?* (Deleuze e Guattari, 1997c), especialmente da seção sobre geofilosofia, relacionando-o ao contexto mais geral do discurso deleuzo-guattariano. Nesse sentido, o artigo se parece mais com uma série de notas que objetiva explorar a complexidade do arquivo deleuzo-guattariano – pontos de transição, mudanças conceituais, sutilezas e usos extra-textuais, tomando a “geofilosofia” como o conceito e o texto a serem explicados. O número de páginas nas quais eles desenvolvem esse conceito não passa de vinte e oito. Elas são, entretanto, de uma condensação tal que podem servir como uma clareira ou um ponto de entrada para o restante da obra de Deleuze e Guattari.

A filosofia como criação de conceito

Em seu último livro conjunto, Deleuze e Guattari cartografam a geografia da razão pura. Partindo das sugestões de Kant e Nietzsche, e voltando aos pré-socráticos, Deleuze e Guattari, formulam a questão: *O que é a filosofia?* – uma questão que designa tanto o título do livro quanto o tema de sua investigação. Em uma espécie de construtivismo inspirado, em parte, pelo vitalismo de Bergson

e pelo antiplatonismo de Nietzsche, eles definem a filosofia como *criação de conceitos* ou como conhecimento por meio de puros conceitos. A resposta geral que eles dão pode não ser inteiramente surpreendente. Inicialmente, ela parece ter um parentesco espiritual com a atividade da filosofia enquanto clarificação de conceitos, tal como foi primeiramente definida pela tradição que remonta a Locke e depois rejuvenescida, de forma diferente, pela filosofia lingüística, especialmente em seu foco na análise da linguagem cotidiana. Mas qualquer semelhança é totalmente enganadora. Contra o conservadorismo, o apoliticismo e o a-historicismo da filosofia analítica, Deleuze e Guattari desenvolvem, começando com os gregos, uma geografia da filosofia: uma história da geofilosofia. Em vez de uma história, entretanto, eles conceitualizam a filosofia, em termos espaciais, como uma *geofilosofia*. Tal concepção complica, imediatamente, a questão da filosofia: ao ser vinculada a uma geografia e a uma história – uma espécie de especificidade espacial – a filosofia não pode escapar de sua relação com a Cidade e o Estado. Em suas formas moderna e pós-moderna, ela não pode evitar um vínculo com o capitalismo industrial e da sociedade do conhecimento.

Dizer que a filosofia é criação de conceitos implica falar em *personagens conceituais*, que exercem um importante papel em sua definição: “O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência” (Deleuze e Guattari, 1997c, p. 13). A noção de *amigo* revela a origem grega da filosofia; o amigo como aquele que busca a sabedoria, “uma categoria viva, um vivido transcendental”, que se torna “uma condição de possibilidade do próprio pensamento” (Idem, p. 11). O amigo ou o amante da sabedoria é exemplificado pela rivalidade entre homens livres, “um atletismo generalizado” (Ibidem, p. 12), institucionalizado na dialética e na *agon*. Os personagens conceituais são variados e abertos e, exercem, em sua diversidade, um papel na transformação da filosofia. “*Os personagens conceituais têm este papel, manifestar os territórios, desterritorializações e desterritorializações absolutas do pensamento*” (Ibidem, p. 92, grifo no original). Os conceitos são criados, inventados, fabricados. Eles são também assinados: “substância de Aristóteles, *cogito* de Descartes, mônada de Leibniz, condição de Kant, potência de Schelling, duração de Bergson” (Ibidem, p. 16). Alguns conceitos exigem uma “uma palavra extraordinária, às vezes bárbara ou chocante” (Ibidem, p. 16), enquanto outros exigem um arcaísmo ou um neologismo que ajuda a criar uma linguagem filosófica (um vocabulário ou uma sintaxe). Deleuze e Guattari enfatizam as dimensões temporais e espaciais da filosofia como criação de conceitos:

Ora, apesar de datados, assinados e batizados, os conceitos têm sua maneira de não morrer; e todavia são submetidos a exigências de renovação, de substituição, de mutação, que dão à filosofia uma história e também uma geografia agitadas, das quais cada momento, cada lugar, se conservam, mas no tempo, e passam, mas fora do tempo (Deleuze e Guattari, 1997c, p. 16).

Sobre o conceito de “conceitos”, Deleuze e Guattari sugerem que os conceitos são todos compostos (não existem conceitos simples). Eles existem em relação a outros conceitos no mesmo plano. Todo conceito tem uma história e um devir. Eles não são criados “a não ser em função de problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)” (Idem, p. 28) e, contudo, eles não são discursivos (não ligam proposições), mas incorporais, no sentido de que não têm coordenadas espaço-temporais. Eles dizem o evento como uma singularidade.

A filosofia é, pois, um construtivismo, tendo dois aspectos complementares: a criação de conceitos e o traçado de um plano. O plano de imanência é como o horizonte dos eventos, no qual o conceito é o evento; ele “assegura o ajuste dos conceitos, com conexões sempre crescentes” (Ibidem, p. 53). O plano de imanência constitui o solo absoluto da filosofia – “o plano pré-filosófico” ou a imagem do pensamento que serve de crivo para o caos. A filosofia não é contemplação, reflexão ou comunicação (Ibidem, p. 14) – três universais que correspondem às três eras filosóficas: a Eidética, a Crítica e a Fenomenologia (Ibidem, p. 65)

A filosofia é unicamente uma prática de criação de conceitos e uma pedagogia do conceito que “deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares” (Ibidem, p. 21). Ela deve ser distinguida da ciência (ligada aos functivos), da lógica (prospectos) e da arte (perceptos ou afectos), embora cada uma, de acordo com seu diferente modo, trace planos sobre o caos:

(...) os três planos são tão irreduzíveis quanto seus elementos: plano de imanência da filosofia, plano de composição da arte, plano de referência ou de coordenação da ciência; forma do conceito, força da sensação, função do conhecimento; conceitos e personagens conceituais, sensações e figuras estéticas, funções e observadores parciais (Ibidem, p. 277, grifo no original).

Deleuze e Guattari indicam que os conceitos são singularidades que agem sobre os fluxos do pensamento cotidiano. Deleuze (1992, p. 46) escreve: “um conceito é cheio de uma força crítica, política e de liberdade. É justamente a potência do sistema que pode, só ela, destacar o que é bom ou ruim, o que é novo ou não, o que está vivo ou não numa construção de conceitos”.

Geofilosofia

*Imagine que a filosofia seja um emigrado chegado entre os gregos; ocorre assim com os Pré-Platônicos. São de alguma maneira estrangeiros despatriados. (Friedrich Nietzsche, *La naissance de la philosophie*, p. 131, citado por Deleuze e Guattari, 1997c, p. 115, nota 3)*

Deleuze e Guattari desenvolveram, em vários livros, uma nova linguagem crítica para analisar o pensamento como fluxo ou movimento através do espaço. O pensamento não ocorre no domínio entre o sujeito e o objeto; em vez disso, ele ocorre “na relação entre o território e a terra”, e a “terra não cessa de operar um movimento de desterritorialização *in loco*, pelo qual ultrapassa todo território” (Idem, p. 113).

Dizemeles:

São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território). Não se pode dizer qual é o primeiro. Pergunta-se em que sentido a Grécia é o território do filósofo ou a terra da filosofia (Ibidem, p. 113).

A filosofia é grega, embora essa conexão seja contingente. Foi necessário um século para que o nome *filósofo* (inventado por Heráclito) encontrasse sua conexão com a filosofia (inventada por Platão), numa jornada que estranhos das margens do mundo grego – Ásia, Itália e África – fizeram às cidades-estado. Deleuze e Guattari (1997c) escrevem:

O que é que estes emigrados encontram no meio grego? Três coisas ao menos, que são as condições de fato da filosofia: uma pura sociabilidade como meio de imanência, “natureza intrínseca da associação”, que se opõe à soberania imperial, e que não implica nenhum interesse prévio, já que os interesses rivais, ao contrário, a supõem; um certo prazer de se associar, que constitui a amizade, mas também de romper a associação, que constitui a rivalidade (não havia já “sociedades de amigos” formadas pelos emigrados, tais como os Pitagóricos, mas sociedades ainda um pouco secretas, que encontrariam sua abertura na Grécia?); um gosto pela opinião, inconcebível num império, um gosto pela troca de opiniões, pela conversação (Idem, p. 115-116).

Eles se referem a Jean-Pierre Faye e para os propósitos dessa *explication de texte* é importante reportar-se à sua citação:

(...) a filosofia pré-socrática nasce e cresce “na borda da área helênica tal como a colonização tinha conseguido defini-la por volta do fim do século VII e do início do século VI, e precisamente lá onde os gregos enfrentaram, em relação de comércio e de guerra, os reinos e os impérios do Oriente”, depois ganha “o extremo oeste, as colônias da Sicília e da Itália, graças a migrações provocadas pelas invasões iranianas e as revoluções políticas (Ibidem, p. 115, nota 3).

Cidades e Estados são, pois, territoriais, mas como argumentam Deleuze e Guattari, “o *Spatium imperiale* do Estado e a *extensio política* da cidade” são, antes, uma desterritorialização, que ocorre quando o “Estado se apropria do território dos grupos locais, ou então quando a cidade ignora sua hinterlândia” (Deleuze e Guattari, 1997c, p. 114).

À questão de saber “por que a filosofia na Grécia naquele momento?”, Deleuze e Guattari respondem: “A filosofia é uma geofilosofia, exatamente como a história é uma geo-história, do ponto de vista de Braudel... A geografia arranca a história do culto da necessidade, para fazer valer a irredutibilidade da contingência” (Idem, p. 125). Ela também a arranca tanto do “culto das origens, para fazer valer a potência de um ‘meio’”, quanto “das estruturas, para traçar as linhas de fuga” (Ibidem).

Embora não possamos afirmar que o capitalismo inicial na Europa tenha sido uma continuação da cidade grega, o vínculo da filosofia moderna com o capitalismo é do mesmo tipo que o da filosofia antiga com a Grécia: “*a conexão de um plano de imanência absoluto com um meio social relativo que procede também por imanência*” (Ibidem, p. 128, grifo no original). O capitalismo da Idade Média, baseado nas cidades, leva a Europa a uma desterritorialização relativa que “*estende e propaga seus focos de imanência*” (Ibidem, p. 127, grifo no original).

Deleuze e Guattari (1997c) argumentam:

(...) a imensa desterritorialização relativa do capitalismo mundial precisa se reterritorializar sobre o Estado nacional moderno, que culmina na democracia, nova sociedade de “irmãos”, versão capitalista da sociedade dos amigos (p. 128).

Entretanto essas conexões – a da filosofia antiga com a cidade grega e a da filosofia moderna com o capitalismo – não são ideológicas, embora elas tenham tido uma leitura ideológica. Deleuze e Guattari desconfiam, em particular, daquela perspectiva de filosofia que pretende emular uma espécie de “imperialismo democrático” (Idem, p. 127), uma visão na qual a filosofia é vista como “um comércio agradável do espírito” (Ibidem, p. 129) e na qual o conceito tem um valor de troca. Essa perspectiva leva a uma noção da filosofia como “uma sociabilidade desinteressada, nutrida pela conversação democrática ocidental, capaz de engendrar um consenso de opinião, e de fornecer uma ética para a comunicação” (Ibidem, p. 129) – uma referência não muito velada a Habermas. No entanto, “a idéia de uma conversação democrática entre amigos não produziu nunca o menor conceito” (Ibidem, p. 14). Foi sob essa espécie de “imperialismo democrático”, no Ocidente, que o *marketing* se apropriou do conceito.

Um *excursus*: o princípio do território e a geografia da razão

O par conceitual “territorialização/desterritorialização” tem uma história específica no discurso deleuzo-guattariano. Ele tem sua origem, tal como o próprio conceito de “esquizofrenia”, na psicanálise lacaniana, e serve “como uma espé-

cie de termo-dobração para conectar Marx e Freud, para articular os conceitos de libido e força-de-trabalho” (Holland, 1991). Ronald Bogue (1997, p. 466) traça a seguinte genealogia dos conceitos de territorialização e desterritorialização: já em 1966, Guattari fazia uso desses conceitos em discussões sobre psicologia de grupo, falando da identificação das massas com um líder carismático como “uma territorialização imaginária, uma corporalização de grupo fantasmática que encarna a subjetividade”, e do capitalismo como uma força que “decodifica”, “desterritorializa”, de acordo com sua *tendência*. O esforço de Guattari, aqui, é o de estender para o domínio do social o uso essencialmente psicológico que Lacan fazia do termo “territorialização”, isto é, como um processo pelo qual o cuidado paterno e materno investe a libido da criança em regiões específicas do corpo, com a “perversidade polimórfica” inicial e livre do bebê, dando lugar, por meio do cuidado paterno e materno (alimentação, limpeza), a uma organização “territorializada”, ou fixa e localizada, do corpo, dividido em zonas erógenas e não-erógenas. A aplicação social que Guattari faz do conceito lacaniano é mais desenvolvida no *Anti-Édipo*, no qual os conceitos de “desterritorialização” e “reterritorialização” aparecem em combinação com os de “decodificação” e “recodificação”, o primeiro par mais geralmente identificado com os corpos e os investimentos físicos de energia, e o segundo pertencendo às representações simbólicas e aos investimentos mentais de energia.

Holland (1991) esclarece melhor essa questão, ao enfatizar a utilização, em um registro duplo, do conceito de “territorialização”, que tem seu uso estendido do campo libidinal para o de investimento de energia humana de qualquer tipo. Para Deleuze e Guattari, em contraste com Lacan, o uso de “desterritorialização” no registro psicológico, designa a libertação da libido “esquizofrênica” de objetos pré-estabelecidos de investimento: do seio da Mãe, por exemplo, ou do triângulo familiar do complexo de Édipo. Ao mesmo tempo, mas no registro social, ele designa a libertação da força de trabalho da gleba senhorial, da linha de montagem ou de outros meios de produção. Deleuze e Guattari reescrevem, assim, em termos de territorialização, o processo que Marx chamou de “acumulação primitiva”: com a emergência do capitalismo na Inglaterra (quando as Leis de Cercamento das Terras Comuns privatizaram a terra de uso comum, destinando-a à pastagem dos rebanhos), os camponeses são desterritorializados da terra apenas para serem reterritorializados nos teares da nascente indústria de tecidos.

Como explica Holland, embora o capitalismo não seja o único modo sócio-libidinal de produção, implicado num processo de desterritorialização (ver, por exemplo, o despotismo), ele o faz não por sobredecodificação, “mas por meio de uma completa decodificação da representação: ao substituir um cálculo de qualidades abstratas por códigos ou sobre-códigos que definiam qualidades concretas sob os regimes da selvageria e do despotismo” (Holland, 1991). Holland também mostra como, em *Mil platôs*, os termos “territorialização” e

“desterritorialização” são estendidos, uma vez mais, para além da psicanálise e da história, “para caracterizar tudo, desde a sedimentação geológica, passando por aquilo que costumava ser chamado de ‘simbiose’ entre as espécies, até à constituição de cadeias protéicas no interior do código genético”. A antiga equação “desterritorialização = bom” e “re-territorialização = ruim”, feita em *Anti-Édipo*, desaparece, assim como desaparecem os últimos traços de antropocentrismo. A territorialização e a desterritorialização “são, assim, consideradas imanentes aos próprios e diferentes processos semióticos” (Idem). Conseqüentemente, a “esquizofrenia”, um termo tomado de empréstimo a Lacan e que servira em *Anti-Édipo* como uma forma espontânea de desejo, um desejo libertado da codificação social e constituindo, assim, uma espécie de revolução-modelo, desaparece de *Mil platôs*. Mas voltaremos a isso mais adiante.

É em *Mil platôs* que Deleuze e Guattari voltam-se para aquilo que os biólogos chamam de “território”, minimamente definido como “qualquer área defendida” (segundo Noble), e fazendo referência a um “modo de organização social pelo qual os machos mais fortes (em geral) asseguram companheiras e habitats desejáveis, estabelecendo, por meio de várias ações comunicativas agressivas, com co-específicos, um equilíbrio da densidade populacional ao longo de uma dada área” (Bogue, 1997, p. 467). Como Bogue demonstra, Deleuze e Guattari seguem, aqui, o trabalho pioneiro do etologista von Wuecküll sobre a natureza concebida como música, empregando, especialmente, sua noção de *milieu*, bem como a filosofia da biologia desenvolvida por Raymond Ruyer, que argumenta que um território, no sentido biológico do termo, é criado por meio de processos gerais de *desterritorialização* (pelos quais os componentes do *milieu* são separados e recebem uma maior autonomia) e de *reterritorialização* (pelos quais esses componentes adquirem novas funções no interior do território recém-criado) (Idem, p. 475).

Capitalismo, filosofia e Estado

A relação entre o capitalismo e o estado é relativamente direta. No capitalismo, apenas o mercado é universal e o Estado constitui instâncias particulares: “o capitalismo funciona como uma axiomática de fluxos decodificados (fluxo de dinheiro, de trabalho, de produtos...)” e os Estados nacionais “constituem os ‘modelos de realização’ dessa axiomática”, que pode tomar diferentes formas (democrática, ditatorial, totalitária), mas cujos modelos não são “menos isomorfos em relação ao mercado mundial, enquanto este não apenas supõe mas produz desigualdades de desenvolvimento determinantes” (Deleuze e Guattari, 1997c, p. 138).

Brian Massumi, na sua introdução à edição em língua inglesa de *Mil platôs*, desenvolve a relação entre a filosofia e o Estado, tendo como referência uma seqüência de citações do discurso deleuzo-guattariano: os anais da filosofia

oficial estão cheios de “burocratas da razão pura” que falam sob “a sombra do déspota” e mantêm uma relação histórica de cumplicidade com o Estado. Eles inventam “um estado absoluto (...) propriamente espiritual que (...) efetivamente funciona na mente”. O discurso deles é um discurso de julgamento soberano, de uma subjetividade estável legislada pelo “bom” senso, da identidade pétrea, da verdade (do homem branco) e da justiça “universal”. “Assim, o exercício de seu pensamento está em conformidade com os objetivos do Estado real, com as significações dominantes, e com as exigências da ordem estabelecida” (Massumi, 1987, p. ix).

Como diz Massumi, “filosofia de Estado” é outro nome para o pensamento representacional que tem caracterizado a metafísica ocidental desde Platão – a fundação racional da ordem baseada na identidade, na verdade, na justiça e na negação.

Ao aplicar o pensamento territorial ao vínculo entre a filosofia e o capitalismo, Deleuze e Guattari afirmam:

Mas, para o bem da filosofia moderna, esta não é mais amiga do capitalismo do que a filosofia antiga era da cidade. A filosofia leva ao absoluto a desterritorialização relativa do capital, ela o faz passar sobre o plano de imanência como movimento do infinito e o suprime enquanto limite inferior, voltando-o contra si, para chamá-lo a uma nova terra, a um novo povo. Mas assim ela atinge a forma não proposicional do conceito em que se aniquilam a comunicação, a troca, o consenso e a opinião. (...) Com efeito, é a utopia que faz a junção da filosofia com sua época, capitalismo europeu, mas já também cidade grega. (...) A palavra utopia designa portanto esta conjunção da filosofia ou do conceito com o meio presente: filosofia política (Deleuze e Guattari, 1997c, p. 129-131, grifo no original).

Deleuze e Guattari sustentam que “o conceito libera a imanência de todos os limites que o capital lhe impunha” (Idem, p. 131). A “filosofia se reterritorializa sobre o conceito” (Ibidem), o qual tem um território e, portanto, também uma forma passada, presente e futura. “A filosofia moderna se reterritorializa sobre a Grécia como forma de seu próprio passado” (Ibidem, p. 131-132). Em sua forma atual, ela é reterritorializada sobre o Estado democrático moderno e sobre os direitos humanos. Entretanto, “os direitos do homem não nos farão abençoar o capitalismo” (Ibidem, p. 139). Deleuze e Guattari sugerem, assim, a forma futura da filosofia:

Se a filosofia se reterritorializa sobre o conceito, ela não encontra sua condição na forma presente do Estado democrático, ou num cogito de comunicação mais duvidoso ainda que o cogito da reflexão. Não nos falta comunicação, ao contrário, nós temos comunicação demais, falta-nos criação. Falta-nos resistência ao presente. A criação de conceitos faz apelo por si mesma a uma forma futura, invoca uma nova terra e um novo povo que não existe ainda. A europeização

não constitui um devir, constitui somente a história do capitalismo que impede o devir dos povos sujeitados (Deleuze e Guattari, 1997c, p. 140, grifo no original).

Voltemos ao conceito e à filosofia como criação de conceito. Deleuze e Guattari não estão interessados no conceito a fim de determinar o que algo é (sua essência). Em vez disso, eles estão interessados no conceito como um veículo para expressar um evento, o que lhes permite introduzir novos métodos na filosofia. Como diz Deleuze:

Criar novos conceitos que tenham uma necessidade, sempre foi essa a tarefa da filosofia. É que, por outro lado, os conceitos não são generalidades à moda da época. Ao contrário, são singularidades que reagem sobre os fluxos de pensamento ordinários: pode-se muito bem pensar sem conceitos, mas desde que haja conceito há verdadeiramente filosofia. Nada a ver com uma ideologia. Um conceito é cheio de uma força crítica, política e de liberdade (Deleuze, 1992, p. 45-46).

A forma futura da filosofia, concebida tanto como uma resistência ao presente quanto como um diagnóstico de nossos devires atuais (devir-revolucionário, devir-democrático), enfatizará o papel do filósofo como médico, como o médico da cultura, “inventor de novos modos de existência imanentes” (Deleuze e Guattari, 1997c, p. 145).

Referências Bibliográficas

- BOGUE, Ronald. Art and territory. In: *The south atlantic quarterly*, 96, 3, 1997, p. 465-482.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. Tradução de Peter Pál Pelbart.
- _____. *Crítica e clínica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. Tradução de Peter Pál Pelbart.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1966. Tradução de Joana Moraes Varela e Manuel Carrilho.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b.
- _____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997c.
- HOLLAND, Eugene, W. Deterritorializing ‘deterritorialization’: from the *Anti-Oedipus* to *A thousand plateaus*. In: *SubStance*, 66, 1991, p. 55-65.
- _____. A schizoanalytic reading of Baudelaire: the modernist as postmodernist. In: *Postmodern culture*, v. 4, n.º 1, 1993.

- _____. From schizophrenia to social control. In: KAUFMAN, Eleanor (Ed.). *Deleuze and Guattari: new mappings in politics, philosophy, and culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998, p. 65-73.
- MASSUMI, Brian. Translator's foreword: pleasures of philosophy. In: DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis/Londres: University of Minnesota Press, 1987, p. ix-xv.
- PETERS, Michael A. *Poststructuralism, marxism and neoliberalism: between theory and politics*. Oxford: Rowman & Littlefield, 2001.
- _____. *Knowledge cultures: education in the age of knowledge capitalism*. Oxford: Rowman & Littlefield, 2003.
- _____. Education policy in the age of knowledge capitalism, world comparative education forum conference, economic globalization and education reforms, Universidade Normal de Pequim, 14-16 October 2002. A ser publicado em *Policy futures in education* 1:2, 2003.

Tradução de Tomaz Tadeu, do original em inglês (com agradecimentos a prof.^a Sandra Mara Corazza pela ajuda na revisão).

Michael A. Peters é professor da área de educação na Universidade Glasgow, Escócia. Seus principais interesses estão na filosofia da educação e nos estudos de política educacional. Seu livro mais recente é *Poststructuralism, marxism and neoliberalism: between politics and theory*.



27(2):89-109
jul./dez. 2002

GRADIENTES DE INTENSIDADE:

o espaço háptico deleuziano e os três “erres” do currículo

Kaustuv Roy

RESUMO – *Gradientes de intensidade: o espaço háptico deleuziano e os três “erres” do currículo.* Seguindo Deleuze, faço uma tentativa para ir além da noção, própria do senso comum, que concebe o espaço, nas relações educacionais, como homogêneo e mero ambiente. Proponho uma espécie de “diferenciação espacial” que nos permita considerar seriamente o espaço como uma categoria ontológica produtiva, como um acontecimento, e não como um *a priori*, como um pano de fundo. Argumento que o próprio caráter do espaço é afetado pelo que ocorre nos processos de ensino e na aprendizagem e que, inversamente, esses processos são afetados pelo espaço. Da mesma forma que a presença (ou a ausência) da matéria determina a intensidade da curvatura gravitacional no espaço astronômico, o qual, por sua vez, afeta as relações entre a matéria, assim também características espaciais diversas podem ser associadas com diferentes práticas curriculares e, inversamente, diferentes práticas curriculares podem afetar diferentemente o espaço curricular.

Palavras-chave: *espaço óptico, espaço háptico, Deleuze, currículo.*

ABSTRACT – *Gradients of intensity: deleuzian haptic space and the 3 R's of curriculum.* Following Deleuze, I make an effort to go beyond the commonsense notion of space as ambient and homogeneous in educational relations. I undertake to bring about a kind of ‘spatial differentiation’ whereby we begin to take seriously space as an ontological category that is emergent rather than *a priori*, an event rather than a backdrop, and argue, that the very character of space is affected by and affects what goes on in teaching and learning. Just as the presence (or absence) of matter determines the intensity of “gravitational” curvature in astronomic space, which in turn mediates the relations between matter, diverse spatial characteristics may be associated with, and seen to mediate, different curricular practices.

Keywords: *optic space, haptic space, Deleuze, curriculum.*

Mas a intensidade não é sensível; ela é o ser do sensível, em que o diferente se refere ao diferente (Deleuze, 1988, p. 421).

Introdução

Ao aportar uma perspectiva deleuziana à educação, este artigo problematiza a concepção que entende o espaço como neutro e como mero ambiente, argumentando que é necessária uma crítica do espaço a fim de romper com os três “erres” das práticas curriculares modernistas¹ – a Representação, a Reconhecimento e a Recuperação –, já que eles constituem uma tríplice força que é responsável pela construção da noção de espaço característica do “senso comum” (*cogitatio natura universalis*) (Idem, p. 238), mantendo, assim, os processos de aprendizagem aprisionados em um espaço conjuntivo incapaz de dar conta da diferença ou de escapar do idealismo platônico. Apresento, neste artigo, duas noções espaciais – a de *intervalo de desorientação* e a de *círculo de discernibilidade*, consideradas como ferramentas de pensamento pelas quais se pode ter acesso a uma sensibilidade espacial produtiva.

Gilles Deleuze, em sua obra, refere-se constantemente ao espaço não como um mero pano de fundo para o desdobramento de eventos e fenômenos, mas como elemento ativo de um processo de produção. O texto de *Mil platôs*, em particular, tenta romper com o sentido do espaço como inerte, como neutro ou como mero ambiente. Nesse livro, Deleuze e Guattari argumentam que, exatamente da mesma forma que o tecido saído de um tear pode ser de comprimento indefinido mas sempre de uma largura determinada, a qual é estabelecida pelos limites espaciais do caixilho da urdidura, assim também as características topográficas do espaço – tornadas invisíveis e relegadas a simples pano de fundo pelos pressupostos dominantes e pela força do hábito – determinam as possibilidades e os limites daquilo que pode acontecer no seu interior. O termo “espaço” é aqui empregado em um sentido que indica, de maneira geral, um agregado local de relações distintivas, conectivas e direcionais entre fenômenos que formam diferentes platôs ou intensidades e que determinam, por meio dos fluxos, das densidades e das ressonâncias entre os seus termos, as relações afectivas e as possibilidades produtivas (ou obstrutivas) que existem entre eles.

Os paralelos matemáticos dessas alternativas de se conceber o espaço são o espaço euclidiano e o riemanniano. O espaço euclidiano, regido por axiomas e pelo postulado das paralelas, expressa um domínio tautológico que é uniforme e homogêneo. Ou seja, todas as partes do espaço euclidiano têm a mesma característica e nenhuma delas influencia o que nele se passa e, inversamente, nenhuma delas é influenciada pelo que nele ocorre. Conseqüentemente, ele se torna invisível e passa a ser considerado como um pano de fundo neutro, como um mero ambiente, tal como o espaço na física clássica. O movimento paralelo em termos de espaços sociais, comparável às percepções espaciais euclidianas,

seria a globalização modernista do terreno e a emergência de espaços que são “aplainados” e homogêneos, em contraste com a “rugosidade” e a heterogeneidade, digamos, dos espaços mágicos, ritualísticos ou xamânicos, nos quais a intensidade de certas práticas altera as relações espaciais (Grossinger, 1990).

Mesmo na Matemática, entretanto, há outros modelos. Em contraste com o espaço euclidiano, o espaço riemanniano é uma colcha de retalhos de vizinhanças ou uma coleção de proximidades, um espaço no qual a ligação entre uma zona de vizinhança e a próxima não é bem definida e pode ocorrer de incontáveis maneiras (Weinberg, 1972). Cada vizinhança tem uma certa curvatura que pode ser diferente da curvatura de zonas proximais. Trata-se, pois, de um espaço amorfo e heterogêneo no qual podem ser mantidas relações e possibilidades muito diferentes daquelas do espaço euclidiano. Curiosamente, foi a geometria riemanniana que abriu as portas para a revolução einsteiniana nas relações cosmológicas (Morgan, 1998, p. 80). Uma inferência razoável que pode ser feita a partir desse fato é a de que, para que a imaginação pudesse inventar novas trajetórias ou “linhas de fuga”, foi preciso que um novo espaço emergisse, no qual uma nova física pôde ser inventada. Esse mesmo argumento pode ser estendido para as relações sociais e educacionais. Aí, o espaço *conjuntivo* é demasiadamente estreito e restritivo, como veremos, e o nosso esforço neste artigo será sugerir a visão de um espaço *disjuntivo* que permita novos devires.

Seguindo Deleuze, farei uma tentativa para ir além da noção, própria do senso comum, que concebe o espaço, nas relações educacionais, como homogêneo e mero ambiente. Essa noção permite que o espaço, especialmente nos discursos tradicionais que rodeiam a educação, se torne invisível. Vemos se desenrolar aí, cada vez mais, um processo de padronização e de fragmentação, cujo principal efeito é eliminar as possíveis “urdiduras” ou intensidades afectivas que criam descontinuidades e disjunção. Proponho uma espécie de “diferenciação espacial” que nos permita considerar seriamente o espaço como uma categoria ontológica produtiva, como um acontecimento, e não como um *a priori*, como um pano de fundo. Argumentarei que o próprio caráter do espaço é afetado pelo que ocorre nos processos de ensino e na aprendizagem e que, inversamente, esses processos são afetados pelo espaço. O pensamento, que é fruto do hábito, cria espaços que são igualmente criaturas do hábito e que têm, assim, suas intensidades achatadas. Inversamente, espaços que são concebidos de acordo com a força do hábito tendem a produzir um pensamento que não foge das categorias do hábito. Em outras palavras, o termo “espaço”, mesmo na simples descrição de relações sociais e pedagógicas, não pode ser considerado como uma metáfora e, conseqüentemente, torna-se importante distinguir as diferentes características espaciais envolvidas no desdobramento do currículo para que possamos pensar novos pensamentos. Para tomar de empréstimo um conceito da ciência: da mesma forma que a presença (ou a ausência) da matéria determina a intensidade da curvatura gravitacional no espaço astronômico, o qual, por sua vez, afeta as relações entre a matéria, assim também características

espaciais diversas podem ser associadas com diferentes práticas curriculares e, inversamente, diferentes práticas curriculares podem afetar diferentemente o espaço curricular.

Há uma série de razões pelas quais torna-se importante distinguir minuciosamente a heterogeneidade das características espaciais. Em primeiro lugar, essas distinções facilitam a identificação das forças que habitam ou atravessam um terreno particular, permitindo, assim, gerar novas relações de devir e transformação. Além disso, a compreensão de que o espaço não é um pano de fundo fixo ou inerte contra o qual as coisas acontecem mas, em vez disso, que ele é contingente e participativo, libera um potencial teórico considerável e nos ajuda a repensar formas de organizar a resistência ao poder e à dominação. Ao mesmo tempo que essa compreensão demonstra a impossibilidade de fechamento sobre superfícies descontínuas (Patton, 2000), também nos ajuda a escapar à opressão das teleologias reductionistas. É importante observar que o espaço, neste caso, não pode ser confundido com termos tais como “clima de aprendizagem”, “ambiente” ou “ambiência”, que são freqüentemente empregados na literatura educacional. Em outras palavras, o espaço não é uma metáfora para o “tom de um contexto”, nem para “estado de espírito”, ou para outras variáveis psicológicas, mas uma categoria ontológica.

A urgência da questão educacional que estou analisando por meio da perspectiva deleuziana é enfatizada por duas passagens que tomo de empréstimo de um ensaio de Wen-Song Hwu. Na primeira citação, Hwu cita Samuel Beckett:

Algumas observações gerais, para começar. Em minha situação, o que devo fazer, o que farei, como continuar? Por pura e simples aporia? Ou por afirmações e negações que acabam por se verem invalidadas assim que são pronunciadas? Deve haver outras manobras (Hwu, 1998, p. 22) .

Na segunda passagem, Hwu cita Deleuze:

O que posso saber ou ver e expressar nessa ou naquela situação para ter luz e linguagem? O que posso fazer, que poder posso reivindicar e que resistência posso acionar? O que posso ser, com que dobras posso me cercar ou como posso me produzir como sujeito? (Idem, p. 24).

Trata-se de questões que, muitos de nós, teóricos ou praticantes do currículo, tendemos, muitas vezes e em diferentes contextos, a nos fazer, à medida que os problemas que cercam a escola espiralam ao nosso redor com uma complexidade helicoidal. Para nos estimular a ver tudo isso de uma forma nova e renovada, poderíamos começar por desnaturalizar a mais óbvia e na aparência a mais transparente e menos problemática das “substâncias”: o espaço. Para que “outras manobras” se tornem possíveis, temos que começar com aquilo que mais freqüentemente tomamos como dado.

Representação e ilusão

As práticas curriculares convencionais, presas como estão em paisagens extremamente tecnicistas e estéreis, raramente permitem que sejam feitas questões além daquelas relacionadas com utilidade, competência ou medição (Kliebard, 1992; Hartley, 1997). Elas geram um espaço pré-fabricado quetende a ser estéril, uma vez que a percepção, no seu interior, continua sob o domínio da profunda superstição platônica da mente concebida como um espelho que reflete a realidade (Rorty, 1979). Como resultado, sobre uma tal superfície, a aprendizagem é vista como *recuperação* de um mundo que existe lá fora. E, para que a recuperação ocorra, o espelho deve refletir de forma acurada, deve ser imaculado e neutro, não admitindo distorção, diferença ou difração de novos devires. Ou seja, o plano do espelho deve ser achatado e “verdadeiro”, embora vários teóricos, de perspectivas diversas, tais como Jean Piaget, Michel Foucault e Richard Rorty, tenham demonstrado a impossibilidade de sustentação dessa metáfora ocular (Piaget, 1985; Rorty, 1979; Foucault, 1984). É suficiente dizer, aqui, que a noção de “reflexão” pressupõe uma correspondência material e uma relação não-mediada entre o “fora” e o “dentro”, um pressuposto que vem se mostrando bastante problemático.

À metáfora óptica da reflexão podem-se acrescentar duas outras noções-chave que dominam o espaço platônico – a reconhecimento e a representação. Esse tríplice legado do platonismo e do cristianismo faz com que o mundo da experiência se conforme a um modelo pré-dado de interioridade. Nas palavras de Deleuze,

A representação deixa escapar o mundo afirmando da diferença. A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas ela não mobiliza nem move nada (Deleuze, 1988, p. 106).

Esse centro único está sempre recuando porque é projetado a partir da Idéia, a qual, para sempre, está fora de alcance. Subordinar a experiência do mundo da diferença e da multiplicidade à noção de representação – uma cópia interior e fiel do exterior –, pensada sobre tal espaço, significa validar a experiência a partir de um “único centro”: uma repetição exata. Mas a pura repetição é impossível: “A representação é o lugar da ilusão transcendental. Esta ilusão tem várias formas (...) que correspondem particularmente ao pensamento, ao sensível, à Idéia e ao ser” (Idem, p. 420). Vejamos por que isso é ilusório.

Em primeiro lugar, a representação pressupõe a identidade no conceito. Duas coisas são idênticas apenas se elas coincidem em um conceito idêntico. Mas uma tal identidade está secretamente fundada em um sujeito pensante que “dá ao conceito seus concomitantes subjetivos: memória, reconhecimento, consciência de si” (Deleuze, 1988, p. 420). O resultado dessa supressão da diferença pelo sujeito pensante é que o pensamento perde a “genitalidade de pensar”

(Idem p. 421). Isto significa que o próprio processo pelo qual o pensamento surge é fundado por meio de uma “profunda fratura” no interior do processo de pensamento. A consequência curricular disso é que as experiências diferenciais no currículo são, de modo geral, vistas como suspeitas, sendo frequentemente rejeitadas, já que não se conformam aos objetivos pré-estabelecidos que estão dirigidos para certas formas de desenvolvimento sócio-econômico. Para prevenir uma tal “desordem”, o plano curricular torna-se cada vez mais “aplainado”, “curado” dos seus “acidentes”, com a finalidade de se obter uma medição exata e uma extração precisa. Mas, como veremos, a própria representação é possível apenas por meio de uma diferença que é recuperada no interior do quadro fenomenológico do organismo, estando, portanto, fundamentalmente em desacordo com o *ethos* modernista:

Os céus dos gregos eram irredutivelmente diferentes dos nossos. A natureza da diferença (...) está enraizada no vocabulário conceitual. Ela não pode ser alcançada pela descrição feita por um vocabulário behaviorista, de dados brutos. (...) Qualquer tentativa para descrever um conjunto de práticas por meio do vocabulário conceitual, do sistema de significados utilizado para expressar o outro, só pode resultar em violência (...). Não existe, nas ciências naturais, tanto quanto nas humanas, qualquer conjunto de categorias que seja neutro ou culturalmente independente e por meio do qual uma população – seja de objetos ou de ações – possa ser descrita (Kuhn apud Hiley, 1991, p. 21).

Essa é a primeira ilusão do representacionismo, uma ilusão que pode ser chamada de paradigmática e que corresponde ao pensamento.

A segunda ilusão consiste na subsunção da diferença à semelhança. Em outras palavras, permite-se, sob essa visão, que a diferença “só se faça sentir sob a condição de uma assimilação do diverso tomado como matéria do conceito idêntico” (Deleuze, 1988, p. 421). Isto significa dizer que a diferença é sentida apenas na extensão quantitativa, na qual ela é distribuída e, em última instância, resulta em seu anulamento, pois cada uma dessas extensões deve, também ela, ter uma identidade a fim de ser reconhecida. Essa forma de ilusão pode ser chamada de “semblémática”. Um bom exemplo disso é o discurso sobre o multiculturalismo e a diversidade em educação. Como salientaram Mahalingam e McCarthy (2000, p. 5-6), esse discurso reduz-se, em geral, à reconhecimento e à legitimação de outras culturas. Tal processo de essencialização contribui muito pouco para desafiar as percepções monolíticas entranhadas nas ideologias dominantes. Trata-se da experiência da diferença em sua distribuição ao longo da extensibilidade numérica, uma experiência que utiliza o “material bruto” da diversidade para expressar a identidade ou a homogeneidade étnicas.

Tudo isso nos prepara para a terceira ilusão: embora a representação implique afirmações diferentes – isto é, uma identificação positiva com o objeto Ideal ao longo de uma extensão numérica –, essas afirmações são, ao mesmo tempo, “afirmações de diferenças”, uma vez que “é próprio da essência da afirmação

ser em si mesma múltipla e afirmar a diferença” (Deleuze, 1988, p. 423). Isso se passa dessa maneira porque cada afirmação surge tão-somente a partir da colocação de um problema, e os problemas nada mais são do que “colocações diferenciais”. A representação acaba, pois, mais uma vez, por ser ilusória e, efetivamente, por ser uma dissimulação da diferença. As teorizações construtivistas radicais em educação compreendem isso e admitem o caráter problemático de um problema apenas na medida em que ele é um problema para um observador particular:

Os construtivistas negam que os problemas tenham uma existência independente... Para o construtivista, um problema se define unicamente em relação àquele que o resolve. Um problema é um problema apenas na medida em que ele parece problemático para aquele que o resolve e apenas de acordo com a maneira daquele que o resolve (Confrey, 1991, p. 117).

Em outras palavras, o problema construtivista possibilita posicionamentos diferenciais, e o problemático se torna uma afirmação da diferença e não a representação de um problema Ideal. Essa é a terceira ilusão, e pode ser chamada de sintagmática, uma ilusão que corresponde à Idéia.

Podemos ver, assim, que toda identidade produzida pelo representacionismo é tão-somente um efeito “óptico” que esconde o movimento mais complexo da diferença e que, por isso, consegue impedir a possibilidade de novas formas de pensar. Dito de outro modo, o pressuposto implícito que está inscrito na lógica do espaço invariante, que é a impossibilidade de uma repetição pura e infinita, nega ao pensamento, devido à sua tendência óptica, o acesso ao problema de sua própria gênese. São essas relações ópticas próprias de um espaço invariante – as quais questionaremos a seguir – que têm dominado, com sua insistência na uniformidade e na homogeneidade, as práticas curriculares convencionais. Não é difícil ver que as relações ópticas que estão associadas com as ilusões transcendentais, às quais nos referimos antes, prestam-se à conformidade e à repetição, gerando uma superfície sobre a qual pode ser sustentada a ilusão da medição exata, da certeza e do controle.

Entretanto, a partir do movimento da “reconceptualização” em educação e do advento do existencialismo, da fenomenologia e das perspectivas pós-estruturalistas em educação, diferentes teóricos têm tentado, sob diferentes formas, desenvolver uma nova linguagem que se afaste do campo platônico (Pinar, 1975, 1994). Por exemplo, em seu ensaio, Hwu transcreve uma importante pergunta que Maxine Greene faz a esse respeito: “Qual é o significado existencial de um ‘espaço moral’ no qual as questões que surgem não inspiram nem provocam a ação em um mundo tecnologizado e estéril?” (Hwu, 1998, p. 27). Em outras palavras, como podemos confrontar e interromper as velhas continuidades que forçam o movimento novo que surge a continuar agarrado aos velhos modelos? Outros autores, como Oliver e Gershman (*apud* Hartley, p. 72), por exemplo, têm

observado que “a educação ignora o ‘saber ontológico’”. Com isso eles querem dizer que o currículo convencional ignora questões fundamentais sobre a experiência de “estar-no-mundo” e termina por substituir o mistério e a improbabilidade que caracterizam a nossa existência pelo repetitivo e pelo banal (Serres e Latour, 1995). Além disso, para teóricos como Bowers, os espaços dominantes não permitem “a linguagem e a teoria necessárias para iluminar as múltiplas relações” entre o conhecimento e o processo de mercantilização. Se analisarmos a mercantilização de uma maneira deleuziana, como a repetição inorgânica de uma idéia, essa crítica de Bowers pode também ser vista como uma tentativa de afastamento do terreno da repetição nua (Bowers, 2000, p. 263). E finalmente, como observou Hwu, a compreensão que nos tem sido possibilitada pela análise foucaultiana da relação saber-poder tem tornado o espaço da auto-crítica ainda mais problemático, na medida em que o próprio sujeito aparece como constituído pelo poder. Levando em conta todas essas preocupações teóricas, podemos afirmar que a tarefa de tentar ir além dos três “erres” tradicionais (*reading*, *riting*, *rithmetic*) e de ir em busca de espaços não-platônicos adquire uma nova e renovada urgência.

O problema está localizado, então, em uma pragmática que, na prática educacional, seja capaz de produzir fissuras secretas, nas quais um pensamento diferente possa se inserir e se alojar, escapando, assim, da tirania das metáforas ópticas. Isso será possível, na minha opinião, se prestarmos atenção à natureza do próprio espaço e se tentarmos buscar geografias alternativas que focalizem as fraturas e as falhas que podem nos afastar do terreno representacionista e dialético, terreno no qual as trajetórias são desde sempre conhecidas de antemão. A insistência de Beckett de que “deve haver outras manobras” torna-se uma busca por novas superfícies curriculares que sustentem blocos renovados de devir e que possam nos abrir para as surpresas de outras “dobras” tectônicas que liberem em nós mesmos e em nossas racionalidades novos e inesperados gradientes que nos ajudem a ir além da opressão dupla da reconhecimento e da representação. Foi com essa intenção que me voltei para Deleuze, cuja obsessão consiste em produzir topografias “nômades” e espaços que abram a possibilidade de novos devires, na esperança de que essas topografias e espaços renovados possam inspirar a prática curricular.

Fundamentalmente, Deleuze desenvolve formas de livrar o terreno de nossas operações cognitivas das muletas do idealismo platônico, da identidade cartesiana e da dialética hegeliana, elementos que marcam de antemão as trajetórias ao longo das quais o pensamento pode operar, obstruindo, assim, novas possibilidades de devir. Deleuze tenta se afastar desse velho e já palmilhado terreno, explorando as possibilidades dos devires indeterminados, das fissuras diferenciais, das dimensões fractais, dos intervalos infinitesimais e dos espaços intersticiais que alteram nossas relações com o conhecido. São essas ações que têm a possibilidade de nos liberar das muletas de um *ethos* modernista que,

tradicionalmente, enfatiza a autonomia e o isolamento em vez da heteronomia e da inclusão, as margens e os limites deterministas em vez das conexões invasivas, das relações contingentes e dos novos devires (Deleuze, 1992; Bateson, 1979). Consideremos o seguinte depoimento:

A última vez que estive em um protesto de rua senti uma diferença qualitativa. Eu não conhecia ninguém, ninguém me conhecia. De repente, a haste de um cartaz foi jogada em minhas mãos. As coisas estavam acontecendo em todos os lados, sem as distinções comuns, as coisas passavam de um ponto a outro, de mão em mão, muitas vezes sem palavras, como se fôssemos todos partes de uma vibração ou de uma onda que não tinha nenhum ponto de origem. As sensações passavam pela gente e eu sentia fortemente que éramos os constituintes de um espaço um tanto alterado em vez de indivíduos com destinos separados. Pela primeira vez senti a possibilidade de um espaço diferente (trecho de correspondência com um participante de uma passeata de protesto).

Elias Canetti escreveu, de forma eloqüente, sobre as transformações que ocorrem nas multiplicidades (Canetti, 1962). Vemos, no depoimento acima, uma súbita mudança no observador que é jogado em relações espaciais diferentemente ordenadas e nas quais os experienciais-afectivos não se conformam necessariamente às geografias habituais do espaço identitário e, contudo, essa desorientação é capacitadora e não incapacitadora, plena de sugestões de novas possibilidades que não poderiam ser imaginadas de outra forma. Além disso, deve-se observar que o que vemos nesse depoimento não é uma simples dissolução de fronteiras, mas a emergência de uma ordem “rizomática”, de uma multiplicidade. O desafio, naturalmente, consiste em encontrar e inventar novas formas de efetivamente criar e minimamente inserir esses espaços deleuzianos em meio ao cotidiano, uma tarefa que é tão sutil quanto intrincada. Na busca da pragmática dessas possibilidades, tento aqui, como um primeiro passo, esboçar certas distinções conceituais entre as características dos diferentes espaços que emergem em torno das diferentes formas de prática curricular e que afetam profundamente as consequências materiais dessas relações.

O háptico e o óptico

O quadro teórico que utilizo para fazer essa distinção entre duas diferentes concepções do espaço baseia-se na noção de espaço “háptico”, que foi primeiramente proposta por Alois Riegl e foi depois desenvolvida por Gilles Deleuze, que às vezes também utiliza, de forma equivalente, a noção de espaço “liso” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 202). Seguindo Riegl, Deleuze estabelece uma distinção entre o háptico e o óptico ou, alternativamente, entre o espaço liso e o espaço do Estado, uma distinção que implica complexas diferenças entre eles. O

espaço óptico, como vimos anteriormente, é caracterizado por três metáforas ópticas. Cada uma delas, a saber, a *reconhecimento*, a *recuperação* e a *representação* carregam, implicitamente, o pressuposto do mundo como *repetição*. Em contraste com o espaço “óptico”, que pode ser pensado como uma visão distanciada, uma vez que ele é guiado pela possibilidade de uma interminável repetição, o espaço háptico é produzido pelo ato de se ver as coisas de perto – uma espaço de intensidades em vez de um espaço de distâncias. É como se tocássemos as coisas com os olhos: uma experiência de visão que se pode chamar de “tátil”. Nessa experiência, quanto mais de perto se olha, mais variações se vê: cada olhada fraciona-se em novas configurações. Cézanne falava da necessidade de se ver as coisas bem de perto, de modo que os objetos separados não fossem mais vistos como tais, mas deslizassem uns em direção aos outros, fundindo-se ao mesmo tempo com as sensibilidades do observador e produzindo, assim, blocos únicos de sensação. A variabilidade e a dispersão infinita que são próprias da produção desses blocos de intensidades não podem ser apreendidas pelas interioridades fixas da representação. Além disso, deve-se compreender que, em vez de ser o resultado da sensação, o espaço da intensão distribui a sensibilidade; ele é como um gradiente de mudança ao longo de cujas inclinações as sensações têm certas distribuições.

O espaço háptico é, assim, um espaço tátil em vez de um espaço visual no qual “a variabilidade, a polivocidade das direções é um traço essencial” de sua cartografia (Idem, p. 54). É uma superfície construída a partir de variações contínuas de tom e cor, um cromatismo que não se restringe a esboços ou margens e, portanto, à *reconhecimento*, à *representação* ou à *recuperação* de coisas ou de objetos. Nessa rede de proximidades, observador e observado estão em estreito contato, que chega a ser de fusão, não no sentido de produção de uma identidade entre eles, mas no sentido de produção de novas multiplicidades. Há uma multiplicidade de pontos de observação, embora nenhum que ofereça qualquer perspectiva privilegiada particular. São exemplos disso o deserto e o mar. Nesses espaços, os pontos vizinhos têm relações apenas táteis entre eles, feitas de densidades, correntes, fluxos e outros elementos desse tipo:

O espaço liso, háptico e de visão aproximada caracteriza-se por um primeiro aspecto: a variação contínua de suas orientações, referências e junções; opera gradualmente. Por exemplo, o deserto, a estepe, o gelo ou o mar, espaço local de pura conexão (Ibidem, p. 204).

Esses espaços são multiplicidades na medida em que são produzidos por meio de uma colcha de retalhos de conexões, de coleções de vizinhanças. Como não existe nenhuma pista visual pela qual possamos nos orientar, não há nenhuma vantagem real em vermos por meio de uma visão distanciada em um espaço desse tipo. Em outras palavras, ao se adotar uma visão distanciada ou uma visão “objetiva”, não podemos nos elevar a uma posição transcendente. O que conecta

os diferentes pontos são relações táteis e não pontos fixos de referência em um espaço que funciona como um mero ambiente. O observador não pode, aqui, manter uma posicionalidade fixa em relação ao exterior, na medida em que os vetores, de uma forma similar a dunas de areia, estão constantemente mudando. O observador deve manter uma relação diferente com esse espaço.

Outro aspecto importante é que, diferentemente do que ocorre no espaço óptico, as distâncias entre os pontos não são, aqui, invariantes, mas, em vez disso, “constituem-se segundo diferenças ordenadas que fazem variar intrinsecamente a divisão de uma mesma distância” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 204). Em outras palavras, as determinações que surgem das observações múltiplas não coincidem com separações preexistentes, mas geram distâncias variadas pela infinita diferenciação de uma *mesma distância*. Ou seja, pela construção da diferença, nós produzimos distâncias variáveis – geramos o próprio espaço. Isso é o que chamo de espaço de intensão: seus gradientes são determinados não por coordenadas preexistentes, mas pelas intensidades às quais nós o submetemos.

O espaço háptico é, assim, um espaço de afecto e não um espaço de medidas e propriedades, um espaço de acontecimentos e não um espaço de coisas; ele é ocupado por “intensidades, ventos e ruídos, forças e qualidades táteis e sonoras (...). Estalido do gelo e canto das areias” (Idem, 1997, p. 185). Podemos logo ver que não se trata de um espaço de representação e reconhecimento no qual a “idéia” e a “forma” dominem. Em vez disso, trata-se de um terreno de conexões proliferantes e devires infundáveis nos quais a identidade é sempre uma multiplicidade, uma vez que ela não pode nunca permanecer em um lugar o tempo suficiente para ser medida e reificada. As coisas e os acontecimentos deslizam uns em direção aos outros, produzindo multiplicidades híbridas que não podem ser plenamente medidas utilizando-se critérios representacionistas. Mais do que isso: em um tal espaço, nem mesmo os critérios são estáticos, mas, em vez disso, desenvolvem-se em conexão com o contexto.

O espaço estriado ou óptico, por outro lado, é um terreno muito mais regulado ou governamentalizado; ele “é definido pelas exigências de uma visão distanciada: constância da orientação, invariância da distância por troca de referenciais de inércia, junção por imersão num meio ambiente, constituição de uma perspectiva central” (Ibidem, p. 205). Em outras palavras, o espaço óptico pode estar associado com as necessidades centralizadas de um Estado “panóptico” e com os imperativos de controle (Foucault, 1979); é o domínio da representação e da reconhecimento. Sua perspectiva, que pode ser caracterizada como uma perspectiva de senso comum, pressupõe a constância da espacialidade, o que contribui para simplificar e reduzir as variáveis a parâmetros manipuláveis. No espaço háptico, por outro lado, os fenômenos fundem-se com os processos de seu surgimento ou de sua manifestação porque ele próprio é contingente, na medida em que é uma construção feita pela infinita sucessão de vínculos e pelo caráter móvel do processo de passagem de um espaço a outro.

Em contraste, o espaço óptico é um espaço uniforme: pressupõe-se que ele exista anterior e independentemente do surgimento dos fenômenos. Enquanto a qualidade do espaço háptico é indeterminada, complexa, incerta e está aberta ao “que pode acontecer”, isto é, ao repentino e ao inesperado, o espaço óptico é marcado pela constância e por um caráter de ambiente que é o resultado de uma visão distanciada.

Mas no mesmo momento em que Deleuze faz essa distinção, somos advertidos de que os “os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si (...). (...) organiza-se até mesmo o deserto; o deserto se propaga e cresce” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 180). O deserto, nesse caso, é uma alusão ao espaço háptico ou liso; enquanto, por um lado, as partes do deserto se organizam por meio de uma intervenção deliberada, ao mesmo tempo, em outro ponto, há ainda mais desertificação. Isto é, o espaço háptico está constantemente traduzindo-se no óptico, enquanto o espaço regulado ou óptico, por sua vez, está sempre se transformando no háptico. Embora não estejam em absoluta oposição, coexistindo sob formas complexas, isso não reduz, absolutamente, as diferenças entre eles. Na próxima seção, desenvolverei outra maneira de descrever essas diferenças, utilizando uma metáfora matemática que nos permita ver um outro aspecto desses diferentes espaços, para passar, depois, às implicações curriculares de tal tipo de análise.

O espaço háptico e as curvas de Mandelbrot

Uma boa maneira de se pensar o espaço háptico ou nômade é por meio das chamadas curvas de Mandelbrot ou da geometria fractal (Bassingthwaighte e Leibovitch, 1994). Os fractais são agregados cujas dimensões espaciais, em vez de inteiras, tendem a ser fracionárias. Eles apresentam uma variação contínua em sua direcionalidade. Um exemplo disso seria a linha da costa marítima ou o contorno de um floco de neve. Na geometria convencional, as dimensões são sempre um inteiro: uma linha tem uma só dimensão, uma superfície tem duas dimensões, e assim por diante. Mas as angularidades infinitamente proliferantes de uma construção semelhante à de um floco de neve ou o agregado das infindáveis irregularidades de uma linha costeira são de uma totalização infinita e sua dimensão excede à de uma linha. Isto é, esse tipo de construção produz uma dimensão que pode ser matematicamente mostrada como sendo fracionária ou fractal: neste caso, entre 1 e 2, ou entre inteiros. Ou seja, esse agregado de irregularidades, cuja proliferação depende da escala que está sendo utilizada para medição, ou da perspectiva do observador, acaba por ser mais do que uma linha e menos do que uma superfície. Portanto, aquilo que, de longe ou de uma perspectiva óptica, parece ser constituído por simples curvas com dimensões euclidianas ou inteiras, quando visto mais de perto apresenta irregularidades infinitamente complexas e ziguezagues infindavelmente proliferantes, cujos agre-

gados têm uma dimensionalidade que extravasa o domínio do espaço euclidiano regular para atingir um terreno diferente, um terreno caracteristicamente intersticial. Esses fractais podem nos dar uma indicação de como são os espaços hápticos. Quanto mais nos aproximamos deles, mais eles proliferam, extravasando as noções de espaço sustentadas pelo senso comum.

Qual seria, no currículo, o paralelo ontológico disso? Poderíamos, talvez, começar por dizer que quanto mais de perto nós investigamos as fronteiras do conhecido e do conhecedor e as intersecções entre elas, mais complexo e indefinido o conhecimento parece ser. Além disso, à medida que descobrimos reversões, supressões, contradições, falhas e buracos inimaginados, bem como as paixões e as políticas que jazem sob aquilo que é legitimado e socialmente estabelecido como conhecimento (Foucault, 1972; Latour, 1993), maior será a possibilidade do surgimento de novos conhecimentos nos interstícios curriculares. E isso nos dá uma indicação da ambigüidade e da incerteza do “Leviatã” (cf. Latour, 1993), pois é por meio dessas interfaces e dos investimentos afetivos que nelas colocamos, que nossas identidades são construídas (Sumara e Davis, 1998). Mas é essa própria ambigüidade que acaba por se constituir também em uma fonte para se entrar em uma nova expressão. Prestar cuidadosa atenção a essas irregularidades, tendo em vista objetivos pedagógicos, nos permite re-introduzir o plano óptico do conhecido – “interpelá-lo” (Haraway, 1992, p. 41) – em variações cromáticas que, à medida que entramos em relações tácteis com ele, não são estáticas mas proliferantes. É por meio de uma re-introdução nessas discontinuidades que novos devires se tornam possíveis.

Para fazer uma síntese do espaço háptico deleuziano podemos dizer o seguinte: a) ele não tem direcionalidade constante e sofre contínuas mudanças de orientação; b) ele é variável, homogêneo e descontínuo; c) ele tem um número fracionário de dimensões, isto é, possui uma característica espacial intersticial; d) ele não tem uma dimensão maior do que o conteúdo que se move através dele, em outras palavras, o espaço tende a se confundir com aquilo que nele está inscrito – na verdade, o que nele está inscrito é o que faz com ele surja; e) ele é constituído por uma “acumulação de proximidades” ou por uma colcha de retalhos de vizinhanças que não são necessariamente semelhantes; e f) ele não se conforma às metáforas ópticas da representação e da reconhecimento e aos idiomas da interioridade das paisagens platônicas. Em vez disso, ele define um devir – isto é, um espaço de devir, preocupado não apenas com o que, nele, é devir, mas com o seu próprio devir.

Opticidade, hapticidade e currículo

Ao refletir sobre certos aspectos do pensamento curricular convencional, podemos dizer que, em geral, ele tem sido governado pela opticidade. Isso quer dizer que ele tem se centrado: a) no “visual”, próprio da visão distanciada, e não no táctil, caracterizando, assim, uma separação entre conhecedor e conhecido;

b) na inspeção e no controle de amplos corpos de conhecimento, com base em uma orientação relativamente fixa, desde uma perspectiva que tem estimulado a crença na homogeneidade e na previsibilidade e não a aposta nas contingências e nas conexões; c) na crença no conhecido e não em uma sensibilidade por aquilo que está além do conhecido. As técnicas de avaliação desenvolvidas a partir desse padrão têm, por sua vez, se envolvido ainda mais em relações espaciais ópticas. Ao invés de se moverem em direção ao espontâneo e ao gerativo, ao contextual e ao coletivo, essas técnicas – ao estabelecerem resultados pré-determinados e adotarem medidas padronizadas e outros meios de controle que são típicos da visão distanciada – têm se destacado por sua opticidade “clássica”.

Embora tenham sido feito alguns esforços para incluir uma dimensão tátil e, algumas vezes, uma maior participação dos estudantes no processo de construção de conhecimento, a “curvatura” geral ou as características espaciais mais gerais tendem à direção óptica (NCTM, 2000). Além disso, a quase inexistência de qualquer efeito real na direção tátil tem ocorrido por duas razões principais: em primeiro lugar, ao reproduzir a crença na competição individual como o principal meio de devir nas sociedades modernas, as práticas curriculares, ao invés de tentarem imaginar as possibilidades de um espaço diferente, têm contribuído para construir um espaço no qual a exploração eficaz da atual perspectiva tem sido o objetivo principal; em segundo lugar, os objetivos de aprendizagem têm permanecido estranhos aos reais processos da própria aprendizagem, o que se expressa em uma demanda obsessiva por um processo de medição e avaliação que é concebido de forma separada da aprendizagem. São, ambas, perspectivas ópticas que insistem em uma interioridade fixa de representação.

Assim, o caráter do espaço óptico platônico – ao depender da invariância que é própria da visão distanciada e ao enfatizar a aparente autonomia e a certeza do conhecido, e não os espaços irregulares e cheios de riscos da visão próxima que são reveladores da incerteza e da complexidade, tal como na proliferação das curvas de Mandelbrot – tem tido um forte efeito sobre a natureza da construção curricular que domina o pensamento educacional. Deleuze diz que o próprio Platão não ignorava essa incontrolável proliferação de “diferenças oceânicas” e tentou suprimir seu caráter “maléfico”, ao descartá-las como simulacros (Deleuze, 1988, p. 420). É nesse contexto – o estabelecimento de mecanismos regulatórios para as ordens regulares de coisas e a tendência a situar as diferentes partes do conhecimento no interior da aparente certeza de uma perspectiva óptica, em vez de também prestar atenção às proliferações, às falhas, às aporias e à impossibilidade de um conhecimento pleno – que a opticidade tem nos levado a um estado de negação no qual o currículo tem insistentemente se recusado a admitir os limites do que pode ser conhecido (Bateson, 1991).

A opticidade tem tido duas outras conseqüências. Ao se apoiar, em termos de cognição, nos pontos discretos e no conhecimento fragmentário, ela tem produzido e mantido uma clara divisão entre o observador e o observado: no caso do currículo, entre o professor, o aprendiz e as áreas disciplinares. O resul-

tado disso é um isolamento entre a vida vivida e as áreas disciplinares. Em segundo lugar, a tendência da topologia da espacialidade óptica tem sido, em virtude de sua visão distanciada, a de “ignorar o período transicional entre estalidos cognitivos, estando assim carente de uma apreciação das relações naturalmente ocorrentes que se formam em torno do acontecimento” (Woods e Murphy, 2002). Dito de outra maneira, conduzida pelos impulsos de seus próprios pressupostos, a visão óptica é extremamente seletiva em seu foco de atenção e tende a ignorar a nebulosidade, a pouca clareza, que rodeia os eventos ou os fenômenos. Deleuze e Guattari dão um exemplo interessante dessa nebulosidade: onde, por exemplo, perguntam eles, se situa a Revolução Francesa? Ela se situa no momento da tomada da Bastilha ou nos eventos imediatamente precedentes? Ela se situa nas execuções, ou, ainda, em algum outro lugar? (Deleuze e Guattari, 1997).

Olhado de bem perto, qualquer “acontecimento” se parece com milhares de gotículas difusas de micro-eventos, multiplicidades e devires-fenômenos que apenas *post-facto* podem ser agrupados e classificados em grandes e arbitrárias classes. Em termos curriculares, a opticidade ou a visão distanciada tem se concentrado tão-somente em produzir o já conhecido como uma planaridade coerente. Além disso, ela tem se limitado a tapar os “buracos” existentes no conhecimento e a conter as bordas e as fronteiras dos fenômenos cognitivos: “Constitui uma grande ironia do pensamento racional consciente o fato de ele ser cego a outras formas de envolvimento cognitivo, acreditando, assim, que só existe ele na paisagem mental” (Kirshner e Whitson, 2000, p. 383). A tentativa de tornar as coisas claras e à prova de vazamento faz com que aquilo que Woods e Murphy chamam de “período transicional” entre momentos cognitivos – que são tão interessantes em uma visão háptica de mundo – pareça, em um esquema óptico, inteiramente improdutivo e indesejável.

Assim, a próxima coisa a fazer é buscar uma brecha que possibilite o surgimento do háptico e sua operacionalidade. Devemos lembrar, sobretudo, que o háptico deleuziano é um devir-espaco, um espaco que não é meramente um ambiente, mas que está, também ele, envolvido no processo de emergência que agrupa as vizinhanças da mudança e do devir em relações tácteis e não em relações visuais. Na seção seguinte, sugiro certas formações esquimogênicas abertas que podem permitir que surja um momento háptico no ensino, permitindo-nos escapar do plano dos três “erres”.

O intervalo de desorientação e o círculo de discernibilidade

Para começar, vamos relembrar o que dissemos sobre a geometria fractal e sobre as formações irregulares que se assemelham às dos flocos de neve. Matematicamente, cada mudança brusca de direção produz uma descontinuidade, uma vez que, naquele ponto, nenhuma tangente à curva pode ser traçada. À

medida que olhamos de mais perto, essa mudança de direcionalidade ocorre em intervalos cada vez menores, fazendo surgir o que pode ser chamado de “micro-intervalos de transformações”, o que possibilita que ocorra uma proliferação indefinida de angularidades. Como vimos, tal proliferação indefinida no interior de intervalos finitos ou limitados têm conseqüências estranhas – ela passa do domínio das dimensões inteiras para dimensões fractais, as quais não têm qualquer representação na realidade ordinária. Em outras palavras, ela produz uma brecha no plano dos três “erres”. Os micro-intervalos de transformação não podem ser contidos no interior da interioridade ordenada da representação interna.

Ao proceder por fracionamento e não por linearidade, o micro-intervalo de transformação ou desorientação introduz um certo grau de hapticidade no currículo. Esse fracionamento ou essa proliferação é possível somente quando negamos o representacionismo e nos abrimos para aquilo que vou chamar de nosso “círculo de discernibilidade”. Frequentemente, em virtude da operação de representação, que atua para minimizar as conexões e as conectividades entre acontecimentos e fenômenos, esse círculo tem um raio extremamente pequeno. O fracionamento, em contraste, faz proliferar as conectividades. Se admitimos que a educação é um processo de novas formações ou de *trans*formações, sugiro, então, que devemos prestar maior atenção aos micro-intervalos da prática pedagógica. Pois é no nível do micro-intervalo que se produz uma brecha tátil ou háptica e que nossa visão óptica desaparece de vista. Em outras palavras, para além das interações de grande escala entre conhecedor e conhecido, que caracteriza a perspectiva óptica, temos que voltar nossa atenção para todas as infinitamente pequenas ocorrências e enunciados que são comumente considerados como não tendo nenhum valor educacional, sendo, conseqüentemente, ignorados na prática de sala de aula. Cada uma dessas ramificações, ocorrências e perturbações menores na atmosfera de aprendizagem, pode ser investigada em termos das intensidades que as constituem. Em outras palavras, o primeiro passo em direção à hapticidade é dado por uma expansão do círculo de discernibilidade, ou melhor, por sua subversão. Em geral, esse círculo tem parâmetros bastante fixos, guiados que são pelas várias ilusões do representacionismo. Eles definem o que é considerado como digno de ser notado e o que deve ser descartado. Trata-se de um processo óptico que se caracteriza precisamente por ter um raio relativamente fixo. A possibilidade de notar fissuras e fraturas que produzem novas aberturas torna-se muito maior quando colocamos o perímetro desse círculo sob suspeita.

Portanto, o que, acima de tudo, quero enfatizar, aqui, é um devir atento a dois fatores na prática pedagógica: 1. o pequeno intervalo de desorientação e 2. o círculo de discernibilidade. O intervalo de desorientação, por meio do fenômeno do fracionamento, nos permite escapar das ciladas do representacionismo. Isso ocorre sempre que efetuamos uma parada; deste ponto de parada salta uma floração, um brotamento, que não são possíveis sob as práticas curriculares

convencionais, uma vez que elas dependem de um *momentum* linear. A principal coisa é observar cuidadosamente o terreno turvo sobre o qual o conhecimento pisa e o seu conseqüente esforço para tornar-se límpido, apresentando, assim, uma interioridade e uma reflexividade ilusórias. Sob a nova dinâmica permitida pelo intervalo de desorientação, a natureza do espaço que emerge em breves cintilações é tátil porque chegamos muito perto do que está acontecendo.²

Além disso, quanto mais de perto investigamos o que está acontecendo, mais começamos a nos tornar conscientes de nosso círculo de discernibilidade – daquilo que nos permitimos ver –, enquanto nossas relações com os arredores torna-se discernível como o produto de acumulações anteriores de um *habitus* óptico. Essas profusões, antes indiscerníveis e pouco sentidas, nos afastam dos velhos esquemas e de uma realidade auto-censurada e nos aproxima de um território mais amplo e mais inclusivo. Deleuze diz que, nesses momentos, blocos de afeto podem se desprender em direção a um *devir* próprio, envolvendo-se em um devir que não pode ser capturado no interior dos três “erres”. Medo, inspiração, alegria podem, por si mesmos, sem referência a um corpo particular, preparar o terreno (Deleuze, 2002; Deleuze e Guattari, 1997b). Vimos uma evidência disso no depoimento anteriormente citado, aquele da experiência da pessoa que havia participado de uma passeata de protesto. Sem dúvida, mais cedo ou mais tarde, esses afectos e essas intensidades acabam por ser capturados pelas estruturas ópticas e retornam ao controle de uma geografia particular, mas nós conseguimos, mesmo assim, ter um vislumbre de um terreno nômade, livre das compulsões da representação e da recuperação. É esse acesso a gradientes de intensidade que permite que nos tornemos produtores de expressões que estejam livres da necessidade de se conformar a imagens ideais. Se conseguirmos apreender esse poder de produção do afecto nos tornaremos, então, capazes de reforçar a nossa criatividade e a nossa capacidade de transformar a vida. Os dois fatores acima nos ajudam a chegar a isso.

Os dois conhecimentos

Finalmente, um movimento háptico diferente e importante no currículo ocorre quando nos damos conta de uma outra distinção entre formas de conhecimento. Reporto-me à distinção que Michel Serres faz entre “implicação” e “explicação”:

Aqui dois tipos de conhecimento se colocam frente a frente, mas nós só praticamos e consideramos o segundo... Arrancar algo das sombras frequentemente significa destruí-lo, enquanto colocar algo sob as sombras significa protegê-lo. Nós nunca calculamos o custo de nossos métodos; nós acreditamos que eles são livres. Tudo tem seu preço, até mesmo a claridade (Serres e Latour, 1995, p. 147).

Trazer as coisas para o “ofuscamento da luz” tem seu próprio preço. A opticidade nega esse custo ao insistir na explicação como o único modo capaz de nos dar alguma garantia. Mas Serres observa que a luz tem seu próprio preço, que é resgatado na escuridão, muitas vezes em termos de “destruição” e outros custos sociais e ecológicos profundos – visíveis ou invisíveis. Em certa medida, a hapticidade assume esse custo, ao admitir regiões de indecidibilidade e de indeterminabilidade e ao manter relações tácteis com elas. Uma relação táctil é uma colcha de retalhos de intensidades que não se arroga qualquer pretensão a explicar plenamente o conhecimento, mas que trabalha de forma lateral, servindo-se mais da “implicação” do que da “explicação” e caminhando em direção a uma ressonância entre conhecedor e conhecido e não a uma dominação do primeiro sobre o segundo. Além disso, a hapticidade, ao construir um plano imanente no qual o conhecedor, o conhecido, e os processos de conhecer não são distintos mas se relacionam entre si, como momentos em um fluxo háptico, responde ao apelo de Serres para se “inventar uma teoria do conhecimento obscuro, confuso, escuro, não-evidente” (Idem, p. 148).

Conclusão

Deleuze aborda o háptico a partir de muitos ângulos, sempre induzindo, evocando ou observando movimentos nômades que atravessam as classes, as normas e as categorias reificadas, para nos mostrar a ilusão do pensamento representacional: “nós agimos, pensamos e imaginamos, mas acabamos, depois, por nos tornar escravizados às formas que nós próprios criamos (Colebrook, 2002, p. 148). Isso se dá por meio de nossas próprias ações, que acabam se solidificando sobre um plano óptico. Uma maior atenção às complexidades dinâmicas que subjazem ao já conhecido pode produzir micro-intervalos de transformação. Além disso, o círculo de discernibilidade pode gerar pequenos esquizos ou fraturas no aparentemente inconsútil domínio dos três “erres” da ordem platônica. Livres das metáforas ópticas que impõem visões unitárias e distanciadas, os fenômenos aparecem, então, não como o resultado de intuições isoladas, mas como multiplicidades. Isso leva à produção de um espaço no qual emerge um novo pensamento, que consegue se subtrair à interioridade de uma forma pré-existente. A hapticidade atua em conjunto com a apreensão da forma e da idéia: ela não as nega nem pretende substituí-las. Ela introduz, entretanto, um grau de liberdade que permite que se imaginem novas formas e “linhas de fuga”. O currículo torna-se, então, verdadeiramente, uma ação de transformação que não se deixa simplesmente reduzir aos efeitos ópticos da reconhecimento e da representação.

Referências bibliográficas

- BASSINGTHWAIGHTE, James e LIEBOVITCH, Larry. *Fractal physiology*. Nova York: Oxford University Press, 1994.
- BATESON, Gregory. *A sacred unity: further steps to an ecology of mind*. Nova York: Harper Collins, 1991.
- _____. *Mind and nature: a necessary unity*. Nova York: E. P. Dutton, 1979.
- BOWERS, Chet. Environmental education. In: GABBARD, David (Org.). *Knowledge and power in the global economy: politics and the rhetoric of school reform*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000.
- CANETTI, Elias. *Crowds and power*. Nova York: Viking, 1962.
- COLEBROOK, Claire. *Gilles Deleuze*. Nova York: Routledge, 2002.
- CONFREY, Jere. Learning to listen: a student's understanding of powers of ten. In: GLASERSFELD, Ernst von (Org.). *Radical constructivism in mathematics education*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1991.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. Tradução de Peter Pál Pelbart.
- _____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado.
- _____. *Espinosa*. Filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- _____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b.
- FOUCAULT, Michel. *The archaeology of knowledge*. Nova York: Pantheon, 1972.
- _____. *Discipline and punish: the birth of the prison*. Nova York: Vintage Books, 1979. Tradução de Alan Sheridan.
- _____. *The Foucault reader*. ed. Paul Rabinow. Nova York: Pantheon Books, 1984.
- GROSSINGER, Richard. *Planet medicine: from stone-age shamanism to Post-industrial healing*. Berkeley: North Atlantic Books, 1990.
- HARAWAY, Donna J. When manTM is on the menu. In: CRAY, Jonhathan e KWINTER, Sanford (Orgs.). *Incorporations*. Nova York: Zone Books, 1992.
- HARTLEY, D. *Re-schooling society*. Washington D.C.: The Falmer Press, 1997.
- HILEY, David R. *The interpretive turn: philosophy, science, culture*. Ithaca: Cornell University Press, 1991.
- HWU, Wen-Song. Curriculum, transcendence, and Zen/Taoism. In: PINAR, William (Org.). *Curriculum: toward new identities*. Nova York: Garland, 1998.
- KIRSHNER, David e Whitson, James. Situated cognition. In: GABBARD, David (Org.). *Knowledge and power in the global economy: politics and the rhetoric of school reform*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- KLIEBARD, Herbert. M. *Forging the american curriculum*. Londres: Routledge, 1992.

- LATOUR, Bruno. *We have never been modern*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1993.
- MAHALINGAM, Ram e McCARTHY, Cameron. Introduction. In: _____ (Org.). *Multicultural curriculum: new directions for social theory, practice, and policy*. Nova York: Routledge, 2000.
- MORGAN, Frank. *Riemannian geometry: a beginner's guide*. Wellesley, Massachusetts: A.K. Peters, 1998.
- NCTM. *Principles and standards for school mathematics*. Web Publication: National Council of Teachers of Mathematics. In: <http://standards.nctm.org/document/chapter2/index.htm>, 2000.
- PATTON, Paul. *Deleuze and the political*. Nova York: Routledge, 2000.
- PIAGET, Jean. *The equilibration of cognitive structures: the central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press, 1985. Tradução de Terrance Brown.
- PINAR, William F. Currere: toward reconceptualization. In: _____ (Org.). *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley: McCutchan, 1975.
- _____. *Autobiography, politics, and sexuality: essays in curriculum theory (1972-1992)*. Nova York: Peter Lang, 1994.
- RORTY, Richard. *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1979.
- SERRES, Michel e LATOUR, Bruno. *Conversations on science, culture, and time*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1995.
- SUMARA, Dennis. e DAVIS, Brent. (1998). Unskinning curriculum. In: PINAR, William F. (Ed.). *Curriculum: new identities in the field*. New York: Garland Publishing Inc., 1998.
- WEINBERG, Steven. *Gravitation and cosmology*. Nova York: Wiley, 1972.
- WOODS, Bradford S. e MURPHY, Karen P.. Thickening the discussion: inspecting constructivist theories of knowledge through a jamesian lens. In: *Educational theory*, v. 52, n.º 1, 2002, p. 43-59.

Notas do tradutor

1. Os três "erres" do currículo referem-se aos três elementos básicos do currículo da escola elementar que, em inglês, começam, todos, foneticamente, pela letra "r": *reading*, *riting*, *rithmetic* (o apóstrofe marca a consoante não pronunciada). O autor joga aqui, como se observa no desenvolvimento do artigo, com os três "erres" da crítica deleuziana da representação: *representação*, *reconhecimento*, *recuperação*.
2. O autor faz aqui um jogo de palavras entre "háptico" e "happening", aproximando as três letras iniciais e coincidentes das duas palavras para se referir a um "Hap". No original, a frase aqui traduzida lê-se assim: "Under this fresh dynamic, the nature of space that emerges in brief flashes is tactile because we come very close to what is happening". E o autor continua, no trecho suprimido na tradução, citando um outro autor: "The Hap makes its presence felt when one happens onto something, in the

haphazard guess, the happenstance situation, in happiness and haplessness... The Hap eludes the hegemony of method' (Weinsheimer *apud* Sumara e Davis, 1998)". Como se vê, o jogo continua na citação aduzida pelo autor, com os "hap" iniciais das palavras "haphazard", "happenstance", "happiness" e "haplessness".

Tradução de Tomaz Tadeu, do original em inglês (com agradecimentos a prof.^a Sandra Mara Corazza, pela ajuda na revisão).

Kaustuv Roy é professor assistente da Louisiana State University, Baton Rouge, Estados Unidos da América. Seu livro mais recente é *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum* (Peter Lang, no prelo). Ele tem publicado seus artigos na revista *The Journal of Curriculum Theorizing (JCT)* entre outras. Seus interesses intelectuais incluem "Teoria dos Sistemas" e "Estudos Budistas".

Endereço para correspondência:

Dr. Kaustuv Roy
215 Peabody Hall
Louisiana State University
Baton Rouge, LA 70803
Estados Unidos da América
E-mail: kroy@lsu.edu



27(2):111-122
jul./dez. 2002

A CAPTURA DA DIFERENÇA NOS ESPAÇOS ESCOLARES: um olhar deleuziano

Guillermo Ríos

RESUMO – *A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano.* O propósito deste ensaio é o de explorar alguns dos dispositivos instalados nos espaços escolares que atuam na captura do diferente. Pois pensamos que é nesse jogo de localizações que os currículos escolares têm “normalizado” a diferença, impondo uma versão única do que implica devir-criança, aprendizagem, cultura. Um claro exemplo disso é a difundida afirmação “mentes sãs em corpos sãos”, instalada como o enunciado que mais tem insistido no esforço por calar as vozes da diferença. Esse silenciamento é o resultado de um desenvolvimento despótico do poder que tem imposto uma única maneira de ser educado e sadio. Apesar dos silenciamentos, dos estigmas, das injúrias das últimas décadas, esse “buraco negro” tem sido interpelado pela irrupção de diferentes modos culturais e sociais, bem como pelas diferentes maneiras de viver a identidade. É nesse “para além” dos muros escolas que irrompe outra maneira de nomear a diferença, ameaçando *des-organizar* esse cenário escolar, infiltrando-se nesses espaços, fazendo ruído e desfigurando as inscrições no muro branco. É nessa direção que somos ad-vertidos pelas vozes de Gilles Deleuze, quando ele nos introduz nos múltiplos devires da máquina de captura.

Palavras-chave: *educação, infância, captura, diferença.*

ABSTRACT – *The capture of difference in school spaces: a Deleuzian view.* This essay is an attempt to explore some of the apparatuses which are in operation in the school spaces in order to capture everything that is seen as different. For we think that it is in this interplay of localizations that school curricula have worked to “normalize” the difference, imposing a single version of what becoming-child, learning and culture means. A clear example of this is the popular saying “sound minds in sound bodies”, one of the central statements in the general attempt to silence the voices of difference. This silencing is the result of a despotic development of a power that has imposed a single way of being educated and healthy. Yet, in spite of all the silences, injuries and stigmas of the last decades, this “black” hole has been interrogated by the irruption of different social and cultural ways of life, as well by different ways of living one’s own identity. It is from this “beyond the walls” that springs up another way of naming the difference. This process threatens to *des-organize* this school setting, infiltrating itself into these spaces, making an uproar and disfiguring the inscriptions on the white walls. It is in this sense that we are alerted by Deleuze’s voices, when he shows us the multiple becomings of the apparatuses of capture.

Keywords: *education, childhood, capture, difference.*

O aparelho de captura constitui um espaço geral de comparação e um centro móvel de apropriação. Sistema muro branco-buraco negro, (...) constituindo o rosto do despota (Deleuze e Guattari, 1997a, p. 140).

Devir-texto

O muro branco é a tela, o buraco negro é o que te capta e não te deixa andar, escrevem Deleuze e Guattari. É um sistema de representação e captura, de recortes e apropriações. Rosto despótico que antecipa todas as combinações possíveis do devir-criança, da aprendizagem, da escola, da cultura, etc. Nesse sentido, este texto propõe-se a explorar (isto é, mapear e não des-cobrir) alguns dos dispositivos discursivos instalados nos espaços escolares e que operam na captura do diferente¹, atribuindo-lhe um lugar, ou melhor dizendo, um “não-lugar”. É nesse jogo de localizações que os currículos escolares têm normalizado a diferença, impondo uma versão unívoca daquilo que implica devir-criança, aprendizagem, cultura e, portanto, ser e estar nas instituições. “Vemo-nos tomados em segmentos de devir, entre os quais podemos estabelecer uma espécie de ordem ou de progressão aparente: devir-mulher, devir-criança; devir-animal, vegetal ou mineral; devires moleculares de toda espécie, devires-partículas” (Idem, p. 63).

Um exemplo claro disso é o que se entende, em alguns textos escolares, por ser sexuado, o qual é reduzido à oposição homem-mulher, a partir de uma visão biologizante da sexualidade e que o liga, em última análise, à genitalidade. Nesse sentido, a referência freudiana, já clássica, de que não se pode reduzir a sexualidade à genitalidade parece não ter abalado os textos escolares e muito menos as práticas pedagógicas centradas na domesticação dos corpos. Em tal direção, somos advertidos pelas vozes de Deleuze e Guattari, quando nos apresentam a oposição entre a planta de grão e o rizoma: “E também não é a mesma sexualidade: as plantas de grão, mesmo reunindo os dois sexos, submetem a sexualidade ao modelo da reprodução; o rizoma, ao contrário, é uma liberação da sexualidade, não somente em relação à reprodução, mas também em relação à genitalidade. No Ocidente a árvore plantou-se nos corpos, ela endureceu e estratificou até os sexos” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 29). Da mesma forma, a afirmação “mentes sãs em corpos sãos” tem sido o enunciado sobre o qual mais se tem insistido nesse esforço por calar as vozes da diferença. É nesse silenciamento que a educação tem se essencializado, fixando um único modo (e apenas um) de ser educado e de ser sadio, *distinguindo e separando* aquilo que não é distinguível nem separável. Qualificar alguém como educado implica uma dualização entre o civilizado e o bárbaro, o homem e o hetero, o uno e o múltiplo, o sadio e o enfermo, o verdadeiro e o falso. Essa dualização, feita a partir de um critério logocêntrico, que instala um dos termos do par como diferente, obstaculiza a possibilidade de que o diferente não seja diferido e condenado a esse “não-lugar” ao qual nos referíamos.

Apesar disso, apesar dos silenciamentos, dos estigmas, das injúrias (como as chama Didier Eribon) das últimas décadas, esse buraco negro tem sido interpelado pela irrupção de diversos modos culturais e sociais, assim como pelas diferentes maneiras de viver a identidade (social, política, sexual, étnica, etc.). É nesse “mais além” dos muros escolares que irrompe outra maneira de nomear a diferença, ameaçando *des-organizar* o cenário escolar, infiltrando-se nos seus espaços e fazendo barulho, subvertendo as inscrições na parede branca, as representações dualistas entre ser culto ou ser bárbaro, homem ou mulher, homo ou hetero, e todas as fixações de uma cultura escolar que têm predeterminado o que está bem ou está mal, o verdadeiro e o falso, o normal e o distinto. Um devir-minoritário que, com suas vozes, irrompe no espaço social e se infiltra nos cenários educacionais, tal como a luta que muitos grupos (chamados minorias) têm empreendido pela igualdade jurídica ou pelo direito de portar um nome que é diferente daquele de sua “origem biológica”, reclamando para si próprios um lugar. Os professores de qualquer dos diferentes níveis educacionais, enquanto mediadores (e, em algum sentido, tradutores) entre esse mundo sócio-cultural e os alunos, não podem ser cúmplices da arborescência ou do silenciamento. Em termos deleuzianos, deveriam estar *prontos para fugir*. Não se trata de fugir da escola, mas de não ser inscrito no rosto do déspota, como escreve Tomás Abraham: “há dois tipos de fuga. Uma é a fuga *in extenso* por superfícies, de uma forma a outra, de um país a outro, um deslocamento qualitativo. A outra é a fuga intensa, uma alteração quantitativa, uma “escapada” – ponto de vazamento pelo qual fogem as mínimas partículas; escapar é aqui produzir escapadas, fugir é provocar vazamentos, fugir do mundo é fazer com que o mundo vaze” (Abraham, *s/d*, p. 105). É nessa direção que o mapa aqui, construído a partir de um *olhar* deleuziano, tenta ad-vertir sobre as localizações discursivas que se esforçam por estancar o vazamento.

Muro branco – buracos negros

Dizer que a escola é um espaço em que se pode re-conhecer suas localizações discursivas é afirmar que se trata de um espaço territorializado. Que significa isso? Se olharmos as diferentes formas que adquirem as práticas escolares e, por conseguinte, os processos de construção/organização dos sistemas simbólicos da instituição escolar, damos-nos conta de que os sujeitos ao se tornarem escolares irrompem em um espaço que já é. Parafraseando Deleuze, diríamos que não se devém-criança em um sentido orgânico, mas que é um devir-criança que os universalizam como tal. É dessa operação que participam as localizações escolares, na medida em que existe um devir que precede o fato mesmo de ser escola. E isso não significaria, talvez, dizer precisamente que a escola é instituição a partir de um ato de fundação histórica? Pode ela, a partir desse ato de fundação, não existir a não ser a partir daquilo que lhe preexiste? Ato de funda-

ção à maneira das *grandes paternidades fundadoras*, engendradoras de filhos “com nomes” tais como Filosofia, História, Psicologia, Economia, Pedagogia, Pátria, Nação..., e como um momento de *cortes e limites* que, no dizer de Nietzsche, tenta conjurar o incômodo nomadismo desse mundo insone, sempre em mudança. Pelo fato de a escola ser uma instituição pré-instituída a partir de uma lógica que a precede, a multiplicidade de relações e combinações que foram possíveis de ser estabelecidas no decorso de sua história está atravessada por uma força dominadora. Ou seja, como máquina sedentária de sedentarização, essa lógica deseja! E ao desejar, produz e “se o desejo produz, produz o real. Se o desejo é produtor, só o pode ser na realidade e da realidade” (Deleuze e Guattari, s/d, p. 25), mas ao ser *instituição* é testemunha de seu próprio aniquilamento, de sua própria morte como *desejo* sob o controle de um novo reinado: o da *razão*. Ora, enquanto força logocêntrica que não permanece estática e que é forma, *logos*, *ratio*, poder, *corpus*, *teknos*, máquina, cosmos, opera por meio de suportes que sedentizam as formas de *ser* e *estar* na instituição escola, perfeitamente reconhecíveis nas tradições pedagógicas, nos *corpus* curriculares, na burocracia escolar, nos edifícios, na sala de aulas. Nesse sentido, a di-versidade se transforma em ad-versidade no processo de instauração da univocidade: “quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, *do desejo nada mais passa*; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz. Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 23, grifo meu).

Apesar dessa captura, entretanto, desse assujeitamento a um grande organizador das representações e das práticas escolares, “há devires que operam em silêncio, que são quase imperceptíveis” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 10), devires que não sustentam a sedentária de-marcação das dualidades fixas: *idéal/matéria*, *corpo/alma*, *bem/mal*, *verdadeiro/falso*, *homogêneo/heterogêneo*, e que, por isso, as transtornam, colocando-nos frente ao irrefreável “passar das coisas que se passam”. Ora, por que é tão importante re-conhecer essas dualidades fixas? Em primeiro lugar, devemos dizer que um dispositivo que se sustenta em uma dualidade fixa implica uma construção binária: a de distinguir (e ao fazê-lo, delimitar) e separar, como vimos insistindo, o verdadeiro do falso, o múltiplo do unívoco, etc. Essa demarcação (ao ser produzida a partir de uma lógica dualista) sedentariza, isto é, racionaliza a multiplicidade das *coisas que se passam* em *unidades totalizadoras, globalizadoras* as quais, no dispositivo escolar, tomam o nome de disciplinas, matérias, conteúdos, áreas..., conferindo a cada campo um estatuto próprio, quase autônomo. Mas já dissemos que sempre existe algo que transtorna tais fixações. Esse devir “que não conhece nem a saciedade, nem o desgosto, nem o cansaço” (Nietzsche), esse devir-louco (Deleuze), esse mundo que é “produção anárquica de desejo” (Guattari) murmura um sentido que conspira contra qualquer forma sedentária do pensamento (também o escolar), impelindo-os a abandonar a doce letargia da Razão. Essas

afirmações estabelecem um núcleo de problemas, quais sejam: de ser capaz de esclarecer o que, basicamente, entendo como constituindo tendências no campo do social, tendências entendidas como movimentos na instituição escolar e que poderiam ser designadas como *o jogo entre o nômade e o sedentário*. Se entendermos por Instituição “aquilo que abarca o âmbito do social, que a regula, que a organiza, que lhe confere um *modo de funcionamento* preciso, etc. (...), esse amplo conjunto que *rege* tanto a vida coletiva quanto a individual” (Grissoni, 1982, p 19), estamos lendo, no interior de um dispositivo (pedagógico), um conjunto de ações tais como racionalizar, regular, organizar, codificar, selecionar, normatizar, normalizar, tornar coerente, classificar, distribuir, e que fazem da instituição uma máquina sedentária e de sedentarização. Máquina que *tenta* estabelecer um domínio, um território sobre outros/discursos que atravessam a instituição (escolar) e operam rejeitando os códigos naturalizados que não sustentam a exagerada racionalidade da estrutura, o equilíbrio, o estável, “discursos menores que atravessam os discursos dominantes” (Grissoni, 1982, p. 26), e que chamamos de discurso nômade. É nesse jogo de forças entre nomadização e sedentarização que a máquina de captura instala seu rosto mais despótico. Em uma pesquisa que desenvolvi há alguns anos, na qual foram recolhidas e analisadas as representações que as crianças tinham de sua escola, encontramos alguns enunciados que são reveladores dessa operação despótica:

A escola é como o trabalho, é uma obrigação que se deve cumprir, às vezes é linda, quando a professora sai da sala e podemos falar, mas quando tem prova ou correção de cadernos ficamos nervosos e rezando para que a prova ou as páginas do caderno estejam bem (Lisandro, 9 anos).

A escola é uma obrigação, como quando uma pessoa tem que ir para o trabalho e poder ganhar o seu pão, o que me incomoda é ter que levantar de manhã e depois me sentar e escutar todo o dia o que diz a professora, enfim, é chato e cansativo (Sebastián, 9 anos).

A instituição escolar, enquanto máquina sedentária, racionaliza e codifica de acordo com um modo de pensar dominante. Isso significa que ela elabora um modelo global e homogeneizador do social, que se institui com a onipotência do *logos*, exorcizando tudo aquilo que atrapalha, incomoda, ou seja, um cosmos que tenta ser coerente, organizado, homogêneo, frente a um caos, heterogêneo, incômodo, em certo sentido diluidor dessa única maneira de ser que implica estar subordinado a uma ordem.

Devir sujeito na/à máquina disciplinar

Um que pode ser outro. Mito fundacional da Pedagogia Moderna. Devir-outro. Devir sujeito, sujeito escolar/pedagógico. Podemos agora perguntar: o significa devir sujeito a partir da perspectiva da instituição escola? Instituição

que, como outras, se transforma em “contextos que nos incluem e textos que, ao nos atravessar, nos constituem” (Volnovich, 1991, p. 12). Instituição que, certamente, não nos é tão des-conhecida, já que podemos reconhecer suas marcas em nossas histórias biográficas e que, enquanto instituição, trata-se de um território particular (contexto) de um tecido social (complexo), o que significaria que tanto as práticas (escolares) quanto os processos de construção/organização dos sistemas simbólicos (textos) se desenvolvem, a-parecem e des-aparecem, sedimentam-se (fazem-se árvore) e se transformam de (uma) maneira particular. Quais seriam, então, as maneiras particulares de *ser* dessa instituição que transformariam o sujeito em sujeito escolar/pedagógico? Minha resposta é que essa operação implica instalar um sujeito que seja individuado como “sujeito escolar” (sujeito da prática escolar) e como “sujeito de um saber”, de um saber pedagógico. Estar escolarizado significa inscrever-se em um tipo de saber: o saber pedagógico. É esse saber que objetiva o educando. Nesse sentido, o escolar é um sujeito que é pensado previamente a seu devir institucional pelas políticas educacionais, pelos saberes psi, pelos currículos, pelas didáticas, etc. Isso quer dizer que, ao ingressar no mundo escolar, o sujeito está sendo capturado/significado por uma lógica que lhe preexiste. Lógica fundada e fundante, que tem organizado historicamente o espaço e o tempo. Recordemos que fundar implica um momento de cortes e limites que tenta (insistimos nesse último termo, já que é algo que se trata de uma pretensão, algo que não se cumpre totalmente) conjurar o incômodo nomadismo desse mundo insone sempre em mudança. Fundar é determinar, escreve Deleuze em *Diferença e repetição* “...o fundamento é a operação do logos ou da razão suficiente” (Deleuze, 1988, p. 445). Participar assim de uma lógica fundada e que dá fundamento a um modo de estar e existir significa pensar o sujeito, que ad-veio escolar, como inscrito em um jogo paradoxal no qual se estabeleceram cortes e limites. Como diria Deleuze, ao ingressar em um mundo normativo nos expomos a “ser punidos antes de termos cometido a falta” (Deleuze, 1998, p. 3), ou seja, se constrói a prova antes do ato, como no recente filme de Steven Spielberg, *Minority Report*, no qual um delinqüente é construído como tal e capturado antes de cometer o delito. A máquina lógica não apenas construiu um sujeito moral (no sentido foucaultiano), mas se instalou como custódia das representações coletivas, depositária das recordações e tradições, assim como catalisadora das práticas que se produzem em seu interior. Distribuição sedentária das multiplicidades, tomada de poder de uma das formas da língua (fala-se de determinada maneira, codifica-se a comunicação, apagam-se as marcas do nome próprio e se passa a ser um número em uma lista).

Pensar, pois, nesse sujeito (escolar) no paradoxal jogo de ser na instituição escolar, não apenas implica de-nunciar essa tomada de poder de uma das formas da língua, mas também, pensar nos canais de transmissão: supervisor-diretor-professor-aluno, canais/hierarquias estabelecidas: “a arborescência preexiste ao indivíduo que nela se integra num lugar preciso (significância e subjetivação)”

(Rosenstiehl e Petitot, apud Deleuze e Guattari, 1995, p. 27). É nessa operação, por exemplo, que a rua, em sua “dimensão cacofônica na qual os discursos se entrecrocavam, na qual a palavra se transforma em imagem, metáfora, atitude, sonho, palavra de ordem, ruído, cor (...), na qual tudo se torna palavra” (Grissoni, 1982, p. 17), *se transforma no fora da instituição*, sendo, assim, interceptada/interferida por essa arborescente estrutura burocrática. A escola tem uma lógica que arborifica os discursos, que se dispõe a neutralizá-los, naturalizando as hierarquias, codificando os vínculos professor-aluno, professor-diretor, aluno-diretor, supervisor-diretor-professor-aluno), estabelecendo limites: está-se dentro ou fora da instituição escolar, está-se no interior ou no exterior do estabelecimento, está-se mais aquém ou mais além dos seus muros. Tenta-se, assim, aprisionar a diferença – enquanto voz polifônica e portadora da multiplicidade – na estrutura, tenta-se compensar seu crescimento. A multiplicidade entra no universo do *logos*, transforma-se no sujeito da Pedagogia (assim com P maiúsculo) e tem um destino: ser individuada. Para isso, os lugares foram distribuídos, os espaços de-limitados, os saberes codificados e distribuídos em outras tantas multiplicidades (em um sentido quantitativo) sob o nome de disciplinas, matérias, “cadeiras”. A máquina binária está em ação.

Desse modo, a cena está preparada e o corpo do sedentário entrará em uma nova série: muros brancos, guarda-pós brancos, giz branco... A multiplicidade foi aprisionada, reticulada, posta em fila de classes, de alunos...). O espaço público das salas de aula “com suas fileiras, seus alinhamentos geométricos de objetos e de corpos, a hierarquização de seus lugares, com espaços estratégicos” (Idem, p. 25) faz série com uma economia do trabalho escolar: “desenvolver a imobilidade física em proveito de uma maior agilidade intelectual” (Ibidem, p. 24). Como exemplo dessa operação, ficamos sabendo que, em um Congresso Internacional sobre Mobiliário Escolar, realizado na década de 30, se estabeleceram as pautas que a construção da carteira escolar deveria seguir, entre as quais destacamos as seguintes:

(...) não ter mais de dois lugares; não ter partes móveis; ter uma distância relativamente ao encosto que seja variável segundo a posição em que se senta para escrever; estar construída de maneira que, para pôr-se de pé, a criança deva sair da carteira; impedir uma mudança arbitrária na ordem de distribuição do mobiliário nas salas de aula (Sachetto, 1986, p. 54).

Pensar, pois, em termos de uma economia política do trabalho escolar implica proporcionar uma maior eficácia ao trabalho pedagógico, que deve ser garantia do exercício eficaz dessa força dominadora enquanto força logocêntrica que se transforma em *teknos*. Se o crescimento dessa multiplicidade é aprisionado, se esse devir é sujeitado à máquina sedentária, ou seja, compensado (igualado), tendo reduzidas as leis de combinação, ele o é através do desdobramento de um *teknos*. Reduzir as leis de combinação no espaço público das salas de aula

significa traçar os limites da multiplicidade, racionalizando tempos e espaços, normatizando as ações (o que se pode e o que não se pode fazer, saber, dizer), interceptando as “possíveis aglomerações”, arborificando o desejo para que produza um único sentido, e para que, ao falar a língua do educador, ele possa ser submetido a todas as correções possíveis.

Estabelecer cortes e limites em uma economia do trabalho escolar implica também uma distinção, uma marca que, como em muitos casos, se transforma em um estigma. Referimo-nos àquilo que no início deste texto enunciávamos como sujeito moral, já que o que não tem lugar na máquina se transforma em excedente. Trata-se de civilizar e aquilo que não se inscreve ali ganha a distinção de “bárbaro”. Como escreve Foucault, “tem sido absolutamente necessário constituir o povo em sujeito moral, separá-lo, pois, da delinquência, separar claramente o grupo dos delinquentes, mostrá-los como perigosos, não apenas para os ricos, mas também para os pobres, mostrá-los carregados de todos os vícios e origem de todos os grandes perigos” (Foucault, 1980, p. 91). Nessa captura da diversidade, dessa multiplicidade que devém sujeito escolar/pedagógico, aqueles sujeitos que são significados como os que não aprendem, que não obedecem, etc., ao não ficarem totalmente sujeitos à soberania da máquina sedentária, não apenas são mostrados como distintos, como também são admoestados ou talvez “retidos” (destinados a repetir até reproduzir “o mesmo”). Retornemos ao título que inaugura a presente seção: “Devir-sujeito na/à máquina disciplinar”. Falar de um devir-sujeito à máquina disciplinar é tão diferente de dizer “devir-sujeito *na* máquina disciplinar”? Dizer “à” ou “na” não implicaria distinguir um processo simultâneo de assujeitamento que tenta dar conta de um processo, no qual aquilo que provém de um exterior se envolve em um interior tendo como único destino possível o submetimento e, assim, fazer parte da máquina mesma? Devir sujeito, ou seja, constituir-se como sujeito na/à máquina disciplinar não implicaria pensar essa divisão entre interior e exterior? Na minha opinião, trata-se de construções (artefatos) produzidos pela máquina de cortes e limites com um fim operativo: de-marcas o território institucional, estabelecer um domínio, como desdobramento de todas as estratégias possíveis para conservar esse território como próprio. Operação fracassada se pensamos que o devir não implica (apenas) a morte trágica do desejo, mas também produção de outros acontecimentos, já que podemos perguntar: até onde poderíamos falar da eficiência dessa máquina? O que é que torna necessário vigiar, corrigir, controlar, disciplinar, admoestar, premiar, senão a firme suspeita de que não é possível estabelecer um domínio eficaz sobre os sujeitos? É o temor antes que a segurança, a finitude do poder antes que a onipotência, o que torna necessário esse devir-sujeito na/à máquina disciplinar, já que “a multiplicidade, a desordem, o barulho da rua invade as salas de aula. O espaço público, com seu ruído de vozes, seus gritos, suas reivindicações, seus gestos de exigência, sua heterogeneidade, suas corridas ansiosas, suas frustrações ou insatisfações têm inundado a escola e ameaça deixar-nos mudos” (Vitulo, 1991, p. 12).

Um devir-minoritário

Ao mapear as localizações escolares, iniciamos um percurso por territórios fortemente demarcados, territorializados por discursos excessivamente sedentarizados. A construção de uma cartografia implica marcar um *locus*, assim como também passar por ali: uma e outra vez. Não se trata de um passar ligado à repetição – “um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 22) –, mas de uma des-territorialização, de um exercício de de-marcação das localizações fixas nas quais o corpo do sedentário tem sido dis-posto. Como escrevemos no devir-texto, é nessa operação que a educação e, fundamentalmente, a escola tem sido essencializada, estabelecendo um modelo unívoco de ser educado. Nesse devir-texto também escrevemos que, apesar dessa operação, no “mais-além” dos muros ocorrem outros processos que ameaçam des-organizar o cenário escolar, transtornando, entre outras, as representações dualistas de ser culto ou ser bárbaro. Vozes que enquanto “devires que operam em silêncio, que são quase imperceptíveis” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 10), escavam o frio mármore da razão e que, em determinados momentos, irrompem, quebrando o silêncio a que têm sido condenadas.

Isso quer dizer que, enquanto se insiste em afirmar que a instituição escola é o único lugar de aprendizagem no fora, nesse incerto mundo de ruas se produzem “outras práticas” que ameaçam des-organizar a ordem escolar e as representações/imagens do mundo que ali se constroem. Talvez porque essas práticas não permanecem fora, mas se infiltram nas instituições e, ao fazê-lo, produzem ruídos. Nesse sentido, devemos reconhecer que esse mundo insone não permanece “fora” (já dissemos que ele não sustenta a dualidade fora/dentro), mas ultrapassa os limites, escava a pedra. Nessa direção, nosso mapa nos indica que, seguindo as linhas de fuga que Deleuze propõe, existe outro devir-pedagógico que nada tem a ver com a Pedagogia e que passa por tudo aquilo que a Pedagogia não tem podido capturar. Seguir essa linha de fuga implica pensar em outro devir já que

(...) as pessoas pensam sempre em um futuro majoritário (quando eu for grande, quando tiver poder...). Quando o problema é o de um devir-minoritário: não fingir, não fazer como ou imitar a criança, o louco, a mulher, o animal, o gago ou o estrangeiro, mas tornar-se tudo isso, para inventar novas forças... (Idem, p. 13).

Os mestres gregos caminhando pelas ruas, os artesãos medievais em suas oficinas, os monges em seus mosteiros, os anciões em suas tribos, etc., nos indicam um devir-pedagógico que des-naturaliza nosso moderno universal pedagógico. Trata-se de um devir que faz série com uma transmissão e não com um ensino: o artesão transmite a seu aprendiz um saber-fazer e, nesse ato, constrói

saberes sobre seu ofício, da mesma maneira que o ancião transmite uma história (uma memória) acerca de seu povo e, nesse ato, re-significa um devir-povo e assinala aprendizagens para o presente de sua comunidade. Como assinala Jacques Hassoun: “Somos todos portadores de um nome, de uma história singular (biográfica), localizada na história de um país, de uma região, de uma civilização. Somos seus depositários e seus transmissores. Somos seus passadores” (Hassoun, 1996, p. 15).

Esse “passar a cultura” extravasa os cenários fixos. O mundo insone não permite as localizações estáveis, já que é um mundo que já está passando. Como exemplo disso, podemos dizer que trechos dos cenários apresentados pelos filmes de ficção científica podem ser reconhecidos em espaços urbanos concretos. O mundo que se fazia presente no território escolar por meio da leitura hoje está todo presente por meio de imagens televisionadas ou de redes informáticas. Dessa maneira, a imagem-livro transformou-se na imagem-tela e os espaços para ler se vêem ameaçados pelos espaços para ver. Um devir-pedagógico descentrado das localizações estáveis talvez esteja destinado a liberar a criança de seu universal, seguindo as linhas de fuga das “semióticas gestuais, mímicas, lúdicas, etc., [que] retomam sua liberdade na criança e se liberam do ‘decalque’, quer dizer, da competência dominante da língua do mestre” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 25). Um devir-pedagógico que se des-centra e faz série com novos territórios: bibliotecas, organizações de vizinhança, organizações não-governamentais, bairros, clubes, museus, sindicatos, partidos políticos e, por que não?, as ruas. “Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, lingüísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos” (Idem, p. 15-16). Um devir-pedagógico que libere o sujeito das referências à natureza humana ou a universais como o homem ou a criança. Enfim, um devir-pedagógico que fuja da condenação do mesmo:

A senhorita Giraud desdobrou os braços, golpeou o teclado com seu lápis, como costumava fazer durante todos aqueles anos de professora de piano e gritou:

– As escalas. Escalas durante dez minutos. Assim aprenderás. Dó maior, para começar.

A criança voltou a posicionar-se frente ao piano. Suas mãos se levantaram ao mesmo tempo e juntas tomaram posição com triunfal docilidade.

Uma escala em dó maior cobriu o rumor do mar.

– Mais, mais. É a única maneira.

A criança começou de novo de onde havia partido a primeira vez, do ponto exato e misterioso do teclado de onde devia fazê-lo. Duas, três escalas em dó maior, se elevaram por sobre a ira daquela senhora.

A criança se voltou para a senhorita Giraud, olhando-a, enquanto suas mãos continuavam abandonadas sobre o teclado, suavemente.

– Por quê?, perguntou.

A ira da senhorita Giraud se tornou tão evidente no aspecto horroroso de seu rosto que a criança se voltou outra vez para o piano. Voltou a colocar as mãos no devido lugar e permaneceu imóvel, em uma posição escolar aparentemente perfeita, mas sem nenhuma graça (Duras, 1994, p. 78).

Nota

I. Utilizo este termo em um sentido amplo. “Diferente” aqui será entendido como aquilo que difere, mais ligado à idéia de multiplicidade que à de diversidade cultural que está associada à versão anglo-saxã dos Estudos Culturais.

Referências Bibliográficas

- ABRAHAM, Tomás. *Pensadores bajos* (Sartre/Foucault/Deleuze). Catálogos editora, s/d.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1998b. 4ª ed. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes.
- _____. *Diferencia y repetición*. España: Júcar Universidad, 1988.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo*. Capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assírio & Alvim, s/d. Tradução de Joana Morais Varela e Manuel Maria Carrilho.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997a.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997b.
- DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro.
- DURAS, Marguerite. *Moderato cantabile*. Barcelona: Tusquets Ediciones, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1980.
- GRISSONI, Dominique. Obertura. In: ____ (Comp.). *Políticas de la filosofía*. México: FCE, 1982.
- HASOUN, Jacques. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996.
- SACCHETTO, Pier Paolo. *El objeto informador*. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje. España: Gedisa, 1986.
- VITULLO, M. El niño bajo la luz: algunas reflexiones acerca de los procedimientos del poder disciplinario en la escuela. Trabalho apresentado nas III Jornadas Nacionales de Etica e no I Congreso Nacional Interdisciplinario de Etica Aplicada *La situación de la niñez en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina, julho de 1991.
- VOLNOVICH, Juan Carlos. Paradoja de un saber que fracasa cuando triunfa y se instituye. In: *Diario página/12*, quinta-feira, 4 de julho de 1991.

Guillermo A. Rios é Licenciado e professor em Ciências da Educação. É investigador do Centro de Estudios de Historia Obrera de la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario-Argentina e Coordenador da Área de Pedagogia Urbana de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras América Latina, com sede na Dirección de Relaciones Internacionales de la Municipalidad de Rosario, Argentina.

Endereço para correspondência:

Sarmiento 4580 (2000)
Rosario, Argentina
E-mail: guirios@arnet.com.ar

Tradução de Tomaz Tadeu, do original em espanhol (com agradecimentos a Sandra Mara Corazza, pela ajuda na revisão).



EDUCAÇÃO & REALIDADE

27(2):123-130
jul./dez. 2002

ENTRE DELEUZE E A EDUCAÇÃO:

notas para uma política do pensamento

Walter Omar Kohan

RESUMO – *Entre Deleuze e a educação.* O assunto deste artigo é discutir o que está entre Deleuze e a educação. Que está “entre” significa que não corresponde estritamente a um ou a outra mas que, de alguma forma, diz respeito aos dois. De um lado, um acontecimento do pensamento filosófico, hoje localizável em livros, páginas da internet, *cd-roms*, fitas de vídeo, escritas em muros parisienses: o acontecimento Deleuze. Uma força vital na filosofia contemporânea. De outro lado, um dispositivo de práticas discursivas e não discursivas, livros, salas de aula, regras, leis, congressos, professores e professoras, alunos e alunas, quadros e quadras, giz, computadores, programas, matérias, ministérios, secretarias, explicações, relatórios, pesquisas, filmagens, avaliações... Quais movimentos podem surgir deste cruzamento? Que efeitos podem ser sugeridos? Que pode se passar entre estes dois domínios totalmente diferentes?

Palavras-chave: *Deleuze, ontologia, política da educação.*

ABSTRACT – *Between Deleuze and education.* Our theme, here, in this article is located between Deleuze and education. “Between” means that, strictly, it does not belong to any of them but to both of them. On the one hand, there is a philosophical event, nowadays established in books, videotapes, *cd-roms*, internet, written in the walls of Paris: Deleuze event, a vital force in contemporary philosophy. On the other hand, there is a dispositive of discursive and non discursive practices, books, classrooms, rules, laws, conferences, teachers, students, boards, computers, programs, subjects, ministeries, secretaries, explications, reports, researches, films, assesments... What movements can emerge from this cross? What effects could be suggested? What could happen in between these two completely different domains?

Keywords: *Deleuze, onotology, politics of education.*

Este é um texto deleuziano. Isto significa que ele é simpático ao filósofo francês Gilles Deleuze – estou pensando na etimologia grega da palavra simpático (de *syn* – com – e *páthos* – sentimento, sensação, sentido, experiência), então, de um *páthos* comum, compartilhado –, simpático a um certo estilo de pensamento. Porém, este texto não é apenas deleuziano, na medida em que sê-lo supõe necessariamente a afirmação de um outro estilo, a não reprodução de um estilo que rejeita as mesmidades e imitações. Trata-se de escrever na busca de vitalidade, alegria e energia para pensar a educação. Buscamos pensar a educação com um pensar vital, alegre e enérgico, como o de Gilles Deleuze.

As linhas desta escrita são linhas de articulação e linhas de fuga, intensidades, velocidades, movimentos que territorializam e desterritorializam o pensamento de Deleuze, a educação, e nosso próprio pensar. É uma escrita que acompanha um pensamento instável, indefinido, inquieto, que vai e volta, que não pára, que busca pensar sempre de novo e, de novo, sempre pensar. A escrita é afim a um pensamento e inseparável de um devir. Esta é uma escrita sem introdução, desenvolvimento e conclusão; é uma escrita entendida como processo inacabado, como movimento constante; esta escrita não sabe onde vai chegar, mas sabe que não pode chegar a parte alguma porque não há onde chegar, porque o mais interessante sempre está no meio, nunca no início ou no fim. De modo que para mover-nos escrevemos e para escrevermos nos movemos.

O assunto que nos interessa está entre Deleuze e a educação. Não vamos sintetizar algo assim como o pensamento educacional de Deleuze não apenas porque não há tal pensamento mas, sobretudo, porque não nos interessa retratar o pensamento de Deleuze sob qualquer aspecto, como se ele fosse alguma coisa que estivesse já pronta, aguardando nosso olhar sintetizador. Isto faz parte, já o veremos, de um vício advindo de uma certa imagem do pensar: a mania pela reconhecimento e pela representação. Em parte pelas mesmas razões também não buscamos “o verdadeiro Deleuze para educadores”, nem vamos analisar as eventuais implicações educacionais ou pedagógicas do pensamento de Deleuze. Também não faremos uma prática comum na pesquisa educacional: pegar algumas idéias ou categorias do pensamento de Deleuze e explorar sua produtividade em educação, valendo-nos delas para fundamentar ou sustentar uma “nova” teoria sobre a educação. Seria exageradamente anti-deleuziano.

Repetimos. O nosso assunto está entre Deleuze e a educação. Que está “entre” significa que não corresponde estritamente a um ou a outra mas que, de alguma forma, diz respeito aos dois. De um lado, um acontecimento do pensamento filosófico, hoje localizável em livros, páginas da internet, *cd-roms*, fitas de vídeo, escritas em muros parisienses: o acontecimento Deleuze. Uma força vital na filosofia contemporânea. De outro lado, um dispositivo de práticas discursivas e não discursivas, livros, salas de aula, regras, leis, congressos, professores e professoras, alunos e alunas, quadros e quadras, giz, computadores, programas, matérias, ministérios, secretarias, explicações, relatórios, pesquisas, filmagens, avaliações... Interessa-nos perguntar o que pode acontecer entre um e

outra. Faremos um recorte, marcaremos uma linha, que modificará um e outra. Quais movimentos podem surgir deste cruzamento? Que efeitos podem ser sugeridos? Que pode se passar entre estes dois domínios totalmente diferentes?

Buscamos algo assim como um devir Deleuze da figura do educador. Claro que devir nunca é imitar, copiar um modelo. Portanto não se deve entender que queremos que os educadores se tornem Deleuze ou que Deleuze se torne um educador. Os devires são sempre fenômenos de produção, numa dupla captura e dupla movimentação: muda quem devém e muda também aquilo no que devém. Não há algo no que devir, esperando no final do caminho. Não há que ser como Deleuze, pensar como ele. Não há nada a imitar. Há dois registros paralelos e linhas que atravessam esses dois caminhos e mudam as sendas e os que por elas caminham. Há educadores que encontram o acontecimento Deleuze de pensar e já não podem pensar como pensavam, educar como educavam, ser como eram. Este é um sentido importante e ambicioso desta escrita: transformar o modo em que pensamos, educamos e somos os que a produzimos e lemos.

Temos, então, que abandonar logo este início. Por onde começar? Parece aleatório. Talvez pela política. Guattari sugeria que antes do ser está a política. Deleuze, que na política está a gênese do pensamento e da filosofia. Sabia, pelo menos desde os acontecimentos que provocaram a queda do “socialismo real”, que o capitalismo não pode ultrapassar os próprios limites do capital e a universalidade do mercado. E que se o mercado produz riqueza e miséria, todos os Estados ditos democráticos estão comprometidos com a produção de miséria humana. O capitalismo como problema, o Estado como problema, a democracia como problema. Pensar a política a partir da produção de problemas que não estão nos aguardando e que precisam ser traçados. Eis uma permanente “preocupação” do pensamento político: a vontade de poder das majorias, que não é questão de número mas de seguir um modelo e de negar a singularidade. Eis algumas perguntas de um pensamento político: como destacar os devires minoritários sem modelos e as linhas de fuga do controle contínuo e da comunicação instantânea? Como suscitar acontecimentos que escapem ao controle? Como resistir de forma afirmativa, sem renunciar à diferença?

A política é sintônica a uma ontologia que o próprio Deleuze chamou de empirismo transcendental. O empirismo é o reino da experimentação; a negação de qualquer forma de transcendência. O transcendental é uma negação de qualquer forma de consciência pessoal ou de dualismo sujeito-objeto. Na verdade, expressa um horror a toda forma de dualismo e de limitação. Há apenas um puro plano de imanência. A política e a ontologia são nomes da imanência. A imanência é absoluta: não há nada mais do que ela. É um pensamento que expressa, também, horror a toda forma de quietude, fixação e moralismo.

A imanência é uma vida para além do bem e do mal. A vida significa potência, movimento e o artigo indefinido é a marca do que é, a uma só vez, impessoal e singular. O indefinido sinaliza uma vida qualquer e no entanto esta e nenhuma outra vida: a indeterminação individual e a determinação singular. Uma vida

imaneante móbil, cheia de acontecimentos, singularidades também em movimento, que atravessam os indivíduos. A ontologia tem mais afinidade com a geografia do que com a história. É mais uma questão de mapas, deslocamentos, regiões, territórios, segmentos e linhas do que de cronologia.

A educação parece habitar uma ontologia contrária, na contramão desta ontologia deleuziana da imanência, do movimento, do singular não individual, da potência, do acontecimento. A educação é um mundo de transcendências, é sempre este e aquele mundo. É também um mundo de indivíduos, onde só conta se foi este aluno ou aquela aluna, João ou Milena, quem adquiriu tal competência, fez o dever de casa ou jogou o giz na professora. Não se trata de dizer ou não dizer João ou Milena, mas da importância que se dá ao dizer João ou ser Milena. E a educação é um mundo onde dizer João ou ser Milena, onde dizer e ser “eu”, se torna cada vez mais importante. A educação é também a casa do ruim e do bom, permanentemente preocupada em saber se contribui para um mundo melhor ou pior. A educação supõe e afirma uma ontologia moralizante, transcendente, individual. Ela é a negação da vida singular, do acontecimento, da potência. A educação obtura os acontecimentos, é o reino dos dualismos, dos modelos, da disciplina, do controle. Há muita história e pouca geografia em educação.

Um modo de pensar uma política e uma ontologia leva a afirmar uma política e uma ontologia do pensamento. Numa vida de singularidades e acontecimentos, importa pensar a diferença em si mesma, e resistir ao que se impõe como imagem de um pensamento dual, sem vida. Pensar a diferença em si mesma significa não conceber a diferença como diferença “com respeito a” qualquer coisa ou a diferença “em” qualquer coisa, mas a diferença enquanto diferença, enquanto intensidade, vitalidade, potência. Significa pensar a diferença como acontecimento do pensar, como aquilo instaurado por um pensamento indócil, potente, singular. Para isso, há que demolir e suscitar linhas de fuga na imagem que pressupomos cada vez que pensamos no que significa pensar.

Pensar no que significa pensar leva a pensar na filosofia. Deleuze sugeriu que a história do pensamento ocidental é a história da negação do próprio pensamento. A filosofia, a mãe dos saberes arborizados, é a campeã desta negação, toda ela sustentada e legitimada numa imagem pré-filosófica do que significa pensar. Sim, leram bem: a filosofia tem sido, no Ocidente, a negação do pensamento. Ela é a idiota que parece começar sem pressupostos quando só muda a forma dos pressupostos: de explícitos a implícitos, de objetivos a subjetivos.

A filosofia ocidental tem o pressuposto de uma imagem moral, implícita, nunca declarada, segundo a qual o pensamento tem uma boa natureza e o pensador uma boa vontade. Vocês devem se lembrar do início da *Metafísica* de Aristóteles: “todos os homens desejam, por natureza, saber” ou então o início do *Discurso do Método* de Descartes: “o bom senso é a coisa mais bem partilhada do mundo”. A filosofia não pode pensar porque pensa esses inícios como sendo sem moral, sem verdade, sem política, como sendo inícios puros. O pensar filosófico, já Nietzsche o repetia insistentemente, está baseado numa moral escondida.

A imagem dogmática do pensamento afirma um modelo, a reconhecimento. Pensa-se numa ontologia de objetos e sujeitos, a partir da unidade do objeto e do sujeito. A unidade pode ser empírica ou transcendental, mas já não é possível pensar sem pressupor a unidade do pensante e do pensado num universo dual. O empírico e o transcendental aparecem opostos nas unidades objetiva e subjetiva originárias. O curioso é que essa necessidade que o pensar se coloca a si mesmo se torna obstáculo infranqueável para ele próprio: não é possível pensar porque a partir da reconhecimento só se poderá pensar o reconhecível ou o reconhecido e pensar deusas é pensar a diferença livre, a diferença sem sujeitos e objetos, o novo, a intensidade como pura diferença, o que não pode ser reconhecido nem reconhecível, num universo livre da unidade de sujeitos e objetos, um universo eximido de dualismos.

Lembram-se do fragmento 18 de Heráclito (“se não se espera o que não se pode esperar não se o encontrará porque ele é inencontrável e sem acesso”)? Como esperar o que se pode esperar? Ninguém espera, deusas, o que se pode esperar se quer encontrar alguma coisa. Como pensar o que se pode pensar? Ninguém pensa, deusas, o que se pode pensar, se quer encontrar alguma coisa no pensar. Como não esperar o que não se pode esperar, como não pensar o que não se pode pensar? Percebam também os impessoais, a-subjetivos, do fragmento de Heráclito: “se espera”; “se pode esperar”.

Há também, na imagem naturalizada do pensamento, a representação que, pelo menos desde o *Teeteto* de Platão e os *Tópicos* de Aristóteles, aniquila a diferença, subordinando-a às formas do mesmo e do semelhante, do análogo e do oposto. E há o erro que concentra, normativamente, tudo o que há de “negativo” no pensamento, expulsando para fora dele outras formas como a besteira e a loucura. E também há a proposição que é designada como o lugar da verdade e faz do sentido algo trivial, dissociando-o do verdadeiro e do falso: a verdade é entendida como adequação e não como produção; o sentido é considerado um assunto psicológico ou um formalismo lógico e não uma condição de possibilidade da produção da verdade; os problemas estão calcados nas proposições e reduzidos às soluções que podem ser propostas; as perguntas são limitadas às respostas esperáveis ou prováveis.

Entretanto, ocorre que o pensar não está dado e há que produzi-lo. É porque estamos desgarrados, violentados, que pensamos, e não por uma presumida boa vontade ou boa natureza. Não pensamos desde sempre. Pensar é um exercício ocasional, genital, advindo de um desgarramento vital inaceitável e com aquela imagem pré-filosófica é impossível que possa emergir o pensar porque é impossível desgarrar-se. Há que pensar sem essa imagem, contra essa imagem dogmática: sem representação, contra o modelo, para além da proposição. Pensar é experimentar, problematizar, encontrar. Pensar na imanência, sobre planos igualmente traçados, inventados, planos sempre móveis, mutantes. Pensar cada vez o que significa pensar. Pensar os problemas, as soluções, os sentidos, as verdades, a diferença. Pensar sempre, sem pontos fixos, sem quietude. Nunca

parar de pensar. Nunca parar o pensar. Movimento do pensar. Nomadismo do pensar. Singularidade do pensar.

De modo que a filosofia, tida como mãe do saber, pressupõe uma imagem dogmática do pensamento que inviabiliza o pensar. Coitada da filosofia, colocada como guardiã do pensamento, juíza do que os outros pensam, tribunal da doxa e da razão puras: ela não pode pensar. A filosofia, “o pensar sobre o próprio pensar”, não pensa. E não apenas não pensa; ela impede que as pessoas pensem. Paradoxo? Contradição? O que resta aos outros saberes senão a reprodução de uma imagem e a negação do pensamento?

Torna-se então evidente que a educação, pelo menos em certo sentido, não pensa e nega o pensar. Sei que estou dizendo isso a educadores. Eu mesmo sou um educador. E de fato, me perdoem, mas a educação não pensa e nós não pensamos em educação. Sei que vocês estão pensando nos condicionamentos do sistema, nos dispositivos institucionais, nas reformas, nas leis, nos programas. Sim, claro, tudo isso não pensa e não deixa pensar. Mas não apenas por isso nós não pensamos: pressupomos uma imagem do que significa pensar que nos impede pensar. Perdemos há muito tempo, se é que alguma vez a tivemos, a paixão de pensar. Falta-nos garra e fortaleza no pensamento.

Reconhecemos e representamos, mas temos medo de pensar o novo. Medo de não reconhecer o que deve ser reconhecido. Medo de deixar de reconhecer. De não representar o que deve ser representado. De deixar de representar. De não nos encontrarmos com a verdade que deve ser encontrada. De deixar de falar da verdade do mundo. De não estar contribuindo para construir um mundo melhor. De deixar de submeter a diferença a outras lógicas que a dela própria. De surpreendermo-nos num não-lugar. De perguntar o que não pode ser respondido. De responder o que não foi perguntado.

O problema da educação, então, talvez seja um problema político, no sentido afirmado linhas acima. Estamos presos a uma política de modelos, moralizada, a-singular. Já todos “sabemos” a dimensão política da educação: formar cidadãos democráticos, tolerantes, críticos, cidadãos com as competências necessárias para se inserir no mercado de trabalho... ou seja, uma política sem nada de potência, sem nada de acontecimentos, sem nada de vida. Na verdade, uma negação da política. Há um pensamento paralisante da política e também uma política esmagadora do pensamento. Há um pensar politicamente homogeneizante, unificador, universalizante. Pensamos como as majorias, seguindo modelos, para conformar e não para afirmar uma singularidade. Educamos para um pensar majoritário, a-singular, negador do múltiplo. Educamos para controlar, de forma cada vez mais democrática, não presencial e inclusiva. Não apenas não resistimos ao capitalismo, ao mercado e à democracia, como também percebemos a resistência dos outros à nossa forma de legitimar o modelo como uma ameaça. Ameaçados, a ameaça política somos nós.

E temos ainda o ensinar e o aprender. Por que quem imagina que com essa política, essa ontologia e essa imagem do pensamento podemos ser capazes de

ensinar ou de aprender alguma coisa? Como alguém poderia aprender num mundo onde o controle se impõe sobre a vida, o singular é visto como ameaça e a diferença está presa ao mesmo e ao semelhante, ao análogo e ao oposto? Ninguém aprende deveras se não pode ser sede de um encontro com aquilo que o força a pensar. Quem pode aprender quando se determina de antemão que há as boas e as más aprendizagens? Pensa-se que a aprendizagem se dá na reprodução do mesmo ou na relação da representação e da ação, na reunião da “teoria e da práxis”, como se diz habitualmente. Assim, a aprendizagem fica presa na unidade dual do sujeito e do objeto, no modelo da democracia não democrática. Mas não há aprendizagem se há reprodução do mesmo, se não há espaço para a repetição complexa e a diferença livre.

Páthei máthos, diziam os gregos: por meio da experiência, o saber. Por isso é tão difícil antecipar como alguém aprende alguma coisa, por quais caminhos alguém encontrou a literatura, a história, o cinema. Por isso não há método para ensinar, pelas mesmas razões que não há método para pensar ou para aprender. Porque só se aprende a partir e por meio da multiplicidade. Ao contrário, quando já se sabe de antemão o que há de ser ensinado ou aprendido, se mata a experiência. Pois bem, a educação está cheia de métodos, metodólogos, dos que já sabem como ensinar, agora, a aprender a aprender.

Contudo, assim como não pensamos, também não ensinamos nem aprendemos. Não ensinam nem deixam aprender os que pensam que ensinar tem a ver com explicar e aprender com compreender e reproduzir o explicado. Nem os que pensam, mais *aggiornados*, que nas competências e habilidades estão os novos segredos do ensinar e do aprender. Porque aprender, deveras, é uma experiência, algo que não pode ser previsto, antecipado, predeterminado, algo que ninguém pode julgar pelo outro e que não pode levar, propriamente, o nome de ninguém. Tal como as perguntas que não podem ser previstas, os problemas que não há como determinar, e as soluções que não há como recortar, e que, todos eles, são sem dono e apenas têm o nome da singularidade impessoal que os hospeda.

O aprender está no meio do saber e do não saber. No meio. Para aprender há que se mover entre um e outro, sem ficar parado em nenhum dos dois. Aqueles que sabem e aqueles que não sabem não aprendem, não podem aprender. O aprender está no fluir do movimento do pensar, nos prisioneiros que continuam presos na imanência do interior da caverna e não naquele que se libertou para apreender a idéia transcendente. Aprender é uma velocidade, um movimento infinito e ilimitado. Mas não é o discurso da enormidade do saber humano nem a dualidade socrática que nos autoriza a descrevê-lo assim, pois não há deuses que saibam mais do que os seres humanos nem há nada que saber. Há, sim, a possibilidade de unir à diferença à diferença. É isso que significa aprender.

Talvez seja a hora de terminar este trabalho, de interromper um movimento que não pára por aqui. Vocês já perceberam: o importante nunca está no final. Podem voltar ao meio, quantas vezes quiserem. Àqueles e àqueles que tenham

acompanhado o movimento e se tenham movido junto com ele desejo-lhes novos movimentos, incessantes. Àqueles e àquelas que tenham conseguido encontrar algo a pensar no seu pensamento, desejo-lhes novos e vibrantes encontros. E comemoro com vocês esses movimentos e esses encontros.

Nota de esclarecimento

Este texto, com a ajuda de Tomaz Tadeu na correção do português, é fruto de um encontro com Deleuze. Como diz Deleuze, encontrar é achar, capturar, roubar, e roubar é o contrário de plagiar, copiar, imitar ou fazer como. Qualquer leitor de Deleuze notará que este texto rouba muitas palavras de Deleuze sem citá-las, em particular de *Crítica e clínica* (Deleuze, 1997), *Conversações* (Deleuze, 1998), *Diferença e repetição* (Deleuze, 2000), *A imanência: uma vida...* (Deleuze, 2002); com Guattari, *Mil platôs* (Deleuze e Guattari, 1995a, b; 1996a, b, 1997), *O que é a filosofia?* (Deleuze e Guattari, 1997); e com Parnet, *Diálogos* (Deleuze e Parnet, 1998). Faz parte da busca de um estilo. Mais um roubo: na busca de um estilo, melhor ser varredor do que juiz.

Referências Bibliográficas

- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Trad. brasileira de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- _____. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- _____. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio d' Água, 2000.
- _____. *Imanência: uma vida...* In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre: Faced/UFRGS, v. 2, n.º 2, jul./dez., 2002.
- DELEUZE, Gilles e Guattari, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo: Ed. 34, 1995a.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1995b.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 1996a.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 1996b.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- _____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b.
- DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

Walter Omar Kohan é professor de Filosofia da Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Endereço para correspondência:

Av. Sernambetiba, 4420, bloco 12/302
Barra da Tijuca
22630-011 – Rio de Janeiro – RJ
E-mail: walterk@uerj.br



27(2):131-142
jul./dez. 2002

NOOLOGIA DO CURRÍCULO: *Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido*

Sandra Mara Corazza

RESUMO – *Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido.* E se, pensando, no meio Deleuze, nos dedicássemos a uma noologia do currículo? Não nos voltariamos, então, aos conteúdos ou à ideologia do pensamento curricular, mas, do ponto de vista de uma teoria geral do pensamento, à forma e à função desse pensamento segundo o espaço mental que ele traça. Alguém diria que esse estudo noológico não tem qualquer importância. No entanto, atenção, pode acontecer que quanto menos levarmos a sério uma teoria do pensamento do currículo, mais pensaremos de acordo com o que quer o dogmatismo de um currículo-Assentado e menos com o que deseja um currículo-Vagamundo. De modo que isso tudo tem efeitos em nossas vidas...

Palavras-chaves: noologia, currículo, Deleuze.

ABSTRACT – *Noology of curriculum: the Wanderer: the “problem-maker”, and the Settled One: the one who already has his/her mind set.* What about if we, thinking in the *milieu* Deleuze, applied ourselves to a noology of curriculum? We would not turn ourselves, then, to the contents and to an ideology of the curriculum thinking, but, from the point of view of a general theory of thought, to the form and to the function of this thought according to the mental space that it draws. It is possible for someone to say that this noological study it is of no importance. Beware, though, because it could be the case that the less seriously we take a theory of curriculum thinking, the more we will think according to what a Settled-Curriculum wants and less will we think according to what a Wanderer-Curriculum desires. We can not but conclude that all this has effects in our lives...

Keywords: noology, curriculum, Deleuze.

E se, pensando, no meio Deleuze, nos dedicássemos a uma noologia do currículo? Não nos voltariamos, então, aos conteúdos ou à ideologia do pensamento curricular, mas, do ponto de vista de uma teoria geral do pensamento, à forma e à função desse pensamento, segundo o espaço mental que ele traça. Alguém diria que esse estudo noológico não tem qualquer importância, que o que valem mesmo são as políticas curriculares, ou os currículos desenvolvidos no cotidiano escolar e nos aparatos culturais, já que esses excedem, em muito, as imagens iniciais que pudéssemos traçar. No entanto, atenção, pode acontecer que quanto menos levarmos a sério uma teoria do pensamento do currículo, mais pensaremos de acordo com o que quer o dogmatismo de um currículo-Assentado e menos com o que deseja um currículo-Vagamundo. De modo que isso tudo tem efeitos em nossas vidas...

Sendo assim, cabe indagar se há uma imagem-Assentada desenvolvida no pensamento curricular, que parece dilatar-se e deste pensamento receber a sanção de uma forma universal. Uma imagem que remete ao par matéria-forma, compõe um modelo legal ou legalista, opera individualizações por sujeitos e objetos, forma bons cidadãos, bons saberes, bons valores, fazendo com que tudo, no campo do currículo, fique firme, sólido, estável, a partir do momento em que ela adquire exclusividade, e se torna *A Imagem*, com força gravitacional, atuando em espaços fechados, codificando e descodificando o pensamento do currículo, estriando-o com cintas, muros, aramados, tapumes, de modo que até pode ser compreendida e praticada como sendo *de resistência* contra a exploração de classe, o monoculturalismo, o fracasso escolar, a exclusão, as dominações de gênero e de raça, embora se trate apenas de uma resistência institucionalizada e regrada, já que suas operações são hierarquizadas e métricas, monopolizam um poder ou uma função, repartem os seus representantes entre os do ministério, das secretarias, das escolas, das comunidades, os quais são dotados de uma natureza interior ou de propriedades intrínsecas qualificadas, de maneira que cada ministro é sempre um ministro, uma diretora é sempre uma diretora, uma professora sempre uma professora, uma aluna uma aluna, e uma mãe uma mãe.

Tal imagem-forma capturaria os fluxos de todos os currículos do mundo em duas vertentes: uma, que funda e embasa o pensamento curricular em um pensar-verdadeiro, como o Todo do logos ou da política, e faz do currículo assim representado algo seguro e fixo; e a outra, que remete esse pensamento a um pacto ou contrato, expresso numa organização legislativa, e faz do currículo uma criação do Sujeito soberano ou de uma República dos Espíritos Livres; as quais concedem ao currículo, seja do Estado ou do Sindicato, da Direita ou da Esquerda, Oficial ou Alternativo, um caráter ajuizado, calmante, conformista, confortante, pasmacento.

Embora essas duas vertentes, do Pensamento-Essência e do Pensamento-Sujeito, sejam mutuamente necessárias para cercar a forma interior da imagem-Assentada, há, no entanto, muitas outras imagens intermediárias e transições

entre elas, porque uma prepara a outra, de modo que, para passar de uma a outra e entre as duas, vai ser inevitável um pensamento de natureza diferente, que se oculte dessa imagem e ocorra fora dela: um pensamento-acontecimento, um pensamento-problema, ou uma outra espécie de imagem do pensamento, mas que não chega a sê-lo, porque é uma imagem vagamunda, uma ausência de imagem, pode-se dizer, que encaminha uma noologia do pensamento curricular movimentada por uma diversidade tipológica de currículos que dizem, da mesma maneira e de um só sopro, toda a sua vagamundagem.

Currículo-louco

Vagamundagem de um currículo-louco, que só pode ser pensado a partir de um desmoronamento central da interioridade do pensamento curricular e de suas operações insensatas, que o incapacitam para criar formas e formar alguma imagem de pensamento. Dotado da potência extrínseca de surgir em qualquer ponto e de traçar qualquer linha, ele está sempre às voltas com forças exteriores de experimentações e intensidades, velocidades e lentidões do pensamento do Fora, não de um fora refletido ou representado no pensamento, mas dum outro do pensamento, como uma violência que se abate destrutiva sobre os saberes já sabidos ou já consolidados, como um estranhamento recíproco entre o pensamento racional e a realidade do objeto expresso, e que irrompe nas águas mansas da sabedoria adquirida, de modo involuntário, imprevisto, incompreensível e inassimilável.

Sem história nem ambição, sem sujeito nem objeto, disforme e pecador, alienado e fora de si, um currículo-louco é ilegítimo e usurpador, odeia planos homogêneos e unidades metodológicas, objetivos e projetos, formas didáticas e medidas avaliativas, e não interpreta, não reconhece, nada entende do que é trazido pelo bom senso e pelo senso comum, pela boa vontade do pensador ou pela ciência legitimada, nem mesmo os pareceres descritivos, os temas transversais, o substantivo próprio e comum, a multiplicação, as quatro estações do ano, o corpo humano dividido em cabeça-tronco-e-membros.

Movimentando-se em outro espaço-tempo e realizando uma outra distribuição curricular, que se opõe às leis e medidas do Assentado, esse currículo-demente é errante, inconstante, versátil, vagante, anda de terra em terra, corre mundo, vai de um ponto a outro, de modo que seus pontos se alternam, subordinados aos trajetos que eles mesmos vão traçando, enquanto estes traços vão-se apagando na medida em que os trajetos se vão fazendo, como trajetos vagos de um currículo-ambulante, o qual distribui as suas coisas-fluxos, sem partilha, em um “espaço aberto, indefinido, não comunicante”, “vetorial, projetivo ou topológico”, antes do que em um espaço “laminar” e “centrado” (Deleuze e Guattari, 1997b, p. 51, p. 25, p. 37).

Currículo-turbilhão, de movimento perpétuo, sem alvo nem destino, sem ponto de partida ou de chegada, que cresce no meio como grama, é um currículo-fluido, que desterritorializa e reterritorializa o plano curricular, faz ruptura interna de seu território, faz do fora-de-si um território no espaço, consolida-o mediante a construção de outros territórios adjacentes, aprende a desfazer e a desfazer-se, renuncia a si próprio, indo embora para outra parte. Currículo-liso, contrário às leis de assentamento curricular, indiferente à necessidade de ser reconhecido nos limites de seus pólos, que, por suas correntes, linhas e superfícies, não se deixa aprisionar, correndo solto numa atmosfera de errâncias.

Currículo-estrategista, polimorfo e difuso, bifurcado e fibrilado, luta contra todos os currículos-aparelhos, assentes e firmados sobre uma base, de modo que não excedam os limites da moderação, do comedimento, da circunspeção, da moral dos pensadores curriculares. Astucioso, espião, traidor, realiza emboscadas ou serve-se de diplomacia para ofender o pensamento da representação curricular, baseado na oposição, no negativo, no contraditório do não-ser, esse currículo combate não para destruir a si e aos outros, mas contra todas os amores e crenças dos Assentados, é cruel com tudo o que já foi pensado, dito, escrito, sentido, embora amoroso com tudo que inventa, traça planos de consistência e estica linhas de fuga, dá provas de outras interações com as crianças e as professoras, e vive cada instante em relações de devir-imoderado ao invés de estados curriculares.

Currículo-dançarino

E não é que um currículo assim, louco, deixe de importar para as funções públicas, as grandes editoras, os grandes intelectuais e funcionários da Educação, as grandes forças econômicas e políticas, os grandes centros de poder, é que essas formas e essências, assim *grandes*, são por ele conjuradas de antemão ou demolidas. Por isso, ele é condenado, banido, apropriado, ultrapassado, porém não importa, com sua potência de afectar e de ser afectado, ele continua desenrolando os seus segmentos móveis e figuras moventes numa exterioridade pura e dispersando-os, mesmo que seus fluxos sejam canalizados para condutos e diques, ele se precipita, volta a jorrar, transborda, vaza, flexibiliza as distinções binárias, ternárias e sintéticas, toma o espaço livremente em um campo heterogêneo e afecta os seus pontos, todos eles se revezando e ramificando, encadeando-se extrinsecamente, para se tornarem vetores de transformação.

Currículo-bandido, currículo-monstro, currículo-maldito, profundamente indisciplinado, questiona as hierarquias e assentimentos, regimes de propriedade e legitimidade, qualquer direção constante e delimitação fincada sobre a Geografia, a Filosofia, a Matemática, não releva sentimentos ternos dos bons sentidos interiores a nenhum sujeito, embora seja pleno de afectos variáveis,

que atravessam os corpos de alunos e professores como verdadeiras flechas, numa velocidade infinita de desterritorialização do Português, da História, da Biologia, que se reterritorializam em sua própria desterritorialização andeja.

Currículo-deformante, móvel e ubíquo, agencia criança-drogas-índios, hienas-jovens-capricho, demônios-ogiva-luz, água-sexo-seiva porque opera com multiplicidades acentradas e conecta-se com outras máquinas de pensar, de amar, de jogar, de cantar, de morrer, com todas as que têm forças vivas para colocar em questão o Assentado, já que atua contra este tipo de currículo e conjura o peso e a gravidade de sua formação por meio da própria rapidez e leveza.

Currículo-balístico

Dançarino como é esse currículo, nunca alimentou qualquer ambição de ter um desenvolvimento autônomo ou de tomar algum poder, sendo assim, espanta-se, a cada dia e noite, que a nossa servidão ao Assentado seja tão desejada, triunfe e se perpetue há tanto tempo. Torpor, adaptação e consciência de um lado, enquanto, do outro, tensão, abalos, inconsciência? Acontece que um Assentado só pode reinar sobre aquilo do qual se apropria localmente, sobre o que pode situar para interiorizar; no entanto, para seu azar, ele está desde sempre em relação com um currículo-dançarino, pois haverá sempre margens e conceitos, piruetas e idéias, deambulações e personagens misteriosos, que afirmam os seus direitos e que são irredutíveis a todas as estacarias fundacionais. É por isso que um currículo-bailarino é também balístico, define-se por sua ação livre, concerne ao exercício ou à manifestação de sua força no espaço e no tempo, “usa de revides a inventar” (Deleuze e Guattari, 1997b, p. 73), é projetivo e é projétil, projeta armas para rasgar o equilíbrio e ferir a conservação dos Assentados.

Currículo-eros

Um currículo balístico-dançarino-e-louco tem uma ciência menor, reportada a um agenciamento maquínico que ele próprio supõe, e que se define pelo conjunto de singularidades e de traços extraídos de seus fluxos curriculares, que são selecionados e convergem num processo de consistência, formado artificial ou naturalmente e os dois ao mesmo tempo, de modo a constituírem “uma verdadeira invenção” (Deleuze e Guattari, 1997b, p. 88).

Seus agenciamentos inventivos podem até agrupar-se em conjuntos vastos que constituem *culturas* ou *temas* e até mesmo *disciplinas*, mas, nem por isso, deixam de diferenciar os seus fluxos, ao mesmo tempo, atravessando tais con-

juntos, abandonando um para continuar num outro, ou levando-os a coexistirem. Sua máquina-vagamunda é social ou coletiva e o seu agenciamento é que determina o que é elemento de racionalidade curricular num determinado momento, quais os seus usos, extensão, compreensão, quais as paixões que coloca em jogo, os desejos que a constituem, tanto quanto ela os constitui.

Um Eros curricular-vagamundo promove a sua ciência como descarga rápida da emoção, múltipla e heterogênea, oposta às bagagens culturais, aos conhecimentos estáveis, aos valores eternos, aos sujeitos idênticos, às essências constantes dos Assentados. Trata-se de um modelo científico afectivo, inseparável das gerações e criações, inimigo da ordem das razões, tanto que suas figuras (palavras, lápis, classes, merenda, sineta, recreio, quadro-verde, pátio, livro de ocorrências), que designam acontecimentos, são consideradas em função das afecções que lhes acontecem e não de quaisquer essências: aquele corpo humano, dividido em cabeça, tronco e membros, não existe independentemente de uma *corporatura*, aquela doença sexualmente transmissível não existe sem uma *aidestizatura*, enquanto a preservação de um ecossistema não prescinde de uma *preservatura*.

Um currículo-itinerante desses pode ser dito também como um currículo-mar, vago e fluente, que não representa nada, nem forma boas formas, nem fixa lugares, nem tem disciplinada a sua construção, mas engendra-se e percorre-se, fazendo fugir os sujeitos e os objetos dos Assentados que, esses sim, implicam um ponto de vista fixo e exterior, e procedem cientificamente por iteração, reconhecendo e reproduzindo formas reiteradas, seus fenômenos se produzindo apenas se as mesmas condições forem dadas, ou se existir a mesma relação constante entre as suas condições e os fenômenos variáveis, enquanto a ciência de Eros capta ou determina simplesmente as singularidades da matéria e a variação contínua das variáveis para constituir e estender a sua própria territorialidade móbil.

Currículo-intuitivo

Remetido ao par matéria-forças, subordinando as suas operações às condições sensíveis da intuição e da construção, um currículo assim, erótico, é tanto uma arte quanto uma técnica, passa sempre ao limite, produz mudanças de estado, processos de deformação ou de transformação dos modelos, métodos e programas gradeados, opera individuações por acontecimentos, nunca por objeto, e individuações por hecidades, nunca por sujeito, constituindo-se como “anexato” (Deleuze e Guattari, 1997b, p. 33) e no entanto rigoroso, não sendo nem inexato como as coisas sensíveis, nem exato como as essências ideais, tendo lá suas essências vagas, que se distinguem tanto das coisas formadas como das essências formais, que desprendem uma materialidade que não se

confunde nem com a essencialidade inteligível, nem com a coisidade sensível, gerando uma vaga identidade entre os pensamentos e as coisas curriculares.

Materialidade erradia de um currículo-força, cuja matéria-movimento, matéria-energia, matéria-fluxo, matéria-em-variação só pode ser seguida numa intuição em ato, esse currículo-anexato não tem uma forma organizadora para a matéria nem uma matéria preparada para a forma, não pára de situar-se de um lado e de outro desses limiares, transbordando a matéria homogeneizada e toda forma que se ousou formar. Assim, as matérias de ética e cidadania, orientação sexual e multiculturalismo, ou as formas de direitos das crianças e adolescentes, distribuição de renda e empregabilidade adquirem variações contínuas: “vitalismo material” (Deleuze e Guattari, 1997b, p. 94) de um pensamento curricular, essencialmente intuitivo, geralmente escondido, recoberto ou tornado irreconhecível pelo Assentado, e que traz à luz uma vida própria, enquanto pensamento de produtividade pura, inventor, duplo, híbrido, misturado, rizomático, com seus saltos, desvios, passagens, desembocaduras, buracos, que vão sendo constantemente capturados pelo Assentado, o qual sitia os seus traços vagos num código para harmonizá-los, colmata as suas fugas, subordina as suas diferenças às identidades, impõe às suas inumeráveis conexões todo um regime de conjunções e conjugações convencionadas.

Currículo-problemático

Esse currículo-eros, louco, dançarino, balístico, intuitivo, como já se vê, não tem um pensamento jamais neutro ou passivo diante do mundo e da vida, mas, ao contrário, trata o seu pensamento como uma artistagem-vagamunda-desejante, vinculada à produção de diferenças, portanto, como intervenção no mundo, invenção de acontecimentos, criação de vida, que suscita mais problemas do que os que pode resolver, sendo “o problemático” (Deleuze e Guattari, 1997b, p. 42) seu único modo, ele, que, por excelência, adora ser chamado *O Problemático*.

Verdadeiro currículo-aprendizado, formula o problema do aprender e opera como uma experiência de problematização, que não fornece condições empíricas do saber, não faz uma transição ou prepara passagens do saber ao não-saber, nem é solução para uma falta de saber, nada tem a ver com a correta aplicação de um método, nem com perguntas sobre a verdade ou a essência das coisas, mas, que só aprende a partir de um encontro com os signos, os quais deve decifrar e interpretar, e que o forçam, constringem, obrigam a pensar e a inventar problemas, realizando, assim, uma aprendizagem de novidades sempre imprevisíveis, envolvendo a transposição de todos os limites, levando todos os seus viventes a não reconhecerem mais nada do que até então conheciam, impedindo-os de pensarem como antes e de prosseguirem sendo os mesmos.

Currículo-ignorante, contrário à razão e à mediação da representação, não sabe como alguém aprende, só sabe que não é pela assimilação de conteúdos objetivos, nem pelo inatismo do saber, elemento *a priori* ou Idéia reguladora, tampouco pelo saber absoluto conquistado pelo movimento transcendental da alma ou pela semelhança e identidade da imagem do saber que todo mundo sabe. Ele só sabe que importa perder tempo para aprender e amar, enamorar-se, tornar-se mesmo um amante dos signos, de sua necessidade e urgência, inevitabilidade e força, o que leva esse Ignorante a nunca dizer *Faça como eu faço*, a nunca propor gestos a serem reproduzidos ou conteúdos a serem reconhecidos, mas, a dizer sempre *Faça comigo*, e então emitir signos heterogêneos, que nos levam a compreender a diferença e formar a repetição, unir a dessemelhança à dessemelhança, e introduzir o tempo não cronológico no pensamento.

Currículo-aventureiro, encadeia sensibilidade, memória, pensamento para sacrificar a verdade, os imperativos dos objetos e a facilidade das recognições, e cantar o prazer e a alegria imediata de captar a fluidez da matéria, e dançar a beleza do acaso dos encontros e a potência interrogativa e problematizadora dos signos, que zela por constantemente emitir, sensível às qualidades, essências ou diferenças existentes em toda matéria, ele não relaciona um signo ao objeto que o emite, indo na direção natural da percepção, da representação ou da memória voluntária, nem compensa a decepção de o objeto não fornecer os sentidos esperados por uma compensação subjetiva, na direção de uma associação de idéias ou do estabelecimento de relações de contigüidade. Pois, currículo-atrator-caótico como é, ele contagia e propaga, como um sinal de alerta ou um ponto de interrogação, e atrai, puxa, arrasta consigo para o devir-vagamundo da matéria, agenciamentos, encontros, proliferação de possíveis inventados, multiplicação e ramificação de não-sensos. E é tão forte esse currículo, tão inimigo da contemplação, da reflexão, da comunicação, da opinião, das certezas fáceis e do pensamento único assentado, que sua máquina desejante só se preocupa em ser examinada pelo que produz e pelos efeitos que causa, se são importantes e interessantes, notáveis e potencializadores de mais vida.

Currículo-embaralhado

Um currículo problemático assim é difícil de pensar porque pode ser confundido com um Assentado, e tudo então se embaralha. Ora, um currículo-Assentado quer sempre desfazer ou resolver todos os problemas inventados pelo Problemático, subordiná-los a essências fixas, ideais, orgânicas, reter deles somente aquilo de que pode apropriar-se, fazer deles um conjunto de clichês, localizá-los e controlá-los, submetê-los a decalques, cópias ou regras, impor uma ordem de razões a suas ablações, julgar as suas variações, enfim, acabar com a vagamundagem.

Contudo, por sua própria natureza, um currículo-embaralhado existe e opera, mesmo que imperceptivelmente, mesmo que nos falte sensibilidade para percebê-lo, tocá-lo, cheirá-lo, senti-lo, intui-lo, ideá-lo e, quando a sua irrupção toma a forma positivo-negativa de *criatividade-em-excesso* ou de *deficiência-cognitiva-por-problemas-estruturais*, não nos enganemos, ele está sendo enquadrado, interiorizado, instalado. E não é que deixe de ser um Embaralhado para se assentar, pois, logo, começa a criar outros problemas, é restituído a seu meio de exterioridade e tem confirmada a sua irredutibilidade, já que possui outra natureza e é de outra espécie.

Por isso, os Assentados sempre, mas sempre mesmo, desconfiam que um ou outro Vagamundo se movimentam em todos os seus cercados, o que os faz estarem permanentemente em estado de alerta, sôfregos para estriar os espaços curriculares que se alisam e para represar os seus fluxos que teimam em escorrer. Só que, no mesmo átimo de instante em que os Assentados direcionam a sua atenção, já os Vagamundos estão voando, galopando, varrendo, mesmo que rapidamente, tudo aquilo que é da ordem dos conteúdos, séries, ciclos, bimestres, idades, seqüências do tipo família-escola-bairro-município-Estado-país, pois, ficam trocando-as- pernas das leis coletivas que os ponderaram.

Currículo-gangue

A vida dos viventes de um currículo-difícil é vivida num *intermezzo*, enquanto eles são pré-individuais e suas funções são anônimas, impessoais, coletivas, sempre de 3ª ou 4ª pessoas. Quando acontece de ser dito *Ele aprende...*, pode ser uma faxineira, uma vizinha ou o cachorro da escola. Quando acontece de ser dito *Aprende-se...*, significa apenas que alguém aprende, já que os viventes-vadios são aprendentes *tantum*, porque não passam de singularidades não subjetivadas, que ultrapassam as dualidades e as correspondências aluno-professor, pois, mantêm relações extrínsecas com aroeiras, pedreiras, bicheiras, poeiras, poedeiras, assobiadeiras, que bordejam, arrebentam, explodem, aniquilam todo um cosmos curricular que se formatou, e são sempre minorias excêntricas, bandos, maltas, massas, que procedem não por referência a centros de poder, mas por difusão móvel de prestígio.

Viventes-vadios de uma gangue-curricular, anti-identitários, em metamorfose perpétua, eles têm velocidade extensiva e movimento intensivo, às vezes, de movimento rápido, sem que seja velocidade, às vezes, de velocidade lenta, ou mesmo imóvel, sem que deixem de ser velozes, que podem surgir num ponto qualquer do campo curricular, e que até entretêm relações biunívocas entre si e com os adversários (Estado, donos de escola, empresários, terceirizados), suas funções podendo até ser estruturais, embora, todos oponham-se aos Assentados, com outros dinamismos, solidariedades e movências, que reconstituem

currículos errantes sob formas inesperadas, em agenciamentos muitas vezes não assinalados, de maneira que, quando os funcionários dos Assentados fazem do currículo-gangue uma instância pré-científica, pára-científica, sub-científica, irracional, perigosa, demoníaca, eles gostam de exclamar: – *Isso não é algo a ser ensinado nem a ser aprendido, é ilegal, inconveniente, inadequado, besteira, baixaria... baixa cultura, prática apenas, manual, popular, coisa de gentinha...* Mal sabem eles que essa *gentinha* do currículo-gangue não pensa do mesmo modo, nem se deixa recrutar como mão-de-obra forçada, porque ela viaja, nem que seja no mesmo lugar, enxameia, róí, gafanhoteia, quer que o trabalho curricular que costuma fazer seja desqualificado, mal-afamado, para então poder traçar, inventar e criar novos pensamentos curriculares que não mais reproduzam nem executem o normatizado, masousem impulsos inovadores e vivam instantes revolucionários.

Como criar um currículo-Vagamundo?

Como manter viva a vagamundagem, como desenvolver um novo espaço de pensar e um enorme poder de luta curricular? Como vislumbrar sempre um Vagamundo vagamundeando no horizonte Assentado? Entre um pensamento do currículo e o outro há tantos intermediários e combinações, que é difícil, nessas franjas, distinguir o que corresponde a um e a outro, o que eles recebem de um com o qual se comunicam, o que eles conquistam, o que de cada qual é apropriado. Além disso, como há sempre um profundo desprezo pelos Vagamundos, clandestinos intelectuais e sociais, tudo fica ainda mais complicado. Só que, através da história do currículo, há praticantes e testemunhas de sua existência móvel, aparições descontínuas, difusões e atos violentos, que fazem parte das linhas de inovação, marcam as viradas e os contra-pensamentos que movimentam o campo curricular.

Para criar para si um currículo-Vagamundo, é preciso analisar as suas multiplicidades não métricas, seus pontos em posição de singularidade, ver o que ele pode fazer, sentir, dizer, desejar, quais as suas vagas, as velocidades que percorre, descrever o seu andamento curvilíneo, o turbilhonar de seus fluxos, as suas linhas diferenciais e fios subterrâneos que passam de um agenciamento Assentado ao Vagamundo, ou saem de um Vagamundo, arrastam o Assentado, e o abrem ou explodem.

Para criar para nós um currículo-Vagamundo é preciso perguntar como se pode pensar o intratável, o impensável, o não-pensado do pensamento curricular, a exterioridade, o diferente de si, o seu outro? É necessário ter presente que esse pensamento nada é sem as forças efetivas que agem sobre ele e as indeterminações afetivas que o forçam a pensar de outro modo, pela criação de novos conceitos requeridos pela experiência real, e não apenas possível, dando lugar a novas

experimentações de vida. A força de seu pensamento-outro, como a de uma filosofia, será medida pelos conceitos que cria, ou cujo sentido renova, e que impõem um novo recorte às coisas e às ações assentadas, embaralhando sua sintaxe, organizando o seu pensamento numa lógica às avessas, alheio às suas estruturas vingativas, injusto para com a sua má-consciência, arrependimento, ressentimento, o valor das suas opiniões e verdades, acoplado aos processos, à experimentação, aos refluxos e à vontade de potência vagamunda.

Nesse campo de batalha desordenado, vapor incorporal de pura intensidade, cena funerária do sujeito, espelho cego dos objetos, superfície dos sentidos, película de experimentação rebelde, tabuleiro de um jogo ideal, casa vazia do problema, dobradiça do aprender, reservatório do pensar, devir de orgasmos multiplicados misturando-se ao corpo da Terra numa ejaculação com o Universo, vizinhando com os Assentados, sendo desde sempre os Primeiros, em seu tempo fora dos gonzos e agenciamentos intempestivamente criadores, renascendo e recriando-se, altiva, ativa e revolucionariamente, vivem os Vagamundos, como grandes fetos se mexendo, boiando, mergulhando, circulando e crescendo na barriga do pensamento curricular. Engendrá-los, encontrá-los e segui-los é uma questão de juventude ou de velhice, de tristeza ou de alegria, de vida ou de morte. É aí que tudo se decide.

Nota bibliográfica

As idéias-força para este texto me chegaram de vários livros de Gilles Deleuze, e também dele no encontro com Félix Guattari, cujas referências dispensei porque cansariam demasiadamente os leitores, além de prejudicarem, considereí, os ritmos de suas leituras. Entretanto, por uma questão de rigor, informo: 1) a idéia de “noologia” veio de Deleuze, 1992, p. 37-48; Deleuze e Guattari, 1997b, p. 11-110; Deleuze e Guattari, 1997a, p. 179-214. 2) a seção “Currículo-problemático”, como se viu, é fortemente inspirada por Deleuze e Guattari, 1988; Deleuze, 1998a; 1998b.

Referências Bibliográficas

- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. Entrevista sobre *Mille Plateaux*. In: *Conversações, 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 37-48.
- _____. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1998a.
- _____. *Proust et les signes*. Paris: Quadrige/PUF, 1998b.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. O liso e o estriado. In: _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997a, p. 179-214.
- _____. Tratado de nomadologia: a máquina de guerra. In: _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997b, p. 11-110.

Sandra Mara Corazza é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

Rua João Berutti, 185
91330-370 – Porto Alegre – RS
E-mail: sandracorazza@uol.com.br



EDUCAÇÃO X REALIDADE

27(2):143-155
jul./dez. 2002

ESQUIZOANÁLISE DO CURRÍCULO

Clermont Gauthier

RESUMO – *Esquizoanálise do currículo.* Ao invés de definir o currículo como sendo “isso” ou “aquilo”, este artigo pensa em termos de agenciamentos curriculares. Nessa perspectiva, não haveria, portanto, um objeto “currículo” ou um “ser-do-currículo” a ser explorado, mas um devir-x do currículo. Assim, currículo é aqui entendido da mesma forma pela qual Deleuze e Guattari concebem o inconsciente, ou seja, como máquina: que não pára de produzir, que é produzida por sua produção, cuja essência não se pode determinar *a priori* e que não pára de efetuar novas ligações. A intenção não é a de realizar uma análise totalizante do currículo, mas, antes, uma esquizoanálise do currículo. Trata-se, portanto, de propor três aspectos de um uso “menor” da pedagogia. O primeiro deles está ligado à desterritorialização do ofício de pedagogo; o segundo, à política; e, por fim, o terceiro, ao agenciamento coletivo de enunciação.

Palavras-chave: *currículo, Deleuze, desterritorialização, política, agenciamento coletivo de enunciação.*

ABSTRACT – *Schizoanalysis of curriculum.* Instead of defining curriculum as being “this” or “that”, this essay tries to think about curriculum in terms of assemblages. From this perspective, there is no such thing as an object of curriculum or a being-of-curriculum to be explored, but, rather, a becoming-x of curriculum. I conceive curriculum thus in the same way as Deleuze and Guattari conceive the unconscious, that is, as a machine that does not stop producing, that is itself produced by its own production, whose essence is not an *a priori*, and that never stop making new connections. This essay does not try to make a totalizing analysis of curriculum, but, rather, to draw a schizoanalysis of curriculum, suggesting three elements that make up a minor use of pedagogy. The first one is related to a deterritorialization of the craft of teaching; the second, to politics; and finally, the third one is related to the collective assemblage of enunciation.

Keywords: *curriculum, Deleuze, deterritorialization, politics, collective assemblage of enunciation.*

O CURRÍCULO COMO AGENCIAMENTO

Podemos pensar num modo de conceber a idéia de objeto que não seja a habitual. Em geral, representamos o objeto como um ser, isto é, como alguma coisa de contornos limitados, como alguma coisa que existiria em si, na realidade, e da qual poderíamos fazer uma imagem. Tudo se passa como se pudéssemos determinar a identidade desse objeto, mostrar de uma maneira clara e inequivocamente aquilo que, legitimamente, faz parte dele e aquilo que não faz. Em suma, pensamos, em geral, que é possível apreender a essência do objeto. Trata-se sempre de escolher entre essas duas alternativas: ou esse objeto é “isso” ou ele não é “isso”. Não existe uma terceira possibilidade. Por exemplo, nessa perspectiva seria possível determinar a essência do objeto *mesa*. Haveria alguma coisa que seria uma mesa e alguma coisa que não o seria, e essa distinção poderia ser claramente estabelecida. Haveria, de qualquer maneira, uma forma “mesa” que poderia ser preenchida por todas as variedades possíveis de mesa. Ou ainda, um gênero “mesa” que compreenderia uma gama de espécies de mesas ou um gênero currículo que compreenderia toda uma variedade de espécies de currículo. O gênero “currículo” seria o currículo concebido como domínio de estudo, e as espécies de “currículo” seriam todos os discursos sobre o currículo construídos no interior dessa categoria englobante, quer se trate de programas escolares específicos, quer se trate de discursos sobre uma ou outra dessas partes, tais como os discursos sobre a implantação e a avaliação de programas escolares, etc. Poderíamos, dessa forma, dizer, de maneira precisa, de quem se ocupa o currículo, ou o que é uma questão curricular e o que não é.

A essa primeira concepção de um objeto podemos opor uma segunda. Em vez de pensar em termos de gênero e de espécie, inverteríamos essa concepção e provocaríamos uma explosão do objeto, ao concebê-lo como uma multiplicidade de agenciamentos possíveis. Trocaríamos, assim, as competências pelas performances. Nesse caso, entretanto, não falaríamos mais de currículo, mas de agenciamentos curriculares. A forma, feita de contornos bem delimitados, cederia lugar aos diversos agenciamentos do objeto. Do objeto ou do ser do currículo passaríamos a um devir-x do currículo. A questão não seria mais a de saber se esse ou aquele problema está dentro do domínio do currículo ou não, mas, antes, de experimentar no currículo, de experimentar com o currículo, de fazê-lo entrar em novos agenciamentos, sem procurar conformá-lo a uma definição prévia. O novo agenciamento assim obtido não passaria de mais uma parte, de mais um rizoma.

Nenhum artista se preocupa em conformar seu trabalho a essa suposta “totalidade” que seria a arte. O artista simplesmente continua a produzir suas obras sem pensar se vai esgotar a definição de arte ou sem pensar em defini-la clara e distintamente. Ao contrário, na maioria dos casos, seu trabalho consiste em romper com a definição que dela se tinha. A questão não é a de saber se o artista faz arte ou se ele se torna cada vez mais artista, mas, antes, de estudar a

composição dos novos agenciamentos que ele produziu, de examinar os devires da arte que ele realizou. Deleuze ilustrou esse problema com um belo exemplo. Há mais semelhanças entre um cavalo de lavoura e um boi do que entre um cavalo de lavoura e um cavalo de corrida. É como se o cavalo de lavoura fizesse balançar a categoria cavalo ao entrar em um agenciamento “charrua-lavrador” diferente, um agenciamento que é o mesmo que o do boi. Esse novo agenciamento, esse novo dever do cavalo, não é uma evolução em direção a um “ser mais” do cavalo, mas tão simplesmente uma máquina ao lado das outras máquinas que é possível construir.

E o currículo em tudo isso? Historicamente, o currículo se constituiu no interior de um debate sobre o “ser-do-currículo”. Havia diferentes programas escolares que eram desenvolvidos e havia diferentes maneiras de desenvolvê-los (cf. Pinar e Grumet). Os estudiosos tentaram construir uma espécie de “duplo” disso, ou seja, uma “teoria”, para tentar apreender o que era um programa escolar e como se poderia desenvolvê-lo (ver os clássicos: Tyler, Bobbit, Smith, Stanley e Shores, etc.). Ao tentar, assim, dar uma forma aos programas escolares e às maneiras de desenvolvê-los, eles esboçaram o contorno de uma nova disciplina: o “currículo” ou a “teoria do currículo”.

Mas os teóricos do currículo se depararam, então, com um novo problema: as definições do currículo se multiplicaram de uma tal forma que se tornava cada vez mais impossível colocar uma ordem no emaranhado que se formou, isto é, se tornava cada vez mais difícil encontrar o “ser-real-do-currículo” que permitisse distinguir de maneira clara e unívoca o que é currículo e o que não é. Vários autores tentaram resolver esse problema da ambigüidade da definição do currículo. Tanner e Tanner, por exemplo, após haverem feito um inventário das muitas dezenas de definições, denunciam-nas como sendo parciais e propõem uma definição que, segundo eles, conteria “o significado pleno do termo”. Essa definição completa do currículo estaria situada num “justo ponto intermediário”. Para eles, o ser-do-currículo é a média. McDonald, por sua vez, afirmou que uma definição universalmente aceita era necessária, indicando a sua, evidentemente, como sendo aquela que apreende verdadeiramente o que é o currículo.

Goulet é outro teórico que pretende apreender a essência do currículo, ao tomar como definição verdadeira de currículo aquela que é enunciada pela maioria dos autores. A maioria determinaria, nesse caso, a natureza do ser-do-currículo. De um outro ponto de vista, Zais sustenta que todas as definições se equivalem e que deveríamos utilizá-las de acordo com o contexto. Essa posição oportunista é dificilmente aceitável, se consideramos a diversidade e a distância irreduzível entre as ideologias em questão. Schwab, por outro lado, chegou a sugerir que deixássemos de lado os debates fúteis sobre as questões de definição e que nos ocupássemos dos problemas concretos: posição astuciosa que, ao mesmo tempo que procura fugir à questão, acaba, indiretamente, respondendo a ela.

Todas essas tentativas de ordenar as definições do currículo terminam, portanto, em fracasso. Ninguém conseguiu ainda determinar a natureza do “ser-do-currículo”. Por quê? Porque o problema está mal colocado. Não se trata de determinar um “ser-do-currículo”, mas, antes, de produzir agenciamentos curriculares.

Espinoza abordou a definição do objeto (ou do corpo, o que é a mesma coisa) de uma maneira bastante original. Em vez de tentar buscar sua essência, ele se perguntou: o que pode um corpo? De que ele é capaz? Espinoza definiu a natureza ou o real como sendo uma substância única, mas com uma infinidade de atributos. Essa maneira de ver se opõe nitidamente à visão do real em si, à visão baseada na noção de essência. Seguindo a mesma lógica, ele define um corpo não por sua substância (Deleuze, 1981, p. 85), mas por seu movimento ou por seu repouso, por sua velocidade ou por sua lentidão. Um corpo não é, pois, senão um certo *modo* de existência (Idem, p. 70), senão uma certa maneira de afetar a substância.

O corpo não é, assim, algo fixo: ele é como alguma coisa que se estende sobre uma grande superfície e que pode tomar emprestado um grande número de modos de existir. Ele está cheio de *devires* potenciais.

E o currículo como corpo, de quê ele é capaz? Quais são seus modos de existir? Quais são os agenciamentos nos quais ele pode entrar?

Vemos, assim, agora, uma outra maneira de esboçar uma concepção bem diferente de currículo. Ao currículo como corpo, nós opomos uma concepção do currículo como superfície; ao currículo como ser, nós opomos uma concepção do currículo como devir; ao currículo como objeto claro e distinto, nós opomos uma concepção do currículo como “obra aberta”, isto é, como obra fundamentalmente ambígua sem, contudo, cair no indiferenciado; a um plano teleológico, nós opomos um plano geométrico.

O currículo como plano geométrico não tem natureza fixa, ele não é obrigado a ter objetivos, atividades de aprendizagem, etc. Ele até pode ter essas coisas, mas elas se tornam acessórias. O que importa é que ele *pode* ter atributos, ter componentes, entrar em agenciamentos variados.

O plano geométrico é como o zero, o caso vazio, ele é puro movimento de velocidade e de lentidão, ele é a própria desterritorialização. O plano teleológico, em troca, é a reterritorialização. Um é a fuga, o outro, a captura. O plano teleológico é um desenho, uma forma, feita à imagem do bom senso e do senso comum. O plano geométrico é um desenho abstrato, é o inverso do bom senso e do senso comum, é a dissolução da forma e instauração da velocidade.

ESQUIZOANÁLISE DO CURRÍCULO

Primeira analogia

Inspirando-me em Deleuze e Guattari, quero fazer algumas reflexões exploratórias sobre uma esquizoanálise do currículo.

De início, uma primeira analogia. O inconsciente psicanalítico é para o inconsciente maquínico aquilo que o currículo como totalidade é para o currículo como máquina. Esse objeto que se chama o inconsciente tem sido concebido de duas maneiras: ou como triangulação edipiana ou como agenciamento maquínico.

Como triangulação edipiana, o inconsciente é uma estrutura, um mecanismo (isto é, um sistema de ligações entre termos dependentes) (Deleuze e Parnet, 1977, p. 125). Esse mecanismo se articula em torno de três termos – pai, mãe e filho – e de dois processos fundamentais – a identificação da criança com a pessoa adulta e seu impulso amoroso para com ela. A relação com o desejo é construída sempre em termos de falta relativamente ao *Phallus*: para o menino, por não ser o *Phallus* (o Pai); para a menina, por não tê-lo. A estruturação edipiana cria na criança um complexo de emoções contraditórias muito difíceis de serem suportadas. Como consequência, ela as recalca no inconsciente, temendo a castração caso o adulto venha a descobrir seu segredo. Esses sentimentos recalcados se exteriorizam então, ocasionalmente, de maneira parcial, pois a consciência exerce o papel de censura e impede uma “tomada de consciência” total por parte do indivíduo. O inconsciente psicanalítico é, pois, inicialmente, um inconsciente familiar e está duplamente estruturado na falta. Em primeiro lugar, a criança fracassa em ser ou em ter o *Phallus* e, depois, o que se manifesta na conduta não é senão parcial e é preciso refazer a unidade perdida. O fato de que contemporaneamente a família tenha se desintegrado não muda em nada essa descrição. Vale a mesma maneira de ver: há simplesmente uma substituição dos agentes, os quais cumprirão as mesmas funções.

A essa concepção mecânica do inconsciente podemos contrapor uma concepção maquínica. Por máquina entendemos um conjunto de “vizinhança” entre termos heterogêneos independentes (Deleuze e Parnet, 1977, p. 125). O que isso quer dizer? Isso significa conceber o inconsciente não como um desenho figurativo que representa a família, mas como uma pintura moderna, uma desenho puramente abstrato, no qual pode haver, obviamente, componentes familiares, mas também outras coisas.

Vejo o inconsciente, antes, como alguma coisa que estaria um pouco em toda parte ao nosso redor, tanto nos gestos e nos objetos cotidianos, quanto na televisão, no espírito da época e até mesmo, e talvez sobretudo, nos grandes problemas do momento... Portanto, um inconsciente que trabalha tanto no interior dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de viver o seu corpo, seu território, seu sexo, quanto no interior do casal, da família, da

escola, do quarteirão, das fábricas, dos estádios, das universidades... Dito de outra forma, não um inconsciente de especialistas do inconsciente, não um inconsciente cristalizado no passado, cristalizado em um discurso institucionalizado, mas, ao contrário, voltado para o futuro, um inconsciente cuja trama não seria outra que o possível mesmo, o possível à flor da linguagem, mas também o possível à flc.: da pele, à flor do socius, à flor do cosmos... Por que colar-lhe essa etiqueta de “inconsciente maquinico”? Simplesmente para sublinhar que ele está povoado de todas as espécies de maquinismo que o levam a produzir e a reproduzir essas imagens e essas palavras (Guattari, 1979; cf. Deleuze e Guattari, 1975b, p. 421).

Duas concepções, portanto, desse objeto que é o inconsciente: mecanismo de contornos bem delimitados e máquina, cujos agenciamentos são infinitos. Na primeira, nós apreendemos a essência do inconsciente, enquanto que, na segunda, ele se mexe sem parar.

E o currículo nisso tudo? A literatura sobre currículo tem procurado, constantemente, delimitar o contorno dessa disciplina, fixar-lhe uma essência, uma identidade. Basta examinar a natureza dos debates dos últimos quarenta anos para se convencer disso, uma vez que eles estão cheios de tentativas de definição, de pesquisas sobre a natureza do currículo. Podemos assim afirmar que, na tentativa de determinar a natureza do objeto, tem-se procedido, no domínio do currículo, de uma maneira análoga à da psicanálise. Nós o temos imobilizado nas categorias da representação. É possível, entretanto, contrariamente, conceber o currículo um pouco como Deleuze e Guattari concebem o inconsciente: como máquina. Máquina que não pára de produzir, máquina produzida por sua produção. Máquina da qual não se pode determinar a essência *a priori*. E mesmo que o façamos *a posteriori*, nem por isso ela pára de efetuar novas ligações, nem por isso ela se torna fixa. Assim, ela se parece mais com um desenho abstrato do que com uma representação figurativa da realidade. Não, pois, uma definição “edipianizante” do currículo, mas uma definição “maquinica” desse objeto ambíguo.

Segunda analogia

Há, entre uma análise totalizante do currículo e uma esquizoanálise do mesmo, a mesma relação que existe entre a psicanálise e a esquizoanálise. A psicanálise não se limita a isolar um objeto que se chama inconsciente: ela, ao mesmo tempo, utiliza um método para estudá-lo. Esse método consiste em traçar a história das faltas. A criança teria recalçado os sentimentos difíceis de serem suportados, mas quem diz “recalçado” não quer dizer, com isso, sem efeito sobre os comportamentos reais dos indivíduos. Os psicanalistas estão bastante vigilantes relativamente aos atos equivocados, aos lapsos, aos sonhos, uma vez que eles, muito freqüentemente, manifestam o que ficou escondido no

inconsciente. Trata-se de voltar à origem. Mostrar como o pênis equivale a uma teta de vaca e como a teta de vaca equivale a um seio materno. Uma vez que o inconsciente teria se totalizado em torno da família e da falta, procura-se, então, ver o que falta a esse ato, relativamente àquela grade totalizante (Deleuze e Guattari, 1975b, p. 53-54; cf. Deleuze e Parnet, 1977, p. 28).

A essa visão totalizante da análise do inconsciente, Deleuze e Guattari opõem o método da esquizoanálise. Se o inconsciente não se estrutura em torno de Édipo e da falta, mas em torno das produções maquínicas e do corpo pleno, então a análise do inconsciente não pode se efetuar por meio da aplicação de uma grade construída inteiramente em termos de uma diversidade de enunciados e que tenha como finalidade reconstituir a totalidade da significação, de restabelecer o que faltava ao enunciado. Para a esquizoanálise, ao contrário, o universal, o total não existem (Guattari, 1979, p. 27). Sempre que encontramos um universal, podemos estar certos de que houve, de forma sutil, uma tomada de poder por parte de um dos termos em jogo, uma tomada de poder que vale por uma evidência e que exerce sua autoridade sobre o resto. Por isso, a esquizoanálise não rebaterá uma grade interpretativa sobre os enunciados, mas colocará a problemática em termos de agenciamentos maquínicos. Não buscaremos saber “o que isso quer dizer?” mas, antes, “como isso funciona?”.

Assim, fui levado a considerar que toda idéia de objeto social, que toda entidade intrapsíquica deveria ser substituída por uma noção mais englobante, mas muito mais redutora: a de agenciamento. Um fato social, um fato de comportamento, um fato psíquico, antes de poder ser definido no plano material, subjetivo, semiótico, econômico, ... deve ser apreendido ao nível da territorialidade maquínica que lhe é própria (Idem, p. 197).

Esses fatos não remetem, pois, a códigos universais fechados sobre eles próprios, mas são, antes, indissociáveis dos agenciamentos nos quais eles entram.

Podemos imaginar melhor agora a relação disso com a análise do programa escolar. As grades de análise do programa impedem a produção de programas diferentes, obrigam os programas a se moldar a uma forma particular e totalizante. Essas grades exercem o papel de uma totalidade, relativamente à qual os programas existentes estão em falta, exatamente da mesma forma que os enunciados de um psicanalizado estão em falta quando comparados à grade edipiana. Tudo se passa como se houvesse uma imagem de programa que exercesse o papel de norma e em virtude da qual todos os programas deveriam ser comparados, exatamente da mesma forma que, ao nível do inconsciente, Édipo exerce o papel de filtro relativamente ao qual todos os enunciados de desejo são comparados. A esquizoanálise estabelece que não existe, inicialmente, isso de programa universal. Ela considera que sempre que uma tal pretensão se produz é porque um poder se infiltrou.

A dupla tarefa da esquizoanálise do currículo

Primeiramente, uma tarefa crítica, de destruição. Trata-se de desfazer os conjuntos unificadores. A criança É ISSO. A escola É AQUILO. Aprende-se DESSA FORMA. A sociedade É ISSO.

A tarefa da esquizoanálise consiste em desfazer incansavelmente os eus e seus pressupostos; em liberar as singularidades pré-pessoais que eles encerram e recalcam; em fazer correr os fluxos que eles seriam capazes de emitir, receber ou de interceptar; em estabelecer, cada vez mais longe e mais refinadamente, e bem abaixo das condições de identidade, os esquizos e os cortes; em montar as máquinas desejanças que recortam cada um de nós e nos juntam com outros (Deleuze e Guattari, 1975b, p. 434).

Em suma, colocar em causa, inicialmente, os marcadores de poder (Idem, p. 378).

Em segundo lugar, uma tarefa positiva, que consiste em descobrir, em seguir, os índices maquínicos de desterritorialização (Ibidem, p. 385).

Isto é: desfazer o bloqueio ou a coincidência sobre a qual repousa o recalque propriamente dito; transformar a oposição aparente da repulsão (corpo sem órgãos – máquinas objetos parciais) em condição de funcionamento real; assegurar esse funcionamento nas formas da atração e da produção de intensidade e, portanto, tanto integrar as falhas no funcionamento atrativo quanto envolver o grau zero nas intensidades produzidas, fazendo, assim, com que as máquinas desejanças voltem a funcionar (Ibidem, p. 406).

Em outros termos, a tarefa positiva consistirá em imaginar, frente ao que já parecia antecipadamente amarrado, índices de desterritorialização e linhas de fuga. Frente a um programa escolar que reterritorializa a criança ou a aprendizagem, imaginar, pois, pistas de desterritorialização.

USO MENOR DA PEDAGOGIA

A educação sempre teve um estatuto de disciplina menor, em comparação com os outros campos do saber das ciências humanas (psicologia, sociologia) e, sobretudo, com as ciências da natureza. Com efeito, essas últimas, e particularmente a física, graças à precisão de seu objeto e ao rigor de seu método, exercem, de alguma forma, o papel de padrão, de norma. Poderíamos qualificá-las, assim, de disciplinas maiores. Imaginamos facilmente a reação dos pedagogos frente ao olhar superior que lhe dirigem as outras disciplinas: eles copiam o modelo maior; também eles querem aceder ao estatuto de verdadeira ciência.

Assim colocados, menor e maior se opõem enquanto estados dos quais um é dominante e o outro dominado. Eles se inscrevem em uma dialética do poder em que o outro busca inverter o um a fim de impor, por sua vez, a sua lei.

Conseqüentemente, a minoridade se assemelha à maioridade, uma vez que ela é uma maioridade potencial que disputa o poder com a maioridade de fato. É provavelmente por isso que muitas revoluções pouco mudam as coisas na realidade, já que não fazem mais do que substituir um padrão por outro.

Feitas essas primeiras distinções, parece, pois que “por maioria nós não entendemos uma quantidade relativa maior, mas a determinação de um estado ou de um padrão em relação ao qual tanto as quantidades maiores quanto as menores serão ditas minoritárias: homem-branco-adulto-macho, etc.” (Deleuze e Guattari, 1980, p. 356). No fundo, como diria Lyotard, majoritário não quer dizer necessariamente grande número, mas grande medo. Mas não é dessa forma que nós queremos colocar o problema. Do que se trata, em vez disso, é de opor “maior e menor”, pensados como estados, a “menor”, pensado como devir.

Haveria como que duas operações opostas. De um lado, nós promovemos algo ao estado de “maior”: de um pensamento fazemos uma doutrina, de uma maneira de viver fazemos uma cultura, de um acontecimento fazemos a História. Pretendemos, assim, reconhecer e admirar, mas, de fato, o que fazemos é normalizar (Deleuze e Bene, 1980, p. 97).

Mas podemos conceber a operação inversa:

(...) de que forma “minorar” (termo empregado pelos matemáticos), de que forma impor um tratamento menor ou de minoração, para liberar os devires contra a história, as vidas contra a cultura, os pensamentos contra a doutrina, as graças ou as desgraças contra o dogma? (Idem).

Carmelo Bene fez esse trabalho de minorização no teatro, em sua peça *Ricardo III*, ao retirar tudo que era elemento de poder na peça original de Shakespeare. Ao elevar, pois, todo o sistema principesco, Bene libera, assim, outros personagens que só existiam de forma virtual. Nesse segundo sentido, menor não mais designa, pois, um estado, mas um devir no qual nos envolvemos. Menor também não tem nada a ver com alguma forma de regionalismo, qualquer que ele seja, uma vez que a região pode também ser pensada a partir das categorias de estado. Poderíamos pensar no desenvolvimento regional a partir de um tratamento menor, o que provavelmente resultaria em algo que fosse diferente das eternas disputas centro-periferia, já que, em vez de querer mais poder para as periferias e reproduzir assim o modelo da capital na região, tornando assim a região maior, buscaríamos, antes, liberar as potências do devir.

Para darmos uma idéia ainda mais precisa do conceito de “menor”, vamos examinar o estudo que Deleuze e Guattari fizeram de Kafka. Eles destacam três aspectos de uma literatura menor, aspectos que poderiam também ser aplicados a uma pedagogia menor.

Primeiro aspecto: uma língua é sempre afetada de um forte coeficiente de desterritorialização. Pensemos, no caso de Kafka, no alemão falado em Praga, ou

ainda no *Black English* dos negros americanos e, para nós, que somos do Quebec, a utilização particular, norte-americana, que fazemos do francês. A língua falada no Quebec é uma língua desterritorializada, na medida em que ela não se avalia apenas em relação ao francês-padrão, mas também em relação ao inglês americano, ao qual ela toma de empréstimo elementos fonéticos e sintáticos que faz variar (Deleuze e Guattari, 1980, p. 129).

Segundo aspecto: tudo aí é político. Com efeito, uma literatura menor não pode fazer outra coisa que questionar, às vezes até mesmo à sua revelia, a literatura maior. Ela força esta a reagir, ela faz vir ao nível da superfície os jogos subterrâneos do poder.

Terceiro aspecto: tudo assume um valor coletivo. As categorias tradicionais, o autor, o personagem, o herói, que são, todas, maneiras de retornar a uma problemática do sujeito, são substituídas pelos agenciamentos coletivos de enunciação. Mesmo quando o autor está sozinho, ele está povoado pelo social, ele é agenciado. Em Kafka, “a letra K não designa mais um narrador nem um personagem, mas um agenciamento tanto mais maquínico, um agente tanto mais coletivo, quanto mais o indivíduo se encontra ligado à sua solidão” (Deleuze e Guattari, 1975a, p. 33).

Esses três aspectos do “menor” – a desterritorialização, a política, o agenciamento coletivo de enunciação – nos permitem esboçar o movimento que assumiria uma pedagogia da qual quiséssemos fazer um uso menor.

Mas o que isso pode querer dizer: “fazer um uso menor da pedagogia”? De acordo com o primeiro aspecto, um uso menor da pedagogia nos levaria a nos tornarmos como que estrangeiros no interior do ofício de pedagogo que exercemos. Isso não significa necessariamente fazer coisas extraordinárias, sair da escola, ir para a rua, para a comunidade, etc., uma vez que essas tentativas, apesar de constituírem um esforço real de desterritorialização, podem também constituir novas maneiras de copiar o modelo do bom professor e, conseqüentemente, novas maneiras de reterritorializar segundo o uso maior da pedagogia. Ao contrário, a desterritorialização de que falamos faz proliferar os devires para chegar, quem sabe, a um devir imperceptível, num espaço em que as aventuras, mesmo que na banalidade da esquina da rua, se dão em intensidade.

É inútil, pois, perguntar-se como ensina alguém que faça um uso menor da pedagogia, uma vez que ele pode muitíssimo bem proceder “como todo mundo”, mas com a sutil diferença, entretanto, e é isso que o torna estrangeiro em seu próprio ofício, de que ele o faz para além das formas e dos marcadores de poder, em um meio não formado, onde tudo é velocidade. Da mesma forma que “saber envelhecer não é permanecer jovem, mas saber extrair de sua idade as partículas, as velocidades e as lentidões, os fluxos que constituem a juventude dessa idade” (Deleuze e Guattari, 1980, p. 340), assim, também, saber ensinar poderia significar não buscar ser um “bom” professor, mas saber extrair desse ofício as velocidades e os fluxos que constituem a sua “essência” fluente.

Quanto ao segundo aspecto, a política, fazer um uso menor da pedagogia significaria retirar do discurso pedagógico todos os marcadores de poder que representam unicamente o trabalho de nivelamento das diferenças efetuado pelo bom senso e pelo senso comum, possibilitando, assim, a emergência do devir. Esse trabalho é mais que necessário, pois, como vimos, a pedagogia, mesmo que ela tenha um estatuto de disciplina menor, funciona, ainda assim, de acordo com o modo maior, sobretudo se consideramos as opções oferecidas, as correntes pedagógicas que se fundam em invariantes: o eu profundo para as pedagogias do sujeito, a alienação para a pedagogia progressista, o desejo como falta para a pedagogia libertária, a objetividade das técnicas empíricas para a pedagogia behaviorista. A minoridade da pedagogia é, pois, uma falsa minoridade, uma vez que ela captou, nesta ou naquela corrente, o homogêneo, o padronizado, o universal. Não se trata, pois, de fazer com que a pedagogia se torne majoritária, mas, antes, de extrair de um discurso pedagógico dominante os marcadores de poder. É assim que o pedagogo será, como se diz daqueles que são estrangeiros em sua própria língua, estrangeiro no modelo pedagógico que ele deve veicular em sua escola.

Um uso menor da pedagogia não quer dizer, entretanto, que o pedagogo fará qualquer coisa que quiser. Por exemplo, não significa dizer que a pedagogia deveria se basear no fortuito, na intuição do momento. Não se trata, evidentemente, disso. Deleuze, em seu comentário a propósito das línguas menores, nos apresenta uma outra questão, mais interessante:

Já não temos mais escolha: devemos definir as línguas menores como “línguas de variabilidade contínua” – qualquer que seja a dimensão considerada: fonológica, sintática, semântica ou mesmo estilística. Uma língua menor não comporta senão um mínimo de constante e homogeneidade estruturais. Não se trata, entretanto, de um mingau, de uma mistura de dialetos, uma vez que ela encontra suas “regras” na construção de um contínuo. Com efeito, a variação contínua se aplicará a todos os componentes sonoros e lingüísticos, em uma espécie de cromatismo generalizado (Deleuze e Bene, 1980, p. 100).

Não se trata, tampouco, de considerar cada corrente pedagógica como menor e considerá-las, todas, como equivalentes. Isso também não, uma vez que cada corrente pode conter universais maiores. Fazer um uso menor da pedagogia significa, antes, adotar o devir como regra: tudo vale, exceto aquilo que impede o desejo de circular. E o que impede o desejo de circular é o poder padronizado que anula as diferenças e impede as variações.

Mas já escutamos alguém dizer: “Mas essa forma de pedagogia não é elitista?”. Aí é preciso retornar às distinções feitas no início, pois, mesmo que muitos se vangloriem de falar em nome do povo, permanece, entretanto, o fato de que o majoritário do qual eles falam não é necessariamente o maior número mas o padrão no poder. As mulheres, as crianças, por exemplo, constituem uma

minoria muito mais numerosa que a maioria, e elas não param de passar entre as malhas da rede padronizante da maioria. Mas podemos também responder afirmativamente a essa observação no sentido seguinte: o uso menor da pedagogia está reservado ao Super-Homem nietzschiano. Apenas nesse sentido ela é elitista, mas a elite de que se trata é uma elite bem curiosa, uma vez que todos podem fazer parte dela, pois todos podem devir, todos podem traçar uma linha de fuga contra o poder.

O terceiro aspecto nos faz ver o “mestre” não como um sujeito, mas como uma singularidade pré-individual e impessoal no sentido em que, antes de ser uma forma e uma essência, ele é, inicialmente, multiplicidade de linhas, solidão povoada pelo mundo inteiro. Além disso, mesmo quando é o único a falar, o mestre é vários, agenciado, em sua enunciação, em todos os pontos. A mesma coisa para a criança: antes de ser uma entidade formada, ela é, inicialmente, fluxos e conexões múltiplas. Pensada assim, a classe escolar não tem nada a ver com a metáfora do jardineiro e suas plantas, mas muito mais com as metamorfoses das singularidades em devir.

Referências Bibliográficas

- DELEUZE, Gilles e BENE, Carmelo. *Superpositions*. Paris: Minuit, 1980.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Kafka*. Pour une littérature mineure. Paris: Minuit, 1975a.
- _____. *L'anti-Œdipe*. Paris: Minuit, 1975b.
- _____. *Mille plateaux*. Paris: Minuit, 1980.
- DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1977.
- DELEUZE, Gilles. *Spinoza, philosophie pratique*. Paris: Minuit, 1981.
- GOULET, Georges L. *Analyse comparative des notes attribuées au curriculum par un groupe d'auteurs choisis et ébauche d'une théorie générale*. Tese de Doutorado inédita. Ottawa: Universidade de Ottawa, 1976.
- GUATTARI, Félix. *L'inconscient machinique*. Essais de schizo-analyse. Paris: Encres, 1979.
- McDONALD, James B. Educational models for instruction. In: McDONALD, James B. e LEEPER, Robert T. *Theories of instruction*. Washington, D. C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1965.
- PINAR, William F. e GRUMET, Madeline. Theory and Practice and the Reconceptualization of Curriculum Studies. In: LAWN, Martin e BARTON, Lee (Ed.). *Rethinking curriculum studies: a radical approach*. New York: John Wiley and Sons, 1981.
- SCHWAB, Joseph. The practical: a language for curriculum. In: *School review*. Novembro de 1969.

TANNER, Daniel e TANNER, Laurel. *Curriculum development: theory into practice*.
Nova York: Macmillan, 1975.

ZAIS, Robert S. *Curriculum principles and foundations*. T. Crowell, 1976.

Nota

Este texto constitui uma montagem de três dos capítulos do livro de Clermont Gauthier, *Fragments et résidus 2. Deleuze éducateur*. Ottawa: Greme, 1989. Publicado aqui com a autorização do autor.

Tradução de Tomaz Tadeu, do original em francês (com agradecimentos a prof.^a Sandra Mara Corazza, pela ajuda na revisão).

Clermont Gauthier é professor do Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Universidade de Laval, Canadá.

Endereço para correspondência:

E-mail: Clermont.Gauthier@fse.ulaval.ca



27(2):157-168
jul./dez. 2002

A PROFESSORA RIZOMA: TPM e magia na sala de aula

Cláudia Madruga Cunha

RESUMO – *A professora rizoma: TPM e magia na sala de aula.* Da ruptura das certezas, a professora-rizoma nasce. Ela é, enquanto personagem conceitual, cria de si mesmo. Inventada da experiência mestra, mãe, mulher, ela é o feminino potencializado na sala de aula. Pretende discutir qual conhecimento vem brotando do desestruturamento humanístico e histórico pelo qual passa a filosofia em conjunto com as ciências humanas. Disposta a todas as frestas, caminhos, buracos, entre pernas, pontes, portas e fechaduras ela quer falar do ângulo desconfortável da sua diferença, da sua TPM. Influenciada por Deleuze, e no uso de seus conceitos, ela teoriza sua ação como mágica, revelando uma proposta diferente, surgida da inquietação formada em torno do afrouxamento das linhas pedagógicas que se subestabeleceram a partir do descrédito da experiência moderna.

Palavras-chave: *professora-rizoma, ciência “mana”, ciência moderna.*

ABSTRACT – *The rhizome teacher: PMT (pre-menstrual tension) and magic of the classroom.* It is from the act of disrupting all the certainties that the rhizome woman-teacher is born. She is, while a conceptual persona, a creation of her own. Self-invented from the experience of simultaneously being schoolteacher, mother, woman, she is the femininity made effective in the classroom. She wants to discuss what kind of knowledge is coming out from the humanistic and historical deconstruction to which philosophy, together with the human sciences, is being submitted. Receptive to all fissures, routes, cracks, interstices, bridges, and situated amidst legs, doors and locks, she wants to speak from the uneasy perspective of her difference, of her PMT. Influenced by Deleuze and making use of his concepts, she theorizes her action as a kind of magic, revealing thus a different project. This project comes out of the uneasiness which forms itself around the pedagogical lines that established themselves with the widespread disbelief towards the principles of modern experience.

Keywords: *rhizome teacher, “mana” science, modern science.*

TPM e magia na sala de aula

A nós mulheres todo o poder, a nós mulheres nada. Nada fácil de compreender, nada fácil de diagnosticar. Enigmas do mundo. Frágeis e geradoras da vida, portadoras do ser. Esquecidas pela metafísica, somos o sentido de todos os princípios: o da identidade, o da não-contradição, o terceiro excluído, etc. Somos o lado inverso, a vulva, a válvula, o ser invertido. Algo incompleto, inacabado e com garras, com línguas, com um ventre interminável que carrega tudo que suporta, incha e desabrocha, fonte e frente múltipla, algo que se abre em todas as direções e que se fecha para gerar a vida. Ser que escancara pernas e que é meio. Arranca da carne a carne que sangra, chora, tira da dor a vida. Salva a espécie condenando-se a nunca mais ser só. Aceita, corrompendo sua própria indiferença, a presença diferente. Coloca alguém no mundo para ser mais por ele/a o que é em si, para ser mais dele/a o que é por si. Coloca-o/a para eternamente ser espera dos minutos, horas, dias. Coloca para ser por ele/a o sentido dos minutos, hora, tempo. Põe a vida no tempo para dar sentido à costura, à tecedura dos fios, às linhas descontínuas que povoam e tecem a trama. Somos a trama, a linha que traça e desenha as imperfeitas e perfeitas formas, de rarefeitas intenções, que, ao modo de resistência, preenche, e, ao mesmo tempo, transbor-da nosso ser feminino.

Só é novo, o que está esquecido

Somos a pretensão das parábolas que grilam um amanhã. Localizamos posturas de sobrevivência na desordem e no caos. Resistimos com gritos guardados no peito, com desmaios acordados pela sujeição da esperança. Políticas e amigas da harmonia natural sabemos sujeitar sem esmorecer, sabemos contrapor sem exterminar, sabemos educar sem fazer da ordem o barulho da vida.

Afeitas aos sussurros das sagas, somos sempre a rainha da festa. Somos as que morrem lipoaspirando um ideal. As que enfeitam a morte com choro, velas e flores. Nos atola a perversidade e a perplexidade, mas desafogamo-las em pontos-cruz, pés-de-galinha, maria-chiquita e chapinhas. Esperamos moedas na esquina. Esperamos cheirosas na frente da TV. Cheiramos à cebola, água-ardente, carne quente, amor. Seduzimos até o cachorro do vizinho, o lobisomem, o mal, porque temos o poder fêmea, efêmero, uivante. Somos o lamento do poeta, a sereia, a fada, a bruxa, a *Barbie*, a tia, a vó, a sogra, a cunhada, a Susi. Em todos os elementos somos: do céu, a pureza múltipla do ar que se abre em todas as direções; da terra, a força gerativa que implica a multiplicidade; da água, a profundidade e mistério; do fogo, a chama que arde em dor e paixão. Somos mistura, acaso de elementos e o sentido que os reúne numa relação. Meio do meio, meio das pernas, meio dos lábios, meio dos olhos, meio dos braços. Meio caminho do

meio que só se completa no meio de outros meios, meia parte, que sustenta seu sentido nas partes de outras partes.

Leitoras das cartas, inventamos o destino, imprimimos um tempo traduzido em fases, ciclos, seiva, seita. Dos caminhos traçados em romarias, somos as longas estradas, medeixes, santas loiras, morenas, florestas da perdição, madalenas nem sempre arrependidas. Como encruzilhada de fluxos, festejamos a razão não definida de nossas entranhas múltiplas, essa poderosa precisão com que parimos a vida e onde o poder fere a fera. Somos o controle do caos, o compadecimento que brota até do erro que fecunda. Fera da ferida que não coagula, costura e borda. Dos retalhos da colcha, somos os dias neles esquecidos, pontos contados acordando o sonho. Lembranças repetidas, emprestadas, botões sem casa, ovo sem casca, vassoura sem bruxa.

Criamos os espinhos que nos farão sangrar, a inquietude que nos fará velar. Como a fechadura que espia a própria porta, somos das regras, a que corrompida, vagueia só para rastrear seu valor. Somos esses seres, segredos sem sentido, marias em romarias, desmentidas, desmazeladas, ciganas sem sorte, damas de seus bibelôs, as desocupadas das novelas, as que tramam, matracam, efeminizam macheando a contrapartida do seu próprio ser. Somos as que ensinam, que dobram, costuram o passado, sobrepondo o que tecem do presente, como algo que vem de si que é de si. Dobram, redobram, costuram, alinham tramas, fazem das suas linhas pandorgas, pipas que sobrevoam a própria intenção, presente que oferece o que de si se doa, se dobra.

Parida de suas entranhas, a professora-rizoma é doação de sentido. Ela é, ao mesmo tempo, múltiplo entrecruzamento daquilo que vem implicitado na sua cultura, ruptura de fluxos e de cortes de possíveis. É invenção de sua contingência e não a determinação desta. É cria de sua tensão, recolhida nos fluxos do corpo e nas linhas de fora dele, no mundo da vida. Seu corpo, como parte do que existe, é experiência do mundo. Sua tensão é a exposição dos limites inexploráveis pelo que não lhe pertence. Sua tensão é seu impulso indefinível, inesperado, linha que corre em várias direções; é seu ser sendo, sem se perder naquilo que lhe escorre. Sua ambivalência vem do encontro entre o que escorre e o que recolhe enquanto vida. Sua pulsão escapa às estruturantes que pretendem o controle, é linha fugida do sangue que risca, borda, apreende, poetisa, redesenha a vida. Sua ação é sorte sem destino.

A “TPM” como algo que pertence ao ser mulher da professora-rizoma¹ não é nenhum ponto de partida ou ponto de chegada. Como o azar é algo que brinca, reflexo do espelho que não encontra o seu outro lado, animal e animador, mas impulso orquestrado por um alento criador, que provoca, povoa, não julga nem espécie e nem gênero, apenas reanima e vitaliza o ato de ensinar, potencializa essa ação como vento em moinhos. A tensão feminina é ela mesma a questão que se dobra sobre si e por si mesma não se responde. Há algo seu que escapa a essas suas fronteiras, pois ela não é senão ação do desejo que corre solto e

transborda por si mesma, algo que vem da margem, da borda e essa como diferença lhe pertence, possibilita a repetição da existência por outros espaços de si.

A mosca que pousou na sua sopa

Fluída no feminino e liquêfeita na vida, a professora-rizoma não implanta destinos. A sala de aula é o palco, ela a trama. Todo pensamento que já fora invenção de um eu inventado pelo pensamento, vive tempos de carência de paternidade. Quem gestou a razão dos pensadores do conhecimento parece ter implodido suas estruturas fundantes. Somos todos sós, estamos todos sós, “sem saber exatamente onde vamos parar”. Roubados da experiência espontânea na qual inventávamos as manhãs, agora já pensamos que a tarde é algo a confirmar. A noite se tornou a negação do claro, das horas mais rendáveis, contadas em relógios-pontos, ela não acolhe mais a confiança dos sonhos, senão que desperta sintomas mal amanhecidos. A magia feminina, gestadora, acolhedora, desafiadora e calada na história contada pelos homens, precisa ser acordada de seu pesadelo mais profundo, a diferença com o sexo oposto.

Mulheres não são não-homens, não são anti-homens, não são a outra, as outras, mulheres são de si, sua melhor parte criadora e criatura. Ser mulher é ser algo que o pensamento racional e excludente da identidade não pôde determinar como sendo algo igual a si mesmo. Hoje ela é de si, a contingência que existe, se impõe, na geração da vida. A professora-rizoma entende seu lado mulher como seu lado mágico e imanentemente provindo de suas tensões. Seu saber na sala de aula borda e recorta o tempo, costura sua esperança com olhar dos alunos/as, com aquilo que vê para além desses e nesses encontros. Nesse sentido, sua ação é mágica. Ela se motiva por algo que não se impõe concretamente. Ela se motiva porque brinda o tempo com o sentimento produzido fora do relógio. Cada classe se constela numa expectativa para além do que foi mapeado em um projeto. Não que seja projeto seu, o não projeto de uma aula, mas ela entende que uma aula possa ser oferecida numa espécie de ante-projeto de si. Rompendo a perspectiva histórica pela perspectiva cartográfica, a professora-rizoma quer mostrar que ação de mestra vem dos movimentos da vida. Os movimentos da vida, esses maravilhosos declínios e indefiníveis equilíbrios da sobrevivência, nem todos passam pela escola, nem todos são refletidos nela, ainda que alguns possam ser agenciados por ela.

É com aquilo que se move por perspectivas não lineares que a professora-rizoma deve se ocupar, com a mágica da vida representada na espontaneidade que brota nas relações que cria com seus alunos/as. Nada que possa ser compreendido pela ciência em suas fórmulas, teoremas e tratados. Nada que se comprometa com o que as artimanhas do mercado ou com o que as demandas do capital chamam de estratégia, sucesso ou qualidade, pois o qualitativo na pedagogia rizomática está diretamente desqualificado pelo econômico.

Ser, não-ser não é uma questão de sujeito ou de número. Nascemos nesses tempos neocapitalistas como um crédito para as/os otimistas, como um débito para as/os pessimistas. Estaremos numericamente ensinando o que somos enquanto admitirmos que só o pensamento racionalmente estruturado nos permite ser. Para entender o sentido do ser professora-rizoma é preciso, em primeiro lugar, liberar a tensão “TPM” na sala porque tem a ver com o lado banido, bandido, esquecido, estriado significado que se produz e se conecta com o feminino. Em segundo, interessa discutir como essa relação pode convocar o lado mágico anti-linear e liso que, para além das estruturas fundantes, atribuem à ação de ensinar algo que vai em todas as direções, ultrapassando os métodos convencionados como modelos nessa ação.

A magia das chaves... a professora-rizoma filosofa

Diante das portas, não ser a fechadura, mas a chave. A chave abre o que está fechado, ela é a peça do seu segredo, sua própria estratégia e limite. Diante de todas as portas, ela é ora solução, ora falta, ora o acesso, ora o inacessível. Ela não se encaixa em tudo, mas abre quando encaixa, conecta e possibilita um novo espaço. Ensinar como construir chaves, corpos sem órgãos, cartografias, mapas, jogos do eu, do múltiplo. Na sala de aula, algo que encaixe, tenha sentido e abertura para outros possíveis.

A professora-rizoma quer discutir qual conhecimento vem brotando do desestruturamento humanístico e histórico pelo qual passa a filosofia em conjunto com as ciências humanas. Ela se preocupa em entender como esse conhecimento vem se projetando nas fronteiras ameaçadas pela máquina do capitalismo. Dispostas a todas as frestas, caminhos, buracos, entre pernas, pontes, portas e fechaduras a professora-rizoma quer falar do ângulo desconfortável das rupturas. Ela pretende analisar o teor das diferentes propostas que vão surgindo da inquietação formada em torno do afrouxamento das linhas pedagógicas que se substabeleceram a partir do descrédito da experiência moderna que, ainda hoje, estão presentes na escola. Lugar onde nada mais pedagogicamente se sustenta como um modelo e, ainda assim, como um ritornelo, procede ainda a formação social do indivíduo.

São múltiplas as análises que falam da figura do professor/a, algumas até mesmo apontam para o seu desaparecimento, nesses tempos pós-modernos. A relação professor/a e aluno/a está desterritorializada; ela já não comporta mais, apenas o encontro, enquanto algo que faz laço, “re-laço”, também, importa os desencontros do que está sendo produzido fora da sala de aula. A classe, enquanto espaço do conhecimento também está se movendo através das rachaduras. Esse movimento que não comporta um tempo linear, circular ou estrutural de reconhecimento, está lá, e sua presença não se confirma senão que se apresenta na inquietação gerada pelas incertezas.

A professora-rizoma é articuladora e mais que isso é mestra, mãe, tia, irmã, madrinha. Ela amedronta, embriaga, acolhe e empurra, move através daquilo que é movida. Ela se dobra sobre sua consistência e não enxerga senão a experiência da vida. Nenhum futuro a confirmar, nenhum destino prescrito em boletins escolares. . . O tempo será ou não de chuva? Fará ou não um belo dia de sol? Estará nublado amanhã? Nossas pegadas na areia só existem antes da cheia das marés e essa nossa intervenção mínima é o máximo da nossa certeza. Deixemos tudo como está, é assim que sobrevivemos. Nas pausas e nos esquecimentos. Marcas ainda perdidas, numa história que só conta o que sabe sobre um tempo, um determinado tempo. Qual será o clima amanhã? Que tempo se reserva para o que se apresenta como o presente? O somos do que não estamos vendo? A professora-rizoma sabe pouco, quase de nada, sobre ensinar. Tudo que lhe disseram jamais foi apreendido sem a experiência do próprio ensino. Estar na sala de aula é mais que um constante aprender a ensinar, é um aprender a aprender, algo que só é válido na relação que se faz da experiência, que só é compreendido se desterritorializado dela. Como a filosofia se conjuga com o ensinar? Ensinar a filosofia e/ou ensinar a filosofar? Eis a tarefa múltipla da professora-rizoma .

O pêndulo ou os pêndulos

Aquele que vive de combater um inimigo tem interesse em que ele continue vivo (Nietzsche, 2000, p. 274).

No espaço em se concretiza a experiência de ensinar, a sala de aula, há outros presentes que o sobrevoam. Quando em aula, a professora-rizoma cartografa, aponta com o dedo para o infinito, desenha o presente oferecendo o passado (tiras, linhas, recortes) como um contínuo atual. Faz do passado a borda do presente, o sentido que afeta o acontecimento ou que o traduz.

Posta ou proposta, à frente de noventa olhos, quarenta e cinco bocas, a professora rizoma, não ignora a inércia dos corpos, uma vez que os pressupõe educados, mas lhe perpassa o projeto que ela mesma ensina “para-lisando”, “aco-moldando”²² tudo. Vários, muitos, todos e nenhum, formam o sentido onde ela repousa um olhar que não vê mas interpreta:

Uma esfera móvel na extremidade de um longo fio fixado à abóbada do coro de Saint-Martin des Champs. Experimentado em uma cave em 1851, depois no Observatoire, em seguida, foi removido para a cúpula do Panthéon, com um fio de sententa e sete metros uma esfera de vinte e oito quilos. Desde de 1855, está em formato reduzido e pende, de um furo, na travessa da abóbada . Um ponto geométrico cujo centro não tem dimensão. Não gira em torno de si mesmo porque não tem nem o si , o centro. A terra gira, mas o ponto não. Matéria vazia, ruptura da certeza o vazio do infinito arrepiá como uma emanção perversa (Eco, 1989, p. 11-12).

Centro sem dimensão, matéria vazia, filhos e filhas da incerteza, vários uns, Oms, uns, umas, emanações do infinito, finitamente acomodados na perfeição do quadrado da sala. Como notas musicais, dispostos em linhas, seus corpos pendem. A transcendência das horas são o esquecimento delas, quando da mestria da mestra se faz valer o esforço, seu dom de ensinar, mágica magia por onde escoo a sinfonia que evoca a todos como parte do infinito. Plano liso, sem tensão. A professora-rizoma, cartografa sua “in-tenção”³ num programa, coagula tensões, estriamentos possíveis de uma ordem a confirmar. Ela ensina aprendendo, filosofa escutando os corpos, os rostos, as linhas que no seu entrecruzamento criam as chaves, produzem aquelas que abrirão o sentido dos acontecimentos.

Quantas histórias atravessam essa “in-tensão”? O que fica retido pelo “in” cria a trama, organiza as contas em um colar, tece as linhas em partes, estriadas, zonas de tensão e lisas, espriadas de significação. Este lado mestre orquestrado na cartografia, programa do semestre, é alimento do que se alimenta a professora-rizoma. O ensino de ciências vem cada vez mais tornando humana a ciência, mas num duplo sentido discutível, pois, nas ciências exatas tem retido a regra e dispensado o artífice; e, nas outras ciências, tem valorizado o contexto das relações e não o artifício que as cria, que as torna humanas. Andamos a esconder, nas entrelinhas do presente, o passado, como a parte da experiência que lhe dá significado. Andamos ensinando o pensado e não o pensar. Subsumidos os espaços de tensão estriados, que cooperaram para estabelecer uma ciência dimensionada para a especificidade, para a decalcomania. Ensinamos por repetição. Refletido no pêndulo, o infinito possível de cada um, acaba confirmado por um instrumento que limita o seu ser a seu uso, transforma o criador em criatura. Ao tentar organizar a trama, acaba-se repetindo o que já foi feito para evitar o erro.

É preciso dar sentido ao esquecimento para que ele não se revista de um vazio infértil. A professora-rizoma quer criar o espaço gerador de tensão, a possibilidade da dobra que “plica” e “ex plica”⁴. Uma dobra de dois, entre dois, como a diferença mesma que se diferencia, como a própria ciência que, ao ser interpretada em sua história, vai produzindo uma outra ciência que não é mais aquela primeira. O que não assegura que ainda assim se esteja impondo um “pré-formismo”⁵ do que se pretende por científico.

A ciência que emana, a *Ciência mana*⁶

Alguém já disse que não existe aprendizado sem sofrimento. Esta talvez seja a frase que simboliza a trama da nossa ocidentalidade pelo seu oposto. Andamos a evitar a experiência para não correr o risco do sofrimento, andamos a repetir as trilhas traçadas para que não nos ocorra o desafio de viver sem um caminho determinado. Andamos por demais evitando a chuva, nos protegendo,

com super-protetores do sol, castrados de criar suas marcas, impossibilitados de traçar riscos, rabiscos que exponham de forma espontânea o que nos torna parte da vida. Andamos por demais esquecidos do que é a vida. A vida não é uma invenção de laboratório. Ela passa na luxúria do *shopping-center*, mas não se fixa nele, ela anda com fome nos super-mercados mas não é rastro que se guarda nele, ela mais adoce nas calçadas do que chega nas farmácias. A vida é acontecimento, vibração, intensão, onde o espaço e o tempo não são limites mas coordenadas abstratas de todas as séries que vem tanto da objetivação de uma apreensão como da subjetivação de uma outra. Tramas, tranças, danças, balada entoada na canção do sertanejo, repetição do repentista, oração na mão do mudo, poesia na boca do cego, inquietação.

Em 1895, o Sr. Brunetière falou com tranquilidade sobre "A Falência; a ciência". A energia nessa época era entendida como uma entidade independente da matéria e sem o menor mistério. As novas teorias do átomo eram fantasias filosóficas que tentavam conservar uma imagem científica do mundo. Algo muito distante dos grãos de energia de Planck e Einstein. Para Clausius nenhuma energia além do fogo era concebida. E a energia se se conservava em quantidade, degradava-se em qualidade. O Universo tinha sido construído um belo dia como um relógio. De destino previsível sugeria uma vida que, surgida por acaso, evoluiria simplesmente por regras de seleção natural. No ponto máximo desta evolução, o homem era compreendido como um conjunto mecânico e químico dotado de uma ilusão, a consciência. Foi sob o feito desta que ele inventou o espaço e o tempo. . . imagens do espírito (Pauwels e Bergier, 1980, p. 28).

Faz bem pouco tempo que tentamos arredar os limites que nos hospedam. Vivemos tempos de redefinição. Filhos e filhas da crise redefinimos o que vem dela. A professora rizoma quer ensinar filosofia. Filosofia tem a ver com consciência, com a ciência que eticamente pretendemos. Ela é algo de pele, cheiro e suor que falta em torno dos conceitos que a ciência trabalha. A própria filosofia carece de ser experiência, falta arrepio, falta acontecimento naquilo que ela versa, no processo que a torna um conhecimento de si. Inventados num espaço e num tempo, somos o que adquirimos numa velocidade padrão como combustível e reserva, para nos mover em torno daquilo que pretendemos que seja nosso projeto sem questionar a autenticidade dele. Imagens de uma outra imagem que vão se sobrepondo no tempo, criando nele uma linearidade, que mesmo quando estriada, força, impõe um sentido. Busca espaços lisos para o pensamento, cria obscuridade na memória, cria obsessão por aquele ideal, vizinho e alheio, ao mesmo tempo, poderoso e fugaz

A professora-rizoma quer destituir a poderosa ciência construída de novidades iluministas, de seu humanismo fascista, que oprimiu, forçou, moldou pela imposição de suas verdades outra forma de conhecimento. No ápice de um altar hierárquico e excludente promoveu uma compreensão de conhecimento fracionário, moralmente individualista e autoritariamente copista, calcômaco. Cópia,

recorta e cola em cima do que já está pronto. Arremeda e não remexe. Coagula e não desliza, não cria nada de novo. Ela quer mexer com a vulnerabilidade de um modo de pensar que não consegue deixar de ser caça de um caçador que ele mesmo arquiteta e institui.

Europa, século XIX, enquanto intelectuais parisienses, supostamente de vanguarda, se perguntam se Marx deve ser ultrapassado, ou se o existencialismo é ou não um humanismo revolucionário, o Instituto de Stehinfeld estuda a implantação da humanidade na lua. Eugênio Varga aguarda o desmoronamento dos Estados Unidos anunciado pelo profeta e os biólogos americanos preparam a síntese da vida a partir do inanimado. Lênin define, o comunismo é o socialismo mais a eletricidade. A Rússia aguarda o pensador que venha a automação, mais a síntese dos carburantes e dos alimentos a partir do ar e da água, mais a física dos corpos, mais a conquista de estrelas etc. A fé na virtude do progresso maneja a alavanca das ciências e das técnicas mudando os rumos da sociologia elaborada no século XI (Pauwels e Bergier, 1980, p. 41-42).

A pergunta é se mudamos, se ainda frequentamos os mesmos lugares outrora instituídos? Se ainda calculamos com os mesmos instrumentos que nos tornam qualificáveis enquanto quantificáveis? Se ainda avaliamos com a mesma lógica do desperdício que nos desperdiça?

A sopa cósmica: a sala de aula como espaço da trama

Fazer da sala de aula um grupo nômade, espaço de escoamento de múltiplas possibilidades. Lugar da filosofia, da inquietude e do questionamento. Lugar onde a presença do infinito explode nas finitudes que o interpretam. Lugar de emanção, dos interstícios resplandecentes das consciências em sua interface, da inconveniência que propõe o que ainda não foi descoberto. Lugar da metáfora, síntese e sintaxe. Lugar da palavra que revela, ao mesmo tempo, que esconde aquilo do qual ou sobre o qual quer se apropriar.

Confiamos num processo que se dá por descobertas. Nos cercamos da imposição da evolução. Compramos rotas para o futuro, cápsulas extenuam nosso amanhã, a par de sermos tão gentilmente os mesmos.

Em 1924 Alexander Oparin, bioquímico russo, teorizou que os primeiros oceanos da terra eram sopa quente diluída de moléculas simples. Ele sugeria que o bombardeio constante dessa sopa primordial pelos relâmpagos havia deflagrado conexões entre moléculas inorgânicas simples, as “costurando” em moléculas orgânicas maiores, não produzidas biologicamente. Nos anos 50, Stanley Miller e Harold Urey reproduzem e testam o modelo de Oparin. Uma semana depois eles descobrem vários aminoácidos simples. Trinta anos mais tarde esta descoberta fundamental aperfeiçoada produzirá substâncias orgânicas mais sofisticadas, serão os precursores do DNA (Brockman, 1988, p. 236).

Nós sob o sol, um espaço simples a confirmar. Esquecido! A entrega dos pressupostos, sua superação rápida e nada convincente sem alarde. Trocou o sistema, mudou a rota que nos permitiria a virtude de nos elevarmos a seres supremos. Somos sós, estamos sós na sopa, na coalha, coadura, na imposição na impostura. Precisamos ensinar, espaço que se abre em várias direções. Queremos a regra sem querer regrar. Embate entre possibilidades e escoamento, trilha entre o razoável e o que se espera no conto que conta com a fada madrinha, com a magia que vem dela.

Mexer a sopa, acordar a Alice, criar o País das Maravilhas, o espaço da interpretação e das múltiplas possibilidades. Tornar o impossível, nossa parte perdida no infinito, possível realidade da experiência que quer criar uma manhã. Possuir a tensão mana, um tesão mana, uma intenção mana pelo que se faz. Que faz sentido no como se realiza de outro modo aquilo que já é seu. Somos o sentido do nosso conhecimento, a captura da presa que cria em cada um a expectativa do caçador/a, daquele/a que sai no desafio de matar ou morrer em pêlo, em pele, em cheiro, em cracas, movimento que não explica é ser.

A ciência mana parte do vazio e das sombras para acordar o adormecimento causado pelas certezas. Ela mana, baiana, ela é do samba o estopim, do carnaval o arlequim, ela é manhosa, ela é sestrosa, manobra o que está afim. Ela é de direito ela é do seu jeito algo que flui sem ter fim. Ela é a ciência método do seu jeito, do mundo terceiro, a escada que gira, que inventa sua própria escala e direção. Fomentada no abandono ela é a saída para outra direção. A ciência mana trabalha com relato, com retrato, com a configuração da pele, do pêlo, do carço. Trabalho com o âmago, com o enroscado, trabalha com a emoção, com os indesejáveis, com os “nosotros”. Ela é o que flui da TPM da professora- rizoma, tesão, artifício, indefinição, maldição bem vinda dos esquecimentos. Ela é talento da dobra. Por mais que lhe sobrevenha na prática o mundo empresarial do trabalho, a professora rizoma sonha em acordar a trama, em realizar a trama, em ensinar partindo das relações banidas que territorializam, potencializam e possuem a sala de aula num outro sentido tornando-a um espaço da vida.

Em 1963, o fisiologista, nascido na Austrália, Sir John Eccles, ganhou o Prêmio Nobel por sua pesquisa pioneira sobre as sinapses do cérebro (. . .). Agora, à idade de 79 anos, Eccles ainda defende com rigor a antiga crença religiosa de que somos mais do que apenas matéria, que existe de fato, um “espírito em cada uma de nossas máquinas”. (. . .) Talvez o mais eminente filósofo de nossa era, Sir Karl Popper, concorda com Eccles em quase todos os aspectos, exceto quanto à ideia de imortalidade da alma (Brockman, 1988, p. 252).

São tantas as demandas que nos fazem carecer de ser de si mesmos/as uma outra experiência, uma nova invenção ou outra atitude. A dureza e a rigidez da ciência moderna nos fizeram descrever do nosso lado melhor, o mágico, o criativo, o inventivo, o crente, o crédulo, pausamos na segurança e na promessa dos

métodos. Ensinamos apregoando modelos, pregando verdades. O que inquieta a professora-rizoma é a abertura de novos espaços híbridos gerativos de tensões que possam articular sonhos com as tramas bandidas que traçam no tempo a vida. Quer que sua ação seja construtora de linhas de intenção que signifiquem para além dela. Sem ser alheia ou contrária contribuição dos estímulos que provém de uma sociedade altamente consumista, tecnologicamente pragmática e copista, a professora-rizoma quer falar da alma e da lama, da linha e da trama, por isso sua ciência é mana, seu conhecimento é arte que se faz da vida. Gerada da adversidade das tensões que enfrenta, ela crê na coragem que tudo transforma, crê na superação de uma educação que limita corpos, crê no espírito que está no centro de tudo onde não há nada. Crê na trama *mana*!

Notas

1. Para Deleuze e Guattari, “rizoma é algo que conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um dos seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; ele põe em jogo um regime de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao uno nem ao múltiplo (. . .). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (Deleuze e Guattari, 1995a, p. 32).
2. Uso os prefixos separados para dar mais ênfase a minha fala. Uso o “aco-moldando”, para dar o sentido de moldar mesmo.
3. Repito a mesma intenção.
4. É novamente intencional a separação do prefixo.
5. A intenção permanece.
6. A ciência *mana* propõe que o conhecimento seja entendido pelo próprio mistério ou pelo indizível que o perpassa. Ser professora, a relação mestre aluno, ensinar ciência, filosofia . . . tudo que tem sentido, mas não possui necessariamente uma explicação fica perpassado pelo mana, é o mana. “No mundo antigo, o mana era uma realidade de vida evidente por si mesma, e um deus provava seu valor se pudesse transmitir efetivamente isso. A energia de um deus assegurava a circulação do mana” (Armstrong, 2001, p. 28-30).

Referências Bibliográficas

- ALLIEZ, Eric. *A assinatura do mundo*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- _____. *Deleuze*. Filosofia virtual. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- ARMSTRONG, Karen. *Uma história de Deus*. Quatro milênios de busca do Judaísmo, Cristianismo e Islamismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BROCKMAN, John. *Einstein, Gertrude Stein, Wittgenstein e Frankenstein*: reinventando o universo. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

- CRESPI, Franco. *A experiência religiosa na Pós-modernidade*. São Paulo: EDUSC, 1999.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.
- _____. *Empirismo e subjetividade*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.
- _____. *Espinosa e a Filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- _____. *Espinosa e os signos*. Porto: Rés, s/d.
- DELEUZE, Gilles e Guattari, Felix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996a.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- ECO, Humberto. *O pêndulo de Foucault*. Rio Janeiro. Record, 1989.
- HARDT, Michael. *Gilles Deleuze – um aprendizado em filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- NIEZSTSCHE, Friedrich W. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *Ecce Homo: como alguém se torna o que se é*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- _____. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- PAUWELS, Louis e BERGIER, Jacques. *O despertar dos mágicos: introdução ao realismo fantástico*. 16ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.
- PELBART, Peter Pál. *O tempo não reconciliado*. São Paulo: Perspectiva/ FAPESP, 1998.

Cláudia Madruga Cunha é professora das disciplinas de Filosofia e Metodologia Científica no Centro Universitário FEEVALE/NH. É mestre em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e, atualmente, é aluna do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

Rua Irani n. ° 40 casa 01
90810-140 – Porto Alegre – RS
E-mail: claumcun@uol.com.br



27(2):169-178
jul./dez. 2002

EM TORNO DE UMA EDUCAÇÃO MENOR

Sílvio Gallo

RESUMO – *Em torno de uma educação menor.* Falando sobre Kafka, Deleuze e Guattari afirmaram que *O Castelo* possui muitas entradas; da mesma forma, penso que a análise das interfaces da obra de Deleuze com a problemática da Educação é um empreendimento de múltiplas entradas. Neste artigo, escolhi essa entrada kafkiana: se há uma literatura menor, por que não pensarmos numa educação menor? Para aquém e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor constitui-se, assim, num empreendimento de militância.

Palavras-chave: *Deleuze, educação menor, militância, rizoma, multiplicidade.*

ABSTRACT – *Around a minor education.* Talking about Kafka, Deleuze e Guattari once said that his book *The Castle* has many entryways. In the same vein, we can say that any analysis of the interfaces between Deleuze's work and Education is a task made up of multiple entryways. In this article, I have chosen to take the following kafkian entryway: if there is a minor literature, then why not think about a minor education? Other than a major education, the one which goes together with educational policies, official institutions, and government offices, there is also a minor education, the one we see at work within the classrooms and in the everyday life of teachers and students. It is this minor education that allows us to be revolutionaries, if it is still possible to talk about revolution in education in these times.

Keywords: *Deleuze, minor education, militancy, rhizome, multiplicity.*

Escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, encontrar seus próprios pontos de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto (Deleuze e Guattari, 1977, p. 28-29).

E se nos pusermos a pensar em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca? No deserto de nossas escolas, na solidão sem fim – mas superpovoada – de nossas salas de aula não seremos, cada um de nós, cães e ratos cavando nossos buracos?

Toni Negri tem afirmado que já não vivemos um tempo de profetas, mas um tempo de militantes; tal afirmação é feita no contexto dos movimentos sociais e políticos: hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro. Se deslocarmos tal idéia para o campo da educação, não fica difícil falarmos num professor-profeta, que do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito. Mas, para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam.

Hoje não há mais profeta capaz de falar do deserto e de contar o que sabe de um povo porvir, por construir. Só há militantes, ou seja, pessoas capazes de viver até o limite a miséria do mundo, de identificar as novas formas de exploração e sofrimento, e de organizar, a partir dessas formas, processos de libertação, precisamente porque têm participação ativa em tudo isso. A figura do profeta, seja ela a dos grandes profetas do tipo Marx ou Lênin, está ultrapassada por completo. Hoje, resta-nos apenas essa construção ontológica e constituinte 'direta', que cada um de nós deve vivenciar até o limite (...) Creio, portanto, que na época do pós-moderno e na medida que o trabalho material e o trabalho imaterial já não se opõem, a figura do profeta – ou seja, a do intelectual – está ultrapassada porque chegou a ser total acabamento; e é nesse momento que a militância se torna fundamental. Precisamos de pessoas como aqueles sindicalistas norte-americanos do começo do século, que pegavam um trem para o Oeste e que, a cada estação atravessada, paravam para fundar uma célula, uma célula de luta. Durante toda a viagem, eles conseguiam trocar suas lutas, seus desejos, suas utopias. Mas também precisamos ser como São Francisco de Assis, ou seja, realmente pobres: pobres, porque é somente nesse nível de solidão que podemos alcançar o paradigma da exploração hoje, que podemos captar-lhe a chave. Trata-se de um paradigma 'biopolítico', que atinge tanto o trabalho quanto a vida ou as relações entre as pessoas. Um grande recipiente cheio de fatos cognitivos e organizacionais, sociais, políticos e afetivos... (Negri, 2001, p. 23-24).

Usando essa idéia de Negri, acho que poderíamos pensar o que seria o *professor profeta* e o que seria o *professor militante*. No âmbito da modernidade, parece-me que podemos dizer que o professor crítico, o professor consciente

das suas relações sociais, de seu papel político agiria como um professor profeta. Como alguém que vislumbrando a possibilidade de um novo mundo fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo. O professor profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo.

Por outro lado, podemos pensar no professor militante. Qual o sentido hoje desse professor militante, o que seria ele? Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas *produzir a possibilidade do novo*. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente.

Essa é a chave da ação do militante. Sempre uma *construção coletiva*. Talvez o profeta seja mais aquele que anuncia do ponto de vista individual. Mas o militante tem sempre uma ação coletiva; a ação do militante nunca é uma ação isolada. Então, o professor militante seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação.

Essa é uma luta que deve dar-se em diversos ângulos e em diversos níveis. Ela deve dar-se no ângulo do cotidiano da sala de aula, ela deve dar-se nas relações que o professor trava com seus colegas no ambiente de trabalho, ela deve dar-se com as relações que o professor trava no seu ambiente social, mais amplo, mais geral, e ela deve dar-se também nas relações que o professor trava na luta sindical.

Como produzir essa militância, que é ao mesmo tempo uma militância que se dá em sala de aula, que se dá no local de trabalho, que se dá na relação com o sindicato, ou seja, na relação da sua classe produzindo cultura, produzindo política, produzindo educação fundamental, já que essa é a nossa ferramenta? Em outro termos, a questão é: como pensar e produzir, nesse início de século vinte e um, uma educação revolucionária, por mais *démodé* que isso possa parecer?

Na obra *Kafka – por uma literatura menor*, Gilles Deleuze e Félix Guattari criaram o conceito de *literatura menor*, como dispositivo para analisar a obra de Franz Kafka. Os escritos do judeu tcheco são apresentados como revolucionários, por operarem uma subversão da própria língua alemã, da qual se apropriou

Kafka. Minha pretensão neste artigo é a de promover um exercício de *deslocamento conceitual*: deslocar esse conceito, operar com a noção de uma *educação menor*, como dispositivo para pensarmos a educação, sobretudo aquela que praticamos no Brasil em nossos dias. Insistir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformações no *status quo*; insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários. Em suma, buscar um devir-Deleuze na educação.

A literatura menor...

“Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (Deleuze e Guattari, 1977, p. 25). Assim Gilles Deleuze e Félix Guattari definem a categoria *literatura menor*, da qual se utilizam para estudar a obra de Kafka (um judeu-tcheco que escreveu em alemão por causa da ocupação alemã na região). Literatura menor: subverter uma língua, fazer com que ela seja o veículo de desagregação dela própria.

Os dois pensadores franceses colocam três características principais a serem observadas, para que possamos identificar uma obra como literatura menor. A primeira dessas características é a *desterritorialização da língua*. Toda língua tem sua territorialidade, está em certo território físico, em certa tradição, em certa cultura. Toda língua é imanente a uma realidade. A literatura menor subverte essa realidade, desintegra esse real, nos arranca desse território, dessa tradição, dessa cultura. Uma literatura menor faz com que as raízes aflorem e flutuem, escapando desta territorialidade forçada. Ela nos remete a buscas, a novos encontros e novas fugas. A literatura menor nos leva sempre a novos agenciamentos.

Sua segunda característica é a *ramificação política*. Não que uma literatura menor traga necessariamente um conteúdo político expresso de forma direta, mas ela própria, pelo agenciamento que é, só pode ser política. Sua existência é política: seu ato de ser é antes de tudo um ato político em essência. Uma literatura maior, estabelecida, não é política, necessariamente. Até pelo contrário, pois comumente aparece-nos como um agenciamento apolítico (como se isso fosse realmente possível!). A literatura maior não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas sim para desconectar os elos, para territorializar no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força. Para a literatura menor, o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído.

A terceira característica das literaturas menores é talvez a mais difícil de entender e para se identificar, em alguns casos. Nas literaturas menores, tudo adquire um *valor coletivo*. Os valores deixam de pertencer e influenciar única e exclusivamente ao artista, para tomar conta de toda uma comunidade. Uma obra de literatura menor não fala por si mesma, mas fala por milhares, por toda a

coletividade. Os agenciamentos são coletivos. Mesmo um agenciamento singular, fruto de um escritor, não pode ser visto como individual, pois o um que aí se expressa faz parte do *muitos*, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo. Não há sujeitos individuais, apenas agenciamentos coletivos. Isso é facilmente identificável literal e formalmente em certas obras, mas fica dificultado em certas outras, de cunho bastante introspectivo, e até autobiográfico. No entanto, com uma leitura atenciosa conseguiremos perceber que a paixão da personagem (ou do narrador) por aquela garota de pele rosada (ou pelo homem de tez mostarda etc.) remetem para além da singularidade que parecem ser à primeira vista, remetendo-se a todo um leque de problemas e inquietações da comunidade minoritária da qual o singular artista faz parte.

Podemos dizer, a título de exemplo, que as primeiras obras literárias escritas no Brasil após a colonização, por brasileiros, eram literatura menor, pois faziam da língua portuguesa (já com uma literatura maior estabelecida, tradicional) um uso novo, sob novos parâmetros, na busca de uma nova literatura “com o cheiro de nossa terra”. À medida que o país se torna “independente”, nossa literatura vai se desenvolvendo e acaba por se tornar, ela também, uma literatura maior, pois aquele uso novo que fazia do português deixa de ser inovador e vira tradição. Aparecem então, pontilhando nossa literatura com momentos de rara beleza, alguns “literatos menores”. Dentre os vários deles, poderíamos lembrar Lima Barreto, na cidade do Rio de Janeiro do início do século vinte, a atormentar nossa literatura da “Academia”. Preto, pobre e homossexual, mais minoria que Lima é quase impossível de se conceber.

...e uma educação menor

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.

Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. Examinemos então as três características da literatura menor, deslocadas para uma educação menor.

A primeira característica é a da *desterritorialização*; se na literatura é a língua que se desterritorializa, na educação a desterritorialização é dos processos educativos. As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. Não consigo aqui me livrar das fortes imagens do filme *The Wall*, de Alan Parker, quando sob os sons de *Another brick in the wall*, do Pink Floyd, a escola inglesa é mostrada como uma imensa máquina que transforma crianças em bonecos sem face e que pouco a pouco são triturados num imenso moedor de carne. Cada estudante é, nada mais, nada menos, do que um outro tijolo no muro; ou uma outra engrenagem na máquina.

Mas o princípio da educação maior como máquina de controle pressupõe que ao ensino corresponda uma aprendizagem. Essa certeza evidente, porém, pode ser não tão certa assim. No filme de Parker, as crianças se revoltam, quebram a máquina, cantando os versos *floydianos*: *we don't need no education/ we don't need no thought control/no dark sarcasm in the classroom/hey, teacher, live the kids alone!* O exercício do poder gera resistência, já demonstrou Foucault; a tentativa de controle pode fugir a qualquer controle. É o que Deleuze, num texto mais antigo, nos alerta em relação à aprendizagem.

Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber; a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo Idéia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais (Deleuze, 1988, p. 270).

Aprender está para o rato no labirinto, está para o cão que escava seu buraco; está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado. E, neste aspecto, a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle. Nesta mesma obra, Deleuze havia escrito pouco antes o seguinte:

(...) nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o

meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma Cogitatio natura, pressupondo uma boa vontade como uma 'decisão premeditada' do pensador. Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para 'adestrar um povo de pensadores', 'adestrar o espírito' (Deleuze, 1988, p. 270).

Ora, se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle.

As táticas de uma educação menor em relação à educação maior são muito parecidas com as táticas de grevistas numa fábrica. Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se torne concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre.

A segunda característica é a *ramificação política*. Se toda educação é um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência. Uma educação menor evidencia a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social¹. Esse duplo agenciamento produz possibilidades, potencializa os efeitos da militância.

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador-militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno “faz-tudo” do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências.

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os

alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 37).

Fazer a educação menor como máquina de guerra, não como aparelho de Estado.

Por fim, a terceira característica é o *valor coletivo*. Na educação menor todo ato adquire um valor coletivo. O educador-militante, ao escolher sua atuação na escola, estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva.

A educação menor é um exercício de produção de multiplicidades. No prefácio à edição italiana de *Mille Plateaux*, Deleuze e Guattari escreveram o seguinte:

(...) as multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individualizações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); ao vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização (Idem, p. 8).

A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as *singularidades* desenvolvem *devires* que implicam em *hecceidades*. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também.

Ao assumir a militância numa educação menor, o faço em nome de um projeto coletivo, de um projeto que não tem sujeito, de um projeto que não tem fim (tanto no sentido teleológico como no sentido escatológico).

Finalizando...

Não tenhamos, porém, a inocência de pensar que o ativismo militante de uma educação menor está alheio a riscos; já concluindo sua obra sobre Kafka, Deleuze e Guattari apontam para os perigos de qualquer luta minoritária:

que a justiça imanente, a linha contínua, as pontas ou singularidades sejam bem ativas e criadoras, isso se compreende conforme a maneira como elas se agenciam e, por sua vez, formam máquina. É sempre nas condições coletivas, mas de minoria, nas condições de literatura e de política ‘menores’, mesmo que cada um de nós tenha de descobrir em si mesmo sua minoria íntima, seu deserto íntimo (levando em conta perigos da luta minoritária: reterritorializar-se, refazer fotos, refazer o poder e a lei, refazer também a ‘grande literatura’ (Deleuze e Guattari, 1977, p. 125).

Também no âmbito de uma educação menor corremos o risco da reterritorialização, da reconstrução da educação maior. Os atos militantes podem ser cooptados, re-inseridos no contexto da máquina de controle, perdendo seu potencial libertário. Ou, na perspectiva de fazer-se máquina, resultante dos agenciamentos, a educação menor pode despotencializar-se, ao permitir que se torne nova máquina de controle. A permanência do potencial de uma educação menor, a manutenção de seu caráter minoritário está relacionada com sua capacidade de não se render aos mecanismos de controle; é necessário, uma vez mais, resistir. Resistir à cooptação, resistir a ser incorporado; manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade², manter-se na miséria e no deserto. Educação menor como *máquina de resistência*.

Educar com a fúria e a alegria de um cão que cava seu buraco. Educar escavando o presente, militando na miséria do mundo, de dentro de nosso próprio deserto. Esse é um dos resultados possíveis de nosso encontro com a filosofia de Deleuze; essa é uma das possibilidades de um devir-Deleuze na educação.

Notas

1. Ver Deleuze e Guattari, 1977, em especial o capítulo nove, *O que é um agenciamento?*, p. 118-127.
2. Impossível não lembrar aqui do filme *Minority Report*, de Spielberg, baseado num belo conto de Philip Dick. Num mundo onde os crimes são previstos por paranormais, o futuro é um fluxo pré-determinado. Mas nem tão pré-determinado assim: há sempre um “relatório da minoria” que mostra um outro fluxo, uma outra possibilidade. A educação menor consiste exatamente em apostar nesses “relatórios de minoria”, apostar na possibilidade da diferença.

Referências Bibliográficas

- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Kafka* – por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

NEGRI, Antonio. *Exílio*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

Silvio Gallo é professor nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sagrado Coração e da Universidade Estadual de Campinas; professor de filosofia na Universidade Metodista de Piracicaba.

Endereço para correspondência:

E-mail: silviogallo@uol.com.br



27(2):179-204
jul./dez. 2002

GILLES DELEUZE EDUCADOR: sobre a pedagogia do conceito

Giuseppe Bianco

RESUMO – *Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito*. Partindo da singular noção de “pedagogia do conceito”, proposta, por Gilles Deleuze, pela primeira vez, em *O que é a filosofia?*, o ensaio discute as questões da aprendizagem, da pedagogia, da filosofia e do conceito, inserindo-as em uma reflexão mais ampla sobre a *apprentissage* filosófica e sobre a prática teórico-pedagógica do filósofo francês.

Palavras-chave: *pedagogia do conceito, Deleuze, aprendizagem.*

ABSTRACT – *Gilles Deleuze, educator: on the “pedagogy of the concept”*. Taking as its point of departure the notion of “pedagogy of the concept”, put forward, for the first time in his work, by Gilles Deleuze in *What is philosophy?*, this essay discusses the questions of learning, pedagogy, philosophy and concept, setting them into a broader argument about the philosophical *apprentissage* and about the theoretical and pedagogical practice of the French philosopher.

Keywords: *pedagogy of the concept, Deleuze, learning.*

1990: Unheimlich

Os pós-kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma pedagogia do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares. Se as três idades do conceito são a enciclopédia, a pedagogia e a formação profissional comercial, só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro, desastre absoluto para o pensamento, quaisquer que sejam, bem entendidos, os benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal (grifo no original)¹.

É com um certo espanto desconcertante e, de alguma forma, chocante, que o leitor ingênuo de Deleuze se encontra frente a essa passagem que fecha o ensaio que tem o título *Les conditions de la question: qu'est-ce que la philosophie?*, texto que o filósofo francês escreveu em 1990 e que, dois anos depois, será republicado como *Introdução* no último livro assinado em conjunto com Félix Guattari, o pedagógico *O que é a filosofia?* Uma vez mais, acreditávamos estar em porto seguro e nos encontramos, em vez disso, lançados em mar aberto.

O espanto é provocado, sobretudo, por dois substantivos que compõem a noção complexa (ou seja, o conceito) de “pedagogia do conceito”; pedagogia do conceito que é apresentada por Deleuze e Guattari como a única postura filosófica que permite que o pensamento escape da *doxa* do discurso pseudo-filosófico das disciplinas da comunicação contra as quais Deleuze tanto lutou em toda sua trajetória filosófica e, de modo particular, nos últimos anos de sua vida. Todo esse último livro escrito por Deleuze e por Guattari pareceria concentrar-se na dupla tarefa (ontológica e política, teórica e pragmática²) de ilustrar a natureza de uma tal pedagogia do conceito e de, ao mesmo tempo, colocá-la em prática.

Contrariamente à questão do conceito, que já tinha sido objeto de constante preocupação na filosofia de Deleuze – a partir de *Diferença e repetição*, passando pelo enorme “elenco de categorias abertas” constituído por *Mil platôs*, até chegar a *O que é a filosofia?* –, antes da última obra escrita com Guattari, Deleuze não tinha nunca tratado de maneira sistemática de problemas referentes à pedagogia, nem ao ensino da filosofia e, sobretudo, não tinha nunca utilizado a noção de “pedagogia do conceito”, embora diversas menções à educação, ao adestramento e à aprendizagem estivessem sempre presentes em todo o *corpus* textual deleuziano.

Qual é, então, o significado singular e a nova importância da idéia de pedagogia do conceito? Por que Deleuze sente a necessidade de criar essa noção em um momento no qual já tinha se retirado da docência universitária da filosofia (havia já se passado meia década desde o último seminário sobre Leibniz, que Deleuze tinha dirigido em Saint-Denis)?

Se podemos certamente considerar – por muitos e diferentes motivos aos quais retornaremos – *O que é a filosofia?*, juntamente com os dois últimos

ensaios escritos por Deleuze, “O atual e o virtual” (Deleuze e Parnet, 1998) e “Imanência: uma vida...” (Deleuze, 2002c) como o último testamento filosófico de Deleuze³, é de enorme importância determinar qual seria o significado de tal noção, no contexto da obra deleuziana, e quem seria este “pedagogo do conceito”, estranha figura, humorístico personagem filosófico, *alter ego*, duplo e sombra do filósofo, que nos vem ao encontro desde as primeiras páginas do livro.

O mestre, os conceitos e a diferença (introdução pedagógica)

Mencionávamos as sensações de desconcerto e de espanto que a noção de “pedagogia do conceito” parece provocar, se nos referimos a uma certa “imagem” do pensamento deleuziano. É, de fato, inevitável um confronto imediato entre essa passagem – mas, de modo mais geral, entre a totalidade de *O que é a filosofia?* – e algumas passagens notáveis da obra anterior de Deleuze e de Deleuze-Guattari que parecem desmentir, se não contradizer, tudo o que virá dito em *O que é a filosofia?* Lemos, de fato, em *Diferença e repetição*: “enquanto se inscreve a diferença no conceito em geral, não se tem nenhuma Idéia singular da diferença, permanecendo-se apenas no elemento de uma diferença já mediatizada pela representação” (Deleuze, 1988, p. 61).

E depois em *Mil platôs*:

Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apóia sempre, e desde o início, em ordens (...). A unidade elementar da linguagem – o enunciado – é a palavra de ordem. Mais do que o senso comum, faculdade que centralizaria as informações, é preciso definir uma faculdade abominável que consiste em emitir, receber e transmitir as palavras de ordem. A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer (Deleuze e Guattari, 1997a, p. 11-12)⁴.

Qual coisa, pois, a não ser uma “pedagogia do conceito”, existe de mais distante da filosofia deleuziana? Retomemos, de modo breve e de maneira inevitavelmente pedante e pedagógica, os fios principais da complexa tessitura argumentativa desenvolvida por Deleuze em *Diferença e repetição*, obra fundadora do deleuzismo e à qual se liga todo o trajeto filosófico deleuziano posterior⁵.

O livro parte de uma intuição fundamental de matriz nietzscho-bergsoniana: o Ser é diversidade, multiplicidade, diferença irredutível ao Uno e ao Mesmo; a filosofia deleuziana configura-se essencialmente, desde seu início, como uma filosofia ou – o que é, afinal, a mesma coisa – como uma ontologia da diferença⁶. Se o ser não é o Mesmo, o pensamento não pode ser redução do Ser à identidade, mas produção de diferença que encontra na diferença mesma seu motor próprio. O pensamento é, como provocativamente afirma Deleuze, aquilo que

“faz” a diferença. Vem daí a potência crítica e desconstrutora da sua obra, que tanto deve à genealogia nietzschiana.

Deleuze se volta, sobretudo, contra o pensamento representativo: a representação é incapaz de pensar a diferença em si mesma, uma vez que, estruturalmente, subordina a diferença “livre e selvagem”, objeto de temor e horror, à reconfortante identidade do conceito. Toda a história da metafísica ocidental – desde seus inícios platônicos (a posição de Platão na base filosófica de Deleuze é, entretanto, ambivalente, e definir sua filosofia como um platonismo invertido é, para dizer pouco, uma operação redutora), passando por Aristóteles (que constitui o feliz momento grego da representação “orgânica” da diferença), Leibniz e Hegel (que tentam levar a diferença infinitamente pequena e a diferença infinitamente grande a uma representação “orgiástica”) –, essa história milenar, configura-se como a história de um “longo erro”, do longo erro da representação. Animado por uma motivação moral (mas também utilitarista, conforme uma certa inflexão bergsoniana), pela certeza de que a diferença pura constitui uma instância cruel e monstruosa, o pensamento metafísico transmite o conceito, subsume e reúne sob um ponto de vista comum e idêntico entes que são realmente distintos: o objeto é assim apresentado sob um aspecto ou uma determinação que é o mesmo para diferentes coisas (por exemplo, a diferença entre espécies pressupõe um conceito idêntico sob a forma do gênero).

O conceito faz parte do quádruplo jogo do pensamento representativo graças ao qual a diferença é subordinada ao mesmo: a diferença é, de fato, subordinada à identidade do ponto de vista do conceito, à semelhança do ponto de vista da percepção, à oposição do ponto de vista dos predicados, à analogia do ponto de vista do juízo. A terrível máquina da representação impede, assim, que a diferença possa ser pensada em si mesma.

Entretanto, a diferença resiste a essa subordinação ao Mesmo: Deleuze expõe na “Introdução” a *Diferença e repetição* uma série de casos nos quais o conceito é “bloqueado”, na sua tentativa de redução da diferença à identidade: o que não se subtrai ao conceito, o que não é passível de conceptualização é, sobretudo, a repetição. Entre duas batidas repetidas de um sino, entre a mão direita e a esquerda de uma luva, não há nenhuma diferença conceitual (o conceito de batida, assim como o de luva é o mesmo, em extensão e em compreensão), mas, não obstante, entre os dois subsiste uma diferença que permanece irreduzível ao conceito. A repetição se configura, assim, do ponto de vista da representação, como diferença sem conceito ou diferença não conceitual.

A tarefa que Deleuze se propõe realizar é a de mostrar como a diferença e a repetição não podem ser reduzidas a uma simples diferença conceitual e a uma diferença sem conceito: sob essa concepção moral e utilitarista, que a metafísica ocidental tem proposto desde suas origens, há um mundo de diferenças livres e selvagens e um verdadeiro conceito de diferença que é a origem positiva de todas as diferenças empíricas. Da mesma maneira, sob a repetição do mesmo, do idêntico, de casos iguais – a repetição nua, como a chama Deleuze –, deve haver

um motor, uma causa, um sujeito secreto, uma razão interna e positiva que a determina. A repetição mecânica esconde uma repetição complexa, uma repetição “vestida”: o objeto de tal repetição não será, então, o geral (como, na batida do sino, o conceito de batida), mas o único, a singularidade, a diferença. A verdadeira essência da repetição não será mais a reiteração do mesmo, mas a singularização e a diferenciação, a diferença que se diferencia travestindo-se. A condição transcendental do dar-se das diferenças empíricas se encarnará no conceito de Idéia virtual e diferenciada (“différentié”), no capítulo “Síntese ideal da diferença”, no qual Deleuze aproveitará plenamente os seus estudos anteriores sobre Kant e o pós-kantismo (Fichte, Schelling e sobretudo Salomon Maimon)⁷.

Entretanto, antes de determinar essa condição transcendental – condicionante e ao mesmo tempo genética – do dar-se da diferença em si e da repetição diferenciante liberadas da representação, Deleuze deve colocar em questão aquilo que ele chama de imagem clássica ou dogmática do pensamento, a qual informa e estrutura o pensamento representativo⁸. Essa crítica já fora formulada, em sua obra, nos livros sobre Proust e Nietzsche (embora certamente tenha sido Nietzsche quem teve o maior impacto sobre sua concepção crítica da filosofia, como Deleuze parece repetidamente admitir), mas é em *Diferença e repetição* que Deleuze a expõe de maneira exemplar. Por “imagem do pensamento” não se entende apenas um método de pensamento, mas uma certa imagem implícita e pré-filosófica (uma espécie de inconsciente filosófico) que o pensamento dá de si mesmo e que subjaz a toda tentativa de pensar. Essa imagem se afirmou através de toda história da filosofia, até chegar à grande crise nietzschiana (se deixarmos de fora alguns filósofos que constituem “anomalias selvagens”) e, portanto, a sua história coincide com a história do esquecimento da diferença no interior do conceito.

A imagem dogmática do pensamento é caracterizada por oito postulados que dizem respeito à relação entre o exercício do pensamento e a verdade. Para uma maior clareza pedagógica, dividiremos esses postulados em três grupos⁹.

O pensamento quer o verdadeiro. Supõe-se que haja um pensamento natural e uma boa vontade do pensamento (um senso comum e um bom senso). É implícito e universalmente aceito o fato de que o pensamento possui *a priori* uma relação de íntima afinidade com a verdade: ao filósofo é suficiente ter uma boa vontade para possuir em ato uma verdade que já possui em potência. Essa boa vontade coincide com a vontade de verdade do pensador e se concretiza em um método apto a orientar o pensamento e a liberá-lo da possibilidade de erro; o erro não é, portanto, alguma coisa congênita ao pensamento, mas uma contingência e um acidente, devidos a forças estranhas a ele, forças que desviam o pensamento de seu exercício reto e natural.

O pensamento reconhece. Supõe-se que aquilo que o pensamento pensa não seja o objeto de um encontro e de uma descoberta inédita e singular, mas sempre e apenas um re-conhecer. Se o pensamento é por natureza orientado em direção ao verdadeiro e é afim à verdade, isso significa que existe um mundo

verídico, idêntico a si, permanente e homogêneo – cujo fiador não pode ser senão uma autoridade transcendente – que se presta às atividades cognitivas do pensamento. Segue-se daí que a representação, a proposição e o conceito são os elementos privilegiados do pensamento. O ato do pensamento se reduz, assim, a uma atividade servil, que encontra um modelo em situações pueris e escolares: o filósofo-aluno se limita a encontrar as soluções de um problema cujas condições foram já postas pelo mestre¹⁰.

O pensamento funda. Supõe-se que o único modo que a filosofia tem para distinguir-se da *doxa*, da opinião, seja o de encontrar um início verdadeiro. Esse início implica a eliminação de todo pressuposto implícito e explícito, conceitual e pré-conceitual; há uma hierarquia entre os conceitos que fundam, absolutamente necessários, e os conceitos fundados. Entretanto, a filosofia permanece sempre aparentada com a *doxa*, uma vez que é impossível para ela começar verdadeiramente e, ao mesmo tempo, possuir um começo que por natureza se desenvolva para além de si mesma.

Na crítica à imagem do pensamento, na *pars destruens* de *Diferença e repetição*, encontramos, portanto, ao mesmo tempo uma crítica do conceito – como elemento central da representação, a qual subordina a diferença à identidade – e uma crítica da imagem dogmática do pensamento que encontra como modelo privilegiado a relação mestre-aluno, uma prática de pensamento feita de perguntas já feitas e de respostas pré-determinadas e pré-estabelecidas.

Dados esses pressupostos, parece certamente paradoxal que Deleuze, ao fim de sua trajetória filosófica, apresente a “pedagogia do conceito” como a filosofia a ser feita (e implicitamente como aquilo ele que havia tentado fazer). O que pode existir de mais alheio ao deleuzismo do que uma pedagogia do conceito? Qual personagem conceitual, qual figura filosófica vai mais contra a filosofia de Deleuze do que a do pedagogo, do mestre que dá ordens, impõe conceitos e significações, põe problemas já feitos e deixa ao aluno apenas o espaço para sua solução?

1968. Prática pedagógica (divagação)

Tristeza das gerações sem ‘mestres’. Nossos mestres não são apenas os professores públicos, embora tenhamos grande necessidade de professores. (...) Os ‘pensadores privados’ se opõem, de uma certa maneira, aos ‘professores públicos’. Também a Sorbonne precisa de uma anti-Sorbonne e os estudantes só escutam direito seus professores quando eles têm também outros mestres. Nietzsche, na sua época, tinha deixado de ser professor para se tornar pensador privado; Sartre fez a mesma coisa, em um outro contexto, com um outro resultado (Deleuze, 2002b, p. 109-110).

Diferença e repetição se situa e mu m momento crucial da trajetória filosófica deleuziana: depois de haver estudado Hume, Bergson, Kant, Nietzsche, Spinoza

e Proust e ter escrito monografias sobre eles, aquele é o primeiro livro no qual Deleuze tenta, como gostava de dizer, fazer filosofia “por minha conta” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 24). Há, por detrás disso, um determinado caminho filosófico, um caminho de formação e de *apprentissage*¹¹ no interior da história da filosofia, além do mais, um caminho feito no interior das instituições universitárias: os livros escritos por Deleuze até aquele momento tinham quase todos sido publicados pela PUF, *Presses Universitaires de France* (*Diferença e repetição* é o último livro publicado por essa editora; depois o filósofo se filiará quase exclusivamente às *Éditions de Minuit*); além disso, em 1968, Deleuze tinha já atrás de si uma carreira de vinte anos de ensino da filosofia¹²: de 1948 a 1960 nos liceus de Amiens, Orléans e Paris; de 1957 a 1960, na Sorbonne, na qualidade de assistente de História da Filosofia; de 1964 a 1968, como professor contratado pela Universidade de Lyon¹³.

Podemos imaginar que Deleuze, no curso de seu aprendizado – primeiro de estudante, depois de estudioso e de jovem professor – tivesse se dado conta, na própria pele, de como a história da filosofia, concebida como uma narrativa feita de continuidade e de rupturas dialeticamente reconciliadas, constituía um dos instrumentos privilegiados da representação e da imagem dogmática do pensamento, um agente repressivo, uma enorme máquina que impede de pensar, que tende a anular a diferença, a novidade, o evento do pensamento no interior de uma narrativa linear e tranquilizante. Escrevia ele em 1972, respondendo às críticas que lhe foram dirigidas pelo jovem Michel Cressole:

Sou de uma geração, uma das últimas gerações que foram mais ou menos assassinaadas com a história da filosofia. A história da filosofia exerce em filosofia uma função repressora evidente, é o Édipo propriamente filosófico: ‘Você não vai se atrever a falar em seu nome enquanto não tiver lido isto e aquilo, e aquilo sobre isto, e isto sobre aquilo’. Na minha geração muitos não escaparam disso, outros sim, inventando seus próprios métodos e novas regras, um novo tom (Deleuze, 1992, p. 14).

O poder se apropria da história da filosofia e a utiliza como agente de normalização, de repressão e de uniformização. As instituições universitárias e seus aparatos constituem, pois, um dos dispositivos privilegiados do “Édipo filosófico”, tornam-se cúmplices – Deleuze confessará em 1972 a Claire Parnet – da criação de uma

formidável escola de intimidação que fabrica especialistas do pensamento, mas que também faz com que aqueles que ficam fora se ajustem ainda mais a essa especialidade da qual zombam. Uma imagem do pensamento, chamada filosofia, constituiu-se historicamente e impede perfeitamente as pessoas de pensarem. A relação da filosofia com o Estado não vem somente do fato de, desde um passado recente, a maioria dos filósofos serem ‘professores públicos’ (embora esse fato tenha tido, na França e na Alemanha, um sentido bem diferente). A

relação vem de mais longe. É que o pensamento toma emprestado sua imagem propriamente filosófica do Estado como bela interioridade substancial ou subjetiva. (...) O exercício do pensamento se conforma, assim, com os objetivos do Estado real, com significações dominantes como com as exigências da ordem estabelecida. Nietzsche disse tudo sobre esse ponto em Shopenhauer educador (Deleuze e Parnet, 1998, p. 21, grifo meu).

Desse ponto de vista, 1968, ano que Deleuze publica as suas duas teses de doutorado (*Diferença e repetição* e *Spinoza e o problema da expressão*), assinala uma ruptura radical, uma *coupure* relativamente ao seu período de formação (*coupure* que foi, entretanto, pré-anunciada), não apenas do ponto de vista do que podemos chamar, de modo um tanto *naïf*, de “teoria”, mas também do ponto de vista da prática filosófica.

A discussão de *Diferença e repetição* no imediato pós-68 (estamos nos primeiros meses do ano seguinte) constitui um evento paradigmático na vida de Deleuze, o qual se insere em um evento de enorme implicação na história política e educacional da França. O filósofo faz uma menção rápida, mas incisiva, a esse período durante um dos diálogos do *Abecedário*, na letra “P, de Professor” (Deleuze e Parnet, 1996). A cena rocambolesca se abre sobre uma sala de aula nos subterrâneos da Sorbonne, onde a comissão de exame da tese se tinha refugiado para escapar dos bandos de estudantes que circulavam ameaçadoramente pela universidade (agressões aos professores não eram raras; recorde-mos apenas o episódio do malfadado Ricœur em cima do qual esvaziaram uma lata de lixo). Os professores que faziam parte da banca e o velho professor que a presidia (Deleuze não revela seu nome; tratava-se, talvez, do professor Alquié) estão surpreendentemente muito mais nervosos que o candidato – que tinha dedicado muito tempo à preparação do exame – e bem pouco dispostos a escutar sua *soutenance*, tanto que Deleuze teria tirado vantagem daquela situação peculiar.

Depois do acontecimento de maio de 1968, nada poderá ser como antes. A política, a concepção do ensino da filosofia, a filosofia e seu estilo. Deleuze aderirá ao projeto do Departamento de Filosofia da Universidade de Vincennes (“aquele formidável laboratório”, na expressão de Christian Descamps, entrevistando Deleuze sobre *Mil platôs*, em Deleuze, 1992, p. 38), dirigido pelo amigo Michel Foucault, projeto ao qual permanecerá fiel até sua aposentadoria, em 1987. Nesse *milieu* particular, o único no qual – confessará mais tarde – teria podido continuar a falar de filosofia, o ensino se desenvolvia de maneira diametralmente oposta aos preceitos do academicismo da Sorbonne¹⁴. À parte o clima politizado e de militância generalizada (com seus aspectos tanto positivos quanto negativos), a particularidade do Departamento de Filosofia era, segundo Deleuze, sua interdisciplinaridade e a presença de um público heterogêneo à frente do qual se encontrava a falar o filósofo. O estranho público era formado por pessoas de idade, nacionalidades, profissões e campos de saberes os mais diversos: pintores, diretores de cinema e de teatro, psiquiatras, matemáticos,

historiadores, músicos, arquitetos, drogados e doentes mentais. Escreve ainda Deleuze a Cressole, depois de dois anos de docência em Vincennes: “falei porque o desejava muito, fui apoiado, injuriado, interrompido, por militantes, falsos loucos, loucos de verdade, imbecis, gente muito inteligente, era uma farra viver em Vincennes” (Deleuze, 1992, p. 19)¹⁵.

Em Vincennes, a filosofia era endereçada aos não-filósofos, não estava mais presa em jaulas nem limitada aos “especialistas do pensamento”. A criação conceitual nascia do contato com a não-filosofia. Depois da experiência de Vincennes, qualquer visita a uma outra universidade constituirá, para Deleuze, uma viagem “para trás no tempo”.

Irá se tornar quase irrecuperável o distanciamento do jovem professor relativamente aos seus velhos professores da Sorbonne (Alquié e Hyppolite), tanto por suas referências filosóficas principais (Hegel e Descartes), quanto por sua “prática filosófica”: será inevitável – como Deleuze uma vez escreveu utilizando, em francês, uma expressão tanto bela quanto dificilmente traduzível – que tudo estivesse “deslocado”¹⁶. A posição de Deleuze com respeito aos seus mestres e à tradição será, assim, caracterizada não tanto por uma contradição e por uma ruptura – ruptura que pode sempre ser reconciliada dialeticamente, que pode ser reparada e superada como na relação hegeliana entre senhor e escravo –, mas por um desvio, uma perversão, uma linha de fuga, um “estar deslocado”.

A prática da filosofia de Deleuze estará deslocada relativamente à linearidade da edificação histórica da filosofia como lugar de sedimentação do poder na filosofia, uma história homogênea sem devir, caracterizada pelo ritmo linear de assonâncias que ecoam a repetitividade do “saber sabido”. A formação universitária de Deleuze estará deslocada relativamente à repetida subordinação a um poder acadêmico que se organiza em torno de uma carreira sempre individual e individuável. A própria filosofia de Deleuze estará deslocada em direção a um devir-Guattari, estando ausentes a individuação pública da assinatura do autor e a fixidez do pensador, substituídas pelo devir imperceptível e por um “muitos”.

Mas qual é a nova “idéia” de pedagogia que o professor Deleuze parecia ter elaborado nos anos passados nos liceus, em Lyon e na Sorbonne, e lendo textos fundamentais de Nietzsche como *Schopenhauer educador*? Como se posicionava, relativamente à universidade e ao ensino, o professor Deleuze, que “sufocava nas aulas enfumaçadas de Vincennes”, onde não “deveria estar, restando a posição de professor, mas condenado a ensinar, talvez, o não-ensinável” (Cressole, 1973, p. 103), segundo as cruéis críticas de seu jovem e desconfiado crítico Michel Cressole¹⁷?

Para responder em parte a essas interrogações, devemos retornar brevemente ao capítulo “A imagem do pensamento” de *Diferença e repetição* e às novas imagens do pensamento que Deleuze parece ter elaborado graças ao encontro com Nietzsche e com seus autores preferidos¹⁸.

A nova imagem do pensamento e a aprendizagem

A partir de *Proust e os signos* e de *Nietzsche e a filosofia*, Deleuze propõe, juntamente com uma *pars destruens* à crítica da imagem clássica do pensamento, uma *par construens*, uma nova imagem do pensamento que, segundo uma fórmula decididamente paradoxal, virá definida, em *Diferença e repetição*, como uma “teoria do pensamento sem imagem”. Essa dualidade crítico-criativa (criticar uma imagem para propor uma outra que, entretanto, tem a peculiaridade de refutar e de evitar todas as imagens) será uma constante em toda a obra deleuziana e passará por todo tipo de dualidade: pensamento paranóico e esquizofrênico, arborescente e rizomático, molecular e molar, maior e menor, etc¹⁹.

A nova imagem do pensamento se contrapõe, ponto por ponto, à imagem dogmática do pensamento. Antes de mais nada, segundo a teoria do pensamento sem imagem, a gênese do pensamento não deve ser obrigada a remontar a um suposto ato voluntário de fundação que elimina os pressupostos para iniciar do zero: pensa-se sempre *au milieu*, no meio de alguma coisa, por causa de alguma coisa que *força* o pensador a pensar. Essa “alguma coisa” pode ser um acontecimento, uma pessoa, um texto, um encontro qualquer que provoca uma distorsão e uma desorientação dos sentidos. Aquilo que força o pensamento provoca nele um choque que faz que toda faculdade – no sentido kantiano (sensibilidade, memória, intelecto) – do pensador “saia do gonzo” [*out of joint*], gonzo que coincide com os limites do bom senso e do senso comum. O pensador não é mais, pois, um sujeito, mas o objeto de forças externas a ele que o impelem a pensar sem que ele o queira, obrigando-o a abandonar toda boa vontade de fundação. O pensamento nasce sempre a partir de um encontro (contingente, arriscado, imprevisível e involuntário) com o Fora (*dehors*), o incomensurável, o evento: as relações (com o Outrem, o diferente, aquilo que força a pensar) – segundo o grande *leitmotiv* empirista que acompanha Deleuze desde seu primeiro livro sobre Hume – são sempre externas aos seus termos.

O pensamento cria; não reconhece, não encontra (não re-encontra) soluções de problemas postos e já feitos, como faz um aluno com o professor, mas põe problemas sempre novos e, com eles, as suas soluções. Os elementos privilegiados do pensamento não são mais, portanto, as categorias de verdade e falsidade, características da representação, mas as do sentido e do não-sentido, do interessante e do não-interessante (como elementos de juízos de valor)²⁰. Ao mesmo tempo, é preciso substituir a inadequada categoria de erro, que deriva do modelo cognoscitivo do aluno, pela de estupidez (*bêtise*) e de baixaza do pensamento.

Enfim, segundo Nietzsche, a noção de método – que pressupõe a boa vontade do pensador e a sua determinação para eliminar todo obstáculo na obtenção da verdade – é substituída pela de “cultura”. Na acepção nietzschiana, a cultura consiste em uma “educação” que vai de encontro ao Fora e à produção de novidade: o seu objetivo é o de favorecer o encontro com as forças que

impulsionam as faculdades a ultrapassarem seus limites, impulsionando o pensamento a superar o seu estado natural de torpor ²¹. Deleuze escreve em 1962:

A cultura, segundo Nietzsche, é essencialmente adestramento e seleção. Ela exprime a violência das forças que se apoderam do pensamento para dele fazer algo ativo, afirmativo. Esse conceito de cultura só será compreendido se forem captadas todas as maneiras pelas quais ele se opõe ao método. O método supõe sempre uma boa vontade do pensador; 'uma decisão premeditada'. A cultura, ao contrário, é uma violência sofrida pelo pensamento, uma formação do pensamento sob a ação de forças seletivas, uma formação que põe em jogo todo o inconsciente do pensador. Os gregos não falavam de método, mas de paideia; (...) A atividade geral da cultura tem um objetivo final: formar o artista, o filósofo" (Deleuze, 1976, p. 89-90, grifo no original).

Essa primeira reflexão sobre Cultura – como meio de formação e de adestramento do pensador, em clara oposição à idéia de método – prosseguirá alguns anos depois, logo depois do estudo da obra de Proust: o livro *Proust e os signos* poderia, de fato, ser considerado, com razão, o primeiro grande tratado deleuziano sobre o aprender. A tese de todo o livro é que a *Recherche* não tinha como objeto tanto a exposição das recordações puras de uma memória, mesmo que involuntária, quanto a narrativa da formação e “do aprendizado de um homem de letras”. A obra proustiana é, então, inteiramente dirigida para o futuro da aprendizagem e não, como se poderia crer, para o passado e a memória. Explica Deleuze desde as primeiras páginas do livro:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. (...) Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. A obra de Proust é baseada, não na exposição da memória, mas no aprendizado dos signos (Deleuze, 1987, p. 4).

Na concepção de Deleuze-Proust, o signo é aquilo que força o pensamento e o obriga a pensar, graças a um choque. O signo implica e envolve (*enveloppe*) um sentido a ser decifrado, uma Essência singular, uma Diferença última e absoluta (o que será kantianamente chamado de Idéia em *Diferença e repetição*) que o aprendiz pensador deve des-envolver e interpretar. É preciso, entretanto, que a interpretação e a decifração características da *apprentissage* não pressuponham a existência de um sentido (ou de uma Idéia) preexistente, oculto, perdido e transcendente que é preciso reencontrar, tal como ocorre numa certa tradição hermenêutica: o sentido forma, ao invés disso, um todo com o signo, e a inter-

pretação é, em si, criação. Entre o signo que força o pensamento e o sentido não existe outra diferença que não seja aquela que existe entre dobra e desdobra (*pli* e *depli*): a desdobra advém ao longo de uma linha temporal que é a linha de aprendizagem e da descoberta da verdade, entendida como criação e produção. Deleuze insistirá nesse aspecto imanentista da sua teoria do signo (o signo não *significa* alguma coisa de transcendente, mas *exprime* ou *envolve* alguma coisa, a Idéia não está à espera de que a colhamos) e da aprendizagem em um ensaio posterior sobre Proust, que escreverá em 1970 (e que aparecerá inclusive na segunda edição do livro) exatamente para evitar que a sua concepção do signo ficasse confusa. Escreverá, de fato, em “As três máquinas” (Capítulo IV da Parte II de *Proust e os signos*) que “lembrar e criar nada mais são do que dois aspectos da mesma produção – o ‘interpretar’, o ‘decifrar’, o ‘traduzir’, constituem o próprio processo de produção. É por ser produção que a obra de arte não coloca um problema particular de sentido, mas de uso” (Deleuze, 1987, p. 146).

Podemos, pois, deduzir que, segundo a particular interpretação deleuziana do ato de pensamento e da aprendizagem, um aluno não aprende quando imita o professor, quando repete de forma estéril os seus gestos partindo das representações e das significações por ele impostas, imitando-o e colocando assim em ato os terríveis mecanismos da representação, mas quando encontra os signos por ele emitidos²², quando os interpreta e, interpretando, cria, produz o novo. O aluno aprende, diria o Deleuze-Guattari de *Mil platôs* e de *Anti-Édipo*, quando se *conecta* de maneira a-representativa e descodificada com seu mestre.

Uma longa passagem de *Diferença e repetição* reúne de maneira exemplar todos os aspectos até agora discutidos:

A aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). O signo compreende a heterogeneidade, pelo menos de três maneiras: em primeiro lugar, no objeto que o emite ou que é seu portador e que apresenta necessariamente uma diferença de nível, como duas disparatadas ordens de grandeza ou de realidade entre as quais o signo fulgura; por outro lado, em si mesmo, porque o signo envolve um outro “objeto” nos limites do objeto portador e encarna uma potência da natureza ou do espírito (Idéia); finalmente, na resposta que ele solicita, não havendo “semelhança” entre o movimento da resposta e do signo. O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. Em outros termos, não há ideo-motricidade, mas somente sensório-

motricidade. Quando o corpo conjuga seus pontos relevantes com os da onda, ele estabelece o princípio de uma repetição, que não é a do Mesmo, mas que compreende o Outro, que compreende a diferença e que, de uma onda e de um gesto a outro, transporta esta diferença pelo espaço repetitivo assim constituído. Aprender é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça (Deleuze, 1988, p. 54, grifo meu)²³.

Uma verdadeira pedagogia, um adestramento do pensamento, aquilo que Nietzsche chamava de “cultura”, busca favorecer aqueles encontros que golpeiam o pensador e que, graças a um choque que, primeiramente, se exercita sobre a sensibilidade, geram problemas, questões, germens de soluções e novas criações. Nesse sentido, Deleuze falará de passagem, em *Diferença e repetição*, de “pedagogia dos sentidos”, entendida como prática apta a impulsionar a sensibilidade a um uso transcendente e não empírico²⁴.

Podemos entender, portanto, o motivo pelo qual Deleuze pôde falar de Sartre, em um pequeno ensaio escrito nos anos sessenta (Deleuze, 2002b), como de um “mestre”. Por mais que a filosofia de Sartre e a filosofia de Deleuze sejam o que de mais distante se possa imaginar – se não por outra coisa, ao menos pelo grande débito do primeiro aos confrontos dos odiados Hegel, Husserl e Heidegger (vejam-se as críticas feitas ao plano de imanência sartriano, sobretudo em *Lógica do sentido, O que é a filosofia?* e nos livros sobre cinema) –, o encontro com a novidade de seu pensamento tinha suscitado no jovem Deleuze o desenvolvimento de novas Idéias e a criação de novos conceitos. Deleuze não se tornará certamente sartriano, ou “existencialista”, mas reagirá ao encontro com a filosofia de Sartre da mesma maneira criativa: não fará *como* Sartre, mas *com* Sartre. Os mestres de fato, escrevia nessa ocasião, são “aqueles que nos golpeiam com uma novidade radical, aqueles que sabem inventar uma técnica artística ou literária e encontrar as maneiras de pensar que correspondem à nossa *modernidade*, isto é, tanto a nossas dificuldades quanto a nossos entusiasmos difusos” (Idem, p. 109)²⁵.

Sem dúvida, era essa a idéia de aprendizagem e de pedagogia que informava o “ensino” do professor Deleuze nas “salas enfumaçadas” e nos blocos *prefabriqués* de Vincennes e de Saint-Denis. O filósofo não buscava representar alguém ou alguma coisa, impor palavras de ordem e significações, mas, em vez disso, provocar encontros no seu público. A sua “intenção” era a de favorecer e provocar a criação artística, científica e filosófica, seguindo a prática pedagógica que havia mencionado em *Diferença e repetição*: “tentativas pedagógicas procuraram obter a participação de alunos, mesmo muito jovens, na confecção de problemas, em sua constituição, em sua posição como problemas” (Deleuze, 1988, p. 260)

A preparação que Deleuze fazia das aulas buscava obter esses resultados: sobretudo “repetição e inspiração”, explica a Claire Parnet, na letra “P, de Profes-

sor”, do *Abecedário*. A teatralidade da figura de Deleuze também contribuía para isso, embora não fosse indispensável e proposital: as suas unhas, o seu cabelo, o cigarro, a sua voz seca e insistente²⁶, que fizeram dele quase um personagem conceitual.

Também a organização e a estrutura do curso respondiam às exigências de sua pedagogia específica: o tipo de aulas que Deleuze colocava em prática era o da “aula magistral”, não tanto porque o filósofo pretendesse colocar-se em uma posição superior relativamente ao seu público, mas porque acreditava que as interrupções poderiam contribuir para o fracasso da aula entendida como “concerto”. Muito frequentemente, de fato, as interrupções e as perguntas feitas durante uma aula são particularmente estúpidas: basta esperar um pouquinho – explica Deleuze a Claire Parnet, sempre no *Abecedário* – porque a lição tem um efeito retardado (exatamente como na audição de um trecho musical), o ouvinte compreende de forma improvisada aquilo que ele parecia não compreender. Os interventores, as perguntas e as respostas imediatas não dão vida ao pensamento e à criação, mas geram, em vez disso, o debate, a discussão e, enfim, o consenso, a *doxa* e a opinião²⁷. Deleuze permanecerá sempre fiel à fórmula bergsoniana conversação = conservação: a discussão é o que há de mais distante da criação e não faz mais do que obstaculizá-la. Quando discutimos, devemos nos pôr de acordo, devemos compreender e, assim anulamos tudo aquilo que torna o pensamento vital. As únicas questões que têm um sentido – sustenta Deleuze – são aquelas colocadas com uma certa margem de distância (por exemplo, de uma semana para a outra, de uma aula para a outra). Essas questões, na grande parte dos casos, não são mais devidoras ao pensamento do mestre, ao plano de imanência que ele traçou, aos problemas que ele colocou, mas nascem, em vez disso, das incompreensões, constituem novos planos habitados por novos conceitos nascidos de um encontro criativo.

A finalidade e as intenções principais de seu ensino “universitário”, retoma Deleuze no *Abecedário*, eram, assim, fundamentalmente duas: reconciliar seus ouvintes com a sua solidão – isto é, libertá-los da vontade de se comunicar e de discutir – e introduzir conceitos que “circulam” na aula, e não noções que constituem uma escola. As escolas são, de fato, o que há de pior para o pensamento, anulam a criação, diluindo-a em um maneirismo castrador; ao contrário, os movimentos utilizam conceitos que podem ser remanejados e utilizados de mil maneiras diferentes.

Esse último ponto nos leva de volta a uma questão que tínhamos abandonado: a questão do conceito. Qual é a natureza do conceito na pedagogia deleuziana, uma vez que Deleuze parecia tê-lo rejeitado em *Diferença e repetição*, considerando-o um meio de assujeitamento à diferença? Como é possível que no pensamento de Deleuze haja espaço para uma filosofia do conceito e que ele defina precisamente a filosofia como a disciplina que cria e constrói conceitos?

Os conceitos, as imagens e sua “pedagogia”

Podemos traçar um primeiro esboço de uma resposta à pergunta sobre o estatuto do conceito deleuziano ao final de *Diferença e repetição*, em um trecho raramente analisado e citado pelos comentadores; aqui, depois de trezentas páginas, pela primeira vez, Deleuze parece interrogar-se explicitamente sobre essa questão. Parece perguntar-se o que ele teria feito ao longo de todo o livro, qual teria sido a natureza das noções por ele utilizadas. Escreve:

Não paramos de propor noções descritivas (...) [mas] nada disto forma uma lista de categorias. (...) As categorias pertencem ao mundo da representação, no qual elas constituem as formas de distribuição de acordo com as quais o Ser se reparte entre os entes segundo regras de proporcionalidade sedentária (Deleuze, 1988, p. 447).

Negando que as noções propostas até aquele momento fossem da ordem dos conceitos universais, Deleuze propõe, em vez disso, a possível existência de “noções” de outra natureza, abertas, móveis e fluidas:

Tais noções (...) distinguem-se das categorias da representação sob vários pontos de vista. Primeiramente, elas são condições da experiência real e não apenas da experiência possível. É mesmo neste sentido que, não sendo mais amplas do que o condicionado, reúnem as duas partes da Estética, tão infelizmente dissociadas, a teoria das formas da experiência e a da obra de arte como experimentação (...). Estas, com efeito, nem são universais, como as categorias, nem hic et nunc, now here, como o diverso a que as categorias se aplicam na representação, (...) [mas o] objeto de um encontro essencial e não de uma reconhecimento (Idem, p. 448).

Logo em seguida, Deleuze começará a refletir sistematicamente sobre o estatuto do conceito e sobre a possibilidade de que os conceitos sejam verdadeiros e próprios “atos de criação” e não meios para aviltar e anular a diferença. Logo depois da publicação de *Lógica do sentido* – no qual se concentrará na noção de acontecimento e transformará a inicial clivagem conceitual de origem bergsoniana entre atual e virtual na de inclinação estoíca de acontecimentos e estados de coisas – o filósofo estará cada vez mais convencido da possibilidade de que o conceito exprima a diferença, o acontecimento, o novo, o devir em estado puro, mais do que a essência dos estados de coisas, as determinações. Essa convicção alcançará a maturidade durante a colaboração com Félix Guattari. Falando a propósito de *Mil platôs*, durante uma entrevista, dirá que:

A filosofia sempre se ocupou de conceitos, fazer filosofia é tentar inventar ou criar conceitos. Ocorre que os conceitos têm vários aspectos possíveis. Por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência).

Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.? Para nós, o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência (Deleuze, 1992, p. 37)²⁸.

Deleuze parece, portanto, distinguir dois conceitos de conceito: o primeiro, aquele clássico e pertencente ao mundo da representação, que diz as Essências estáveis, a determinação, os estados de coisas; um outro, flexível e móvel, que exprime os devires e é fruto do encontro com os signos, é contingente porque, de algum modo, depende das ocasiões que o geram, mas absoluto e necessário em si mesmo. Essa distinção entre dois conceitos de conceito será retomada em *O que é a filosofia?* e corresponderá à separação entre os “universais” (de contemplação, de reflexão e de comunicação) e os conceitos *tout court*. Os primeiros pretenderiam refletir essências eternas, estáveis e idênticas a si mesmas: eles não explicam nada e devem, em vez disso, ser explicados (são os que poderemos definir como a “ideologia da filosofia”). Os segundos exprimem encontros contingentes, experimentações, criações, eventos.

Criando um novo conceito de conceito, Deleuze pretende, sobretudo, remediar a exterioridade entre conceito e intuições deixado em herança por Kant e ainda presente na filosofia de Bergson. Como observou, de forma perspicaz, em diversas ocasiões, o ex-“aluno” de Deleuze, Eric Alliez (1995; 1998; 1999; 2000a, b), o gênio do materialismo de seu mestre está exatamente na busca de uma identidade entre uma filosofia do conceito e uma filosofia da intuição, inseridas em um quadro vitalista de clara matriz bergsoniana²⁹: deter-se na desqualificação do conceito (e em uma alternativa conceito-intuição) teria significado, para Deleuze, continuar prisioneiro de um pessimismo filosófico sem saída.

Implícita e coextensiva a essa concepção do conceito há, além disso, uma teoria geral do ato de criação em todos os campos do saber, teoria que, entretanto, Deleuze não parece desenvolver sistematicamente, fornecendo dela apenas indícios aqui e ali, sobretudo quando fala do cinema. A idéia é que, no quadro de uma teoria geral da aprendizagem e da criação como a que brevemente estamos traçando – encontro com o signo, choque, interpretação, desenvolvimento da Idéia, criação –, possa existir espaço para diferentes aprendizagens, diferentes soluções criadoras do campo problemático gerado pelo signo. Falando da noção de imagem desenvolvida nos dois livros sobre cinema, Deleuze dirá em uma entrevista sobre o cinema que

O que se poderia chamar de Idéias são essas instâncias que se efetuam ora nas imagens, ora nas funções, ora nos conceitos. O que efetua a Idéia é o signo. No cinema, as imagens são signos. Os signos são as imagens consideradas do ponto de vista de sua composição e de sua gênese. É a noção de signo que sempre me interessou (Deleuze, 1992, p. 83).

Podemos agora compreender o sentido da noção de “pedagogia do conceito”: ela busca suscitar a criação e a aprendizagem, partindo de casos de criação

do conceito singular. A pedagogia do conceito se opõe, antes de tudo, àquela que Deleuze define como “enciclopédia do conceito” – referindo-se implicitamente ao sistema hegeliano – que inscreve os casos de criação do conceito em uma história e em uma lógica da filosofia fechada em si mesma, que anula tanto os casos singulares quanto a possibilidade de outros atos de criação. Opõe-se, além disso (“a formação profissional”) ao emburrecimento generalizado causado pela mídia e pela comunicação, que busca a uniformização do pensamento e sua integração ao mercado³⁰.

Essa divisão da “história do conceito” em três épocas – enciclopédia, pedagogia e formação profissional – retoma uma outra que Deleuze tinha proposto, nos anos oitenta, a propósito do cinema e das suas imagens³¹. Em uma carta que Deleuze escreve, em 1986, ao crítico cinematográfico Serge Daney, o filósofo cita a coleção de ensaios *La rampe*, na qual Daney (Deleuze, 1986; 1992) dividia seus ensaios em três diferentes períodos, atravessados pela revista de crítica cinematográfica *Cahiers du cinéma*, mas que, segundo Deleuze, refletem e correspondem a três momentos da história do cinema e a três funções diferentes da imagem cinematográfica. Esses três momentos³² são *a enciclopédia do mundo*, *a pedagogia da percepção* e *a formação profissional do olho*.

No seu primeiro momento “enciclopédico”, explica Deleuze, o cinema se coloca a pergunta “o que existe por detrás da imagem”? Na busca do “para-além da imagem”, da profundidade da imagem, o cinema passa de uma imagem à outra, de uma ação à outra, concatenando-a em um conjunto orgânico, em uma potente “enciclopédia do Mundo”: Eiseinstein, com sua montagem dialética, constitui o exemplo paradigmático desse período, dessa forma e dessa política do cinema. Entretanto, o todo orgânico, em seguida às reviravoltas da metade do século, acaba por se revelar como totalitarismo, como puro horror.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o cinema não enfrenta mais a imagem do ponto de vista enciclopédico, abandona a montagem e a profundidade em favor do plano-sequência, das posturas dos corpos desligados de ações e reações, daquelas situações que Deleuze chama, em *A imagem-tempo*, de “situações óticas e sonoras puras” da superfície. O cinema se põe, assim, a pergunta “que coisa se deve ver sobre a imagem?” e se configura como uma *pedagogia da imagem*. Os exemplos desse cinema são inumeráveis e estão em ressonância com aqueles propostos em *A imagem-tempo*: Rossellini, Godard, os Straub, Antonioni.

Mas a esse período segue-se um terceiro: o cinema não busca mais a profundidade, nem a superfície, mas se pergunta, em vez disso, “como inserir-se, como introduzir-se na imagem?”. O cinema permanece contaminado e viciado pela televisão e pelo vídeo dos quais esperava extrair novos meios e intuições estéticas³³. É a *função social* e de controle da televisão que torna vã toda carga estética: a televisão é, de fato, segundo Deleuze (1992, p. 103), o “consenso por excelência”, a “técnica imediatamente social”, o “social-técnico em estado puro”. Assim como os totalitarismos tinham matado o primeiro cinema, o segundo

arrisca-se a se desarticular da sociedade, pelo controle que coloca o olho como uma imagem entre outras imagens em uma sociedade comercial e espetacular. Escreve Deleuze a Daney:

A enciclopédia do mundo e a pedagogia da percepção desmoronam, em favor de uma formação profissional do olho, um mundo de controladores e controlados que se comunicam através da admiração pela técnica, nada além da técnica (Idem, p. 93).

Para salvar-se da formação profissional, o cinema deve retornar à “pedagogia da imagem”, e todas as imagens que o caracterizam. O cinema pedagógico é assim porque as suas imagens, as imagens-cristais, não contêm em si as condições de seu deciframento, mas exigem do espectador que sejam desenvolvidas e decifradas de maneira criativa³⁴.

Da mesma maneira, a fim de salvar-se do “desastre absoluto do pensamento”, a filosofia deve voltar-se para a “pedagogia do conceito”, que propõe conceitos que são fruto de um encontro contingente e de experimentação e que, por sua vez, esperam devir outrem, suscitando a criação conceitual.

O que é a filosofia? joga, assim, sobre dois planos: de um lado, o livro (imitando ironicamente, desde o título, a linguagem dos manuais, dos livros da coleção *Qu'est sais-je* e dos proutuários de uso universal), passa pelo plano dos exemplos práticos de criação conceitual, dos “casos” do conceito, marcando aí a contingência, a novidade; por outro, generaliza, traça uma determinada imagem do pensamento, sugerindo-nos implicitamente uma filosofia por-vir.

O livro tem, pois, uma velocidade paradoxal e dupla, uma linguagem contemporaneamente denotativa e performativa. E é talvez, sobretudo, o segundo aspecto que prevalece, como se Deleuze não quisesse certamente dizer-nos “qual” é a realidade da filosofia, mas quisesse nos indicar o modo de como “fazer” filosofia, traçando assim as coordenadas virtuais de uma filosofia por vir e nos fornecendo os instrumentos para “pensar diferente”.

A imanência: uma vocação

Talvez só possamos colocar a questão O que é a filosofia? tardiamente, quando chega a velhice, e a hora de falar concretamente. (...) Antigamente nós a formulávamos, não deixávamos de formulá-la, mas de maneira muito indireta ou oblíqua, demasiadamente artificial, abstrata demais; expúnhamos a questão, mas dominando-a pela rama, sem deixar-nos engolir por ela. Não estávamos suficientemente sóbrios. Tínhamos muita vontade de fazer filosofia, não nos perguntávamos o que ela era, salvo por exercício de estilo; não tínhamos atingido este ponto de não-estilo em que se pode dizer enfim: mas o que é isso que fiz toda a minha vida? (Deleuze e Guattari, 1997b, p. 9).

(...) we are not yet Deleuzian (Buchanan, 1997, p. 391).

Em meio àquele que chamamos de o “grande tratado deleuziano sobre a aprendizagem” – quando Deleuze, na sua classificação dos signos da *Recherche*, analisa os signos mundanos –, somos fulminados por um fragmento extraído da obra proustiana: “toda minha vida... uma vocação” (Deleuze, 1987, p. 24). Em um certo ponto da própria vida – explica Deleuze nessa passagem – nos damos conta, graças aos meios da inteligência, de como toda nossa vida (a nossa “vida ociosa”) não foi apenas “tempo perdido”: quando estávamos convencidos de perder tempo estávamos na realidade já fazendo prática de signos, estávamos já interpretando e aprendendo. O tempo perdido era, assim, parte da *apprentissage*, do destino e da obra de um literato, de um filósofo, de um amante...

Não constitui um acaso que o título do último ensaio escrito por Deleuze, o sugestivo “A imanência: uma vida...” (Deleuze, 2002c), assemelhe-se, assim, tanto (ainda que a pontuação diferente seja reveladora de específicas intenções da parte de Deleuze³⁵) a essa fórmula proustiana. Existe seguramente uma íntima relação entre este ensaio e *O que é a filosofia?*, entre esses dois últimos testamentos filosóficos que Deleuze nos deixou: é como se Deleuze tivesse se dado conta de que toda sua “vida ociosa”, todo o tempo perdido, tivesse feito parte da *apprentissage* de um filósofo, da sua vocação à imanência.

O que é a filosofia?, desde seu tom inicial, ironicamente testamentário (“...chega a velhice...”), constitui uma dupla espiral, voltada, de um lado, para Deleuze e sua *apprentissage* de filósofo e, de outro, para nós, que nos encontramos a recolher o seu testamento. A obra deleuziana, como a *Recherche*, “não é apenas um instrumento de que Proust se serve ao mesmo tempo que o fabrica. É também um instrumento para os outros, e cujos usos eles devem aprender” (Deleuze, 1987, p. 144).

Cabe pois a nós desenvolver no heterogêneo os signos deixados por Deleuze e, ao desenvolvê-los, criar, fazendo *com* Deleuze e não *como* Deleuze...

Notas

1. Inicialmente, em Deleuze, 1990b, p. 132 e retomado, depois, em Deleuze e Guattari, 1997b, p. 21.
2. Veremos mais tarde como essa dupla natureza da pedagogia se reflete na própria natureza do conceito de “conceito” segundo Deleuze; natureza que se configura como “relativa e absoluta”, “real sem ser atual, universal sem ser abstrata” (segundo a fórmula prousto-bergsoniana utilizada mais vezes por Deleuze).
3. Devemos excluir *Crítica e clínica* (Deleuze, 1997), composto em grande parte por ensaios já publicados.
4. Encontramos algo de muito semelhante em *Diálogos* (Deleuze e Parnet, 1998, p. 32): “Quando a professora explica uma operação às crianças, ou quando ela lhes ensina a sintaxe, ela não lhes dá, propriamente falando, informações, comunica-lhes comandos,

- transmite-lhes palavras de ordem, ela faz com que produzam enunciados corretos, idéias ‘justas’, necessariamente conformes às significações dominantes”.
5. “Tudo o que eu fiz desde que me liguei a esse livro, incluindo o que escrevi com Guattari”, escreve Deleuze em 1994, no “Prefácio” à edição inglesa de *Diferença e repetição* (Deleuze, 1988, p. 2).
 6. Deleuze configura seu projeto filosófico como uma “*ontologie de la pure différence*” já em 1954, quando escreve seu ensaio sobre “A concepção da diferença em Bergson” e resenha um livro de seu mestre e “pedagogo” Jean Hyppolite (Deleuze, 2002a, p. 18-23).
 7. Kant, na verdade, distinguia claramente as Idéias da razão (*anima*, mundo e Deus, noções indeterminadas, mas determináveis) dos conceitos do intelecto (conceitos gerais determinados). Para o problema fundamental das relações entre Deleuze e Kant, ver Simont, 1997, Gualandi, 1997.
 8. “A esses estudos das imagens do pensamento chamaríamos de noologia, e seriam eles os prolegômenos à filosofia. É o verdadeiro objeto de *Diferença e repetição*, a natureza dos postulados na imagem do pensamento. Fiquei obcecado por esta questão em *Lógica do sentido*, onde a altura, a profundidade e a superfície são coordenadas do pensamento; retomo-a em *Proust e os signos*, já que Proust opõe toda a potência dos signos à imagem grega; e depois Félix e eu a reencontramos em *Milplaiôs (...)*” (Deleuze, 1992, p. 186).
 9. Para uma abordagem crítica de particular clareza, ver Zourabichvili, 1994.
 10. Tal crítica deve tanto a Nietzsche quanto a Bergson. Confrontar com passagens como essa: “Mais valeria atribuir ao filósofo o papel e a atitude do escolar, que busca a solução no caderno do professor, dizendo-se que um golpe indiscreto do olho lhe mostraria essa solução, à margem do enunciado” (Bergson, 1999, p. 43).
 11. Para a discussão da complexa economia da *apprentissage* filosófica deleuziana, remeto ao ótimo ensaio de Hardt (1996).
 12. Algumas anotações dos estudantes desses cursos estão guardadas na biblioteca da *École Normale* de Saint Cloud e logo estarão disponíveis no *Fonds Deleuze*, em Paris.
 13. Claire Parnet, no *Abeceário* (Deleuze e Parnet, 1996), diz precisamente que os anos da Sorbonne correspondem aos “anos da história da filosofia”. Para uma cronologia mais precisa, remetemos a Beurbatie e Mengue, 2000 e a Mengue, 1994.
 14. Para uma história da universidade desde seu nascimento, pouco depois de maio de 1968, passando pelas agitações e polêmicas dos anos setenta, até sua transferência (e à sua “normalização”) para o *banlieu* norte de Paris (Saint-Denis), ver Debeauvais, 1976; Châtelet, 1977; Hamon e Rotman, 1980; Brunet et alii, 1979; *Vincennes récupérée?*, artigo anônimo, 1980; Eribon, 1989; Guattari, 1995. Deleuze escreveu muito pouco sobre Vincennes e o ensino da filosofia naquele contexto. Entre as intervenções “políticas”, ver Deleuze e Châtelet, 1980; Deleuze e Lyotard, 1975; Deleuze, Lyotard e Châtelet, 1980; Deleuze e Parnet, 1996, 1998; Deleuze, 1998, 2001, 2002. Diversas referências a Vincennes se encontram em Deleuze, 1992; Deleuze e Parnet, 1998; Deleuze, 2002b e no *Abeceário* (Deleuze e Parnet, 1996). Veja-se também o pequeno texto “Em quê a filosofia pode servir a matemáticos, ou mesmo a músicos –

mesmo e sobretudo quando ela não fala de música ou de matemática”, publicado inicialmente em Brunet, 1979, e reproduzido, no presente dossiê, em tradução para o português. As transcrições de grande parte dos cursos dados por Deleuze, de 1970 a 1987, em Vincennes-Saint Denis estão no *site* www.webdeleuze.fr. Os registros em áudio e em vídeo dos cursos podem ser consultados na Videoteca da Universidade de Paris VIII, junto à *Bibliothèque Nationale de France*.

15. Curiosamente, Félix Guattari faz uma descrição muito menos entusiástica do público que assistia às aulas de Deleuze, quando escreve: “Hoje é difícil imaginar o tipo de demagogia que reinava em Vincennes e naqueles meios: ‘De que estás falando?’, ‘Não compreendo’, ‘O que isso significa?’, ‘Por que utilizar palavras complicadas como essa?’. O curso de Deleuze era *continuamente interrompido por idiotas incríveis*. Um verdadeiro circo. É esse o preço da história...” (Guattari, 1995, p. 61, grifo meu).
16. “Fui formado por dois professores, que eu amava e admirava muito, Alquié e Hyppolite. Tudo acabou mal (*tout a mal tourné*)” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 19). Pode ser particularmente interessante confrontar as passagens nas quais Deleuze fala do ensino da filosofia e um ensaio como *Projet d’enseignement de la pensée philosophique*, de seu mestre Hyppolite (Hyppolite, 1971).
17. Infelizmente, a republicação da “Carta a Michel Cressole”, em *Conversações* (Deleuze, 1992), não inclui também a carta “*méchante*” escrita por Cressole.
18. “Hume, Bergson, Proust me interessam tanto porque há neles elementos profundos para uma nova imagem do pensamento. Há alguma coisa de extraordinário na maneira pela qual eles nos dizem: pensar não significa aquilo que vocês crêem” (Deleuze, 2002b, p. 193). Ver nota 6.
19. Recentemente, Alain Badiou, em diversos locais, mas sobretudo em seu *Deleuze. O clamor do ser* (1997), em busca de uma genealogia da filosofia contemporânea francesa, sugeriu que o infinito movimento do Duo deleuziano tinha como motor principal a dualidade da herança bergsoniana entre virtual e atual.
20. Deleuze não elimina a categoria de verdade, simplesmente transfere-a de lugar: das soluções para os problemas, das respostas para as questões, das proposições para o sentido.
21. É preciso sublinhar que a acepção de “cultura” em Nietzsche permanece claramente separada da que se entende comumente por tal palavra, isto é, um conjunto enciclopédico de conhecimentos e de opiniões gerais sobre tudo (Deleuze fala negativamente sobre essa acepção, por exemplo, na letra “C, de Cultura”, do *Abeceário* (Deleuze e Parnet, 1998) ou na entrevista “Sobre a filosofia”, em Deleuze, 1992, p. 169).
22. Apenas uma vez Deleuze falará em tais termos sobre a relação com seus mestres Alquié e Hyppolite: escreverá, de fato, a Philippe Mengue que eles foram “*les professeurs qui ont formé les rencontres importantes de cette époque*” [os professores que *constituíram os encontros mais importantes* dessa época] (Mengue, 1994, p. 294, grifo meu).
23. É, sem dúvida, paradigmático o fato de que Deleuze nunca deixou de recorrer à imagem da natação nos locais em que fala da aprendizagem (cf. também, por exemplo, a transcrição das aulas sobre Spinoza, dadas na Universidade de Paris, em 17 de março

- de 1981, no site www.webdeleuze.fr), uma vez que ele não foi nunca um bom nadador. O escritor Michel Tournier, um dos melhores amigos de Deleuze nos tempos da Sorbonne, conta, de fato, um episódio muito divertido de um jovem Deleuze no mar: o futuro filósofo nadava, na verdade, sempre com a cabeça fora da água e se justificava dizendo que ‘não estava no seu elemento natural’ (Tournier, 2001, p. 201-204). O encontro com os signos aquáticos fez, assim, com que Deleuze desenvolvesse uma nova Idéia e aquilo que poderíamos definir como o personagem conceitual do “aprendiz de natação”.
24. “Aprender a intensidade, independentemente do extenso ou antes da qualidade nos quais ela se desenvolve, é o objeto de uma distorsão dos sentidos. Uma pedagogia dos sentidos volta-se para este objetivo (...)” (Deleuze, 1988, p. 378).
 25. É ainda Michel Tournier quem conta como Deleuze e o pequeno grupo de “jovens filósofos”, dos quais ambos faziam parte, foram literalmente fulminados pelo *O ser e o nada* e pela filosofia de seu autor (cf. Tournier, 2001, 1977). Em testemunho daquele período, resta um número de uma revista que os dois editaram em 1945 (*Espace*, que contém os dois primeiros ensaios de Deleuze e Tournier, que não foram nunca republicados).
 26. Uma enorme importância, dirá, ganhava a “vocalização” dos conceitos. (Cf. Deleuze, 1981; Droit, 2002).
 27. A aula do dia 2 de novembro de 1983 (trata do curso “Sobre o cinema”), há pouco transcrita e colocada on-line no *site* www.webdeleuze.com, é exemplar, uma vez que registra uma “recusa” de Deleuze em “debater” e “discutir” com seu público.
 28. Na realidade, Deleuze estava convencido de que a atividade do filósofo era a da criação conceitual já em 1956, quando, em um ensaio sobre Bergson, escrevia que “um grande filósofo é aquele que cria novos conceitos: conceitos que ao mesmo tempo superam a dualidade do pensamento ordinário e dão às coisas uma nova verdade, uma nova distribuição, um corte extraordinário” (Deleuze, 2002b, p. 28; Deleuze, 1999, p. 125).
 29. Sobre o problema da onipresença do bergsonismo em todo o itinerário filosófico de Deleuze, permito-me remeter ao meu ensaio “Um retorno a Bergson. Nota sul bergsonismo di Gilles Deleuze” (Bianco, 2003).
 30. Como observei no início, Deleuze tinha-se expressado publicamente e de forma crítica sobre todos os fenômenos de mercantilização cultural praticados por seus contemporâneos, especialmente durante os anos oitenta: contra os “nouveaux philosophes” em filosofia, contra a revista *Apostrophes* em literatura, enfim, contra a contaminação do cinema pela televisão.
 31. É evidente que o encontro de Deleuze com o cinema e a classificação das imagens que ele efetua em *A imagem-movimento* e em *A imagem-tempo* tinha uma certa ligação com *O que é a filosofia?*. A correspondência entre os dois volumes sobre cinema e a última obra escrita com Guattari liga-se também à contemporaneidade de escrita dos dois livros. Algumas cartas e uma entrevista que Deleuze envia naquele período a Arnaud Villani são prova disso. Elas estão incluídas como apêndice em Villani, 1999. Cf., por exemplo, a carta de 18 de novembro de 1983: “Não estou ainda trabalhando em *O que é a filosofia?*. Continuo, a propósito do cinema, minha classificação dos signos” (p. 126); e, depois, a entrevista de novembro de 1981, na qual, Deleuze diz: “Não tenho

- mais que dois projetos: um sobre 'Pensamento e cinema' e um outro que seria um livro volumoso sobre 'O que é a filosofia?'" (p. 131).
32. Deleuze coloca-os, além disso, em relação com a tri-partição das artes plásticas proposta por Alois Riegl, com base em sua finalidade: embelezar a natureza, espiritualizar a natureza e competir com a natureza".
 33. A esse propósito, cf. também Deleuze, "Sobre a *Imagem-Tempo*" (Deleuze, 1992, p. 79): "O exemplo dos clips é patético: poderia até ser um novo campo cinematográfico muito interessante, mas foi imediatamente apropriado por uma deficiência organizada. A estética não é indiferente a essas questões de cretinização (...)."
 34. Relativamente a esses aspectos, a breve discussão que aqui faço não é suficiente. Seria preciso desenvolvê-los mais (cf. François e Thomas, 1997).
 35. Uma refinada análise do título do ensaio é feita por Agamben (2000).

Referências bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. A imanência absoluta. In: ALLIEZ, Eric (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000, p. 169-192. Tradução de Cláudio William Veloso.
- ALLIEZ, Eric. *A assinatura do mundo*. O que é a filosofia de Deleuze e Guattari? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. Tradução de Maria Helena Rouanet e Bluma Villar.
- _____. *Deleuze*. Filosofia virtual. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. Tradução de Heloísa B. S. Rocha.
- _____. Sur la philosophie de Gilles Deleuze: une entrée en matière. In: *Rue Descartes*, n.º 20, 1998, p. 49-56.
- _____. (et alii). The contemporary: A roundtable discussion. In: *Pli: Warwick Journal of Philosophy*, n.º 8, 1999, p. 119-137.
- _____. Un cinéma de la philosophie, un cinéma de la pensée... In: BEUABATIE, Yannick (Org.). *Tombeau de Gilles Deleuze*. Tulle: Milles Sources, 2000a, p. 241-251.
- _____. *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000b.
- BADIOU, Alain. *Deleuze*. O clamor do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. Tradução de Lucy Magalhães.
- BERGSON, Henri. *Pensiero e movimento*. Milano: Bompiani, 1999.
- BEUABATIE, Yannick e MENGUE, Phillipe. Cronologie de Gilles Deleuze. In: BEUABATIE, Yannick (Org.). *Tombeau de Gilles Deleuze*. Tulle: Milles Sources, 2000, p. 257-263.
- BIANCO, Giuseppe. Un ritorno a Bergson. Nota sul bergsonismo di Gilles Deleuze. In: *aut aut*, n.º 312, 2003.
- BRUNET, J.; CASSEN, B.; CHÂTELET, F.; MERLIN, P. e REBERIOU, M. (org.). *Vincennes ou le désir d'apprendre*. Paris: Éditions Alain Moreau, 1979.
- BUCHANAN, Ian. Introduction. In: *The South Atlantic Quarterly*, n.º 96, 1997.

- CHÂTELET, François. *Cronique des idées perdues*. Paris: Stock, 1977.
- CRESSOLE, Michel. Lettre à Gilles Deleuze. In: _____. *Deleuze*. Paris: Éditions Universitaires, 1973.
- DEBEAUVAIS, M. (Org.). *L'université ouverte: les dossiers de Vincennes*. Grenoble: Pug, 1976.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias.
- _____. *Spinoza: immortalité et éternité*. Registro sonoro da aula de 10 de março de 1981, no Seminário sobre Spinoza.
- _____. *Cinema 1. A imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985. Tradução de Stella Senra.
- _____. Prefácio a Serge Daney. In: *Ciné-journal*. Paris: Ed. Cahiers du cinéma, 1986.
- _____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado.
- _____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado.
- _____. *Cinema 2. A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1990a. Tradução de Eloísa de Araujo Ribeiro.
- _____. Les conditions de la question: qu'est-ce que la philosophie? In: *Chimères*, n.º 8, 1990b.
- _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. Tradução de Peter Pál Pelbart.
- _____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997. Tradução de Peter Pál Pelbart.
- _____. *Bergsonismo*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999. Tradução de Luiz B. L. Orlandi.
- _____. Jean Hyppolite. Logique et existence. In: _____. *L'île déserte et autres textes*. Paris: Minuit, 2002a, p. 18-23.
- _____. *L'île déserte et autres textes*. Paris: Minuit, 2002b.
- _____. Imanência: uma vida.... In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, Faculdade de Educação (UFRGS), v. 27, n.º 2, julho-dezembro, 2002c (neste dossiê). Tradução de Tomaz Tadeu.
- DELEUZE, Gilles e CHÂTELET, François. Pourquoi en être arrivé là? In: *Libération*, 17 de março de 1980, p. 4.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a. Tradução de Ana Lúcia Oliveira e Lúcia Cláudia Leão.
- _____. *O que é a filosofia?*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz.
- DELEUZE, Gilles e LYOTARD, Jean-François. À propos du département de psychanalyse à Vincennes. *Les temps modernes*, n.º 342, 1975, p. 862-863.
- DELEUZE, Gilles, LYOTARD, Jean-François e CHÂTELET, François. Pour une commission d'enquête. In: *Libération*, 17 de março de 1980, p. 4.
- DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. *L'abécédaire de Gilles Deleuze*, entrevista feita por Claire Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Vidéo

- Éditions Montparnasse, 1996. (Transcrição sintetizada, em inglês, por Charles J. Stivale, <http://www.langlab.wayne.edu/CStivale/D-G/ABC1.html>, e traduzida para o português por Tomaz Tadeu, <http://www.ufrgs.br/faced/tomaz/abc.htm>).
- _____. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro.
- DROIT, Roger Pol. Deleuze comme musique et comme monde. In: *Le Monde des livres*, 12 de abril de 2002.
- ERIBON, Didier. *Michel Foucault*. Paris: Flammarion, 1989.
- FRANÇOIS, A. e THOMAS, Y. La dimension critique de Gilles Deleuze. Pour une pédagogie de la perception. In: FAHLE, Oliver e ENGELL, Lorenz (Orgs.). *Der Film bei Deleuze/Le cinema selon Deleuze*. Paris: Verlag der Bauhaus-Universität Weimar /Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1997.
- GUALANDI, Alberto. *Deleuze*. Paris: Les Belles Lettres, 1997.
- GUATTARI, Félix. *Chaosophy*. New York: Semiotext(e), 1995.
- HAMON, Hervé e ROTMAN, Patrick. Vincennes ou l'anomalie. In: *Le Débat*, n.º 12, 1980.
- HARDT, Michael. *Gilles Deleuze*. Um aprendizado em filosofia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. Tradução de Sueli Cavendish.
- HYPOLITE, Jean. Projet d'enseignement de la pensée philosophique. In: _____. *Figures de la pensée philosophique*. Paris: Puf, 1971, tomo II, p. 997-1002.
- MENGUE, Philippe. *Deleuze ou le système du multiple*. Paris: Kimé, 1994.
- SIMONT, Juliette. *Essai sur la quantité, la qualité, la relation chez Kant, Hegel, Deleuze*: les "fleurs noires" de la logique philosophique. Paris: L'Harmattan, 1997.
- TOURNIER, Michel. *Le vent Paraclet*. Paris: Gallimard, 1977.
- _____. Gilles Deleuze. In: BRYDEN, Mary. (Org.). *Deleuze and religion*. London: Routledge, 2001, p. 201-204. Tradução de W. Redfern.
- VILLANI, Arnoud. *La guêpe et l'orchidée*. Essai sur Gilles Deleuze. Paris: Belin, 1999.
- Vincennes récupérée?. Artigo anônimo. *Les Temps Modernes*, n.º 301-302, 1980.
- ZOURABICHVILI, François. *Deleuze*. Une philosophie de l'événement. Paris: PUF, 1994.

Giuseppe Bianco é professor da Università degli Studi, Trieste, Itália. Estuda atualmente na Université Paris VIII. Traduziu para o italiano ensaios de Bergson, Deleuze, Derrida, Habermas. Seus interesses estão focalizados na filosofia francesa contemporânea (entre estruturalismo e pós-fenomenologia), em relação com as filosofias divergentes de Gilles Deleuze e Alain Badiou. Está atualmente trabalhando com materiais inéditos de Deleuze e tem o projeto de realizar uma biografia teórica sobre a *apprentissage* do filósofo francês. Sua última publicação é "Un ritorno a Bergson. Nota sul bergsonismo di Gilles Deleuze", revista *aut aut*, n.º 312, no prelo.

Endereço para correspondência:

23 Rue d' Argenteuil
75001 Paris
França

Via dela Campagna 4
34075 Pieris (Go)
Itália
E-mail: bepz@libero.it

(Tradução de Tomaz Tadeu, do original em italiano, com agradecimentos a Sandra Mara Corazza pela revisão).



27(2):205-224
jul./dez. 2002

“ELE FOI CAPAZ DE INTRODUIR NO MOVIMENTO DOS CONCEITOS O MOVIMENTO DA VIDA”

Entrevista com José Gil

O lance do divino jogador de dados estava claramente a nosso favor dessa vez. Estávamos fechando o “Dossiê Gilles Deleuze”, quando ficamos sabendo que na semana seguinte José Gil estaria em Porto Alegre para participar do evento “Corpo, arte e clínica”, promovido pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a coordenação das professoras Tânia Mara Galli Fonseca, Cláudia Maria Perrone e Selda Engelman. E, ali, naquele “anexato” ponto do virtual em que a diferença intromete uma idéia, nos ocorreu que uma entrevista com José Gil ajudaria a dar o toque final no agenciamento que estava produzindo o nosso dossiê. Parecia difícil obter a entrevista, mas não foi. Tânia Fonseca, amigável e gentilmente, dispôs-se a fazer chegar a José Gil o nosso convite, que foi imediatamente aceito. A entrevista foi realizada no dia 7 de abril de 2003, no Hotel Embaixador. As questões foram feitas por Sandra Mara Corazza e Tomaz Tadeu. Estavam também presentes Paola Menna Barreto Gomes e Fabiana de Amorim Marcello. A transcrição da gravação foi feita por Fabiana de Amorim Marcello, com edição final de Sandra Mara Corazza e revisão de Tomaz Tadeu.

Podia-se sentir, talvez, uma certa tensão no ar, quando começamos a entrevista. Nenhum de nós conhecia pessoalmente José Gil. Tínhamos ambos, Sandra e Tomaz, nos preparado para a entrevista, mas não podíamos deixar de nos sentir um pouco intimidados por ter de fazer questões a alguém por cujo pensamento nutríamos enorme admiração e respeito. Mas a suavidade, a generosidade e a simpatia de José Gil acabaram, pouco a pouco, por nos deixar todos muito à vontade e muito tranqüilos. E foi comovente, muito comovente, vê-lo falar tão “simplesmente” sobre coisas tão intensas. A tal ponto que quando ele caracterizava o “mestre” Deleuze, não podíamos deixar de pensar que estava caracterizando a si próprio.

Nascido, em 1939, em Moçambique, José Gil estudou filosofia na Universidade de Paris e é professor na Universidade Nova de Lisboa. Algumas de suas publicações: *Fernando Pessoa ou a Metafísica das Sensações* (Relógio D'Água, 1987); *Monstros* (Quetzal, 1994); *O espaço interior* (Presença, 1994); *A imagem-nua e as pequenas percepções* (Relógio D'Água, 1996); *Metamorfoses do corpo* (Relógio D'Água, 1997); *Diferença e negação na Poesia de Fernando Pessoa* (Relume-Dumará, 2000); *Movimento total: o corpo e a dança* (Relógio D'Água, 2001). Sobre o confronto Badiou/Deleuze, mencionado de passagem por José Gil nesta entrevista, pode-se consultar seu ensaio “*Quatre méchantes notes sur un livre méchant*”¹, bem como os ensaios de Arnaud Villani², Eric Alliez³ e do próprio Alain Badiou⁴ sobre o mesmo tema, no site da versão *on-line* da revista *Multitudes*⁵ (Sandra e Tomaz).

Educação & Realidade: Gostaríamos de começar com algumas questões, vamos dizer mais “pessoais” ou mais “humanas”, acerca de sua trajetória intelectual, de sua formação, sua relação com a obra de Deleuze, para depois fazer questões relativas aos interesses expressos nos seus livros que conhecemos. Poderia fazer isso brevemente?

José Gil: Sim. O difícil é que seja breve, mas é muito fácil, porque eu comecei realizando uma licenciatura em matemática, depois mudei para filosofia quando saí de Portugal e fui para a França. E eis que essa filosofia que encontrei na França (eu vinha de uma ditadura onde a história da filosofia que contavam terminava em Kant, depois de Kant não havia mais nada...), maravilhou-me porque eram mestres famosos, como Jean Wahl e Henri Gouhier, por exemplo, pessoas muito conhecidas; ainda fui do tempo em que se podia ver na rua pessoas como Merleau-Ponty e Sartre... Era um clima especial. Na Sorbonne, que era a

1. (http://multitudes.samizdat.net/spip/article.php3?id_article=411)

2. (http://multitudes.samizdat.net/spip/article.php3?id_article=410)

3. (http://multitudes.samizdat.net/spip/article.php3?id_article=216)

4. (http://multitudes.samizdat.net/spip/article.php3?id_article=217)

5. (<http://multitudes.samizdat.net/>)

única faculdade de Letras que havia nesse tempo em Paris, nós estávamos sob a influência fortíssima da fenomenologia, dada por Paul Ricoeur, que era um jovem professor, e por outros, como Birault.

Educação & Realidade: Em que ano foi isso?

José Gil: Isso era nos anos 60. Nós tínhamos professores assistentes que também seguiam a fenomenologia ou não a seguiam, mas, realmente, além da psicanálise que começava a ter sua importância com Lacan, não havia senão fenomenologia. Tínhamos um assistente que aparecia de vez em quando, que já estava em Lyon, que se chamava Gilles Deleuze e cujos cursos sobre Platão eram absolutamente extraordinários. Mas, daí a pouco, ele desaparecia. Ele era um dândi... E é curiosíssimo: dândi tem a ver com devir. No início, Deleuze era um dândi, depois deixou de ser, passou a ser outra coisa, passou a ser outros devires.

No final dos anos 60, nós – “nós”, não era só eu, e não tem nada de original porque essa trajetória era a mesma de muitos estudantes de filosofia na França – aspirávamos a outra coisa que não à fenomenologia, porque ela, em nosso entendimento, tinha esgotado a própria filosofia. E maio de 68 rebentou ... Então, vimos, por um lado, desaparecerem muitos de nossos colegas de formação filosófica, que foram para outras disciplinas, para a Linguística, para a Psicanálise. Muitos de nós abandonamos a filosofia, para viver. Eu, por exemplo, vendi a minha biblioteca na Feira da Ladra. E não me arrependo.

Educação & Realidade: A biblioteca de filosofia inteira?

José Gil: A biblioteca de filosofia inteira. Vivia-se em um ambiente extremamente complicado com políticos, com De Gaulle. Um problema político que se espraiava sobre todo o campo social.

Educação & Realidade: Isso aconteceu antes de 68?

José Gil: Antes do movimento de 68. Como eu disse, havia uma espécie de estilhaçamento por causa das questões universitárias, do próprio pensamento filosófico, através dos nossos mestres, da educação filosófica que recebíamos, etc. Acontece que, já no ano de 68 e durante 69, havia um rumor que corria em Paris, algo extraordinário que estava sendo feito em Vincennes, por Deleuze, o qual, entre muitos, como Derrida, tinha sido um dos meus professores assistentes. E, eu fui a Vincennes! Fui a Vincennes e isso modificou completamente a minha vida, assim como para muita gente. Modificou a minha vida porque eu tinha renunciado à filosofia e, de repente, deparei-me com alguém que falava diferente e cuja pedagogia era totalmente diferente daquilo que nós chamávamos um “mandarinato!”. Alguém que estava experimentando o *Anti-Édipo* e cujas idéias, sobretudo sobre o desejo, na época, eram idéias jamais ouvidas antes por nós. O que fazia com que aqueles cursos de Deleuze fossem tortuo-

sos, com muita gente, com uma intensidade extraordinária de pensamento, com intervenções, com críticas. Havia doidos, havia personagens extraordinários, havia psicanalistas, havia estudantes, havia de tudo! E aí, eu, como muitos outros, me reconciliei com a filosofia. Esse encontro com Deleuze não foi com o Deleuze que eu já conhecia, mas com o novo Deleuze, um Deleuze não dândi, um Deleuze que parecia mais um Humphrey Bogart, vestido sempre com aquele *impermeable*, com barba por fazer há três, cinco dias. Às vezes, ele aparecia com um olhar como se tivesse vivido experiências estranhas, o que possivelmente não era falso. Esse encontro permitiu-me de novo pensar filosoficamente e foi uma experiência que aconteceu a muita gente. Depois, em um seminário de Deleuze, eu conheci uma mulher corsa que também repercutiu em meu trajeto intelectual. Eu era professor-assistente em Vincennes, dois anos depois abandonei tudo e fui com ela para Córsega.

Educação & Realidade: Desculpe a indiscrição: amorosamente?

José Gil: Amorosamente. Foi uma outra experiência radical porque, se eu me interessei pelo corpo, digamos de modo explícito, filosoficamente, foi pela realidade que eu encontrei na Córsega. Eu era um ser urbano, sempre vivera nas cidades e de repente encontrei-me com gente diferente. Fazendo uma comparação: eu tive a mesma experiência que tem um etnólogo francês, que nasceu em Paris, viveu sempre em Paris, e que sai de Paris para viver dois anos com os ianomâmis na Amazônia. E volta de lá completamente transformado. Eu vi muitas pessoas viverem essa experiência, na qual a relação do si com o mundo, com as coisas, passa a ser completamente diferente. Tem que se repensar tudo. Ora, acontecia, na Córsega, uma relação fortíssima com os elementos, com as forças sociais, porque era uma época revolucionária. Era época dos assaltos às caves de vinho, em Aléria, com intervenção de tropas francesas, morreram pessoas, etc. E isso eu vivi, o que quer dizer que eu vivi uma experiência completamente nova, que dava um lugar essencial ao pensamento e ao corpo, e que era o pensamento que estava sendo reelaborado através de Deleuze. Ao mesmo tempo, tudo isso se atropelava com outros campos, com o campo político, com o campo social, porque a sociedade córsega é uma sociedade completamente específica, as relações são extraordinariamente afetivas, a noção de intensidade é uma noção que tem ali imediata e constantemente a sua efetivação. Eu escrevi um livro sobre a Córsega, no qual contava essa história tão intensa...

Educação & Realidade: Qual é o seu livro sobre a Córsega?

José Gil: Chama-se – o título é muito feio – *La Corse, entre la liberté et la terreur* [Paris: Éditions de la Difference, 1984].

A intensidade era tanta que eu vi, por exemplo, franceses não agüentarem a Córsega. As relações de amizade, as relações sociais, as relações de amor eram de tal maneira intensas que obrigavam à reciprocidade. Vinha o francesinho

urbano que tinha também que corresponder a elas e não era possível porque não tinha intensidades suficientemente fortes. Então, ele ia-se embora.

Educação & Realidade: Como português, o senhor tinha um pouco dessa coisa francesa, mas menos talvez...

José Gil: Eu tinha uma coisa dessas francesas, sim, só que eu vinha da África. E o filho de um colono, um branco na África, vive uma experiência primordial de intensidade. É uma experiência com os elementos, por exemplo, uma experiência que se tem com as pessoas próximas, ou com as pessoas às quais nos ligamos afetivamente, que consiste numa experiência não mediada pelas palavras, muitas vezes, porque a linguagem do mundo está nos póstos indígenas. São os indígenas que sabem o nome das árvores, o nome das colinas, o nome de tudo. Nós só temos a linguagem da geografia da metrópole, que não corresponde às flores, nem a nada. O resultado é que a relação entre nós e o corpo, com o nosso corpo e os elementos, é uma relação imediata, fortíssima também.

Educação & Realidade: O seu livro principal sobre o corpo *Metamorfoses do corpo* [Lisboa: Relógio D'Água, 1997] é dessa época?

José Gil: Pertence a essa época, mas antes eu vivi na Córsega, depois o escrevi.

Educação & Realidade: Podemos dizer que *Metamorfoses do corpo*, além dessa vivência na Córsega, reflete a sua fase mais fenomenológica?

José Gil: (Pausa) Não.

Educação & Realidade: Nós percebemos assim, sobretudo, se o compararmos com a sua produção atual sobre Deleuze.

José Gil: Talvez.

Educação & Realidade: Talvez, fosse uma obra de transição.

José Gil: Talvez fosse. Eu sempre penso, ainda hoje penso que a fenomenologia é, num certo campo, imprescindível, como no da descrição dos fenômenos. Acontece hoje que os fenômenos mais importantes são outros. Bem, o meu trajeto foi esse. Depois tive que voltar da Córsega por razões financeiras. Não conseguia lugar como professor de liceu e a ilha é fechadíssima. Fui expulso de um colégio particular, onde eu dava aulas de filosofia, unicamente por razões administrativas, porque ajudei uma pessoa que queria se inscrever na segurança social. Ora, então, não se fazia isso. O colégio não inscrevia as pessoas na segurança social, como era de lei, e eu solidarizei-me com elas e o colégio me expulsou. Por dois anos, vivi outra experiência extraordinária, até que voltei definitivamente para Paris, fiz a tese de doutorado e fui a Portugal para ver a revolução, até que, finalmente, ofereceram-me um lugar que eu aceitei, e foi então que fecharam todas as universidades da França. Todas. Eu fiquei entala-

do, para não dizer encurralado, em Portugal, porque é um país muito difícil. Pronto, mais nada!

Educação & Realidade: Que não é pouco! Mas, nós ainda queríamos perguntar, com base nessa sua exposição, se aquela vez que o senhor largou a filosofia foi “para viver”?

José Gil: Sim, era um sentimento geral. A fenomenologia cortava-nos da vida, justo ela que fora feita precisamente para criar um laço imediato com as coisas! Ela nos cortava completamente da vida, isso quer dizer que era um peso: os cursos do Ricœur, do Birault sobre o Heidegger... tudo isso era um peso! O novo discurso que apareceu com Deleuze foi, para centenas de antigos alunos, uma espécie de descoberta, um (re)contato, uma (re)elaboração de um certo tipo de pensamento ao qual se tinha renunciado. Descobríamos que podíamos pensar Kant ou Husserl de uma outra maneira, sem que se tivesse necessariamente que fazer qualquer ligação de força.

Educação & Realidade: Mas, Deleuze, ele próprio não era fruto dessa pedagogia que o Sr. estava condenando? Toda obra de Deleuze mostra o seu percurso, que é o de um aluno de filosofia tipicamente francês de todo esse século. Deleuze faz toda essa reelaboração, contudo, ela não foi possível apenas por ele haver passado pela pedagogia do “mandarinato”? Ou não seria preciso passar por ela, ou talvez passar de outra maneira?

José Gil: Acho que sim. Como quando ele diz, por exemplo, que não poderia ter escrito *O Anti-Édipo* [*O anti-Édipo*: capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assírio & Alvim, 1966, escrito em colaboração com Félix Guattari], nem *Mil platôs* [*Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, vol. 1 – 1995; vol. 2 – 1995; vol. 3 – 1996; vol. 4 – 1997; vol. 5 – 1997, escrito em colaboração com Félix Guattari], nem, finalmente, ser o segundo Deleuze que ele foi, se não tivesse encontrado o Félix Guattari. Eu vejo nisso precisamente uma experiência de práticas e de pedagogias novas. Deleuze era um homem integrado.

Educação & Realidade: Integrado?

José Gil: Integrado no sistema filosófico, era um grande comentador da filosofia. Tinha escrito um livro sobre Hume [*Empirismo e subjetividade*: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. São Paulo: Ed. 34, 2001] que tinha feito um grande sucesso, que tinha tido um enorme impacto naquele meio pequenino, que era o meio universitário francês. E toda gente já respeitava Deleuze e a sua inteligência. Ele já era reconhecido e considerado, embora, dentro do sistema. Depois, ele foi para Lyon. Então, não escreveu mais nada, ou quase não escreveu, durante oito anos. Nesses oito anos ele elabora e reelabora o seu próprio pensamento. Se me permitem repetir uma frase que me foi dita pelo orientador de minha tese, o François Châtelet, que era muito amigo de Deleuze e foi seu companheiro de Escola Normal Superior – embora, dizer frases de Deleuze, ou de

qualquer pessoa que esteja morta é sempre muito fácil, acontece que é verdade –, que me disse ter ouvido de Deleuze, quando este saiu da Escola Normal Superior, o seguinte: “Meu caro, eu vou ter a minha filosofia!”. Foi o que ele fez.

Educação & Realidade: Deleuze tinha, então, uma ambição definida?

José Gil: Tinha, e por razões que ele mesmo explica. Deleuze era um deslocado relativamente a essas correntes maiores da academia. O que lhe interessava era o empirismo inglês, era Bergson, que sempre interessava os franceses, é claro, mas que não estava na moda. Deleuze já tinha uma outra maneira de pensar. E ele levou oito anos para saber, finalmente, o que ele queria pensar. E saíram daí os seus dois grandes livros iniciais, sobretudo, *Diferença e repetição* [Rio de Janeiro: Graal, 1988], seguido de *Lógica do sentido* [São Paulo: Perspectiva, 1982]. Depois, se ele tivesse ficado nesses dois livros não teria sido o Deleuze que nós conhecemos. Portanto, a experiência de que vocês falam, eu a ligo, evidentemente, a maio de 68, mas também porque ele próprio dizia isso a Guattari, que, tenho a impressão, o deslocou totalmente em relação a uma certa idéia do pensamento e da ação política, que Deleuze, sem Guattari, talvez não tivesse elaborado.

Educação & Realidade: Uma das coisas que temos curiosidade de saber sobre essa relação dele com o Guattari, é se o Sr. tem alguma idéia, alguma intuição, ou até alguma informação sobre como é que se pode escrever livros como *Mil platôs*, por exemplo, juntos? De que maneira eles escreviam, que processo seria esse da escrita conjunta? Ficamos imaginando se seria assim: “Você escreve um parágrafo, eu escrevo outro”, ou “Você escreve uma frase, eu outra; eu escrevo um capítulo, você outro”?

José Gil: Deleuze e Guattari escreviam ou capítulos inteiros cada um, ou um escrevia partes de capítulos, e depois o outro introduzia alguns trechos naquele capítulo. Por exemplo, o capítulo sobre “Rostidade” [in *Mil platôs*, vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, p. 31-61]: a primeira grande parte, ou dois terços dele pelo menos foram escritos por Guattari – e isso é uma coisa que eu sei por acaso.

Educação & Realidade: É possível sentir-se isso...

José Gil: Sente-se. Deleuze explica-se um pouco sobre a maneira como eles trabalhavam, como eles escreviam. E depois havia uma grande amizade. A impressão que eu tenho é que havia uma espécie de escrita final, de revisão final da escrita, feita por Deleuze.

Educação & Realidade: Pelo Deleuze?

José Gil: Pelo Deleuze, sim. Por que não seria dele a escrita final? Vejam que a diferença entre a escrita de *Mil platôs* e, por exemplo, a de *Lógica do sentido* não é tão grande como a diferença de escrita entre *Mil platôs* e qualquer livro do Guattari. A escrita do Guattari é “impossível”... Infelizmente.

Educação & Realidade: Sobre a questão da pedagogia, que nos interessa muito, há algo que nos chama a atenção: a total falta de preocupação pedagógica de Deleuze, especialmente, nos seus primeiros livros, como *Diferença e repetição* ou *Lógica do sentido*. Neles, não há nenhuma concessão a qualquer didatismo, não há nenhuma explicação, inclusive, várias referências são elípticas, outras são até mesmo misteriosas. Isso contrasta um pouco não só com *Mil platôs*, mas também com aqueles seminários seus, que foram transcritos sobre Spinoza, que encontramos na internet, ou mesmo se o escutamos naquelas entrevistas do *Abecedário* [*O abecedário de Gilles Deleuze*. In: <http://www.ufrgs.br/faced/tomaz>]. Parece-nos que é todo um outro Deleuze, que é toda uma outra pedagogia, que é toda uma concessão, uma explicação, que é um Deleuze pleno de exemplos concretos, com o gesto típico de fazer listas numeradas, *numéroter*. Há aí um contraste entre, primeiro, os livros e as aulas, segundo, entre os livros, os seminários e o *Abecedário*. Em termos pedagógicos, parecem ser duas pessoas completamente diferentes...

José Gil: Claro! A impressão que eu tenho, porque assisti, é que a pedagogia e o ensino de Deleuze são dois: antes e depois do corte que há entre *Lógica do sentido* e o *Anti-Édipo*, ou seja, maio de 68. Assisti a essas duas maneiras de ensinar e verifiquei o seguinte: Deleuze era ofuscante antes de maio de 68, mais pelas idéias, pela inteligência e por um charme que ele tinha. Ele tinha um charme que sabia que tinha, ele estava consciente desse charme, e o usava um bocado ironicamente, utilizando as luvas brancas (por causa das unhas, possivelmente) e a maneira como falava com as mãos, no quadro. Todas aquelas eram estratégias de sedução. Depois de maio de 68, sua pedagogia modifica-se completamente. A impressão que eu tenho é que o próprio Deleuze foi aprendendo a sua pedagogia nos primeiros anos de experimentação. Eu chamo isso de “a experimentação pedagógica do ensino do *Anti-Édipo*”. Porque o *Anti-Édipo* é inimaginável, não se reproduziu, nem Foucault, nem Châtelet, ninguém fazia cursos assim. As aulas de Deleuze eram apinhadas de gente, fumo e fumaça por todo o lado, de vez em quando, as pessoas gritavam, tinha-se que abrir as janelas e ele esperava, como sempre, muito calmo. Depois, alguns intervinham, riam-se para Deleuze e diziam: “Deleuze, ainda estás muito longe da loucura!” (como dizia um louco que lá estava). E Deleuze respondia: “Mas eu bem procuro, eu bem procuro aproximar-me!”. Não havia, aparentemente, nenhum mandarinato, quer dizer, nenhuma hierarquia entre o professor e os alunos. Isto mesmo materialmente: ele sentava-se em uma cadeira, no mesmo nível que todos os outros que o rodeavam ou que ficavam em pé...

Educação & Realidade: E essas aulas nunca eram lidas?

José Gil: Não eram lidas, embora ele trouxesse papéis. De vez em quando, ele olhava para os papéis e falava – isso é o que eu admirava extraordinariamente nele, porque eu também ensino e tem a ver com a voz – em um tom normal de voz.

Ou seja, quem ouvia, ouvia, e quem não ouvia, não ia pedir-lhe para levantar a voz, o que implicava que às vezes era muito difícil ouvi-lo. Depois, quando ele passou a ensinar em Vincennes, as aulas eram completamente diferentes: parecia que não se ouvia uma mosca, porque se tinha que ouvir o que ele dizia.

Educação & Realidade: O senhor ouviu também Foucault. Gostaríamos de saber o contraste.

José Gil: Completamente diferente. As aulas de Deleuze eram extremamente *détendues* – quer dizer, extremamente acolhedoras para qualquer singularidade que aparecesse por lá, da mais bizarra até as manias mais esquisitas de alguém –, eram aulas em que não havia propriamente disciplina, no entanto, tudo era conduzido por um pensamento poderoso que se manifestava. Quando havia demasiado barulho, Deleuze calava-se, nunca manifestava aborrecimento, nem elevava a voz quando se passavam certas coisas e se houvesse demasiado barulho, demasiadas interrupções, ele se calava, esperava.

Educação & Realidade: E as aulas de Foucault eram mais ao estilo da cátedra?

José Gil: Eram catedráticas e eram tensíssimas. Saía-se das aulas de Foucault em estado de choque, quase como as de Lacan, mas Lacan era diferente... Foucault dava aulas que eram uma corrente de tensão e de inteligência permanentes que não repousavam durante duas horas. Nós o recebíamos como se estivéssemos bebendo de uma fonte, com uma tensão sempre dura, agudíssima e que se impunha também por sua voz, por seu ritmo, pela impossibilidade de intervir nos seus cursos. Isso era muito esquisito... Nos cursos do *Collège de France* era nítido: praticamente, não havia intervenções. Não é que Foucault fosse um homem de cátedra, mas ele expunha as suas investigações desse modo. Ele era assim, um homem cuja inteligência agudíssima se manifestava numa tensão permanente, ininterrupta. Já Deleuze era completamente diferente. Se quiserem ter uma boa idéia – possivelmente para pensarem depois, porque vocês têm trabalhado a questão da pedagogia e da educação em Deleuze –, eu tenho vários exemplos sobre a recepção de sua pedagogia pelos alunos que estavam nos cursos de Deleuze e que eram, por acaso, quatro mulheres que vinham de domínios completamente diferentes, sem se conhecerem. Uma era pintora, professora de gravura e pintura; outra era jornalista; a outra era estudante de música e dança; e havia uma crítica literária também, e todas elas, curiosamente, eu conhecia. Por razões diferentes, elas me abordaram por algo que eu tinha escrito, acabamos conversando e falando sobre Deleuze, que tinha acabado de morrer – talvez fosse por isso. E eu ouvi dessas quatro pessoas totalmente diferentes a mesma idéia, às vezes exposta da mesma maneira, e que era a seguinte: “Eu fui aos cursos de Deleuze, aos seminários de Deleuze” – que ele dava em Saint-Denis, portanto, já eram outros cursos –, “eu ia para lá e tinha a impressão que não entendia a maior parte das coisas que ele dizia, mas eu percebia o que ele dizia e a maneira como ele dizia, e isso fazia com que eu sáísse de lá com uma

vontade de viver, e com uma vontade de que viver fosse diferente, extraordinário”. Eu ouvi isso uma, duas, três, quatro vezes, e disse: “Bem, o que há aqui? Ora, eu tive essa mesma impressão também!”. É que, ali, havia qualquer coisa do ponto de vista da pedagogia, precisamente.

Educação & Realidade: Queremos, agora, passar para outro tipo de questão mais temática sobre a produção de José Gil “com” Deleuze. Em seu livro *Diferença e negação na poesia de Fernando Pessoa* [Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000], o Sr. afirma que realizará um “transporte de conceitos” (p. 9-10), significando com essa expressão o seguinte: “utilizar quase sistematicamente os conceitos deleuzianos para esclarecer problemas levantados pela poesia pessoana”, ou seja, não comparar Pessoa e Deleuze, mas, trazer para o comentário do texto pessoano, instrumentos conceituais deleuzianos. Gostaríamos de propor o desenvolvimento desse seu aporte, digamos “de método”, atraindo-o para o campo da pesquisa em Educação, e pensar o seguinte: 1) se quisermos usar a obra deleuziana para criar e analisar problemas educacionais, e utilizar essa sua idéia de “transporte de conceitos”, quais operações ficam implicadas nessa formulação “quase sistematicamente”? 2) O Sr. considera pertinente essa utilização de conceitos deleuzianos, para ler e escrever problemas da Educação, mesmo que esse transporte não seja legitimado pela afinidade que o Sr. encontrou entre os pensamentos de Pessoa e Deleuze? Mesmo que o pensamento educacional hegemônico atual não tenha qualquer afinidade com o pensamento de Deleuze, que esses pensamentos não possam ser lidos lado a lado, nem que se encontrem conceitos comuns entre eles? 3) Em outras palavras: utilizar a conceitualização de Deleuze para pensar a Educação não pode caracterizar o que o Sr. expressa como algo da ordem de “transposições forçadas ou identificações ilegítimas” (p. 12), justamente, pela ausência de afinidade entre os dois planos de pensamentos?

José Gil: Eu diria, para começar pelo mais difícil, que essa transferência de conceitos é uma transferência que se faz quase naturalmente, porque o plano de pensamento, o plano de consistência de Pessoa e Deleuze é da mesma ordem e é forjado na mesma ordem. Por outro lado, o pensamento da diferença é de tal maneira elaborado coincidentemente, num e noutro caso, sobrepondo-se muitas vezes de tal forma, que não é difícil pensar Pessoa através de Deleuze. Não são apenas conceitos de Deleuze que são usados para pensar a obra pessoana, mas o próprio Deleuze faz uma transferência de conceitos, por exemplo, em *O que é a filosofia?* [com Guattari, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992], quando ele fala dos heterônimos para os personagens filosóficos ou personagens conceituais. Para o domínio da educação, como fazer? Eu tenho a impressão – se me permitem – que isso tem a ver, possivelmente, com o que produzia o ensinamento de Deleuze nas pessoas, com o tempo expendido nas horas de seus seminários e, portanto, com o efeito que o seu ensinamento provocava no relacionamento entre as pessoas que diziam: “Não compreendemos tudo, longe disso, mas saímos de lá com uma vontade de viver extraordinária. Ele libertou em nós uma série de flu-

xos...” Essa era uma particularidade única em Deleuze, que eu atribuo à maneira como ele foi capaz (e foram muito raros os que foram capazes disso, como Nietzsche, que era um outro desse tipo, mas era diferente) de introduzir, no movimento dos conceitos, o movimento da vida. Quer dizer que aquilo que há pouco eu estava dizendo em relação a uma série de exemplos que explicam o efeito de seu ensinamento enxerta-se nessa sua particularidade única. Deleuze fazia com que a pessoa entrasse no seu movimento de pensamento e isso por contaminação, porque todo o pensamento, todo grande pensamento fascina, e o dele fascinava. Por contaminação, entrava-se dentro do pensamento que ele pensava, e que era um pensamento que – desculpem-me a banalidade – libertava, como ele diz. Libertava para a vida, libertava a vida das pessoas, e que não eram filósofas, não compreendiam os conceitos que ele empregava e que eram conceitos duros. Ora, a transposição para o campo da educação poderá ser feita assim: encontrar no plano da educação precisamente um pensamento e uma maneira de pensar que abram os conceitos, que forcem os conceitos a abrir-se. Isso significa muita coisa e tem de ser analisado, porque há dois grandes regimes de pensamento (Nietzsche caracterizou vários regimes de pensamento): nós temos conceitos que são conceitos quase entrópicos da vida, quer dizer, absorvem a vida de tal maneira e ficam secos, e essa era a maneira como nós sentíamos a fenomenologia e os conceitos fenomenológicos antes de maio de 68 – que eles já não tinham nada a ver com a vida! E depois aparece, precisamente, um outro filósofo que fala de Duns Scot e está a falar da vida, da nossa vida! Mas como isso é possível?

Educação & Realidade: Isso poderia ser expresso, talvez, por um termo, se não nos enganamos, que só aparece em *O que é a Filosofia?*, de passagem e de forma meio misteriosa, e que é o termo “pedagogia do conceito”? Isso seria o que o Sr. descreveria como sendo a “pedagogia do conceito” naquela época?

José Gil: Sim, possivelmente. Aliás, reparem que o conceito aparece imediatamente ligado a velocidades, a movimentos, etc. E, naquelas aulas, não há a velha idéia de conceito que Deleuze critica, mas a que ele praticou e que aprendeu com Duns Scot. O discurso oral e o discurso indireto, a propósito de Deleuze, tem a ver com isso. Ele tinha uma frase (que não está nos livros), quando ensinava em Vincennes: “Não sei por que vocês acham o *Anti-Édipo* tão difícil. Ele é fácil! O *Anti-Édipo* é para ser lido por crianças de oito anos!”. (Se havia uma contestação nossa sobre a dificuldade do *Anti-Édipo* era porque aquilo tudo era tão novo, tão novo, que havia uma dificuldade intrínseca). E nós dizíamos: “Cá está o Deleuze com suas *boutades*!”. Hoje, eu hesito: era uma *boutade* e não era uma *boutade*. Hesito porque é claro que, se falarmos a uma criança de oito anos no corpo-sem-órgãos, a criança não compreenderá, mas é possível que ela entre em um movimento de conceitos, quer dizer, em um movimento de pensamento, o qual será recebido pela criança que pode perfeitamente compreender uma noção tão complexa como a de corpo-sem-órgãos, por causa desse movi-

mento e porque ela entrou no movimento! Então, ela poderá dizer: “Corpo-sem-órgãos eu não compreendo bem”, mas, não é isso que nos interessa e sim o movimento do conceito em que a criança entrou.

Educação & Realidade: Talvez, haja essa dificuldade da transposição de conceitos entre Deleuze e a Educação, que não seria a mesma que ele fez com a poesia de Fernando Pessoa, mas, por outro lado, há elementos no pensamento de Deleuze que se conectam diretamente com questões pedagógicas e educacionais e uma delas é a questão do aprender. Achamos que é uma questão extremamente importante em Deleuze, sobretudo em articulação com toda a reflexão que ele faz sobre o pensar. Quer dizer, há essa conexão clara e uma insistência em definir o aprender que vai junto com a concepção que ele tem do pensar como diferencial, como diferenciação. No *Prefácio* que o Sr. escreveu para a edição portuguesa de *Diferença e repetição* [Lisboa: Relógio d’Água: 2000], o Sr. também insiste nessa questão do aprender, que nos interessa muito.

José Gil: A transposição pode ser feita também levando-se em conta que, na pedagogia – e isso tem a ver precisamente com a aprendizagem –, há que considerar sempre uma noção que é a noção de diferença e de unidades diferenciais. A diferença é uma noção, como quase todas as de Deleuze, que parece fácil, mas é das que são mais difíceis. Ora, transmitir um ensinamento, transmitir conteúdos implica o contrário de uma diferença, implica uma homogeneização, uma conservação, de tal maneira que o que se transmite continue intacto, e que seja o mais fiel possível, de modo que aquele que recebe um conteúdo, o receba o mais fielmente possível em relação ao que foi transmitido. Se nós introduzimos aí a noção de diferença tudo se transforma, tudo se torna mais rico. Eu estou convencido que o que fazia com que um ouvinte de Deleuze ouvisse Deleuze era que Deleuze estava falando, então, o ouvinte abria em si próprio as diferenças. Portanto, esse ouvinte estava descobrindo a novidade em si mesma, estava abrindo diferenças de pensamento e que eram diferenças que tinham a ver com o corpo, se fizesse uma aprendizagem como a da natação, por exemplo. Nessa pedagogia, a noção de diferença é fundamental.

Educação & Realidade: Poderia se estabelecer uma conexão com Deleuze e o que ele fazia em ato, de abrir as diferenças quando ensinava, quando falava, e Alberto Caeiro, tal como o Sr. o analisa, em sua função de “mestre”, nas suas relações com os discípulos-heterônimos Reis, Campos, Soares ou com o ortônimo Pessoa-ele-mesmo?

José Gil: Sim. Pode ser decepcionante, mas posso falar. Primeiro, lembrem que Caeiro diz que “aprender é primeiro aprender a desaprender”. Ora, aprender a desaprender era o que fazia Deleuze imediatamente, porque ele nos confrontava com um pensamento que era paradoxal para nós. Nós aparecíamos ali ignorantes, sobretudo no início, não habituados com aquele pensamento novo que aparecia. Éramos levados imediatamente a uma diferença, ao desaprender aquilo

que nós tínhamos aprendido. Em segundo lugar, o Caeiro diz assim, em frases ou versos: “Amo-te por seres diferente, amo-te por seres uma pedra e não uma pessoa”. Quer dizer, a diferença é essa diferença que vai provocar a osmose profunda. Deleuze tinha uma capacidade absolutamente extraordinária de marcar a diferença, mas, ao mesmo tempo em que marcava uma diferença com o pensamento de outra pessoa, ele já ia desenhando o caminho de uma osmose, ele já ia fazendo esse caminho. Ele tinha uma frase, a única frase que eu, às vezes, faço minha em relação aos meus alunos, porque eu sei que ela tem um efeito extraordinário. E foi uma frase que ele empregou comigo, mas que devia empregar também com várias pessoas. Ele, em primeiro lugar, era das pessoas que eu conheci, ou talvez a pessoa que eu conheci que era mais capaz de esposar o interior do pensamento de alguém. Eu estava falando a ele sobre alguma coisa da vida em Portugal e, então, veio-me o pensamento: “Mas é impossível! Este homem é de formação francesa. O que ele pode perceber disso?”. E Deleuze, calmamente, continuou o meu pensamento! Continuou a expor o que eu queria dizer, ele, que nunca tinha ido a Portugal! Ou seja, ele estava em um movimento de pensamento tal que o meu próprio pensamento tinha uma espécie de curva que Deleuze continuava e que era possível porque ele tinha desposado o plano da curva interior, em que o meu pensamento estava... Assim, Deleuze entrava no pensamento como eu nunca vi ninguém entrar. E depois chegava a um ponto, em que estávamos a falar de um problema qualquer e Deleuze me dizia assim: “Você podia fazer isto e isto e isto e isto. E então isso é interessante para ...” Depois, chegava a um ponto em que ele dizia: “Olha, a partir daqui, só você é que pode pensar. Ninguém mais: nem eu, nem ninguém, só você”.

Educação & Realidade: Essa é a frase que o Sr. usa com seus alunos?

José Gil: Sim, e ela significa: aqui, você tem a sua diferença! E nessa sua diferença eu não entro, eu não posso entrar. E isso dá uma animação, no sentido profundo do estímulo ao pensamento para um jovem aprender. Eu também devo dizer que não faço isso como truque, mas que eu digo essa frase quando acho mesmo, e quando o aluno é capaz de fazer qualquer coisa que eu já não sei o que é.

Educação & Realidade: O Sr. acaba de descrever Caeiro e Deleuze como mestres da diferença não-relativa, que ensinam a aprender a desaprender os sentidos e os pensamentos constituídos, como aqueles mestres que constantemente são outros e devem-outros, de modo que o contacto com eles transforma todos os que lhe falam e ouvem. Há também muitas páginas de seu livro [*Diferença e negação...*] que, além da questão do mestre, tratam das relações entre ele e os discípulos. Gostaríamos, agora, que enfatizasse o lugar dos discípulos, dos alunos-estudantes, no caso da Educação, já que o Sr. mostra, em seu livro, que eles têm “uma face territorializada e outra desterritorializante, nômade” (p. 68). Poderia falar mais sobre essas duas faces de um discípulo-aluno, pensando na Educação?

José Gil: Isso é muito difícil, muito complexo e tem a ver com o que estávamos falando. A face desterritorializante é a face que começa a partir do momento em que eu, professor ou professora, já não posso dizer mais nada, quer dizer, que eu já não posso mais ser seu mestre. É quando dizemos: “Agora, você vai ter que inventar o caminho pelo qual você vai ser o seu próprio mestre”. Algumas filosofias orientais têm esse discurso. A face territorializada de cada aluno vem, Pessoa diria, por contraste, de ele continuar a ser discípulo, da relação frustrada ao mestre que os heterônimos pessoanos têm entre si. O que faz com que Álvaro de Campos seja um falhado e se diga, ele próprio, como um falhado. É por relação, não aos homens práticos e que triunfaram, não só aos napoleões, mas também a alguém que está sempre como mira máxima, que é o próprio Caetano. Nesse ponto, os discípulos-alunos se territorializam e sedentizam constantemente, repetem-se, mas repetem-se no mau sentido, neuroticamente.

Educação & Realidade: E a outra face, a desterritorializante, a face nômade?

José Gil: Essa é a face da singularidade própria de cada um, de cada heterônimo, de cada aluno. A face que é uma das características do ser heterônimo, em que cada heterônimo diz: “Eu sou múltiplo, eu próprio sou múltiplo”. Quer dizer, um heterônimo define-se também pela capacidade de devir completamente outro que ele mesmo. E Pessoa (Deleuze também) costumava fazer isso, como vocês sabem.

Educação & Realidade: Gostaríamos de retomar uma questão que também parece central naquilo que o senhor escreve, sobretudo, utilizando Deleuze, fazendo alguma dessas transposições da qual falávamos anteriormente, que é a noção de plano de imanência. Uma noção, inclusive, que passa por uma série de transformações em termos de nome e que, no caso do seu livro *Diferença e negação...*, é dotada de uma certa naturalidade de conexão, que o Sr. faz tomando essa noção de Deleuze, e que é a conexão entre vida e pensamento. Parece que o plano de imanência tem a ver com essa conexão entre vida e pensamento, mas, no caso desse livro, nós estamos vendo um plano intelectual, que está lidando na área do pensamento, já que é um livro sobre poesia de autores ou de heterônimos que escrevem. No seu livro *Movimento total: o corpo e a dança* [Lisboa: Relógio d’Água, 2001], o Sr. retoma a questão do plano de imanência de forma insistente, nos vários comentários sobre diversos coreógrafos, vários teóricos da dança, etc., e parece que o senhor a retoma de uma forma, talvez mais exemplar, do que a forma como aparece no livro sobre Pessoa, talvez, muito mais ligada à vida do que ao pensamento, ou um plano de imanência que integra muito mais a vida. Enfim gostaríamos que o Sr. comentasse a sua utilização desse conceito, tão difícil, de plano de imanência.

José Gil: Não que na dança o plano de imanência seja mais importante do que, por exemplo, na poesia. O que me interessa é que o plano de imanência, o ter

acesso ao plano de imanência, o entrar na imanência, o mergulhar na imanência é alguma coisa imediata para um bailarino. É só por isso. Quer dizer, quando falamos a palavra imanência, ou quando, de maneira simples, explicamos o que é um plano de imanência para os bailarinos, eles aprendem logo, eles compreendem logo, não são necessárias grandes especulações para que eles saibam o que é um plano de imanência. Eu citei isso em um texto, não sei se lembram do Cunningham [Cap. 1, p. 31-55 de *Movimento total...*], sobre a fusão que é a imanência, a imanência pura e simples. Cunningham diz que os bailarinos são capazes de passar horas de esforço, horas em que há sofrimento, em que há transpiração, ou em que há o forçar de gestos, etc., para chegar a um instante somente, que é o instante de imanência. Esse instante de imanência é o instante da dança, como se eles não tivessem dançado antes, como se eles não tivessem que preparar tudo, embora eles já estivessem na imanência, como diz Deleuze, nos *Mil platôs*. Quer queiramos, quer não, nós estamos desde sempre com um pé na imanência se nós desejarmos, e nós desejamos a imanência, a menos que sofram da ausência de desejo. A imanência é um plano, através do qual se pode compreender uma crença (não é esta a palavra) de muitos bailarinos, que nunca leram Deleuze, nunca ouviram falar em imanência, e que dizem todos da maneira mais aparentemente absurda: “Eu não estou só a dançar, eu estou a pensar”. Dançar é pensar. Eu ensinei em uma escola de dança e vocês não calculam como essa convicção é espalhada. Eles e elas estão convencidos de que dançar é pensar...

Educação & Realidade: Nessa escola de dança, o Sr. ensinou filosofia?

José Gil: Eu ensinei estética, e nessa disciplina sobre estética eu introduzi a estética da dança quando podia. Eles compreendiam logo o plano de imanência.

Educação & Realidade: Nós, que somos pesados, pouco bailarinos, é que temos mais dificuldade para entender a imanência. Em seu livro *Movimento total...*, isso fica muito claro, pois o Sr. mostra como a dança e o que acontece com o bailarino é algo que flui realmente sobre o plano, quer dizer, não é à toa que o senhor encontra essas relações e escreve esses textos que falam disso.

José Gil: Por exemplo, os bailarinos estão sempre, falando corriqueiramente, entrando em um estado que poderia parecer de inconsciência, pois, dançar é abolir um superego qualquer, é abolir a consciência refletida que comanda todos os nossos movimentos. Pelo contrário, abolir essa consciência refletida, superegógica, implica um tipo de consciência, que vai se colar àquela que eu chamei “consciência do corpo”, que vai colar ao corpo, e que vai ser definida pelo que eles vivem constantemente. Por exemplo, eles vivem, o que eles chamam, a situação da energia passando e fluindo pelos seus membros. Essa é uma terminologia da qual eles gostam muito, mas que não sabem explicitar. O que é energia? Eles sabem que não é força, que é outra coisa. Chegam a uma idéia de

“força espiritual”, que é muito interessante neles, quando há conversas selvagens com eles. A idéia é a de que quando é eliminada a consciência paralisante, e que você pode então deixar fluir a energia, é aí que, ao mesmo tempo, se está a pensar, quer dizer, que há um sentido, há um sentido que é pensamento e que se está a pensar com o corpo. Tenho a impressão que pode ser mais fácil de compreender para nós desse modo: na dança, há um plano, no qual não há diferenças entre exprimir um sentido, e que por ser sentido é incorpóreo, imaterial, e, ao mesmo tempo, desenhar ou desenrolar um movimento no espaço com o corpo. É a mesma coisa.

Educação & Realidade: O que o Sr. chama “corpo do pensamento”?

José Gil: Isso mesmo. “Corpo do pensamento” que é uma noção um tanto bárbara, mas na qual eu me apoio muito porque ela me parece perfeitamente efetiva, operativa, e que parece ser utilizada por nós próprios sem que nos demos conta disso. Quando se entra numa corrente de pensamento, quer dizer, quando nós – comparando com a dança – queremos mesmo apurar qualquer coisa do ponto de vista do pensamento e é difícil e laborioso às vezes, em outras vezes, isso não ocorre, ou mesmo que não seja laborioso, que as associações venham imprevisivelmente, não se sabe como ainda não se entrou no movimento em que você é pensado, em vez de ser alguém a pensar. Você é pensado, portanto, é levado por esse movimento. Quando é levado e quando é pensado, então, o seu pensamento tornou-se um corpo de pensamento. Quer dizer, você sabe do seu espaço de pensamento tão bem como o corpo sabe do seu espaço no mundo. E não tenho que calcular para fazer cócegas aqui, para coçar aqui, eu já sei que tenho de coçar.

Educação & Realidade: É como dar cambalhota?

José Gil: É a questão da cambalhota.

Educação & Realidade: Muitos de nós estudamos e pesquisamos sobre a infância contemporânea, por isso, cabe formular a “questão da infância”, já que ela tem centralidade, em sua leitura de Pessoa *com* Deleuze. Uma centralidade que o leva a afirmar que a passagem pela infância é a condição necessária ao devir-outro incessante, que atravessa toda a poesia de Pessoa, o qual “de cada vez que constrói um heterônimo, tem necessidade de mergulhar na infância” (p. 53, *Diferença e negação...*). Queremos perguntar-lhe se, para a sua produção, esse mergulho, essa passagem pela infância tem importância, se o Sr. tem um devir-infância articulado ao devir-criança do sujeito de sua escrita? Para o Sr., o agenciamento de um devir-outro supõe um devir-infância, articulado ao “bloco de infância”, na acepção deleuziana, como o cruzamento do devir-criança do adulto com o devir-adulto da criança, e funciona como um dispositivo de transformação de sua produção? Em sua produção, a infância, como para Pessoa, também é um mapa, fora de Cronos, que lhe permite criar diversas emoções, um

plano construído, onde todos os devires adultos são possíveis? Nela, como quando trabalhou com os monstros, com o corpo, com a dança, com a Córsega, o Sr. reencontrou a infância e foi ela que lhe deu o poder de outrar-se, de brincar, de representar papéis?

José Gil: Bem, eu trabalhei muito nos meus seminários, que não são publicados, sobre a infância e sobre o devir-criança. Uma coisa é a minha infância, não sei o que eu posso tirar daí a mais do que o devir-criança, que me aparece quando eu penso e que me aparece como a todas as pessoas, ou por imagens ou por visões... Depois, há uma memória da infância que é uma memória sedimentada. Quer dizer, se por acaso você gosta de crianças e se sabe brincar com crianças, como tantas pessoas sabem, é porque há uma memória, e não uma memória de um objeto que ficou do passado. Não! A sua memória é viva. É uma memória viva do presente. Você pode devir-criança e devém-criança quando brinca com uma criança. Ora, acontece que uma criança está sempre a devir: a devir os objetos, a devir o mundo. A criança não é um ser empírico nem um ser transcendental. Ela está sempre nos dois caminhos. Quando a criança pega um avião e faz “brmmmmmm”, a criança desposa o movimento do avião: ela é avião e não é avião! Este exemplo simples do devir faz com que eu possa pensar em muitos outros tipos de devires. E parece-me que o devir-criança em Pessoa é o ponto de partida para a construção dos outros devires.

Educação & Realidade: Andamos todos preocupados com a escrita. Em relação ao seu processo de escrever, a seu ato de escrever, gostaríamos de saber como o Sr. escreve? Como aquele sujeito da escrita “que assinava Fernando Pessoa” e que, no “dia triunfal” de “8 de março de 1914” escreveu os “trinta e tantos poemas” (p. 46, *Diferença e negação...*) de *O guardador de rebanhos*? José Gil escreve de um jato, imediata e totalmente, ou escreve por tentativas, até que irrompe, por exemplo, um de seus livros? Quais as condições pré-escriturais para que sua escrita seja escrita? Quais as condições para o seu devir-outro, pensador e escrevedor, o que ocasiona uma transformação em suas sensações e intensidades, que modificam a sua identidade no pensar e no sentir, o seu estilo, a sua escrita? O Sr. se despersonaliza ao escrever, torna-se outro, por meio da escrita? Tem um estilo, vários estilos, como são eles? Possui heterônimos ou personagens conceituais? Quando escreve, o Sr., como Pessoa, também inventa alguém dentro de si que escreve? O Sr. é o verdadeiro sujeito da escrita, mas simultaneamente outro? Qual o seu estado de espírito quando pensa-escreve? Quais as sensações que a sua escrita lhe faz nascer?

José Gil: Bem, isso é muitíssimo complexo para mim. Eu próprio não sei resolver porque eu escrevo em francês e escrevo agora em português também. E isso é todo um problema com a língua portuguesa e com a língua francesa que eu tenho. Mas o que eu posso dizer e que pode ser interessante? Para mim é tão evidente, mas isso é um caso talvez pessoal, que quando eu escrevo, eu me des-

subjetivo, como diria Foucault, é tão evidente, que eu nem penso nisso! Quer dizer, o meu eu é uma construção fragilíssima. O meu narcisismo secundário (do primário nada sei) é uma construção tipo “castelo de cartas”. Eu não me reconheço ao espelho. Até reconheço, mas são sinais, não há contaminação com a imagem do espelho. Ora, escrever significa que não é este eu, nem nenhum eu que escreve. Não sei, acho que estou dizendo banalidades, mas acontece que não sei quem escreve, serei eu, com certeza, mas um outro eu. Eu escrevi um livro há muito tempo que era “escrito” por uma mulher. Uma mulher que fala por ritmos. Foi publicada uma parte desse livro na revista *Minuit*, das edições *Minuit*, de Jérôme Lindon. Eu tinha enviado o manuscrito a Lindon e ele telefonou-me. A primeira frase de Lindon foi: “José Gil, c’est un homme ou c’est une femme”? Bem, fica-se satisfeito, consegui alguma coisa, já que o homem não sabia se eu era um homem ou uma mulher. E depois eu tinha uma amiga que pertencia ao movimento lésbico, fortíssimamente feminina, muitíssimo inteligente, que me disse: “Olhe, eu gostei muito do seu livro. É pena ter sido escrito por um homem!”. Portanto, eu não sei sobre isso de heterônimos...

Educação & Realidade: Uma questão que volta um pouco para a discussão política, que talvez lhe traga recordações parisienses. Tocamos um pouco na questão política, mas queríamos explorar um pouco mais teoricamente a questão que Derrida chamaria de binarismo ou de dualismo, na obra de Deleuze junto com Guattari, que constitui uma quantidade imensa deles, que, talvez, seja uma das coleções mais extensas de toda literatura filosófica. Dá para ver *Mil platôs*, por exemplo, como estando todo ele organizado em torno de dualismos. Começa com árvore-rizoma, no primeiro platô e termina, lá no quatorze com a distinção entre liso e estriado, passando por mil outros. Obviamente, a questão do dualismo, a crítica do dualismo é a grande crítica tanto epistemológica quanto política, e tem implicações políticas. No caso de Deleuze, não passaria apenas pela oposição, nem pela negação, nem pela dialética, que são todas recusadas, mas pela diferença mesmo. E aqui, faremos menção a uma brincadeira que um autor francês, que se chama Jean-Claude Dumoncel escreveu, em um livro chamado *Le pendule du Docteur Deleuze* [Paris: Cahiers de l’Unebévue/E.P.E.L., 1999], quando ele diz: “Quando um anarquente como Deleuze encontra um arqueonte como Foucault, o que é que eles se falam?”. Isso nos leva a comparações que o próprio Deleuze fez com Foucault, a respeito de como eles tratam a política e, sobretudo, a questão do poder. Quer dizer, repetidamente Deleuze se comparava com Foucault a esse respeito, dizendo que, enquanto para Foucault, o poder era primeiro, para ele o que era primeiro era a fuga, a desordem, o não-poder. O problema não era dos que estavam fora do poder, o problema não era a resistência, mas o problema era do poder em termos de conter a fuga. Daí a quantidade de metáforas hidráulicas que Deleuze usa: vazamento, fuga, etc. Então, a nossa questão é como, na sua visão Deleuze, em *Mil platôs*, junto com Guattari, resolvem essa questão dos dualismos. Se os dualismos cumprem uma função política

e qual é a diferença que isso faz em termos da análise e da prática política, sugerida, por exemplo, pela teorização de Foucault?

José Gil: É uma pergunta aparentemente e não sei se realmente pertinente, tanto que muitos a fazem, que a própria Claire Parnet, já não sei em que circunstâncias, reenviou-a a Deleuze, dizendo: “Mas tu quiseste libertar-nos dos dualismos e encheste-nos ainda mais de dualismos!”. Eu acho que há aí um mal entendido, que é o seguinte: o dualismo aparece quando os dois pólos do dualismo se situam no mesmo nível e, sobretudo, na mesma escala. Ora, acontece qualquer coisa de estranho, é que realmente a apresentação dos termos duais de Deleuze, em *Mil platôs*, como rizoma-árvore, aparecem e apresentam-se numa escala – poderíamos empregar a palavra – macrosscópica, que Deleuze e Guattari chamam de molar. Parece-me que há sempre um pólo que se opõe a uma escala molar e que está deslizando, que, de início, está na escala molar e, portanto, no mesmo nível que a árvore, o rizoma está no mesmo nível da árvore, digamos assim, quase como uma figura. Simplesmente, enquanto há um pólo, que é o pólo do pensamento, da desterritorialização, há um outro pólo que está sempre deslizando para uma escala microscópica, molecular. E, nesse caso, desaparecem os dualismos. Quer dizer, não há uma simetria no dualismo, portanto, não há o verdadeiro dualismo. Por que se o pensamento de Deleuze fosse um pensamento dualista, como parece ser, então, nós voltaríamos ao velho pensamento da tradição filosófica que ele critica! Ora, ninguém ainda fez isso, exceto, malevolamente, como Alain Badiou pretendeu fazer, malévolamente e falsamente. E foi um fracasso, no meu entendimento.

Educação & Realidade: Há, então, em Deleuze e Guattari, uma solução do dualismo que difere da dialética, sobretudo, e que vai nessa direção que o Sr. aponta?

José Gil: E que não é propriamente uma solução. Não é solucionável. É a entrada no movimento, que não é um movimento dialético...

Educação & Realidade: Vamos lhe fazer a última pergunta. Nós vamos abrir o Dossiê com o suposto último texto de Deleuze, “Imanência: uma vida...” Pelo menos no Brasil, este texto não foi traduzido ainda, então, o Dossiê será aberto com esse texto (bilíngüe). Parece que um texto, que é quase uma síntese do pensamento de Deleuze. E como o senhor também menciona esse texto sobretudo naquele seu artigo [Uma reviravolta no pensamento de Deleuze. In: ALLIEZ, Eric (Org.). *Gillez Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 65-83] do Colóquio de Paris, organizado por Alliez, gostaríamos que o Sr. falasse um pouco, pessoalmente, sobre a importância e sobre o sentido desse texto tão extraordinário.

José Gil: O que eu penso desse texto? No fundo, eu penso que esse texto é o texto, talvez, vamos dizer, equivalente ao quinto livro da *Ética* de Spinoza [São

Paulo: Abril, 1983 (Os pensadores)], na filosofia de Deleuze. Quer dizer que é aquilo que ele anuncia na primeira página do *O que é a filosofia?*: o acesso a uma serenidade que somente a velhice pode dar e uma extrema liberdade, que Deleuze não dá nesse livro, que ele não tem e que, possivelmente, ele não tem e não dá porque lhe aparece o Guattari. Quando ele começou sozinho a escrever *O que é a filosofia?*, o Guattari apareceu e Guattari era um homem de uma inteligência extraordinária, de uma agitação extraordinária, e era um outrohomem. Essa é uma idéia, que pode ser falsa. Mas, em todo caso, *O que é a filosofia?* não dá essa aparência de serenidade que Deleuze anuncia no princípio. Ora, *Imanência: uma vida...* aparece como um texto de apaziguamento, mas de apaziguamento no sentido da beatitude do quinto livro da *Ética*. E é precisamente essa a idéia que eu sempre tive desse texto. E é mais ou menos o que posso dizer-lhes, para não entrarmos no comentário do texto.



EM QUÊ A FILOSOFIA PODE SERVIR A MATEMÁTICOS, OU MESMO A MÚSICOS:

mesmo e sobretudo quando
ela não fala de música ou de
matemática

Gilles Deleuze

Gostaria de falar de um aspecto muito particular. Na situação tradicional, um professor fala diante de estudantes que se iniciam em uma determinada disciplina ou que já têm algum conhecimento de tal disciplina. Esses estudantes cursam também outras disciplinas; há igualmente matérias interdisciplinares, mas secundárias. De forma geral, os estudantes são “julgados” por seu grau de conhecimento dessa ou daquela disciplina abstratamente considerada.

Em Vincennes, a situação é diferente. Um professor, digamos, de filosofia, fala diante de um público que inclui, com diferentes níveis de conhecimento, matemáticos, músicos (de formação clássica ou da *pop music*), psicólogos, historiadores, etc. Ora, em vez de “colocar entre parênteses” essas outras disciplinas para chegar mais facilmente àquela que pretendemos lhes ensinar, os ouvintes, ao contrário, esperam da filosofia, por exemplo, alguma coisa que lhes servirá pessoalmente ou que tenha alguma intersecção com suas outras atividades. A filosofia lhes interessará, não em função de um grau de conhecimento que eles possuiriam nesse tipo de saber, mesmo quando se trata de um grau zero de

iniciação, mas em função direta de sua preocupação, ou seja, das outras matérias ou materiais dos quais eles têm já um certo domínio. É, pois, por conta própria que os ouvintes vêm buscar alguma coisa num curso. O ensino da filosofia orienta-se, assim, diretamente, pela questão de saber em que a filosofia pode servir a matemáticos, ou a músicos, etc. – mesmo, e sobretudo, quando ela não fala de música ou de matemática. Um tal ensino não é absolutamente um ensino de cultural geral, ele é pragmático e experimental, sempre fora dele mesmo, precisamente porque os ouvintes são levados a intervir em função de suas necessidades ou abordagens. Em dois pontos importantes, portanto, Vincennes não se encontra na mesma situação que as outras faculdades: de um lado, quanto à distinção entre anos de estudo, uma vez que Vincennes pode fazer coexistir em um mesmo nível de ensino ouvintes de qualificação e de idade diferentes; de outro, o problema da seleção, uma vez que, em Vincennes, a seleção pode se subordinar a um método de “triagem”, pelo qual a direção de um curso será constantemente orientada de acordo com as direções dos ouvintes.

A presença de numerosos trabalhadores e de um grande número de estrangeiros, confirma e reforça essa situação. Ora, objetiva-se que um tal ensino não responde às normas e não tem interesse para um estudante tradicional, o qual pretende, legitimamente, adquirir o domínio de uma disciplina em si mesma. Essa objeção nos parece inteiramente infundada; é de grande interesse pedagógico, ao contrário, jogar *no interior* de cada disciplina essas ressonâncias entre níveis e domínios de exterioridade. Não existe ouvinte ou estudante que não chegue com saberes próprios, os quais a disciplina ensinada deve “levar em conta” ao invés de deixá-los de lado. É o único meio de aprender uma matéria por si mesma e a partir de seu interior. Longe de se opor às normas exigidas pelo Ministério, o ensino tal como praticado em Vincennes, deveria fazer parte dessas normas. Mesmo se levarmos em conta o projeto de reforma do ensino superior – instaurar universidades de acordo com o modelo das universidades americanas – seria necessário não suprimir Vincennes, mas criar três ou quatro mais. Especialmente, seria indispensável uma Vincennes-ciências (muitos de nós poderiam frequentá-la como ouvintes) que seguisse esse método de ensino. Atualmente, esse método está ligado, na verdade, a uma situação específica de Vincennes, a uma história de Vincennes, mas que ninguém poderá suprimir sem fazer desaparecer também uma das principais tentativas de renovação pedagógica na França. O que nos ameaça é uma espécie de lobotomia do ensino, uma espécie de lobotomia dos docentes e dos discentes, à qual Vincennes opõe uma capacidade de resistência.

Publicado originalmente em J. Brunet, B. Cassen, F. Châtelet, P. Merlin, M. Roberieux (orgs.). *Vincennes ou le désir d'apprendre*. Paris : Editions Alain Moureau, 1979, p. 120-121.

Tradução de Tomaz Tadeu, do original em francês (com agradecimentos a Sandra Mara Corazza pela ajuda na revisão e a Giuseppe Bianco pela indicação)