UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LOU GUIMARÃES LEÃO CAFFAGNI

..

Entre Deleuze, Guattari e o currículo: uma cartografia conceitual
(2000-2015)

São Paulo
2017

Lou Guimarães Leão Caffagni

Entre Deleuze, Guattari e o currículo: uma cartografia conceitual
(2000-2015)

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Filosofia.

Orientadora: Professora Doutora
Maria de Fátima Simões Francisco

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Nome: CAFFAGNI, Lou Guimarães Leão.

Título: Entre Deleuze, Guattari e o currículo: uma cartografia conceitual (2000-2015)

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura: _____

À Tania Pescarini, pelo encontro mais feliz da
minha vida.

Agradecimentos

Aos meus pais, Patrícia Maria Guimarães Saraiva Leão e Francisco José Caffagni, e irmãos, Caio e João, por todo o apoio e amor.

À toda família pela estima e carinho.

À Maria de Fátima Simões Francisco pela amizade e orientação.

Aos amigos, Apoena, Daniel, Zé Pedro, Débora e Arthur, pelos incansáveis debates.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo que garantem todos os dias o desenvolvimento de novas pesquisas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo financiamento.

À Selma Amaral pelas críticas e pela revisão atenciosa.

Aos professores e professoras que de alguma forma contribuíram para este trabalho: Cintya Ribeiro, Sílvio Gallo, Elba Siqueira de Sá, Adriana Bauer, Cláudia Galian, Júlio Groppa, Rogério de Almeida e Vitor Paro.

RESUMO

CAFFAGNI, Lou Guimarães Leão. **Entre Deleuze, Guattari e o currículo:** uma cartografia conceitual (2000- 2015). 2017. 391 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Nesta tese, apresenta-se uma cartografia de conceitos, tomados de Deleuze e Guattari ou criados a partir da influência da filosofia da diferença, utilizados em ensaios, artigos e entrevistas publicados entre 2000 e 2015, para discutir o problema do currículo. Investigar-se-ão todos os textos publicados, nesse período, em vinte revistas acadêmicas da área da Educação, classificadas nos estratos A1 e A2 do sistema *Qualis*, que citam ou fazem referência a Gilles Deleuze e/ou Félix Guattari ao menos uma vez. A análise acompanha as diversas linhas de pesquisa que compõem o campo de pesquisa da filosofia da diferença no currículo. Para tanto, foi necessário abordar aspectos de diversas outras áreas relacionadas, tanto à filosofia quanto ao currículo, como a filosofia da educação, a teoria do ensino, a linguagem, a escrita acadêmica, as ciências e as artes. Por conseguinte, a investigação orienta-se segundo o problema do modo de produção e conexão dos conceitos apresentados com o objetivo de responder aos seguintes questionamentos: como se utilizaram os conceitos deleuze-guattarianos no campo curricular? Quais foram os conceitos inventados a partir desse encontro entre a filosofia da diferença e a educação? De que modo esses conceitos se propõem a modificar a forma de pensar, de pesquisar e de escrever na pesquisa sobre currículo? Quais são os efeitos da crítica à representação e ao sujeito no *modus operandi* da pesquisa? E, por fim, quais são os limites dessa crítica deleuze-guattariana ao currículo? A metodologia adotada, a cartografia conceitual, estuda as linhas de composição de um determinado campo discursivo, afetivo, social ou político. Neste estudo, a análise orienta-se pelos princípios de conexão, heterogeneidade, de singularidade e pelo caráter experimental, buscando-se expor como os diferentes conceitos e linhas de pesquisa intervêm em um conjunto de campos de problematização. A cartografia tem início com a apresentação dos principais aspectos da filosofia de Deleuze e Guattari, em especial as noções de *conceito* e de *filosofia* que condicionam a análise, segue com a exposição dos resultados quantitativos da pesquisa e com a introdução dos elementos mais importantes da crítica ao currículo influenciada pela filosofia da diferença; em seguida, mapeia-se a produção conceitual nas

pesquisas que relacionam currículo, cultura, território, imagem e filosofia da diferença; no quinto capítulo são apresentadas as duas discussões em torno da escrita: a primeira diz respeito aos excessos da escrita acadêmica influenciada por Deleuze e Guattari e a segunda se refere ao debate em torno da literalidade e do aprendizado. Pondera-se, finalmente, que, apesar das inúmeras contribuições ao campo, a pesquisa sobre currículo e filosofia da multiplicidade possui alguns pontos frágeis, destacando-se a oposição binária que estrutura o pensamento a partir das dimensões opostas: o controle, a modernidade e a ciência, de um lado, e o rizoma, a liberdade, a pós-modernidade e a criação, do outro. Tal contraposição levará alguns autores a proporem uma educação sem prescrições, baseada na inovação e na diferença. Argumenta-se que a negação de um dos polos do acontecimento educacional não resolve bem o problema das disciplinas e do conhecimento.

Palavras-chave: Deleuze. Guattari. currículo. cartografia

CAFFAGNI, Lou Guimarães Leão. **Between Deleuze, Guattari and curriculum: a conceptual cartography (2000-2015)**. 391 f. 2017 Thesis (Doctoral) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017.

In this thesis we present a cartography of concepts, taken from Deleuze and Guattari, or created through the influence of difference, used in essays, papers and interviews published between 2000 and 2015 in 20 of the most important academic journals of the country. All the published material in Qualis A1 and A2 journals, in the area of education, that reference Gilles Deleuze and Felix Guattari at least once are to be investigated. The analysis goes through various research lines which composes philosophy of difference in the curriculum field. For that matter it was necessary to discuss aspects of different fields, as much as in philosophy as in the curriculum, such as philosophy of education, pedagogical theory, language, academic writing, science and arts. So, the investigation is conducted by the problem of production and connection of concepts presented with the aim of answering to the following questions: how are Deleuze and Guattari concepts utilized in curriculum theory? Which are the concepts created from the encounter between philosophy of difference and education? In which sense does those concepts change the ways of thinking, research and writing about curriculum? Which are the effects of Deleuze and Guattari criticism to representation and to the self in research? The methodology utilized are the conceptual cartography. This experimental methodology was conducted by the following principles: connection, heterogeneousness and singularity. The thesis begins presenting the main aspects of Deleuze and Guattari work, specially their understanding of concept and philosophy, which guides this analysis; afterwards, quantitative data and results are presented; subsequently conceptual work in researches that relate curriculum, culture, territory, image and philosophy of difference are mapped; also mapped are two discussions around writing, the first of it is about excesses in academic writing and the second is about literality and learning. Finally, we evaluate that, despite numerous contributions to curriculum field, the research influenced by Deleuze and Guattari has some shortcomings: the bipolarity between modernity, control, science and, on the other side, rhizome, freedom and creation. Such confrontation leads some authors to propose an education without prescription, based exclusively on the principles of innovation and differentiation. The thesis suggest that this proposition doesn't answer appropriately the problem of discipline and knowledge.

Key-words: Deleuze. Guattari. curriculum. cartography

A Terra, “solo e cepa de nossa vida e de nossos pensamentos”, não é um ponto objetivo plantado num canto da galáxia, é nosso mundo natal e somos feitos do seu estofo. Não podemos possuí-lo intelectualmente senão abolindo as coisas, ignorando os outros, fazendo da ciência “abstração exorbitante” e da filosofia “arrogância subjetiva”.

Marilena Chauí

Gotta find a way, find a way, when I'm there
Gotta find a way, a better way, I'd better wait.

“Territorial Pissings”, Nirvana

SUMÁRIO

Introdução.....	15
Notas Metodológicas.....	31
 1. Pensamento, conceito e pedagogia.....	42
1.1 O que significa pensar por conceitos?.....	42
1.2 As três épocas do conceito (ou da imagem).....	47
1.3 O conceito de diferença.....	50
1.4 A reversão da filosofia de Platão e Kant: a gênese da filosofia da diferença.....	53
1.5 Os componentes do conceito de filosofia.....	62
1.6 Do Plano de imanência à geofilosofia.....	68
 2. Cartografia (primeira parte): análise do Banco de dados.....	83
2.1 Levantamento geral dos artigos.....	84
2.2 Levantamento: estudos do currículo	102
2.3 Formas de apropriação dos conceitos deleuze-guattarianos	115
 3 Cartografia (segunda parte): a crítica.....	125
3.1 O governo dos corpos	127
3.2 O governo da Alma	134
3.3 Crítica à representação e a esquizoanálise do currículo	148
 4. Cartografia (terceira parte): linhas diversas.....	168
4.1 Plurivocidade e cultura.....	169
4.2 Espaço e território na teoria do currículo.....	191
4.3 Currículo, arte e Imagem.....	202
 5. Cartografia (quarta parte): escrita, literalidade e aprendizado.....	218
5.1 O excesso da escrita ou a escrita por excessos?.....	218

5.2 Literalidade e aprendizado.....	229
6 Problematizações (primeira parte): Crítica e dogmatismo.....	248
6.1 Ainda somos Freirianos (ou a arte das misturas perigosas).....	250
6.2 Simulacro e hibridismo.....	255
6.3 A igreja do Diabo.....	261
7- Problematizações (segunda parte): Limitações da crítica deleuze-guattariana ao currículo.....	273
7.1 Análise da (ausência de) proposta pós-moderna para o currículo: crítica ao relativismo.....	277
7.2 O sociorrealismo e a crítica ao currículo pós-moderno.....	296
7.3 Considerações sobre o conceito de conhecimento poderoso a partir da filosofia da diferença.....	299
7.4 Confrontação da tese precedente.....	311
Considerações finais.....	327
Referências.....	376

INTRODUÇÃO

E disse Deus: Haja uma expansão no meio das águas, e haja separação entre águas e águas. E fez Deus a expansão, e fez separação entre as águas que estavam debaixo da expansão e as águas que estavam sobre a expansão; e assim foi. Gênesis 1:6,7

Nas últimas décadas, vem crescendo o interesse sobre os filósofos Gilles Deleuze (1925 – 1995) e Félix Guattari (1930 – 1992) nas universidades brasileiras em inúmeras áreas. A filosofia da diferença influencia as pesquisas na área da psicologia, da psicanálise, dos estudos culturais, da crítica literária, da linguística, da filosofia, da antropologia, da teoria do cinema, da educação e do currículo¹. Seus escritos já fazem parte do currículo de boa parte dos cursos de graduação e pós-graduação no campo da pedagogia, sendo enraizados nesse mesmo campo de tal modo que hoje estão incorporados ao próprio vocabulário da área². Assiste-se, assim, a um aumento considerável da quantidade de livros, teses e dissertações que relacionam a filosofia da diferença³ ao campo da Educação.

Três revistas acadêmicas da área, dentre as mais importantes no país, já dedicaram edições especiais sobre ao menos um dos autores: Educação & Realidade (UFRGS, 2002, n. 27, v. 2), Educação e Sociedade (UNICAMP, 2005, n. 93, v. 26), Educação Temática Digital (UNICAMP, 2012, vol. 14, n. 1)⁴. Os estudos da multiplicidade na Educação já percorreram um longo trajeto. Na segunda metade dos anos 1990, observou-se a entrada de Deleuze e

-
- 1 Os temas mais frequentes no campo de estudos deleuze-guattariano na educação aparecem no Quadro 1, no Banco de Dados anexado à tese é possível ter uma visão bem mais abrangente dos temas relacionados a esse campo de pesquisa.
 - 2 Como se pode atestar no currículo do Estado de São Paulo (2012), nas exposições de arte, por exemplo, a recente exposição com fins pedagógicos intitulada “Cartografias das diferenças na arte Brasileira (2017), nas recentes discussões sobre a Base Nacional Comum (ALVES, 2014; ALVES, CALDAS, BRANDÃO, 2015; MACHADO, LOCKMANN, 2014) e mesmo nas disciplinas de graduação e de pós-graduação de algumas das mais importantes faculdades de educação do país (destacamos a UFRJ, a UERJ, a UNICAMP, a UFMG, a UFRGS e a USP. No quadro 3 indicamos alguns dos pesquisadores/professores dessas universidades que se dedicam a relacionar a filosofia da diferença ao campo da educação)
 - 3 Em nossa pesquisa, utilizaremos diversos nomes para a filosofia de Deleuze, de Guattari e de Deleuze & Guattari: filosofia da diferença, filosofia da multiplicidade, filosofia da imanência e geofilosofia. Embora muitas vezes alguns desses estejam relacionados a outros autores como Foucault e Derrida, nos restringiremos aos autores supracitados. Essa opção não se deve a nenhuma razão teórica, fazemos isso para evitar a repetição excessiva de nomes e de termos.
 - 4 A Revista Educação Temática Digital publicou um Dossiê temático sobre “Diferenças e subjetividade”. As principais influências desse dossiê são Foucault, Deleuze e Guattari. Oito dos doze trabalhos publicados nesse dossiê fazem referência e citam a obra de Deleuze e Guattari.

Guattari nas revistas acadêmicas brasileiras de ponta em educação⁵. O período coincide com a primeira tradução brasileira de *Mil Platôs*⁶. Edição que exerce um papel fundamental no estabelecimento do modo de pesquisa da filosofia da multiplicidade no campo de estudos curriculares, como se pode atestar no quadro 5 (que apresenta os livros de Deleuze e/ou Guattari mais referenciados no campo de estudos da diferença no currículo).

Para compreender a entrada de Deleuze e Guattari no território da pesquisa em educação seria necessário mencionar a obra inaugural da filosofia da diferença em nosso país, *Micropolítica: Cartografias do desejo*⁷ escrita por Sueli Rolnik⁸, professora de Psicologia Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em parceria com Félix Guattari. O livro é fruto de diversas viagens de Guattari ao Brasil entre os anos de 1982 e 1986, durante o período de redemocratização do país. Além de alguns textos escritos pelos autores, a obra relata uma série de debates realizados entre os filósofos e os membros das mais diversas instituições sociais (universidades, partidos políticos, sindicatos, movimento de homossexuais, movimento das feministas, associações de Rádio-livre, associações de psicólogos e psicanalistas, etc). A partir dessa publicação, Sueli Rolnik tem desenvolvido uma longa e rica pesquisa na área de psicologia social influenciada, predominantemente, pela filosofia da multiplicidade. A pesquisadora desenvolveu inúmeros estudos influenciados, principalmente, por Félix Guattari. O método cartográfico ganhou suas primeiras expressões

-
- 5 Para citar somente alguns poucos exemplos: (1) A análise do discurso: *Para Além das palavras e das coisa* (1995) e (2) O capricho das disciplinas (1994), ambos escritos por Rosa Maria Bueno Fischer, professora de Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e publicados pela revista Educação & Realidade. Nesses dois artigos Deleuze aparece como comentador de Foucault. (3) *Os limites de uma pedagogia autogestionária: a experiência da pedagogia institucional*, escrito por Sílvio Gallo (1999) que cita somente a obra Revolução Molecular de Félix Guattari (Sílvio Gallo apresentou dois trabalhos nas Reuniões Anuais da ANPED, onde o autor relacionava a filosofia da diferença à educação, infelizmente esses trabalhos não estão publicados em lugar algum).
 - 6 A publicação de *Mil Platôs* não foi a primeira tradução de uma obra de Deleuze e de Guattari no Brasil. A editora Imago já havia publicado o *Anti-Édipo*, primeiro tomo de Capitalismo e Esquizofrenia, em 1976 e, em 1977, publica a obra *Kafka, para uma literatura menor*. Por serem traduções realizadas no calor do momento – *Anti-Oedipus* foi publicado originalmente em 1972 e *Kafka, pour une littérature mineur* em 1976 – as duas traduções apresentam problemas de tradução graves. Em 1986, Sueli Rolnik e Félix Guattari publicam *Micropolíticas, cartografias do desejo* (escrito em português). Roberto Machado traduz *Diferença e Repetição* em 1988. Em 1989 Sueli Rolnik publica a primeira edição de *Cartografia Sentimental*. Em 1992, somente um ano após a publicação do original, Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz traduzem *O que é filosofia?* (Editora 34). Esse livro marca o começo de uma longa empreitada da Editora 34 na tradução e publicação das principais obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Ao longo da segunda metade da década de 1990, a editora publicou as obras *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, dividida em cinco volumes; e, em 2011, publica a segunda tradução brasileira do *Anti-édipo*. A editora portuguesa Assírio & Alvim também já havia traduzido a obra em 1996.
 - 7 O livro foi publicado em 1986, mas a edição que seguimos é de 2013 (GUATTARI, Félix, ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2013. 340p.).
 - 8 Apesar da parceria com Félix Guattari, Rolnik é muito influenciada por Gilles Deleuze, tendo, até mesmo, assistido alguns de seus cursos.

acadêmicas no Brasil por meio de suas mãos. Em *Cartografias Sentimentais* (2011)⁹, a autora mapeia as transições dos processos de subjetivação feminina e das modificações da identidade da mulher entre os anos 1950 e 1980.

Nesse trabalho, a cartografia é concebida enquanto método experimental de composição com foco na análise psicológica de elementos sociais. Segundo ela, a “[...] prática do cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, às estratégias de formação do desejo no campo social”. (ROLNIK, 2011, p. 65). Em 1993, Suely Rolnik e o núcleo de pesquisa em Subjetividade da PUC de São Paulo inauguram o *Caderno de Subjetividade*, com uma série de homenagens ao recém-falecido Félix Guattari.

Nos anos 1990, o periódico foi responsável pela publicação de uma parte significativa das pesquisas brasileiras influenciadas pela filosofia da diferença. Dentre os pesquisadores publicados nessa revista destacamos Peter Pal Pelbart (1993) e Luiz Orlandi (1996). Os dois estudiosos, juntamente com Roberto Machado e Suely Rolnik, são os principais responsáveis pela interpretação e tradução da obra de Deleuze e Guattari no Brasil. A questão debatida por Peter Pal Pelbar, que chegou a assistir a algumas aulas de Deleuze, é o tempo: em 1993, publica a *Nau do tempo-rei* e, em 1998, *O tempo não reconciliado*.

Roberto Machado, que havia investigado Nietzsche por muitos anos, estuda o pensamento de Gilles Deleuze e seu lugar na história da filosofia. O autor publica *Deleuze e a filosofia* em 1990 e, em 2009, uma versão ampliada e aperfeiçoada sob o título *Deleuze, a arte e a filosofia*, um dos mais completos comentários sobre Deleuze escrito em língua portuguesa. A influência de Nietzsche e do pensamento trágico é essencial no trabalho de Machado que analisa, de maneira detalhada, a relação entre arte e filosofia na trajetória de Gilles Deleuze.

Mais recentemente, Peter Pal Pelbart (2005) e Luis Orlandi (2011) discutirão sobre a questão da linguagem deleuziana e suas implicações na teoria do aprendizado em um debate com o filósofo francês François Zourabichivili (2005). O fato desses três filósofos, de nível internacional, publicarem textos que se voltam à questão do aprendizado, da diferença e da linguagem é uma evidência do alto nível e da grande importância do campo da educação no debate sobre Gilles Deleuze e Félix Guattari no Brasil.

Na década de 1990, ensaiavam-se as primeiras excursões da filosofia da diferença no território da pedagogia. Destaca-se um texto publicado nos *Cadernos de Subjetividade* por

9 Apesar de utilizarmos a versão de 2011, o livro foi escrito e publicado no fim da década de 80 e é fruto de suas primeiras investigações influenciadas pela filosofia da diferença no Brasil. (ROLNIK, 2011, p. 11).

Marisa Lopes da Rocha, Doutora em Psicologia Social e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Subjetividade da PUC-SP – dirigido por Rolnik –, em 1993 (*Cadernos de Subjetividade* nº 2, Edição especial: Linguagens), uma das primeiras expressões da teoria construtivista/criativa da educação inspirada no pensamento da multiplicidade. Suas principais referências são Suely Rolnik, o livro *As três ecologias*, de Guattari, e *O que é filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 1997). A autora defende que a relação pedagógica entre professores e alunos pode ser compreendida enquanto construção coletiva de uma obra de arte. Segundo ela, os docentes e aprendizes são parceiros na construção do conhecimento, entendido enquanto obra de arte (ROCHA, 1993, p. 237)¹⁰. Nem o artigo nem a autora aparecem em nosso levantamento, entretanto, essa concepção será retomada, desenvolvida e ampliada por outros pesquisadores discutidos nesta tese.

Contudo, foi a partir da primeira década dos anos 2000 que se intensificaram e se multiplicaram os estudos da diferença no campo do currículo. Até a década de 1990, os estudos deleuzianos no Brasil se referiam principalmente a Guattari, à psicologia social e aos estudos estritamente filosóficos sobre Deleuze. Não havia grande penetração desses autores no campo específico da educação, muito menos do currículo. Em 2002, Tomaz Tadeu da Silva¹¹ apontava os estudos deleuzianos como o futuro dos estudos curriculares no Brasil. Hoje, já não é preciso reivindicar um lugar para a filosofia da diferença no campo da educação. Diante das evidências¹², devemos reconhecer que os estudos da multiplicidade foram bem estabelecidos nas universidades brasileiras. Por conseguinte, esta tese tem como escopo cartografar a criação dos conceitos nesse momento de grande expansão e de consolidação da filosofia da multiplicidade no campo da educação e, mais especificamente, no campo do currículo.

Nos últimos anos, os estudos pedagógicos influenciados por Deleuze e Guattari tornaram-se dignos de suas primeiras críticas consistentes. Marcos Villella Pereira¹³ (2013) faz uma crítica autêntica e incisiva aos excessos da escrita literária nas pesquisas pós-estruturalistas, em especial das ditas “deleuzianas”. Aponta a necessidade da argumentação

10 Notemos que o discurso de Marisa Rocha, que concebe o conhecimento enquanto construção coletiva na qual participam alunos e professores, se assemelha bastante com algumas proposições de Paulo Freire. Desenvolveremos essa semelhança entre os estudos críticos e os deleuze-guattarianos, no sexto capítulo da tese. Paola Zorda (2015) – cujo artigo é analisado na terceira parte do quarto capítulo – também compara o trabalho do professor ao trabalho do artista.

11 Trata-se de uma entrevista concedida a Luis Armando Gandin, João M. Paraskeva; e Álvaro Moreira Hypólito em 2002, publicada no periódico Currículo sem Fronteiras (v. 2, n.1, p., 5-14).

12 O leitor exigente vai encontrar nesse trabalho alguns dados que corroborem nossa proposição.

13 Professor da Universidade do Rio Grande do Sul.

lógica e da plausibilidade das conclusões e se vale da própria tese de doutoramento para demonstrar os equívocos da escrita excessiva no campo da educação. Cristhian Vinci (2014) defende que esse campo de estudos (que relaciona a filosofia da diferença à educação) já foi levado ao seu limite e esgotamento e que hoje assistimos a uma repetição esgarçada de algumas fórmulas da filosofia da diferença. Já há, inclusive, quem escreva para refutar algumas dessas críticas. Luciane Uberti (2006) debate três críticas dirigidas ao campo “pós-estruturalista” em geral: a crítica à apologia da diferença, a crítica ao relativismo total e a crítica à totalização dos discursos. Antônio Carlos Amorim (2013) refuta a crítica de Willian Pinnar (2011) e de Marco Vilella Pereira (2013) às características excessivas da linguagem de alguns estudos contemporâneos e defende a força da literatura e das imagens estéticas na subversão da escrita acadêmica.

Também já existe mais de uma pesquisa que se propõe a investigar a imensa literatura sobre filosofia da multiplicidade e a educação. Sandra Benedetti (2007) e Crhistian Vinci (2014) – para citar somente dois trabalhos publicados na Universidade de São Paulo – realizaram duas pesquisas sobre a produção deleuze-guattariana no campo pedagógico. Cada autor opta por uma abordagem metodológica diferente. Benedetti faz uma cartografia dos estudos deleuze-guattarianos, analisando profundamente alguns poucos estudos, enquanto Vinci faz uma genealogia extensiva da recepção desses autores entre 1990 e 2013 a partir da análise de uma quantidade significativa de trabalhos. Os dois estudos oferecem um investimento linguístico consistente e elaborado que mantém um diálogo privilegiado com o campo da arte e da estética.

A presente pesquisa investigará a produção acadêmica sobre Deleuze e Guattari adotando uma estratégia argumentativa e analítica que difere significativamente daquelas adotadas por Benedetti e Vinci, embora também mantenha uma relação privilegiada com a estética e com a arte. Este trabalho se diferencia dos demais, pois se dedica ao estudo dos conceitos utilizados nas pesquisas influenciadas por Deleuze e Guattari que se dedicam à questão do currículo.

O encontro que gera a filosofia da diferença ocorre fortuitamente. Ocorre em um período de intensificação das lutas políticas na França, em maio de 1968. De um lado, Deleuze, reconhecido professor de Filosofia (moral) na universidade de Lyon, autor de estudos sobre Bergson, Spinoza, Nietzsche e Kant. Do outro, Guattari, psicanalista (ex)lacaniano e militante, trabalhando na lendária clínica La Borde, na qual ocupou posto de

diretor por um longo período. O encontro, pode-se dizer, tem duas causas, uma material e outra incorpórea¹⁴. A material é o amigo em comum, Jean-Pierre Muyard, médico que atua junto a Guattari na clínica e que assistiu alguns cursos de Deleuze. Muyard apresenta Guattari, que havia acabado de ler *Lógica do Sentido*, ao professor de Lyon. Os dois começam a trocar correspondência sobre a questão da psicanálise, assunto que na época uniu os dois pensadores. Da intensificação dessas correspondências surge em 1972 o *Anti-Édipo*. A segunda causa, imaterial, é o acontecimento de Maio de 1968 que tomará a Universidade de Lyon e as ruas de Paris. Guattari havia fundado, em 1967, o *Centre d'études de recherches et de formation institutionnelles*, organização de intelectuais de esquerda com o propósito de pensar as ciências humanas a partir da transdisciplinaridade. Engajado nesse movimento intelectual e político, Guattari mergulha de cabeça no acontecimento, participando das manifestações e mobilizando estudantes e trabalhadores. Segundo o biógrafo François Dosse, o grupo se dissolve no evento que assume um caráter espontâneo. Deleuze, professor, posiciona-se, desde cedo, a favor das causas dos alunos, aderindo ativamente ao movimento. Sua tese de doutoramento é apresentada no outono do mesmo ano, em meio às agitações, e acaba expressando de maneira mais acabada alguns elementos filosóficos que mais tarde serão atribuídos ao movimento.

Sem Maio de 68, esse encontro não poderia ter ocorrido. O acontecimento de 1968 operou neles algo como uma 'ruptura instauradora' (Michel Certeau). Seguindo o ensinamento de Joë Bousquet, muito citado por Deleuze em 1967, sua primeira obra comum, *O Anti-Édipo*, se enraíza no movimento de maio: ela tem uma marca da efervescência intelectual do período. Comentando a publicação dessa primeira obra comum, Guattari confirma tal ancoragem. «Maio de 68 foi um abalo para Gilles e para mim, como para tantos outros: não nos conhecíamos, mas esse livro, atualmente, é a continuação do movimento. (GUATTARI, 1972 apud DOSSE, 2010, p. 153¹⁵).

As duas personalidades não poderiam ser mais diferentes. Deleuze, recluso professor, com problemas respiratórios desde a infância, fumante inveterado, funciona em um ritmo mais dilatado, enquanto Guattari, que trabalhava alucinadamente na clínica, expressava um ritmo muito mais acelerado. A combinação produz um “motor em dois tempos” (DOSSE, 2010, p. 20). Depois de *Anti-Édipo*, eles publicaram *Kafka, por uma literatura menor*, *Mil Platôs* e *O que é filosofia?*, além de diversas obras individuais ou em parceria com outros autores, dentre os quais destacamos Claire Parnet, com a qual Deleuze escreve *Diálogos* e

14 Todas essas informações biográficas foram retiradas da obra de François Dosse (2010) sobre a vida e a obra dos autores.

15 GUATTARI, F. “Entretien sur *L'Anti-Oedipe*”, *L'arc*, n. 49, 1972.

grava a entrevista *Abecedário*, e Suely Rolnik, com a qual Guattari escreve diversos artigos e o livro já mencionado *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Entre a primeira obra, publicada em 1972, e *Mil Platôs*, publicado originalmente em 1980, observa-se um claro afastamento da psicanálise e um alargamento do foco conceitual, que passa a reunir referências dos mais diversos campos das ciências e das artes em um único Plano de imanência do pensamento. Após *Mil Platôs* há um longo hiato e um distanciamento. Mesmo a última obra publicada pela dupla, *O que é filosofia?*, segundo Dosse, teria sido escrita quase completamente por Deleuze, mesmo assim, ele aceita compartilhar a autoria do livro.

A despeito da separação, em todas as obras publicadas pela dupla após 1980, mesmo as individuais e as escritas em parcerias com outros autores, encontra-se o ressoar desse encontro-acontecimento, que uniu dois autores sob o plano de fundo de uma revolta social antiautoritarista. Após o distanciamento, cada um deles seguiu com a vida: Guattari continuou seus trabalhos na clínica e a militância antipsiquiátrica, Deleuze, por sua vez, é nomeado professor titular da Universidade experimental de Vincennes. Nessa universidade, com proposta pedagógica diferenciada, Deleuze desenvolverá o seu estilo pedagógico que, como se verá adiante, será marcado pela inerência da pesquisa na atividade de ensino.

Duas razões motivaram a pesquisa que deu origem a esta tese. Em primeiro lugar, desejou-se compreender esse acontecimento, único no Brasil, no qual a filosofia da diferença, criada entre as décadas de 1960 e 1990 encontrou-se com os estudos curriculares, dando origem, na década de 2000, a uma multidão de estudos e a um campo de investigação específico. O que motiva essa ressonância, essa repetição dessa política antiautoritária nos estudos do currículo? Em segundo lugar, a filosofia de Deleuze e Guattari agenciam o pensamento a partir da conjunção dos conceitos de diferença, multiplicidade, afeto e imanência, proporcionando uma renovação na política cognitiva. Conforme tal visão, o conhecimento é um ato político, um agenciamento coletivo de enunciação que expressa uma forma de existência, um determinado grau de potência. Dessa forma, o que motivou inicialmente esta pesquisa foi a necessidade de refletir sobre as implicações dos conceitos de multiplicidade, diferença e imanência na política cognitiva do currículo.

Deleuze e Guattari não dedicaram obras completas à educação. Em várias passagens¹⁶, os estudiosos discorrem sobre docência, aprendizagem ou sobre a escola. Entretanto, a filosofia tratada por eles está longe de conter uma teoria da educação. Até onde pudemos averiguar, não encontramos nenhuma aplicação prática sistemática de suas teorias em um sistema pedagógico; poderíamos tão somente dizer, e com alguma licença poética, que seu pensamento dialoga com algumas práticas aqui e acolá. Qual é então a razão que leva pesquisadores a estudar a influência desses autores na educação? Segundo Sílvio Gallo (2003, p. 9), certas vezes os filósofos “[...] que não explicitamente se debruçaram sobre a problemática educacional [talvez] tenham mais a dizer aos educadores do que podemos imaginar. A razão disso? O inusitado. O imprevisto”, que nos força a pensar e a colocar novos problemas”. Karl Marx e Antonio Gramsci, que também não dedicam nenhuma obra especial à questão pedagógica, também exercem enorme influência nesse campo. Com exceção de poucos casos, a teoria da educação se contenta em reaplicar as “novidades” filosóficas nos contextos educacionais típicos de sua época. Não obstante, sempre há aqueles que, se instalando em um terreno filosófico, acabam por desenvolver uma sequência de conceitos e problematizações inovadoras e potentes que geram grandes transformações nas práticas concretas e nos discursos acadêmicos. Para citar um exemplo, Lev Vygotsky e sua teoria socioconstrutivista traz diversas inovações do campo da psicopedagógicas para o plano de imanência da filosofia marxista¹⁷; suas contribuições são tão efetivas que, mesmo durante o auge da guerra fria, o Estados Unidos enviaram um de seus intelectuais mais proeminentes, James W. Wertsch, para realizar um estágio com o filósofo, pedagogo e linguista soviético. Outro exemplo é o de Michael Young com sua Nova Sociologia da Educação, realiza uma crítica ao modo de distribuição da cultura e do conhecimento na escola europeia pós-guerra a

16 Existem passagens que se relacionam à escola, à educação e ao aprendizado nas obras: *Diferença e Repetição* (DELEUZE, 2006), *Proust e os signos* (DELEUZE, 1964), *Espinosa e o problema da expressão* (DELEUZE, 1968), de *Lógica do Sentido* (DELEUZE, 2009a), *Foucault* (DELEUZE, 1998), de *Mil Platôs* (DELEUZE, GUATTARI, 1995b, 1996, 1997b) de *Micropolítica: Cartografias do desejo* (GUATTARI, ROLNIK, 2005), *Conversações* (DELEUZE, 1992a), do *Abecedário* (DELEUZE, PARNET, 1994-5), *O que é filosofia?* (DELEUZE, GUATTARI, 1992, *Sociedade de Controle* (DELEUZE, 1992a).

17 Como veremos no primeiro capítulo, o Plano de imanência assume diversas formas. Não existe um único Plano de imanência, mas um conjunto de Planos que se sobrepõem, se relacionam e até mesmo se opõem. Por exemplo, no pensamento deleuze-guattariano, a Terra é o Plano de imanência mais distendido, ela se divide em três planos menores, ou estratos: o antropomórfico, o biológico e o físico-químico. O pensamento é um dos Planos de imanência que pertencem ao estrato antropomórfico, ele se divide em três planos de imanência menores: a ciência, a filosofia e as artes. A filosofia por sua vez divide-se em uma série de outro planos de imanência que podem ser considerados tanto enquanto conjuntos históricos ou transhistóricos de problemáticas ou como unidade virtual do pensamento individual de um autor. Dessa forma, diferentes autores podem pertencer ao mesmo Plano de imanência da filosofia e constituir, no interior desse plano mais amplo, Planos de imanência opostos.

partir de algumas análises inspiradas em Gramsci. Suas contribuições modificaram tanto o campo acadêmico quanto o campo da prática educativa de inúmeros países.

Sem dúvida, a filosofia da multiplicidade já entrou para o grupo das filosofias “autorizadas” nos principais centros acadêmicos do país. Contudo, como diz Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 123), acerca da influência do pós-estruturalismo na teoria do currículo, a influência de Deleuze e Guattari nos estudos sobre educação é essencialmente teórica e crítica. Há, todavia, um esforço em elaborar uma análise construtivista¹⁸. Não confundamos esse construtivismo com a corrente pedagógica influenciada por Jean Piaget. O construtivismo sobre o qual falamos aqui se refere à criação de diferentes experiências do pensamento. Entretanto, é possível afirmar que os estudos da multiplicidade construíram um novo território para o pensamento pedagógico, território formado por um conjunto de conceitos, perceptos, afectos e functivos que, embora não constituam um sistema filosófico, compõem uma teoria positiva entre a filosofia e a educação? O pensamento da multiplicidade já foi capaz de suscitar experimentações conceituais consistentes? Já elaborou seus próprios problemas? Os conceitos criados nos estudos sobre currículo influenciados por Deleuze e Guattari foram capazes de traçar um Plano de imanência? Para traçar um plano de imanência, para dar consistência aos conceitos, seria necessário superar uma visão binária e polarizada do currículo e investir na multiplicidade conceitual de perspectivas. No sexto e sétimo capítulo apontamos algumas das limitações e restrições presentes em algumas das pesquisas e indicamos uma alternativa para se pensar o problema do currículo e da diferença. Assim, nossa tese poderia ser resumida da seguinte forma: o objetivo de uma filosofia da diferença no campo da educação é traçar um Plano de imanência a partir de conceitos; para tanto seria necessário afirmar um pensamento curricular múltiplo, que escape ao esquema binário do pensamento. Para tanto, é preciso conectar diferentes linhas de pensamento para desenvolver problemas concretos da teoria curricular.

Escrever entre a filosofia e a educação é um problema que mereceria uma investigação à parte. A filosofia, por um lado, trata de conceitos, enquanto a educação trata da atividade pedagógica, do aprendizado, da administração escolar, da didática, dos discursos, do

18 Já existem três documentos oficiais em São Paulo que fazem referência aos filósofos: SÃO PAULO, Governo do Estado. Secretaria de Educação. Currículo do Estado de São Paulo. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Arte / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008. SÃO PAULO, Governo do Estado. Secretaria de Educação. Currículo do Estado de São Paulo. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Fundamental. Ciclo II e Ensino Médio. 2ª ed. São Paulo, 2011. SÃO PAULO, Governo do Estado. Secretaria de Educação. Caderno do Professor. Arte e Linguagem. 2ª série. Ensino Médio. Vol. 1. São Paulo. 2014-2017.

conhecimento, da cultura, enfim, de inúmeros objetos que dificilmente se deixam reunir em uma simples definição. A filosofia da educação tem um olho voltado aos conceitos e outro à multiplicidade dos objetos pedagógicos. Como o acontecimento, a pesquisa em educação tem duas faces, uma voltada aos corpos e outra à linguagem¹⁹. Por conseguinte, a relação entre teoria e prática é disjuntiva, isso é, não há unidade nem equivalência entre as duas. A teoria não decorre da prática nem a prática da teoria, embora as duas séries²⁰ se pressuponham e se comuniquem constantemente. A filosofia que se faz nesse campo, não pretende explicar o fenômeno da educação, nem pretende traçar qualquer ideal para ela. Como afirma Antônio Carlos Amorim (2004, p. 47), o saber escolar e o saber científico constituem dois ramos diferentes com suas próprias normas discursivas e propriedades imanentes; não há transposição do saber científico para o saber escolar, embora esses campos se comuniquem e até se sobreponham. Acontece o mesmo com o saber filosófico: ele não é o saber pedagógico, nem o escolar; ele não é o saber prático, embora exija muita prática. A filosofia da educação é um saber constituído no interstício do saber pedagógico e da produção conceitual abstrata/empírica. Sua consistência é efeito do embate entre esses dois campos heterogêneos e sua eficácia é incorpórea, embora possa muito bem se efetuar nos corpos. Buscamos pensar o modo como o “acontecimento Deleuze” afeta e é afetado pelos dispositivos educacionais e investigar a potência disruptiva da filosofia da diferença sobre o campo da educação e do currículo, enfim, mapeamos esse devir que virtualmente transforma a maneira de pensar, de agir e de educar (KOHAN, 2002, p.124-125).

Dessa maneira, nossa tese gira em torno de duas séries distintas, disjuntivas e comunicantes, embora cada uma delas seja em si mesma composta de uma infinidade de elementos. A primeira delas é a filosofia de Deleuze e Guattari²¹; a segunda é a pesquisa sobre currículo publicada no Brasil. Este trabalho consiste em uma cartografia dos conceitos utilizados e das problemáticas desenvolvidas nas pesquisas sobre a filosofia da diferença na área de educação. O foco de nossa análise são os conceitos, isso implica privilegiar determinados aspectos dos textos em detrimento de outros. Nossa abordagem acaba por ocultar alguns movimentos escriturais e alguns aspectos do contexto histórico no qual foram

19 Sobre as duas dimensões do acontecimento: BOGUE, 1989, p. 70-72; DELEUZE, 2009a, p. 175-182 (Vigésima quarta série: Da comunicação dos acontecimentos)

20 Utilizamos o termo séries aqui para determinar dois conjuntos compostos de multiplicidades cada qual com suas características e elementos específicos que se cruzam e se relacionam em relações múltiplas. Para uma discussão mais elaborada sobre o conceito de séries ver *A sexta série de Lógica do Sentido* (DELEUZE, 2009, p. 39-45)

21 Privilegiou-se, nesta investigação, a influência de Deleuze e de Deleuze & Guattari, embora se tenha considerado e registrado a influência de Guattari individualmente.

escritas e publicadas as pesquisas. A fonte empírica desta pesquisa são os artigos, ensaios, relatos e entrevistas publicados entre os anos de 2000 e 2015 em vinte periódicos acadêmicos ligados a instituições de pesquisa especializadas em educação que, na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 2012, se situam nos estratos A1 e A2²². Selecionamos as pesquisas e entrevistas que citam ao menos uma vez ao menos uma obra de Gilles Deleuze e/ou Félix Guattari. Trata-se, portanto, de uma investigação bibliográfica e conceitual de publicações de periódicos científicos da área de educação que são influenciados pela filosofia da diferença. Optou-se por investigar os textos publicados em algumas das revistas brasileiras acadêmicas de educação que citam ao menos uma vez uma obra de Deleuze, de Guattari ou escrita em parceria pelos dois filósofos, pois se julgou que o pensamento da multiplicidade teve origem na intersecção entre os dois filósofos. A filosofia da diferença é inseparável do encontro entre Deleuze e Guattari. Pode-se considerar que a contribuição de Deleuze – que escreveu mais livros, “fundou” a filosofia da diferença em 1969 com o livro *Diferença e Repetição* e que, além disso, possuía a formação filosófica mais sólida – tem alguma preeminência em relação a de seu colega, entretanto o efeito Guattari é igualmente importante na conformação da filosofia da diferença. Prova disso é o caso de *O que é filosofia?*, que, segundo o biógrafo François Dosse (2010, p. 22), havia sido escrito inteiramente por Deleuze. Guattari escreve somente um manuscrito entregue ao colega contendo algumas “novas pistas”, “sugestões” e “emendas”. Mesmo assim o nome de ambos é mantido na obra final. Por que isso ocorre?

Of course, if this last work published under the name of both authors has in fact been written by Deleuze alone, it is by a philosopher who, rather than continuing the line of classical and modern philosophy, understands "true" philosophy primarily from early Greek thought. But if Deleuze "agreed to a coauthor credit with Guattari, as a tribute to their exceptionally intense friendship, suggesting too that the ideas developed in the book and its language were the fruit of their common endeavors since 1969." is it not also because, for Deleuze, what he and Guattari had been doing all of their lives, especially when experimenting with new forms of thought that at first sight had little to do with philosophy, had always been "true" philosophy? And if so, does one not, eventually, have to evaluate their work in light of this standard that they have set for themselves? (GASCHÉ, 2010, p. XII, grifos nossos).

Esta investigação se orientou a partir das seguintes indagações: como as pesquisas que constituem o objeto empírico desta tese problematizam as categorias tradicionais do campo

22 Não foram incluídos alguns periódicos especializados em educação especial, em avaliação, em escola pública e educação de ciências por motivos que serão explicados na seção dedicada aos materiais e métodos da pesquisa.

pedagógico e mais especificamente o do currículo? Como os conceitos deleuze-guattarianos foram utilizados para pensar diferentes campos de problematização? Quais foram os caminhos percorridos por esses conceitos? Como os aspectos críticos e propositivos desse campo se articulam na criação de um campo de estudos autônomo? Quais foram as saídas encontradas pelos pesquisadores da área para o problema do sujeito e da representação? Como tais conceitos afetaram a forma do campo pedagógico pensar a própria atividade de escrita e pesquisa? Qual é a potência desses conceitos para intervir sobre o campo da teoria curricular no Brasil? Quais são os limites dessa investida da filosofia da multiplicidade na educação? E, por fim, em que medida foi articulado, ou é possível articular um Plano de imanência²³ que reúna essa diversidade conceitual?

A análise busca dar conta de dois movimentos complementares e simultâneos. No primeiro, centrípeto, acompanham-se os traslados das pesquisas elencadas em nosso levantamento. Busca-se delimitar um campo de estudo que serve ao mesmo tempo de objeto empírico, de subsídio teórico e de inspiração metodológica. Apresenta-se ao leitor os temas e os principais problemas, relacionam-se as referências externas e a série dos textos que compõem o objeto desta pesquisa. Procura-se, no conjunto de textos levantados na pesquisa, distinguir as diferentes linhas de pesquisa, os conceitos utilizados, as posições defendidas. Explora-se a maneira como essas pesquisas discutem articulam os seus conceitos e como se apropriam da filosofia da diferença. Conectaram-se os diferentes textos, as diferentes questões e comparou-se as diversas propostas, traçando um quadro da multiplicidade dos discursos deleuze-guattarianos na educação. Em um segundo movimento – centrífugo –, apresenta-se uma série de problematizações críticas sobre questões específicas identificadas em diversos trabalhos estudados. Valendo-se da intersecção com algumas peças literárias questiona-se o modo de apropriação e de cristalização dos conceitos da filosofia da diferença; em um outro sentido, aponta-se para a necessidade de vincular os conceitos da filosofia da diferença aos problemas específicos da educação.

O primeiro movimento garante um espaço de leitura fiel²⁴ aos textos que, muitas vezes deixaram de receber tal tratamento de outro pesquisador. Sem a pretensão de desvendar o sentido por traz dos textos lidos, optou-se por seguir os movimentos e mostrar a conexão entre

²³ Ver nota 18.

²⁴ Dizemos fiel e não fidedigna, pois não buscamos reproduzir o sentido ou o significado das pesquisas, buscamos, de forma diversa, nos ater às premissas éticas, filosóficas e afetivas dos textos, buscamos compreender os textos a partir de seus preceitos “pré-filosóficos”. Se a fidedignidade remete às ideias, a fidelidade remeteria ao caráter afetivo e ontológico do texto.

os conceitos. A análise cartográfica não tem por objetivo traduzir o sentido do texto, mas mostrar as conexões, as injunções e disjunções operadas em planos conceituais. Contudo, a análise não se fecha sobre as leituras dos textos, ela se abre a uma série de outros procedimentos. Foi necessário discutir a viabilidade e a consistência de algumas apropriações conceituais, sugerir uma série de outros problemas a partir das pesquisas analisadas e mesmo criticar alguns enunciados produzidos nesse campo. Tal procedimento, inusual, será adotado em razão da metodologia cartográfica²⁵ utilizada nesta pesquisa. A cartografia é avessa às generalizações de qualquer espécie, ocupando-se de acompanhar as linhas que compõem territórios e traçar, a partir dessas linhas, novas linhas que, por sua vez, conectar-se-ão a outros fluxos e novos territórios. Os principais elementos desse método são a conectividade, a heterogeneidade, a problematização, a composição, a colagem e a sobreposição de métodos e estratégias de pesquisas diferentes. Cartografar, segundo Deleuze e Guattari (1995a, p. 21) e Paraíso (2005, p. 68), é acompanhar o traçado de linhas de forças que compõem agenciamentos singulares. Em *O que é filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 1997c), os autores afirmam que os conceitos são intensidades que percorrem o campo de imanência instaurado pelo conjunto de problemas de uma determinada época, de uma região filosófica ou de um determinado autor. Segundo eles, uma filosofia reúne linhas de diversas espécies: linhas políticas, linhas culturais, linhas linguísticas, linhas de desejo; um conceito é um composto de linhas heterogêneas, de traçados, desvios, passagens e encontros, ele traça um mapa, um certo tipo de máquina, de agenciamento que coloca em relação e em funcionamento uma série de elementos. Um conceito funciona, e faz funcionar, uma certa forma de pensar, uma certa forma de perceber ou mesmo de conceber a existência, ou seja, pelo seu aspecto maquínico e geográfico, conecta-se a outros mapas de outros territórios. Os conceitos conectam-se às experiências, às obras de arte, às fórmulas científicas; eles ligam-se aos momentos históricos e ao território geográfico. É nesse sentido que Deleuze e Guattari dizem fazer uma geofilosofia.

Foi elaborado um banco de dados contendo uma série de informações sobre os artigos, analisou-se o desenvolvimento cronológico dos trabalhos, a distribuição regional das

25 O método cartográfico foi criado por Deleuze e Guattari, mas na pesquisa em educação ele foi desenvolvido e utilizado por uma série de autores brasileiros como Suely Rolnik, Marlucy Paraíso, Sandra Corazza, Antonio Carlos Amorim. Nossa metodologia está fundamentada em duas fontes principais: as obras de Deleuze e de Guattari, em especial *Mil Platôs* (1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b) e *O que é filosofia?* (1997c) e as pesquisas na área de educação que discutem o uso do método cartográfico. Na obra *O que é filosofia?*, Deleuze concebe o conceito de conceito a por meio da exposição de casos concretos de. Faremos algo parecido aqui, guardadas as devidas proporções e limitações individuais do autor e da estratégia analítica.

pesquisas. Identificaram-se os temas secundários e as referências de cada trabalho e em seguida, realizou-se uma análise conceitual orientada pelos resultados elaborados no Banco de dados e pelos princípios do método cartográfico. Foram analisadas as formas de apropriação e reuniu-se, por meio de problematizações específicas, um conjunto de pesquisas e de conceitos, a fim de traçar um plano de relações ou uma carta de trajetórias.

O mapeamento conceitual não consiste na mera apresentação das pesquisas sobre a filosofia da multiplicidade no campo de educação; cartografar, no sentido que Deleuze e Guattari dão ao termo, é conectar linhas e produzir conceitos (MACHADO, 2009, p. 12). A cartografia não se distingue da experiência que exprime (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 13; ROLNIK, 2011, p. 11) e não representa um acontecimento exterior, ela fabrica o próprio movimento que expressa. Assim, acompanharam-se algumas proposições da pesquisa em educação influenciada pelo trabalho de Gilles Deleuze e Félix Guattari para pensar, de maneira original, alguns problemas e questões ao mesmo tempo mais amplos e mais pontuais. Dessa maneira, no final desta introdução, serão apresentadas algumas notas que desenvolvem as implicações do método cartográfico nesta pesquisa.

Esta tese tem, portanto, o objetivo principal de cartografar a pesquisa sobre currículo influenciada por Deleuze e Guattari. A cartografia envolve a apresentação, a análise e a problematização das diversas linhas de pesquisa da filosofia da diferença no currículo. Serão considerados os aspectos críticos, a dimensão propositiva, as influências e, sobretudo, a diversidade de abordagens. Dessa forma, pretende-se estudar, detalhadamente, os conceitos utilizados nas pesquisas de currículo influenciadas pela filosofia da diferença, problematizando os limites dessas investigações. Essa análise servirá a três propósitos: avaliar a consistência das pesquisas e as suas limitações; formular um conjunto de problematizações que possam servir as discussões sobre currículo não só no campo deleuze-guattariano, mas também em outros campos; expor a multiplicidade de abordagens influenciadas pela filosofia da diferença no currículo e na educação. Assim, ao longo dos capítulos visou-se apresentar uma análise detalhada dos conceitos utilizados, dos problemas criados e desenvolvidos e das principais linhas de pesquisa que traçam o campo de estudos da filosofia da diferença no currículo.

Para tanto, no primeiro capítulo, apresentam-se ao leitor os principais aspectos da filosofia de Deleuze e Guattari, em especial as noções de *conceito* e de *filosofia* que

condicionam a análise, articulando a análise das obras desses autores e algumas análises publicadas na área de educação que discutem as implicações filosóficas desse pensamento.

No segundo capítulo, são expostos de maneira sintética os resultados apresentados em nosso Banco de Dados, oferecendo um quadro geral das publicações que se valem da filosofia da diferença no campo da educação em geral e do currículo em especial.

No terceiro capítulo, busca-se descrever e analisar a dimensão crítica sobre a qual se constitui o "território" da filosofia da diferença no currículo. Ressaltando os conceitos de governo e a crítica à representação, esse capítulo também se propõe a evidenciar a influência da pesquisa foucaultiana na consolidação do campo de estudos investigado na tese.

No quarto capítulo, se cartografa três linhas conceituais estratégicas na composição do campo curricular deleuze-guattariano. Assim, na primeira parte do capítulo, se discutirá a utilização do conceito de cultura, começando com uma análise crítica que propõe um conceito filosófico e terminando com um estudo que propõe um conceito de redes culturais inspirados na filosofia da diferença. A partir dessa exposição se discute a influência dos estudos culturais na entrada de Deleuze e Guattari no campo de estudos pedagógicos; na segunda parte, discute-se a utilização dos conceitos territoriais como desterritorialização, espaço liso e cartografia; na terceira parte, apresenta-se uma cartografia da relação entre currículo, pedagogia e imagem em uma linha de pesquisa que desenvolve as análises estéticas e cinematográficas de Deleuze no território educativo.

A discussão sobre o papel da escrita e da linguagem na pesquisa sobre currículo é desenvolvida no quinto capítulo. A problematização da linguagem é uma decorrência da crítica à representação, tema debatido no terceiro capítulo da tese. Nesse capítulo são apresentados dois debates: o primeiro diz respeito aos excessos da escrita acadêmica influenciada por Deleuze e Guattari e o segundo se refere a discussão em torno da literalidade e do aprendido.

O objetivo do sexto capítulo é propor uma série de problematizações e de provocações aos estudos da filosofia na educação, afim de mostrar os limites e o binarismo de parte desses estudos. Na primeira parte, problematiza-se a fixação das categorias crítico e pós-crítico, propondo uma certa continuidade ou, melhor dizendo, uma comunidade de interesses entre esses movimentos teóricos, na segunda parte, utilizou-se o conto *Pierre Menard, autor de Dom Quixote*, de Jorge Luís Borges para discutir a questão da cópia e do simulacro, do oficial e do alternativo; na terceira parte, a análise do conto *A igreja do Diabo* ajuda a problematizar

a oposição entre a pedagogia moderna e a pedagogia pós-moderna proposta em alguns textos de inspiração deleuze-guattariana.

No sétimo capítulo, investiga-se os limites da crítica deleuze-guattariana no currículo; também se apresenta alguns exercícios conceituais. A partir de uma confrontação entre a filosofia da diferença e o sociorrealismo, pondera-se que, apesar das inúmeras contribuições ao campo, a pesquisa sobre currículo e filosofia da multiplicidade possui alguns pontos frágeis. Destaca-se a oposição polarizada entre a dimensão de controle, a modernidade e a ciência de um lado e o rizoma, a liberdade e a criação do outro. Tal contraposição levará alguns autores a proporem uma educação sem prescrições, baseada na inovação e na diferença. Sustentamos que, para traçar um Plano de imanência na educação e no currículo, seria preciso articular as linhas de desterritorialização e reterritorialização desse acontecimento, afirmando o currículo em sua integridade e multiplicidade. Nossa tese é que a defesa de um currículo fundado na criação, na inventividade e na espontaneidade dos acontecimentos não coloca bem o problema da diferença no currículo, pois negligencia algumas das dimensões inerentes ao fazer educativo: a disciplina²⁶, a razão e a linguagem científicas e o valor inerente ao conhecimento.

O objetivo secundário desta tese é apresentar reflexões sobre as diversas áreas do currículo e da teoria curricular e propor algumas problematizações e contribuições para a discussão geral desta temática. Busca-se, ao longo do texto, evidenciar a conexão entre as diferentes correntes teóricas e as possíveis relações entre as diversas problemáticas. Além disso, procura-se construir, a partir da análise de diversas pesquisas, alguns elementos para subsidiar a projeção de um Plano de imanência do currículo que cumpra com as exigências filosóficas de Deleuze e Guattari. Para tanto, apresenta-se, na segunda parte do quinto capítulo, a proposta de Zourabichvili sobre o conceito deleuziano de aprendizagem e, no sétimo capítulo, se expõe uma discussão conceitual que visa construir alguns elementos para um plano de imanência do currículo. Alguns temas foram especialmente observados ao longo da pesquisa: a produção de subjetividades, a arte, o ensino de ciências e a escrita. Tais temas foram destacados, pois, é a partir deles, que o campo de estudos curriculares influenciados pela filosofia da diferença se conectará com os problemas desenvolvidos em outras abordagens da teoria curricular.

26 Por disciplina, compreendemos algo distinto de Foucault. A disciplina é a postura de quem aprende, é o esforço de autodeterminação necessário à filosofia, às artes e às ciências.

A partir desses objetivos, o que esta pesquisa visa é contribuir para a divulgação e o aprofundamento do debate em torno da filosofia da diferença e do currículo, apresentando as principais discussões e oferecendo análises detalhadas de diversos textos chaves e de alguns textos poucos conhecidos, mesmo no meio. Também se buscou relacionar os problemas desenvolvidos no campo deleuze-guattariano da educação a outros problemas desenvolvidos a partir de outras fontes teóricas.

Notas metodológicas

Esta pesquisa propõe-se a mapear conceitos deleuze-guattarianos criados/utilizados no campo da educação. O procedimento metodológico adotado foi o cartográfico, cujo desenvolvimento teórico é assinado por Deleuze Guattari (1995a, 1975) e o desenvolvimento prático concebido por Suely Rolnik e Félix Guattari (2005), Marlucy Paraíso (2005, 2008, 2010), Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, Liliana Escóssia e companhia (2012), dentre outros. O objeto empírico do estudo são os conceitos utilizados nas pesquisas sobre currículo influenciadas por Deleuze e Guattari.

Frequentemente o filósofo dá um nome comum e banal a um conceito extraordinário e novo. É o caso de cartografia. A escolha da palavra mais confunde do que elucida, já que esse método filosófico em quase nada se parece com o geográfico. Enquanto o mapa tem por finalidade a representação de um território físico, o método filosófico se propõe a construir um território no pensamento. Todavia, há pelo menos uma semelhança entre a metodologia desta pesquisa os mapas geográficos antigos: ambos constituem processos empíricos e espaciais nos quais o observador experiencia seu objeto de estudo (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, 2010; PARAÍSO, 2005, 2010; KASTRUP, 2005; PASSOS; BARROS, 2012). Durante a maior parte da história, para se fazer um mapa era necessário ir ao lugar que se desejava mapear, fazer medições precisas, viajar, deslocar-se de um ao outro ponto, marcar posições, fazer novas medições, destacar os pontos notáveis da rota, comparar os dados, calcular as distâncias, consultar os astros, as fases lunares e as marés, etc.... O procedimento filosófico também envolve uma experiência e uma movimentação no campo de estudo. A coleta de dados também exige uma imersão em um território: anotações, comparações, medidas de

distâncias, de movimentos e de pontos notáveis, consultas bibliográficas, etc. Contudo, o filósofo cartógrafo não representa nada, ele conecta as linhas que observa com outras linhas e cria um território por vir: o mapa de Deleuze e Guattari pressupõe a modificação, a instabilidade e a experimentação estética e política.

O conceito de cartografia foi utilizado pela primeira vez em *Kafka, por uma literatura menor* (DELEUZE; GUATTARI, 1975), onde eles definem o procedimento do escritor tcheco, do personagem K., um cartógrafo que é enviado a um pequeno e misterioso feudo no romance *O Castelo* (KAFKA, 2000), e a operação realizada pelos próprios filósofos. A cartografia é ao mesmo tempo um conceito filosófico, um operador metodológico, uma operação literária e um posicionamento político e linguístico. A natureza heteróclita e o movimento vertiginoso do conceito de cartografia na obra sobre Kafka são essenciais à compreensão do método de pesquisa. O cartógrafo assume uma postura estética, linguística e política, reivindica um território filosófico para além do referencialismo, do subjetivismo e da significação na filosofia. O cartógrafo acompanha o processo, o vivencia e o arrasta ao limite.

O método cartográfico²⁷ não foi sintetizado ou fixado por Deleuze e Guattari em nenhuma parte. A definição dada pelos autores é conceitual: cartografia é o exame das linhas de composição e decomposição, das diversas forças e agenciamentos que constituem e se distribuem em um determinado campo, é o exame da potência e dos valores das linhas e, ao mesmo tempo, um estudo das linhas de fuga. A definição é muito abstrata, melhor seria pensar em um caso concreto como o desta pesquisa. O objeto desta investigação é o campo discursivo produzido no encontro entre dois agenciamentos: o pensamento educacional brasileiro e a filosofia da diferença.

A filosofia de Deleuze é composta por inúmeros livros, conceitos, proposições, referências, problemas e singularidades. Seus conceitos são agenciamentos enunciativos próprios à filosofia. Eles se ligam com agenciamentos de todo tipo, alguns maiores – como a história da filosofia – e outros menores – como personagens, acontecimentos ou cenas de filmes. Cada artigo ou texto selecionado, em nosso levantamento, constitui um agenciamento de enunciação. Alguns deles produzem conceitos e outros não, de qualquer forma, todos eles articulam ideias da filosofia da diferença com problematizações, temas, referências e questões diversas. Os conceitos deleuze-guattarianos produzem linhas que são retomadas em

27 Deleuze Guattari utilizam ora o termo cartografia, ora esquizoanálise, outras vezes ainda utiliza rizomática.

agenciamentos próprios ao campo da educação. Essas linhas são conectadas a outras em diversos agenciamentos singulares.

Os estudos da filosofia da diferença na educação produziram suas próprias linhas e conceitos. Obviamente, não existe um terreno pronto para se mapear, foi necessário produzir as linhas de conexão entre as pesquisas brasileiras e a filosofia da diferença, entre as diferentes pesquisas e produzir novos agenciamentos que venham a modificar a forma de se perceber o campo da filosofia da multiplicidade na educação. Esta é a tarefa desta tese: produzir um mapa desse campo conceitual. Evidentemente, esse mapa não é nem completo, nem definitivo. A cartografia que aqui se apresenta, para usar um termo de Paola Zordan, está mais a garatujar do que a definir linhas. A cartografia não é uma metodologia convencional que obedece a um conjunto de regras e procedimentos estabelecidos previamente pela comunidade científica, orientando e dirigindo o trabalho do pesquisador em busca de um conhecimento verdadeiro ou de uma representação adequada do objeto investigado. O método convencional é o intermediário entre o sujeito do conhecimento e o objeto de pesquisa. Suas funções principais são garantir a objetividade e a neutralidade do pesquisador e assegurar a reprodutibilidade e universalidade dos enunciados. Inversamente, o procedimento cartográfico não prescreve nenhuma regra ou roteiro preestabelecido, não busca a verdade sobre o objeto investigado, nem explica nenhum fenômeno, tampouco determina a separação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. (ROY, 2002; DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 113). Apesar disso, as práticas de coleta e elaboração de dados do cartógrafo são basicamente as mesmas de qualquer investigador: revisão bibliográfica, pesquisa de campo, entrevista, observações, anotações, encontros em grupos focais, coleta de dados quantitativos, tabelas, bases de dados, análise de obras de arte, de filmes, peças, enunciados midiáticos e assim por diante.

A esquizoanálise consiste em um exercício empírico que exige um encontro com o objeto de pesquisa. É necessário fazer com os cartógrafos de antigamente²⁸: ir ao encontro do território, explorá-lo, vivenciá-lo, atravessá-lo e depois recriá-lo segundo um procedimento estético rigoroso. É preciso acompanhar de perto o processo que se cartografa. Entretanto, o mapa elaborado não é um retrato de um terreno ele é um novo território que afeta o processo observado. A cartografia é performática. (BARROS; KASRTUP, 2012).

28 Para Deleuze nunca se aprende nada fazendo *como* alguém, aprendemos quando fazemos *com* alguém. Portanto, a cartografia não é o procedimento que imita o gesto dos antigos cartógrafos e sim o gesto pelo qual o filósofo se reúne aos cartógrafos, passando a traçar as linhas e os limites de cada território de pensamento. Discutiremos a “teoria deleuziana” do aprendizado na segunda parte do quinto capítulo.

O Cartógrafo só conhece e só analisa aquilo que lhe afeta. Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros (2012) escrevem um belo texto sobre a relação entre o método cartográfico e a pesquisa-intervenção. Nesse texto, eles mostram a indissociação entre sujeito e objeto, pesquisa e intervenção, conhecimento e afeto. Os autores defendem:

[...] que toda pesquisa é intervenção e exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. Lançados num plano implicacional, os termos da relação de produção de conhecimento, mais do que articulados, aí se constituem. Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. O método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. (PASSOS; BARROS, 2012, p. 30-31, grifos nossos).

Apesar de não obedecer a regras fixas, o método cartográfico não deixa de ser orientado por algumas posturas e princípios, a rizomática, outro nome dado pelos filósofos ao método, faz parte de um campo discursivo que deve respeitar determinadas regras de conduta. Existem alguns trabalhos que pensam com sistematicidade esses princípios. Nessa literatura, a cartografia expressa-se em uma série de pressupostos, disposições e pistas. Destacam-se a seguir algumas das predisposições desejáveis para o pesquisador cartógrafo²⁹:

- Perceber a verdade e o sujeito enquanto criações sociais e discursivas, provisórias e locais que recebem o valor de verdade por meio de um agenciamento concreto de forças.
- Compreender que o discurso produz realidade, ele não se descola daquilo sobre o qual ele fala, antes, ele o cria. Entretanto, apesar de criativo, o discurso sempre está ligado a um campo de forças real.

29 Nos inspiramos livremente no artigo: PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. (2014)

- Encarar o sujeito como um efeito discursivo, uma marca física de um poder simbólico. O sujeito é um incorpóreo que encarna nos corpos. A subjetividade não é um universal, nem é um dom, mas um processo político e estético interminável e precário.
- Vivenciar a linguagem em sua heterogeneidade, observando o caráter ambíguo da linguagem: por um lado ela é circunscrita e produzida em/por um certo campo discursivo, ela é orquestrada segundo regras e procedimentos determinados histórica e socialmente e, por outro lado, ela se articula com diversos agenciamentos concretos, sociais, afetivos, físicos, biológicos e políticos que a transforma, constrange e liberta.
- Tomar os enunciados como atos de poder com efeitos reais que se compõem em uma multiplicidade agenciamentos concretos e tomar o próprio mapa como um enunciado que se compõem com agenciamentos concretos e que, portanto, é performático.
- Duvidar de toda a generalização e universalização do conhecimento e dos procedimentos de pesquisa.
- Multiplicar as perspectivas, as conexões, os caminhos e linhas traçados e ligar territórios diferentes, produzir singularidades e conecta o diferente ao diferente.
- Problematizar a escrita e o fazer do pesquisador. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p. 11).

Neste trabalho, descreveremos a maneira como alguns textos trabalham a filosofia da multiplicidade no plano da educação. Todavia, essa análise não segue a forma padrão. Em primeiro lugar, o objeto desse estudo não são os textos em si mesmos, nem a recepção da filosofia da diferença, mas os conceitos agenciados nesses textos. Em segundo lugar, o objetivo deste estudo não foi somente (re)apresentar e descrever os textos e os conceitos estudados: foi preciso tecer uma cartografia. Uma cartografia, tal como um rizoma, se tece em uma rede formada por peças heterogêneas que mantém diversas conexões entre si. Uma rede que liga transversalmente todos os pontos e que sempre tende à expansão. A cartografia que se fez neste trabalho combinou diversos conceitos e problemáticas heterogêneos em diversos

níveis. Nesse sentido, seguimos o método desenvolvido pela professora Marlucy Paraíso (2005) no artigo *Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil*, no qual a autora registra e acompanha

[...] alguns caminhos percorridos e movimentos efetuados por estudos realizados no campo curricular brasileiro. Centrando atenção em um espaço específico de divulgação de pesquisas sobre currículo, este trabalho mostra algumas linhas que vem sendo estendidas nesse campo pelos/as pesquisadores/as da área. (...) a perspectiva aqui adotada procura traçar linhas e acompanhar alguns movimentos curriculares, nos últimos dez anos, não para fazer história, mas para registrar "orientações, direções, entradas e saídas" (DELEUZE, 1998, p. 10). Esboçar um mapa do currículo pós-crítico é mais geografia do que história (ibidem); é análise dos movimentos, dos encontros, desencontros, das linhas e dos traçados efetuados. Os traçados esboçados por este estudo, portanto, têm por objetivo mostrar os mapas formados pelas pesquisas pós-críticas sobre currículo que, com base na perspectiva aqui adotada, evidenciam expansões, fraturas, conquistas e aberturas nos estudos convencionalmente produzidos no campo do currículo no Brasil. Argumento que nos mapas montados por essas pesquisas existe uma criação: o currículo pós-crítico que chamo aqui de currículo-mapa. No que se segue mostro o esboço desse mapa, as linhas que foram traçadas e a potencialidade do currículo-mapa criado pelos/as pesquisadores/as do campo curricular brasileiro. (PARAÍSO, 2005, p. 68 e 69).

A coleta de dados envolveu uma série de etapas: um levantamento de todos os artigos publicados, nas revistas selecionadas, que citam ou fazem referência à Deleuze e/ou Guattari; a classificação dos artigos por: tipos, espécies e esferas de influência; a elaboração de tabelas e gráficos; a análise das diversas tendências e temáticas, o estudo da evolução dos artigos e das influências envolvidas e a elaboração de uma leitura hermenêutica do texto. A maior parte dessas informações foi reunida em um banco de dados em formato de arquivo de texto com todos os artigos (separados por revistas que contêm o resumo), suas referências, além de cifras que se utilizou para classificar o tema, a área, e as referências de cada texto; depois esses dados foram sintetizados em uma tabela com todos os artigos e dados numéricos foi construída a partir do arquivo de texto: código do artigo, autor, ano, revista, temas (de dois à cinco dependendo do artigo), os autores mais referenciados (de dois a oito), livros de Deleuze e Guattari citados em cada artigo e ainda os conceitos filosóficos que aparecem em cada texto (sobre currículo).

Passamos à fase analítica. Foram selecionados os trabalhos sobre currículos, analisando detalhadamente cada um deles, de modo a produzir uma leitura hermenêutica com alguns comentários mais livres. Tais análises começaram a nos mostrar alguns problemas conceituais pouco desenvolvidos. Havia muita repetição de temas e de ideias e alguns dos

conceitos e dos temas “giravam sem sair do lugar”. Além disso, a análise do material empírico nos mostrava outras possibilidades mais interessantes.

As fontes desta pesquisa são 432 artigos, ensaios e entrevistas publicados em vinte periódicos acadêmicos — preferencialmente aqueles que ocupam os estratos Qualis A1 e A2, segundo a classificação dos periódicos do ano de 2012³⁰ — vinculados às faculdades e instituições de pesquisa da área de educação, que façam referência à obra de Gilles Deleuze e/ou Félix Guattari. Dentre esses artigos, foram analisados na tese aqueles que ou tratavam diretamente da questão curricular (que somam 84 publicações) ou que, de alguma forma, diziam respeito a ela. Fixou-se o número de periódico à vinte para limitar o número de textos examinados no levantamento. Isso foi necessário em razão da natureza filosófica e conceitual da pesquisa que exige certa demora na leitura e na análise de cada documento/monumento. Os critérios utilizados para seleção das revistas foram a adequação entre o escopo da revista e o escopo da tese e a disponibilidade de acesso livre ao material digitalizado, que determina a comunicabilidade entre as revistas e a acessibilidade dos pesquisadores. Excluímos parte dos periódicos especializados em educação especial, educação de ciências, história da educação e avaliação. Tomou-se essa opção por três razões: (1) para circunscrever o campo de estudos a questão curricular mais ampla; (2) para delimitar a quantidade de trabalhos investigados já que, tratando-se de uma análise conceitual, não é possível trabalhar com um conjunto muito extenso de textos; (3) o levantamento preliminar dessas revistas mostrou um baixo interesse dessas publicações especializadas na filosofia de Deleuze e de Guattari. Os periódicos selecionados foram: Cadernos CEDES; Cadernos de Pesquisa ; Currículo sem fronteiras; Educação e Sociedade; Educação e Filosofia; Educação em revista; Educação e Pesquisa; Educar em revista; Educação Temática Digital; Pró-Posições; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de História da Educação; Revista e-Curriculum; Educação; Educação e Realidade; Investigações em Ensino de Ciências; Revista Perspectiva; Revista Faebba, Revista Práxis Educativa, Revista Diálogo Educacional. Foram encontrados 432 artigos, entrevistas, apresentações publicadas, traduções e ensaios.

As razões que nos levaram a escolher os textos publicados em periódicos científicos do estrato Qualis A1 e A2 foram: (1) o impacto desses periódicos nas discussões acadêmicas; (2) a qualidade dos trabalhos que são analisados por uma competente equipe de profissionais e especialistas em educação; (4) a diversidade temática; (5) a natureza ao mesmo tempo

30 A pesquisa teve início em 2013. Utilizou-se a avaliação mais recente disponível.

sintética e complexa desse tipo de pesquisa; (6) a objetividade e representatividade do material empírico analisado; (7) o foco na análise da questão curricular mais ampla; (8) os diálogo e referências internas entre os autores; (9) a diversidade regional das publicações; (10) a praticidade da seleção.

A despeito disso, restringimos nossas fontes aos artigos publicados nos periódicos vinculados às faculdades – e fundações de pesquisa – de educação brasileira, pois pretendemos estudar a construção de conceitos entre a filosofia da diferença e a pesquisa em educação no Brasil e são essas as instituições encarregadas da pesquisa nesse campo em nosso país. Incluímos os textos de autores estrangeiros, pois, frequentemente, eles se tornaram referência na pesquisa brasileira. Optamos por trabalhar com os periódicos dos departamentos de educação e não com todas as revistas indexadas na área de educação no banco de dados da CAPES, pois privilegiamos uma análise demorada dos conceitos e de suas conexões com os demais campos da educação.

Como dito anteriormente, a influência de Deleuze e Guattari no campo da educação tem início na década de 1990, por que então circunscrever nossa pesquisa entre os anos 2000 e 2015? Aparentemente não há nada de especial nos anos 2000. Foi em 2002 que a revista Educação & Realidade da UFRGS lança um número especial sobre Deleuze e que Tomaz Tadeu da Silva, em uma entrevista concedida a Luís Gandin, João M. Paraskeva e Álvaro M. Hypólito *Mapeando a (complexa) produção teórica educacional*, diz ser Deleuze a próxima tendência da pesquisa em educação. Poderíamos escolher um desses grandes marcos, mas preferimos escolher uma diferença, uma mudança imperceptível. O ano 2000 é o mesmo ano em que Sandra Corazza apresenta na ANPED um texto que discute o desgaste da proposta crítica – texto que será publicado em 2001 sob o título *Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo* na Revista Brasileira de Educação. É nesse mesmo ano que Tomaz Tadeu da Silva publica *As teorias do currículo*, que estuda as perspectivas curriculares começando pelo currículo tradicional e terminando no currículo pós-estruturalista e na promessa deleuze-guattariana. Em nenhum desses trabalhos a influência de Deleuze ou de Guattari é dominante, entretanto os ensaios estão prenhes desse devir, manifestando um problema em vias de nascer.

Outro trabalho que tomamos como marco é *O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari*, escrito por Sílvio Gallo no mesmo ano. O artigo discute a filosofia de Deleuze e de Guattari, mas ainda não se inscreve na questão curricular. Esses três

trabalhos apresentam os elementos filosóficos que constituem de fato o acontecimento deleuze-guattariano no currículo: (1) um deslocamento do debate crítico, evidente no texto de Corazza (2000, 2001) (2) uma retomada histórica do debate entorno do currículo, realizada no texto de Tomaz Tadeu da Silva (1999) (3) e um aprofundamento das decorrências da filosofia da diferença na educação, que se observa na cuidadosa leitura de Sílvio Gallo (2000).

A década de 2000 é significativa, pois, nela, estão a se formar as condições para o estabelecimento de um campo curricular que se diferencia ao mesmo tempo do campo Foucaultiano e do campo crítico e multicultural. É por meio do problema da diferença no currículo que Deleuze e Guattari passam a compor o *hall* dos autores autorizados a fundamentar as pesquisas do campo, mais do que isso, é a partir desse momento que os pesquisadores da filosofia da multiplicidade começam a traçar os andaimes de um plano dos estudos curriculares da diferença. A primeira década desse novo milênio, também apresenta uma explosão e uma grande expansão do interesse e das pesquisas influenciadas pela filosofia da multiplicidade no campo da educação, como se verá na análise dos dados do levantamento. O nosso objetivo é analisar a explosão dos estudos deleuze-guattarianos no currículo que começa no ano 2000.

É uma exigência muito difícil para nós, pesquisadores da filosofia da imanência, pensar uma metodologia descolada do nosso objeto. Essa divisão pressupõe uma distinção entre forma e conteúdo, entre sujeito e objeto, no entanto, os conceitos criados por Deleuze e por Guattari são avessos a essas categorias. O esforço filosófico desses autores está em pensar para além do sujeito, do objeto, da representação, para além de todo método preconcebido. A filosofia da diferença é anticartesiana em um sentido bem preciso. Ela subverte o sujeito e o método. O procedimento cartográfico, como já dissemos, não estabelece um roteiro, nem constitui uma metodologia propriamente dita. Ele está mais para um gesto político, um trajeto de pesquisa, um jogo discursivo provisório em contínua transformação.

A evolução do método cartográfico observada em alguns artigos publicados pela professora Marlucy Paraíso (2004, 2005, 2008, 2009, 2010) e nos recentes trabalhos dos professores Antonio Carlos Amorim (2004, 2013) Cintya Ribeiro (2014) nos levaram a

considerar diversas opções metodológicas para o nosso trabalho³¹. Nas primeiras pesquisas, Marluce Paraíso³² (2004, 2005) foca nos vínculos institucionais, na historicidade dos textos e privilegia as linhas principais da pesquisa pós-crítica no Brasil. Apesar de registrar algumas linhas dissonantes, a metodologia consistia em acompanhar e conectar linhas de pesquisa já estabelecidas. Nos trabalhos seguintes, a autora desenvolve um método de pesquisa que agencia elementos filosóficos, educativos e estéticos em uma cartografia mais experimental. Antonio Carlos Amorim e Cintya Ribeiro exploram o pensamento curricular a partir de um modo linguístico estético. Antonio Carlos Amorim analisa a potência das imagens na fabricação do saber pedagógico, enquanto Cintya Ribeiro pensa como os artifícios literários do prosista Julio Cortázar podem nos ajudar a pensar a pesquisa sobre currículo. A saída encontrada para o nosso problema metodológico foi articular, simultânea e progressivamente, duas formas de pesquisa/escrita: uma pela qual retomamos os movimentos conceituais e a outra pela qual experimentamos formas de expressão. Conectamos os artigos da área da educação influenciados pelo par Deleuze-Guattari com outros filósofos, com peças literárias, com outras concepções de currículo, com proposições científicas. Embaralhamos os códigos, mas não abriremos mão dos procedimentos científicos, estatísticos e exatos, antes os serviremos com gosto e com certa dose de humor a fim de imprimir no texto um pouco de estilo e afeto.

Pensamos uma metodologia como respeito às regras impostas por um contrato entre o pesquisador e seu campo discursivo. Contrato implícito que orienta a produção da pesquisa segundo certas regras e limites. Contrato de um percurso a seguir, de um objeto a estudar, de um modo a operar. Mas o contratualismo *masochista* – como nos diz Deleuze (2009b) em *Introdução à Sacher Masoch*³³ – é uma transgressão bem-humorada da lei. Uma obediência cega que subverte o seu propósito, pois faz da dor o objeto do desejo, subvertendo o castigo imposto pela lei. O contrato prescreve o castigo com o intuito de inibir a ação indesejada. O masoquista – que nessa leitura não tem nada a ver com o sádico – faz do castigo seu objeto de desejo e vale-se do contrato, à sua maneira, para dele extrair um gozo: a dor. A dor do masoquista não serve para postergar um prazer, ela vale em si mesma, em sua própria experiência, em seu próprio percurso. A dor, nesse agenciamento, não é desejo de

31 Não poderíamos deixar de lembrar das análises de Sandra Benedetti (2007) e de Christian Vinci (2014) que também problematizavam o modo de pesquisa e de escrita em educação pela análise de peças estéticas.

32 Incluímos aqui a apresentação de Paraíso na ANPED de 2003, na qual a autora faz uma primeira versão da cartografia apresentada em 2005 na forma de artigo.

33 Nossa abordagem do masoquismo segue a obra de Gilles Deleuze *Sacher Masoch: o frio e o cruel* (2009b).

autodestruição é uma ação produtiva do desejo que instaura um agenciamento concreto do desejo (CARVALHO;FERRAÇO, 2014, p.144). O sádico e o masoquista não fazem dupla, pois o sádico não pode gozar de seu prazer, se sua vítima gozar do castigo que recebe. A condição do prazer sádico é a violação das leis e das instituições, enquanto a condição do prazer masoquista é a obediência irônica e bem-humorada da lei. Em nosso trabalho, não utilizamos da dor, nem do sofrimento para subverter o contrato social de pesquisa. Subvertemos a linguagem representacional, que é a linguagem predominante nas pesquisas, por meio de um jogo de obediência e de transgressão bem-humorada da lei³⁴. Trabalhamos com os métodos e o estilo científico; realizamos um levantamento objetivo, rigoroso e detalhado; elaboramos formas tradicionais de exposição dos dados; relacionamos nossos conceitos com ideias retiradas das ciências exatas; apresentamos leituras hermenêuticas de alguns textos notáveis da filosofia da diferença e do campo de estudos curriculares influenciado pela filosofia da diferença no Brasil; representamos rigorosamente a crítica à representação no currículo escolar. Nesse movimento, levamos a obediência às regras formais de pesquisa ao seu limite. O uso dos métodos e das imagens representacionais expõe o limite da desterritorialização da experiência da linguagem em nossa metodologia de pesquisa. Obedeceu-se à arte da prudência³⁵. Inserimos nossas experimentações aos poucos, pelas bordas, fazendo o mapeamento representacional crescer rizomaticamente pelas pontas de nossa análise.

34 Sobre a relação entre sofrimento e humor consultar o capítulo Do Humor in DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva. 2009a, p. 137 -143.

35 Para saber mais a respeito dessa arte, ler *Como fabricar para si um corpo sem órgãos (Mil Platôs)*.

1- Pensamento, conceito e pedagogia

O sujeito e o objeto oferecem uma má aproximação do pensamento. Pensar não é um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre território e a terra.

Deleuze e Guattari

Neste capítulo, serão apresentados alguns elementos da filosofia da diferença que condicionaram a análise conceitual. Retomar-se-ão os conceitos desenvolvidos em *O que é filosofia?* a partir de alguns problemas que concernem diretamente à educação e ao currículo. Utilizaram-se dois tipos de referencial para traçar esse paralelo: por um lado, fundamentou-se a leitura em uma bibliografia não pedagógica de estudiosos da filosofia da diferença – Ronald Bogue (1989), Roberto Machado (2009), Luis Orlandi (2012) e Rodolph Gasché (2014) –, por outro lado, introduziram-se, na discussão, autores encontrados no levantamento da pesquisa – Sílvio Gallo (2000, 2003), Giuseppe Bianco (2002), Jorge Vasconcellos (2005), Michel Peters (2002), Zourabchvili (2005). A intenção é expor e desenvolver o substrato teórico tanto dessa pesquisa quanto dos textos que se filiam ao pensamento de Deleuze e Guattari.

O capítulo se inicia com uma discussão sobre as implicações e os desafios de se pesquisar educação a partir de conceitos; na sequência, retoma-se brevemente a discussão sobre as três idades do conceito; em seguida, discute-se o conceito de diferença e sua relação com a filosofia de Platão e de Kant; enumeram-se os componentes e os elementos do conceito de filosofia; e, por fim, aborda-se a relação entre o pensamento e a Terra a partir do problema do Plano de Imanência. O percurso busca evidenciar três questões debatidas no restante da tese: o conceito de Ilusão transcendental e da crítica à representação; a natureza múltipla e unívoca do pensamento; a distinção entre o pensamento potente e a *doxa*; a relação de imanência entre o pensamento e o mundo.

1.1 O que significa pensar por conceitos?

Discutiremos, aqui, o funcionamento interno da filosofia da diferença para investigar as condições sob as quais é possível criar conceitos e para compreender a recusa de Deleuze e

Guattari ao pensamento representativo. Ora, dissemos a pouco que o objeto de nossa investigação são os conceitos. Quais são as implicações desta afirmação? Segundo Deleuze e Guattari³⁶, a filosofia cria conceitos, ela é o conhecimento pelo conceito (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 10; MACHADO, 2009, p. 8; PETERS, 2002, p. 78; ORLANDI, 2012; GASCHÉ, 2014; GALLO 2000; VASCONCELLOS, 2005, p. 1218), logo, este estudo se inscreve no campo de pesquisa filosófico. Isso significa, dentre outras coisas, que não se trata de uma pesquisa de natureza científica nem artística, ou seja, não se investigará nem um estado de coisas real nem se criarão blocos de sensação.

Os conceitos não fazem referência a nenhum céu, à nenhuma Terra, à nenhuma educação ou currículo, os conceitos referem-se exclusivamente a si mesmos. Eles são endorreferentes (DELEUZE; GUATTARI, 1990; ORLANDI, 2012; GASCHÉ, 2014; PETERS, 2002; MACHADO, 2009), ou seja, valem pelos movimentos que traçam e pelas conexões que realizam. Um conceito não é um universal nem um operador lógico, muito menos uma representação como pensam Platão e Kant. (GALLO, 2003, p. 44). Pois bem, alguém poderia perguntar a que serve o conceito? Ao que responderiam Deleuze e Guattari: o conceito conceitua, realiza um recorte no caos e produz um movimento que participa do movimento infinito, que se inscreve no plano de imanência. Dizendo de maneira mais clara:

Podemos definir o conceito como sendo uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de vista sobre o mundo, sobre o vivido. Poderíamos aqui, lembrar a célebre afirmação de Merleau-Ponty “a verdadeira filosofia consiste em reaprender a ver o mundo”; parece ser disso que Deleuze e Guattari falam quando exprimem a ação do conceito: um reaprendizado do vivido, uma ressignificação do mundo. É por isso que o conceito é exclusivamente filosófico. (GALLO, 2000, p. 54).

Por conseguinte, a presente investigação estuda a composição, a relação e o efeito dos conceitos que, apesar de endorreferentes, transformam a forma como vemos, ouvimos, sentimos e pensamos o mundo. Sendo assim, eles agem sobre o sujeito e transformam o mundo. Basta lembrar que três das mais importantes revoluções da história moderna, a Revolução Americana, a Francesa e a Soviética, foram inspiradas por conceitos e filósofos. Parafraseando um belo e breve artigo da professora Marilena Chauí sobre a interpretação de Antônio Negri da obra de Spinoza, poderíamos dizer que a filosofia “[...] não é um reflexo

36 Adotar-se-á a concepção de conceito e filosofia desenvolvida no livro *O que é a filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

passivo de sua época, mas uma compreensão de seu tempo que lhe permite pensar o futuro e abrir-se para ele” (CHAUI, 1994)³⁷. A questão essencial é saber que a potência da filosofia está em constituir um agenciamento, um mecanismo conceitual que diz respeito às relações que o constituem e tem por finalidade a sua própria coerência e consistência. O conceito retira sua potência desse movimento de imanência.

O conhecimento por conceitos é sempre acompanhado de um plano pré-filosófico que constitui o território imanente da filosofia. O prefixo “pré” não significa aqui o que vêm antes, diz respeito aquilo que não existe para além da filosofia e mesmo assim é pressuposto por ela. Segundo a bela interpretação de Rodolph Gasché (2014, p. 21), especialista em Derrida, nascido em Luxemburgo e professor da State University of New York, a Terra é o plano de imanência pré-filosófico e não-filosófico instaurado pela filosofia no mesmo momento em que são criados os conceitos. A Terra é ao mesmo tempo o suporte da filosofia e o espaço constituído pelo acontecimento filosófico, que causa e produz o espaço no qual ele se desenrola. O território do pensamento é talhado no caos, ou melhor, o pensamento mergulha no caos, como uma gaivota no mar, para de lá extrair a substância de seus conceitos. Na filosofia de Deleuze e Guattari, o caos (con)funde-se com o mundo. O caos é a realidade sem a morfologia, a sintaxe e a gramática que o homem lhe empresta. Conhecer implica reduzir as velocidades dos fluxos absolutamente desterritorializados, selecionar um conjunto de variáveis entre possibilidades infinitas, recortar uma disciplina em um emaranhado de multiplicidades. Não obstante, conhecer não tem nada a ver com representar. A filosofia acrescenta ao universo uma perspectiva adjacente que modifica a totalidade do cosmos.

Essa Terra, criada na e pela filosofia, consiste em uma unidade que se subtrai da multiplicidade dos conceitos e das coisas criadas, existentes e por virem. Segundo a famosa fórmula de Deleuze e Guattari (1995a, p.32) sobre a função de imanência, “ $n - 1$ ”, a unidade se subtrai do número total de elementos de um sistema, não enquanto semelhança ou identidade, mas enquanto afirmação da multiplicidade e da singularidade em si mesmas. Portanto, a pesquisa por conceitos sempre relaciona uma multiplicidade a um único plano de imanência. Logo, a filosofia deve ser analisada em sua relação com a Terra, a geografia, a história e os problemas concretos que a envolvem e que constituem parte de seu campo pré-

37 CHAUI, Marilena. O desafio filosófico de Espinosa. São Paulo: Folha de São Paulo, Caderno Mais. Arquivo. Acesso em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/1/09/mais/16.html>.

filosófico. Há dois movimentos essenciais ao pensamento por conceito. Um, pelo qual se mergulha no caos-mundo e outro, complementar, pelo qual se instaura uma nova terra sobre a Terra.

É esta precisamente a diferença da filosofia e dos demais modos de pensar: a filosofia é a única forma de pensar puramente imanente e, por conta desta característica, ela é a única capaz de pensar conceitos que articulem a unidade do pensamento e a multiplicidade das disciplinas. Em *O que é filosofia?*, são apresentadas três disciplinas que constituem o pensamento consistente: a arte, a filosofia e as ciências. Cada uma delas possui seus respectivos objetos, materiais, lógica interna e regras de composição; são, portanto, absolutamente autônomas e independentes. Apesar disso, elas se conectam em uma infinidade de pontos e produzem perspectivas próprias sobre as demais formas de pensar. Não obstante, a única disciplina capaz de pensar a experiência do pensamento em sua imanência e sua unidade, pensá-lo em si mesma e por si mesma, é a filosofia³⁸.

A filosofia é, pois, propriamente filosófica enquanto pensamento da experiência ou, o que vem a dar no mesmo, enquanto pensamento da imanência. Não tendo objeto, ela não tem que fazer qualquer descrição; e é por isso que encontramos em Deleuze poucos elementos de descrição do campo da experiência pura, que ele chama de “plano de imanência”. (ZOURABICHIVILI, 2005, 1319).

Deleuze e Guattari se opõem à tendência filosófica – moderna e contemporânea –, de falar sobre outros domínios ou de comentar outros filósofos, ao propor um pensamento essencialmente construtivista. Segundo Machado (2009), a epistemologia tradicional restringe sua concepção de conhecimento ao saber científico. A filosofia da diferença, em contraposição, entende que a arte e a filosofia também sejam formas de pensamento substancial. Disso decorre que o pensamento e a reflexão não sejam atos estritamente filosóficos, pois também são exercidos pelos cientistas e artistas.

O pensamento não é um privilégio da filosofia: filósofos, cientistas, artistas são antes de tudo pensadores. E é porque a questão do pensamento se encontra no âmago da consideração, por Deleuze, de qualquer domínio de saber que seu

38 A filosofia se distingue das outras formas de pensar em razão da capacidade de compreender a imanência, a arte se distingue por conseguir expressar o caos em seu estado selvagem, sem reduzi-lo ou submetê-lo à representação, e a ciência se distingue por melhor entender a natureza física, química e biológica do mundo, oferecendo uma maior possibilidade de aplicação prática. Cada disciplina oferece elementos constituintes das outras, modificando e transformando as demais. Logo, apesar da filosofia ser a única capaz de pensar um Plano imanente para as três disciplinas, ela não é capaz de fabricar por si mesma nem as sensações nem as proposições científicas que constituem o plano mais amplo do pensamento.

pensamento jamais sai da filosofia, nunca deixa de ser filosofia; mas também que seus estudos, sejam eles sobre filósofos, artistas, literatos, nunca se detêm numa questão de detalhe, investigando, ao contrário, o procedimento de criação desses pensadores, o próprio modo de funcionamento de seus pensamentos, a “engrenagem”, a “lógica de um pensamento”. (MACHADO, 2009, p. 9).

É possível agora enumerar as atividades que constituem o fazer filosófico: o recorte no caos³⁹; a criação de conceitos; a projeção de um plano de imanência pré-filosófico. As três operações são simultâneas e solidárias. Se deslocarmos o problema para o nosso campo de estudo, poderíamos nos perguntar, como pensar filosofia da educação e do currículo em sua imanência? Como tratar da questão sem exercer um comentário filosófico sobre a pedagogia? É preciso criar conceitos que se inscrevam em um plano de imanência. Nesta pesquisa, ao nos perguntarmos quais são e como funcionam os conceitos da filosofia da diferença no campo da educação, estamos nos referindo também a forma como esses conceitos se articulam em seu conjunto. Eles formam uma totalidade representativa, operam binarismos, simplificam ou reduzem o acontecimento pedagógico? Ou, ao contrário, eles inventam novos problemas, modificam os elementos internos dos conceitos, criam novas conexões externas, inscrevendo-se na imanência do ato educativo? Enfim, como assegurar a imanência dos conceitos ao campo da educação?

Seria necessário encontrar o momento ou o ponto no qual a educação e a filosofia comungam o mesmo plano, encontrar o problema no qual a educação e a filosofia se fazem no mesmo sentido. Pois bem, como apontam Jorge Vasconcellos (2005, p. 1218) e Roberto Machado (2009, p. 246) um dos problemas centrais da filosofia de Deleuze é saber como pensamos. A educação também se refere ao pensamento e ao modo como nos tornamos capazes de exercê-lo. Nesse sentido, o maior problema filosófico da pedagogia é compreender como alguém aprende a pensar. Investigar as condições de toda experiência real do pensamento, eis a tarefa ao mesmo tempo crítica e imanente de uma filosofia da educação deleuze-guattariana.

39 A interioridade entre caos e pensamento não pertence somente à filosofia, esse caráter é um elemento essencial à todo conhecimento poderoso, ou seja todo conhecimento consistente que não se reduz à doxa. A ciência e a arte também extraem do caos os seus elementos: “Concepts are auto-referential, functions referential, and percept/affects concern what has never been felt or perceived before. Whereas the concepts that the philosopher brings back from chaos, or “the land of the dead,” are variations, the functions that the scientist brings back from chaos are variables, and the percepts/affects that the artist brings back are sensible varieties never experienced before (...) The concepts correspond to events, while the functions concern states of affairs, and the percepts/affects make up monuments. (DELEUZE, GUATTARI, 1991 Apud GASCHÉ, 2014, p. 113)

A última decorrência de nossa proposta de investigação filosófica é que o pensamento filosófico mantém uma relação privilegiada com os demais campos, na medida em que: a filosofia de Deleuze caracteriza-se por um “permanente diálogo e uma conjugação entre o filosófico e o não-filosófico”, de forma tal que “a não-filosofia desempenha um papel preponderante em seu pensamento, não apenas com relação ao estilo de sua escrita, mas, fundamentalmente, de modo problemático”. (VASCONCELLOS, 2005, p.1218); a filosofia é a única disciplina capaz de conceber um pensamento que seja ao mesmo tempo e inexoravelmente uno e múltiplo, isso ocorre em razão de seus métodos e de seus objetos, os conceitos, formas de conhecimento fundamentadas na consistência e na endorreferência.

Foi estabelecido, até aqui, que o objeto de nossa pesquisa são os conceitos, que a disciplina na qual a investigação se inscreve é a filosofia e que o conceito de educação que adotamos refere-se à formação do pensamento em sua multiplicidade de formas. Entretanto, enquanto não se sabe no que consiste a atividade de criação nem como funcionam os conceitos ou como eles se engajam em um plano e instauram um território, não se terão estabelecidos os parâmetros filosóficos que conduzirão nossa análise. Em razão disso, será necessário retomar alguns aspectos de *O que é filosofia?*, último livro de Deleuze e Guattari.

1.2 As três épocas do conceito (ou da imagem)

Na introdução de *O que é filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 21), apresenta-se uma repartição dos conceitos em três épocas: a enciclopédica, a pedagógica e a comercial/empresarial. Como observa Giuseppe Bianco (2002, p. 195), essa divisão replica o esquema conceitual de uma carta enviada a Serge Daney que tratava do cinema (DELEUZE, 1992, p. 88- 103). Nessa carta, Deleuze divide o cinema em três épocas: a enciclopédia da imagem, a pedagogia da imagem e a formação profissional do olho. Tal replicação das épocas da filosofia e do cinema não ocorre por acaso. O pensamento por conceitos e por imagens se desenrolam sobre uma mesma paisagem pré-filosófica, a arte e a filosofia repetem formas de pensar sob a condição de diferenciá-las. Logo, conceito e imagem compartilham um fundo comum que se atualiza em cada caso segundo regras distintas. Isso ocorre, em parte, pois a

filosofia deleuziana desenvolve-se desde o início em torno da questão “do pensamento e das imagens do pensamento que a animam.” (ALLIEZ, 1996, p. 11). Mesmo antes dos livros dedicados à pintura e ao cinema, a imagem ocupa um lugar central no maquinário conceitual da filosofia da diferença, servindo de referência para a discussão da construção conceitual. O cinema ajuda a filosofia a pensar a criação em si mesma, oferecendo em sua curta evolução – o cinema ainda não tem 150 anos, de tal modo que Deleuze mesmo pode acompanhar em vida a maior parte dessa história – elementos para se pensar a própria história do conceito.

O adjetivo enciclopédico, que caracteriza a primeira época, remete a uma concepção do conceito ou da imagem calcada no pensamento representacional e dialético de Hegel e Eisenstein (BIANCO, 2002, p 195 ; VASCONCELLOS, 2008, p. 158), segundo os quais, a totalidade é retomada pelo espírito ou pela consciência a partir de um jogo de oposição e sínteses que fazem as partes remeterem ao todo. Em Hegel, a síntese corre em direção ao Espírito, em Eisenstein em direção à conscientização de classe. O conceito de diferença, nessa concepção, representaria somente um momento do conceito antes do encontro final com a totalidade da consciência. Assim, a diferença é considerada somente como uma fase do conceito, fase que deve ser necessariamente superada para que se atinja a união dos espíritos e das consciências, estado final do conceito.

A definição dada por Deleuze e Guattari acerca do pensamento enciclopédico é obscura, a análise do hegelianismo e da dialética é extremamente complexa e exigiria a retomada da obra *Diferença e Repetição*. Preferimos pegar um atalho pelo *Manual dos cursos de Lógica Geral*, escrito por Kant (1992), no qual se define o pensamento como conhecimento por conceitos: “no entanto, para Kant o conceito seria uma forma de “representação universal”, enquanto a intuição seria uma forma de “representação singular” (KANT, 1992, p. 51-53; KANT, 2003, p.181 apud GALLO, 2008, p. 63⁴⁰). O conceito enciclopédico quer dizer justamente isso: um conceito que divide o mundo em uma série de representações singulares de objetos determinados repartidas em categorias gerais que são elaboradas segundo o princípio de uma consciência ou de uma unidade transcendente.

A segunda época, encarnada pelos filósofos Spinoza, Nietzsche, Guattari e Deleuze e pelos cineastas Alfred Hitchcock e Jean-Luc Godard, caracteriza-se por seu valor pedagógico. Segundo a leitura de Deleuze, Nietzsche e Spinoza se dedicaram, cada um a sua maneira, a construir uma ética avessa tanto à metafísica quanto à moral (DELEUZE, 1962, p. 86-87;

40 Kant, Manual dos cursos de Lógica Geral. 2a ed. Campinas/Uberlândia: Ed. Unicamp/Edufu, 2003.

MACHADO, 2009, p. 80), recusando os valores transcendentais impostos à vida. Dessa feita, Spinoza e Nietzsche reverterem a filosofia transcendental de Descartes, assim como Godard reverte a dialética do cinema clássico:

Para Deleuze, Godard é um antidialético. Seu cinema conjura todo o Um, conjura todo o cinema do ser, procurando reverter, por intermédio da força da plasticidade de suas imagens, uma certa imagem do pensamento, uma imagem dogmática do pensamento, que sacrifica a diferença às identidades, a partir do primado do ser. Godard substitui com seu método do “entre duas imagens” o verbo “é” pela conjunção “e”; com seu cinema, faz do ser, devir. (VASCONCELLOS, 2008, p. 158).

Em que sentido essa imagem do conceito e esse conceito de imagem são pedagógicos⁴¹? O valor educativo dessa forma de pensar está na recusa dos valores morais transcendentais que reduzem o pensamento a uma forma dogmática. O método associativo de Godard⁴² ensina à filosofia que o seu objetivo é a criação e a experimentação conceitual. “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 propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, p. 48, p. 2006). Giuseppe Bianco (2002, p. 191.) toca no essencial ao lembrar um pequeno texto que Deleuze (2004) escreve no qual afirma ter Sartre como um de seus mestres, não em razão de sua influência filosófica – que é esguia em Deleuze –, mas justamente, por ter sido um dos maiores inventores de conceitos da filosofia francesa das décadas de 1940 e 1950. Nesse sentido, um livro de filosofia e um filme não são tão diferentes: os dois consistem na criação de sequências de elementos linguísticos – e visuais – em uma certa relação.

A pedagogia do conceito expõe a “relatividade, absolutilidade e autoposição” do conceito (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 34), analisa a história e a geografia específicas de cada filosofia ao mesmo tempo em que estuda a instauração do Plano de imanência que articula os conceitos e os territórios filosóficos. “Uma pedagogia do conceito” analisa “as condições de criação como fatores de momento que permanecem singulares” (DELEUZE, GUATTARI, 1997c, p. 21). Enquanto a imagem tradicional do pensamento tem como finalidade a solução de problemas pré-estabelecidos, a pedagogia da diferença centra-se na

41 Não se preocupou em distinguir as três épocas do conceito e do cinema, pois, como se verá na terceira parte do quarto capítulo, a imagem tem uma potência conceitual e o conceito uma capacidade imagética que exercem um importante papel nas construções filosóficas da pesquisa de currículo influenciada por Deleuze e Guattari. A *confusão* entre os dois termos expressa a comunidade de pensamento dos dois meios.

42 Há outra lição que o cinema de Godard oferece a filosofia e à educação, trataremos dela na terceira parte do quarto capítulo.

elaboração de novos problemas. Enfim, os novos territórios filosóficos que se tornam parte do Plano de imanência são traçados a partir da criação de problemas que, por sua vez, são condicionados pelos conceitos (SILVA, 2002, p. 49). A filosofia, assim como a arte e a ciência não ensinam somente os conteúdos programáticos, elas nos introduzem no seio do pensamento, revelando sua natureza feminina e genital: pensar é criar e criar é produzir uma diferença em um agenciamento específico.

Por fim, a terceira época do conceito é a comercial do marketing, que propõe o conceito como representação ideal de uma mercadoria que visa criar ou se apropriar da demanda do desejo. No cinema, a época comercial é representada por Hollywood e seus filmes fundamentalmente técnicos e comerciais. Nesse sentido, a maior ameaça do cinema é a televisão que é o “consenso por excelência” e um meio sociotécnico em estado puro. O marketing e a televisão passam a disputar com a filosofia o título de inventores do conceito, entretanto o conceito que vendem nada tem a ver com a função criativa do conceito. “Em vez disso, eles têm uma função meramente social, dialógica, dóxica: eles são a encarnação da sociedade de controle, na qual, segundo Deleuze, bem como segundo Foucault, estamos vivendo.” (BIANCO, 2005, p. 1305). Aqui evidencia-se a unidade da imagem e do conceito, as duas formas de pensamento lutam contra a disseminação generalizada do dogmatismo, da opinião e da ilusão transcendental.

Deleuze e Guattari advertem os leitores que somente a pedagogia do conceito é capaz de nos salvar de “cair nos picos” do conceito enciclopédico ou, ainda pior, cair na desgraça dos conceitos comerciais produzido pelo capitalismo universal. Em *O que é filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 1997c), os inimigos da filosofia da diferença são a filosofia representacional e tradicional e o capitalismo, encarnados pelo marketing e pela publicidade. O que todos esses elementos têm em comum? Eles são figuras do pensamento que impõem a forma dominante e dogmática de pensar de nossa sociedade.

1.3 O conceito de diferença

Logo se vê que a diferença ocupa um lugar central na concepção de conceito desenvolvida por Deleuze e Guattari. A relação entre os termos é tão próxima que é difícil

saber se o conceito é uma espécie de diferença ou se a diferença é uma espécie de conceito. Ou, dito de outro modo, o conceito consiste em uma diferença num plano filosófico e a diferença num conceito que expressa a unidade do pensamento.

Assim posto, a diferença não se produz na comparação entre dois objetos, ela afirma a singularidade de uma existência ao mesmo tempo em que afirma todo o devir⁴³. Para bem dizer, a diferença é o sentido que se afirma em toda criação, é o que se repete em todo conceito, obra de arte ou nova fórmula científica. A diferença afirma-se sempre em pelo menos dois sentidos:

Puis l'affirmation se dédouble, la différence est réfléchié dans l'affirmation de l'affirmation: moment de la réflexion où une seconde affirmation prend pour objet la première. Mais ainsi l'affirmation redoublée, la différence élevée à sa plus haute puissance. Le devenir est l'être, le multiple est l'un, le hasard est la nécessité. L'affirmation du devenir est l'affirmation de l'être, etc., mais pour autant qu'elle est l'objet de la seconde affirmation qui la porte à cette puissance nouvelle. L'être se dit du avenir, l'un du multiple et le hasard se réfléchissent dans la seconde affirmation que le prend pour objet. Ainsi, c'est le propre de l'affirmation de revenir, ou de la différence de se reproduire. Revenir est l'être du devenir, l'un du multiple, la nécessité du hasard: l'être de la différence en tant que telle, ou l'éternel retour. (DELEUZE, 1962, p. 217)⁴⁴

Mas como é possível a diferença conciliar-se com a unidade e a multiplicidade? Para solucionar essa questão, Deleuze cria, baseando-se no filósofo Henri Bergson (1859- 1941), o par virtual e atual. A virtualidade compõe a face não atual de um acontecimento, é como um problema não resolvido e indeterminado que aguarda uma solução. Segundo as palavras de Alain Badiou (1999, p. 135) “A realidade do virtual é a estrutura”, um conjunto de elementos relacionados em estado de indeterminação. A diferenciação é o processo pelo qual o virtual é atualizado, pelo qual um problema é determinado – por conceitos, por funtivos lógicos ou por uma lógica da sensação – e atualizado em uma ou várias soluções. O problema é a instância na qual a unidade e a multiplicidade se encontram, pois o problema reúne todos seus elementos numa estrutura singular.

Por exemplo, na geometria grega, os problemas compartilhavam basicamente os mesmos elementos – retas, círculos, quadrados e ângulo –, porém cada um dos problemas centrais desse período arranjava esses elementos de modo singular, produzindo, dessa forma,

43 Sobre a afirmação da diferença e do devir consultar o capítulo *O jogo Ideal* in DELEUZE, *Lógica do sentido*. 2011, p. 61- 68, no qual o autor opõe à forma tradicional de jogo uma forma alternativa na qual o acaso, o devir e a diferença são afirmadas em toda sua potência.

44 *Nietzsche et la philosophie*, 1962. Optou-se por não citar a tradução em razão da beleza da passagem original.

novos functivos. No problema da trisseção do ângulo tratava-se de obter a terça parte de um ângulo qualquer a partir da projeção de uma reta; o problema da quadratura do círculo propunha a construção de um quadrado e um círculo com as mesmas áreas; e o problema da duplicação do cubo buscava uma forma de reproduzir um cubo em uma outra proporção por meio de um procedimento projetivo. Os elementos compartilhados pelos problemas são os mesmos, entretanto, cada um dos problemas reunirá esses elementos de forma particular, construindo outros elementos matemáticos como o seno e o cosseno, a proporção, área do círculo e o próprio número *Pi*. São esses novos elementos que dão atualidade ao problema virtual da geometria grega; as determinações dos problemas são distintas, entretanto, eles permanecem unidos em uma virtualidade, em um plano de composição. As soluções desses problemas, que foram apresentadas somente na modernidade, correspondem às últimas atualizações desses problemas. Elas estavam de alguma forma expressas nas condições do problema helênico, porém só vieram a encarnar muitos séculos depois. A virtualidade não é mais do que isso, uma realidade que se subtrai do tempo e que se repete e se atualiza em uma multiplicidade de formas. A diferença aparece nos três momentos da atualização do virtual: no primeiro momento ela constitui os elementos geométricos, no segundo ela expressa a individuação de cada problema e no terceiro ela manifesta-se na solução.

Somos capazes agora de distinguir o sentido comum de diferença e o conceito de diferença: a diferença, em sua acepção comum, é um predicado produzido pela comparação de duas identidades diferentes: “Caio é maior que Paulo”, “João é mais astuto que Augusto”. Qualquer um possui diferenças e produz diferenças nessa perspectiva. Quando uma criança copia um modelo de cavalo desenhado em um livro e “escapa” à linha do contorno, ela produz uma diferença. No sentido que Deleuze atribui ao termo só se produz uma diferença segundo condições e determinadas e específicas. A diferenciação é, como vimos, um processo de atualização de um problema. Se comparássemos o conceito mundano e o conceito deleuziano, seria preciso admitir que, no segundo, fazer diferença é algo muito mais raro e difícil. Isso ocorre pois o *Eterno retorno da diferença* opera uma seleção no pensamento que exclui tudo aquilo que não difere.

E quando Nietzsche apresenta o eterno retorno como a expressão imediata da vontade de potência, de modo algum vontade de potência significa "querer a potência", mas, ao contrário: seja o que se queira, elevar o que se quer à "enésima" potência, isto é, extrair sua forma superior graças à operação seletiva do pensamento no eterno retorno, graças à singularidade da repetição no próprio eterno retorno. Forma superior de tudo o que é, eis a identidade imediata do eterno retorno e do super-homem (DELEUZE, 2006, p. 28)

Uma invenção qualquer ou uma criação pueril não fazem diferença, não afirmam o acaso, nem o múltiplo nem o devir. Ao contrário, a maior parte das criações reduzem a potência do pensamento, pois repetem mecanicamente – como fazem a maior parte dos artificies – ou repetem por insuficiência – como um histérico ou um paranoico. A diferença é a navalha mais afiada e a linha mais dura, sua produção envolve uma violência que desarranja todas as faculdades⁴⁵ (DELEUZE, 2006, p. 203 – 204, 208), sua criação exige “[...] um adestramento do espírito [...]”, envolvendo todas as faculdades em um esforço de ultrapassamento recíproco (DELEUZE, 2006, 237). Pois, “pensar é ter uma nova ideia” (MACHADO 2009, p. 11), é configurar um novo problema, elaborar uma solução, imaginar uma hipótese, projetar um experimento científico, elaborar uma tese, produzir um agenciamento pictórico, articular uma imagem e uma trilha sonora, enfim, o pensamento se predica de uma infinidade de coisas em um único sentido: a diferenciação⁴⁶.

1.4 A reversão da filosofia de Platão e de Kant: a gênese da filosofia da diferença

O principal adversário filosófico de Deleuze no início de sua carreira é a imagem representativa do pensamento. Em poucas palavras, a representação consiste na imagem de pensamento fundada na reconhecimento de uma verdade, uma natureza ou uma realidade exterior. O conhecimento concebido nos moldes da tradição não passa de uma reapresentação dos objetos ou das ideias segundo um senso comum ou, o que dá no mesmo, um uso regrado e harmônico das faculdades. Destacam-se dentre os alvos preferencias desse período Kant,

45 O termo “faculdades” é tomado de empréstimo de Kant. A leitura deleuziana das faculdades estabelece-se sobre o problema de Sublime em Kant, no qual as faculdades da imaginação e da razão entram em desacordo. Sobre o desacordo da faculdade na teoria do Sublime de Kant ver *A filosofia Crítica de Kant* (DELEUZE, 2000, p. 58)

46 A diferença pode não remeter ao pensamento *stricto sensu*. É possível, como se verá nesta pesquisa, criar diferença em um jogo político e afetivo. Embora essa diferença seja essencial no processo educativo, não estamos tratando especificamente dessa questão aqui. Sobre a produção política em Deleuze e Guattari, Ronald Bogue diz: “Positive deterritorialization in Thousand Plateaus, for example, is described in terms not of emotional excess but of philosophical, artistic, and scientific creation, in terms of ‘abstract machines’ and ‘diagrams’ that make possible new lines of thought. What Deleuze and Guattari are ultimately developing is a politics of creativity, a theory of revolution that is based neither on beginnings (the conquest of the old system) nor on ends (the implementation of a new system) but on middles – interregnums, intermezzos, the space in between, the unpredictable interstices of process, movement, and invention.” (BOGUE, 1989, p. 105)

Hegel, Descartes, Aristóteles e Leibniz⁴⁷. Todos esses autores concebem a filosofia como uma mediação do sujeito e do mundo ou entre o sujeito e as representações. Apesar de criativa e propositiva a filosofia representacional assemelha-se ao comentário, pois ela visa a explicar um outro texto alhures, seja ele o mundo, as representações, Deus, a Ideia ou mesmo outros filósofos. O que caracteriza esse modo de pensar é a referência e a fundamentação em um plano transcendente exterior à filosofia. A crítica à representação se estende aos procedimentos filosóficos que, muitas vezes, acabam por reduzir a potência do pensamento ao restringirem à atividade epistemológica ao discurso indireto sobre outros saberes ou mesmo sobre outros filósofos. Por ilusão transcendental entendemos justamente isso: a crença de que o conhecimento espelha ou representa uma realidade que lhe funda; crença que engendrada pela própria natureza do pensamento (DELEUZE, 1999, p. 25; DELEUZE, 2006, p. 369). A crítica à representação, nesse sentido, dirige-se ao exercício da filosofia enquanto comentário de um saber exterior, enquanto operação negativa que se ocupa somente em solucionar um problema predeterminado.

Deleuze escreve sobre muitos filósofos, ele não estaria cometendo o mesmo pecado que condena? Não estaria rerepresentando um texto enquanto verdade constituída? Sim e não. De fato, Deleuze escreve uma série de comentários nos quais explica e interpreta, de maneira bem próxima à tradicional, uma série de autores modernos, contemporâneos e alguns antigos; todavia, o modo como ele interpreta os autores não se reduz à mera explicação de um texto preestabelecido. Suas leituras de outros autores sempre desenvolvem problemas filosóficos atuais, suas interpretações se voltam a construção de um Plano de imanência singular. É possível observar na trajetória de Deleuze dois momentos bem distintos: um, no qual ele realiza leituras sistemáticas de clássicos da filosofia e da literatura, e, outro, no qual ele propõe a sua filosofia. No primeiro momento, que vai até *Spinoza e o problema da Expressão* (1968) ele prepara um solo filosófico e articula uma série de problemas e referências. No segundo momento, que se inicia em *Diferença e Repetição* (1968) ele começa a criar seus próprios conceitos. Notemos que essas duas obras foram apresentadas como teses de doutorado complementares e que, na verdade, a separação entre os dois períodos é muito mais sinuosa e complexa do que fizemos parecer. O uso que faz Deleuze da história da filosofia é singular, pois para ele trata-se de “[...] produzir filosofia a partir da história da filosofia, mas

47 Leibniz tem um lugar singular na filosofia deleuziana, pois, apesar de ser um dos principais alvos de Spinoza e o problema da expressão e de *Diferença e repetição* (ambos originalmente publicados em 1968), ele receberá tratamento renovado em *A dobra: Leibniz e o barroco* (1991, originalmente publicado em 1988).

não ficando confinado a ela, apenas reproduzindo o pensamento, mas criando novos conceitos. A história da filosofia é a base da qual se parte, não mais o ponto de chegada”. (GALLO, 2003, p. 29).

Na curta exposição deste capítulo, analisaremos a apropriação e subversão de dois conceitos da filosofia da representação nos primeiros livros de Deleuze: o conceito de simulacro de Platão e o conceito de diferença de Kant. Dessa forma, ao mesmo tempo em que introduzimos o leitor na filosofia da diferença, pretendemos mostrar que o pensamento de Deleuze instala-se na filosofia representacional para revertê-la. Se, por um lado, Deleuze argumenta que a representação e a semelhança são efeitos secundários da diferença, em seu pensamento os conceitos representacionais de Platão e Kant são utilizados para constituição do seu próprio conceito de diferença. Deleuze recorta partes da filosófica e do pensamento representacional e os insere em um outro plano de problematização, atualizando os conceitos de seus antecessores em outros agenciamentos. Tal procedimento recebe o nome de bricolagem e consiste na duplicação, replicação e diferenciação dos conceitos “roubados” da tradição⁴⁸.

Pensar, dizem Deleuze e Guattari, não é restabelecer a ordem da Natureza ou traduzir a realidade, pois a realidade e a Natureza não são textos a serem interpretados. Mesmo a ciência não consiste em uma representação do mundo, ela é um discurso social e historicamente condicionado, produzido segundo regras inerentes que organizam secções da realidade. A ciência não pensa a realidade inteira nem investiga um fenômeno em sua totalidade. As experiências empíricas isolam problemas, hipóteses, constantes, variáveis e codificam todos os dados em termos de grandezas mensuráveis. Fabricam, dessa forma, um lugar no qual o discurso socialmente construído encontra-se com um estado de coisas: o Plano de referência. (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 155 - 160).

48 Sobre a atualização da história da filosofia em sua obra, diz Deleuze (1992, p.14): “Sou de uma geração, uma das últimas gerações que foram mais ou menos assassinadas 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. Quanto a mim, 'fiz' por muito tempo história da filosofia, li livros sobre tal ou qual autor. Mas eu me compensava de várias maneiras. Primeiro, gostando dos autores que se opunham à tradição racionalista dessa história (...) Mas minha principal maneira de me safar nessa época foi concebendo a história da filosofia como uma espécie de enrabada, ou, o que dá no mesmo, de imaculada concepção. Eu me imaginava chegando pelas costas de um autor e lhe fazendo um filho, que seria seu e, no entanto, seria monstruoso. Que fosse seu era muito importante, porque o autor precisava efetivamente ter dito tudo aquilo que eu lhe fazia dizer. Mas que o filho fosse monstruoso também representava uma necessidade, porque era preciso passar por toda espécie de descentramentos, deslizes, quebras, emissões secretas que me deram muito prazer.”. Alliez (2000, p. 246) também tece um comentário sobre esse procedimento, focando a interpretação deleuziana de Bergson.

A ciência não é a explicação neutra da natureza, mas a constituição de uma série de disciplinas especializadas que ressignificam e reterritorializam a natureza em um campo discursivo. Se a ciência e a natureza concordam isso não se deve a uma harmonia e sim a um enorme esforço de pensar um método cujo objetivo é criar uma “língua” capaz de descrever os fenômenos observados a partir de leis e constantes. A verdade não espera o cientista, escondida sob a casca da natureza, ela é um constructo, ao mesmo tempo social e empírico, que não tem valor absoluto, pois pode ser contestada em qualquer momento por outra evidência ou teoria. A verdade científica é processual, sempre provisória e sujeita as reviravoltas epistemológicas do conhecimento humano, inerentemente falível.

Nesse sentido, o cientista dogmático, o comentador e o filósofo da representação incidem no mesmo erro: o de tomar o pensamento como “re”apresentação de uma verdade já estabelecida. A ilusão transcendental, engendrada pela própria razão, concebe o conceito a partir de quatro operações:

[...] a identidade no conceito, a oposição na determinação do conceito, a analogia no juízo, a semelhança no objeto. A identidade do conceito qualquer constitui a forma do Mesmo na reconhecimento. A determinação do conceito implica a comparação dos predicados possíveis com seus opostos, numa dupla série regressiva e progressiva, percorrida, de um lado, pela rememoração e, de outro, por uma imaginação que tem o objetivo de reencontrar, recriar (reprodução memorial, imaginativa). A analogia incide sobre os mais elevados conceitos determináveis ou sobre as relações dos conceitos determinados com seu objeto respectivo e apela para a potência de repartição do juízo. Quanto ao objeto do conceito, em si mesmo ou em relação com outros objetos, ele remete à semelhança como ao requisito de uma continuidade na percepção. (DELEUZE, 2006, p. 200).

Em *Diferença e Repetição* (2006) e *Lógica do Sentido* (2009a), Deleuze se vale de um conceito platônico para subverter a teoria das ideias. Platão, como todo mundo sabe, recusa o conhecimento dos corpos sensíveis por si mesmos e erige o plano das Ideias – plano das Formas perfeitas – como fundamento de sua filosofia e como fundamento da inteligibilidade. Isso quer dizer que somente é possível conhecer a partir das Ideias eternas e universais. Sendo assim, somente a ideia tem uma existência eterna e imutável. Apesar de só a Ideia possuir realidade plena, os homens e as coisas são reproduções imperfeitas das ideias que se assemelham mais ou menos a elas. Segundo a leitura deleuziana de Platão, os homens e as coisas mundanas são como pretendentes que concorrem para comungar com ideias. Existem vários aspirantes ao Justo, porém somente alguns poucos pretendentes são escolhidos. Não obstante, a justiça não se atribui a nenhum homem em particular, somente participamos da

ideia de justiça de forma imperfeita e perene. Consequentemente, a Ideia de justiça dá inteligibilidade ao justo e funda toda pretensão verdadeira.

Simplificando bastante a interpretação deleuziana de Platão, poderíamos dizer que há duas distinções estruturantes no pensamento platônico: a distinção entre essência (reino da Ideia) e aparência (reino sensível) e a distinção entre a cópia bem-feita (o bom pretendente) e a cópia sem modelo (o simulacro). Dessa forma, o pensamento platônico hierarquiza as diferenças em uma cadeia que vai da Ideia ao modelo, do modelo à cópia e da cópia ao simulacro. Quanto mais longe da Ideia está o termo, menos realidade e verdade ele porta.

A crítica ao binarismo platônico essência/aparência ocupa um lugar importante no pensamento da diferença. A filosofia representativa opera por um método de divisão entre “essência e aparência, inteligível e sensível, original e cópia, ideia e imagem” (MACHADO, 2009, p. 43). Esse binarismo serve a uma espécie de seleção epistemológica que favorece sempre o primeiro termo em detrimento do segundo. Dessa forma, só há conhecimento da essência e da ideia, o sensível e a aparência não são passíveis de conhecimento. Nesse sentido, a filosofia é superior às outras formas de conhecimento, pois não se relaciona com imagens sensíveis mas com ideias abstratas.

Há um duplo movimento na filosofia platônica e do pensamento representacional em geral: o de ascendência, que vai das hipóteses aos conhecimentos verdadeiros e aos princípios de inteligibilidade; e o movimento o de descendência, que aplica o princípio de inteligibilidade aos conhecimentos “mais baixos”:

Em suma, a respeito da distinção entre essência e aparência, o que caracteriza o procedimento de Platão é a busca de um princípio absoluto de inteligibilidade, um princípio transcendente, um inteligível superior, que é o que se pensa melhor e o que torna possível conhecer o inferior, por conseguinte, o sensível. Ascensão para o Bem e retorno ao mundo das imagens, portanto. (MACHADO, 2009, p. 44).

Entretanto, o aspecto mais notável da leitura deleuziana dos textos platônicos reside no deslocamento do duplo essência/aparência para o duplo cópia/simulacro. Deleuze afirma que a verdadeira distinção operada pelo platonismo separa o modelo e as cópias e as cópias perfeitas, apolíneas, e os simulacros, cópias malignas. O simulacro não respeita nem o fundamento nem o bem fundado, antes subverte esses dois modelos superiores. Esse movimento desestrutura o sistema hierárquico que condiciona a reapresentação ao mesmo tempo em que inverte a lógica platônica, afirmando ser a semelhança um efeito secundário do

simulacro. (DELEUZE, 2009a, p. 268). Para reverter o platonismo, afirma Donald Bogue, Deleuze precisou somente “[...] tornar manifesto o que estava latente em Platão”. (BOGUE, 1989, p. 57. Tradução nossa). O simulacro decreta a falibilidade de todo fundamento transcendente e, conseqüentemente, questiona a imagem do conhecimento/pensamento que o reduz à cópia da realidade, liberando a potência inovadora e produtiva do entendimento (MADARASZ, N., 2005, p. 1214 -1215).

À profundidade do pensamento platônico – metaforizado no mito da caverna – Deleuze opõe a superfície dos simulacros e acontecimentos, cuja forma literária expressa-se nos jogos de linguagem de *Alice no País das Maravilhas* e *Alice no País dos Espelhos*. Contra a transcendência do fundamento platônico, Deleuze propõe um pensamento sem fundamento. O simulacro liberado das amarras da representação adquire uma potência positiva que subverte o modelo e a cópia, na medida em que instaura uma forma sem modelo preexistente, uma diferença pura que não se predica de nada, mas que se afirma em sua própria potência. A reversão do platonismo significa a extinção do modelo enquanto fundamento da diferença. A diferença se refere à diferença, assim como os vocábulos de uma língua se referem uns aos outros em uma cadeia infindável de relações, porém, ao contrário da língua, a diferença não se expressa em um jogo de oposições infinito e sim em si mesma, por sua própria potência inerente⁴⁹. O sentido e a profundidade se dão nessa dimensão superficial ou como Deleuze gostava de dizer, repetindo os ditos de Valéry, “[...] o mais profundo é a pele”. (MACHADO, 2009, p. 34 -35).

O que acontece com a filosofia moderna é algo semelhante ao que se passou na pintura no fim do século XIX e começo do século XX: o surgimento de diversas tecnologias fotográficas e o aumento exponencial da qualidade das imagens acaba por tirar uma das pretensões inessenciais do retrato, que era, a saber, produzir uma semelhança, uma proporção e reapresentar o real. A pintura, desprendida dessas amarras, volta-se ao que lhe é próprio, a elaboração de blocos de sensação, a invenção de novos mundos e a problematização de si mesma. Futurismo, Fauvismo, Impressionismo, Expressionismo, Surrealismo e Cubismo são somente algumas expressões dessa mudança de curso. De forma similar, a partir de Newton e de seu *Princípios Matemáticos da Filosofia Natura* (publicado originalmente em 1687) a filosofia passa por um movimento semelhante, no qual, ao longo de alguns séculos, a ciência

49 Essa concepção de diferença enquanto força puramente positiva remete ao conceito de potência em Nietzsche. Sobre a interpretação que Deleuze faz dessa questão: Nietzsche et la philosophie, 1962, Capítulo II, sexta parte: “qu'est-ce que la volonté de puissance? p. 56-59.

irá se separar irrevogavelmente da filosofia e instaurar um campo de referência autônomo. Se na Antiguidade e na Idade Média a filosofia “explicava” diversos fenômenos físicos e biológicos e partir de seus próprios preceitos, hoje, depois dos avanços das ciências, isso não é mais possível, pois a ciência se mostrou um melhor instrumento de investigação da dimensão física, química e biológica da natureza. Ora, isso só foi possível na medida em que se desenvolveu todo um saber e uma técnica voltados à elaboração regrada e consciente de experimentos que fornecessem dados muito precisos. Não há dúvidas que a filosofia exerceu um papel determinante nessa revolução científica, basta lembrar que muitos filósofos participaram efetivamente desse processo, desenvolvendo investigações paralelas nos dois campos.

Liberada da investigação dos fenômenos físicos, a filosofia volta ao que lhe é imanente: a produção de conceitos, de modos de pensar e existir que valham em sua consistência e pela sua potência de transformação e de inovação. A tarefa da filosofia, tal como a pintura contemporânea, é criar um mundo ou uma perspectiva do mundo que seja ao mesmo tempo fonte de inovação e fonte de potência para o pensamento. Pensar o impensável, problematizar o conhecimento, estudar a unidade diferencial do pensamento e propor novos mundos, eis as novas tarefas da filosofia. Como se verá nos próximos capítulos, uma das tarefas essenciais da crítica deleuze-guattariana ao currículo mostrar a ilusão representativa da ciência e expor os limites e erros inerentes ao pensamento e à época. Daí o privilégio do simulacro, que é uma imagem sem cópia e sem reprodução possível, uma forma de ver que arrasta nossas faculdades ao limite de nossa cultura. Os simulacros consistem nisso: mundos que não se assemelham a nenhum outro.

A filosofia crítica de Immanuel Kant (1774) está no centro desse acontecimento. O autor foi um dos primeiros filósofos a pensar o problema do conhecimento a partir da revolução copernicana. Sua obra apresenta uma solução bastante sofisticada para a questão. Segundo o autor, a filosofia não é capaz de estudar as coisas em si mesmas, somente os fenômenos, ou seja, a forma como os objetos da natureza aparecem em nossos sentidos. Para o alemão, a principal tarefa da filosofia é investigar as condições e os limites do uso das faculdades do intelecto, a saber, a razão, o juízo e a imaginação, nos três territórios do pensamento: a razão pura, a moral e o belo. A questão revolucionária de Kant é saber “[...] de que maneira é necessário organizar nosso pensamento para seguirmos um caminho seguro no

desenvolvimento da razão?” Observemos que, ao invés de estudar os fenômenos físicos, Kant foca em nossa capacidade de perceber e julgar adequadamente os objetos que aparecem a nossa percepção.

A situação de Kant na obra de Deleuze é ambígua. Segundo Machado (2009, p. 46), Kant já havia desautorizado a distinção entre aparência e essência ao propor que a razão é condicionada pelo modo como dispomos nossas percepções no espaço e no tempo e ao utilizar o termo fenômeno, Kant recupera o papel do mundo sensível no entendimento.

Com efeito, se até Kant os filósofos, opondo a aparência sensível à essência inteligível, identificam o fenômeno à aparência, a nova compreensão de fenômeno que surge a partir de Kant identifica-o não mais à aparência, mas à aparição, ao aparecimento. Aparecimento não se opõe à essência: é o que aparece enquanto aparece, sem que haja sentido em se perguntar se existe algo por trás. (MACHADO, 2009, p. 46).

Kant separa o fenômeno da coisa em si, mas, para ele, o que pode ser conhecido de fato é o fenômeno. A coisa em si permanece pensável, porém ininteligível. Além disso, Kant trocou o conceito de erro pelo de ilusão interna, introduziu na filosofia a rachadura do “eu” e decretou que a ideia de Deus está fora do âmbito da razão pura, entretanto, o filósofo alemão ainda insiste na filosofia enquanto reconhecimento regrada e linear do mundo. A novidade introduzida pelo autor de *Crítica da Razão Pura* é examinar o intelecto afim de buscar um equilíbrio que garanta a colaboração perfeita e harmoniosa das faculdades segundo um *senso comum*:

Com efeito, se é verdade que o senso comum em geral implica sempre uma colaboração das faculdades sob uma forma do Mesmo ou um modelo de reconhecimento, acontece que uma faculdade ativa entre as outras é encarregada, segundo o caso, de fornecer esta forma ou este modelo a que todas as outras submetem sua contribuição. (DELEUZE, 2006, p. 199)

Segundo Deleuze (1987), a filosofia de Kant pressupõe que o funcionamento adequado do intelecto depende de um senso comum das faculdades. O senso comum garante tanto a articulação das faculdades quanto a unidade do sujeito ao qual essas diferentes faculdades pertencem. Outra novidade da crítica kantiana é a distinção de três áreas de ação do intelecto com diferentes formas de funcionamento e diferentes composições das faculdades. A razão pura tem foro privilegiado na atividade de conhecer, o juízo tem prioridade no discurso moral, enquanto a imaginação reina na estética. Segundo Kant, o

espaço e o tempo são frutos de uma síntese de nossa faculdade de percepção. A sensibilidade não é meramente a recepção passiva, ela condiciona a forma como as coisas aparecem para nós. Daí a distinção entre coisa em si e fenômeno. Apesar do intelecto não acessar a coisa em si, há uma série de regras – expostas por Kant – para direcionar a busca segura do conhecimento. O conhecimento, nessa perspectiva, é a reconstituição bem abalizada do diverso que nos aparece na sensibilidade (MACHADO, 2009, p. 120). Nesse modelo, a diferença é reduzida a comparação entre diversos objetos representados, a diferença é predicada da identidade.

Sendo assim, a filosofia kantiana insiste na imagem representacional do pensamento inaugurada por Platão. Entretanto, não se pode esquecer certa filiação de Deleuze a Kant. Roberto Machado (2009, p. 123) afirma que o mecanismo diferencial das faculdades nas três críticas Kantianas são decisivos na criação do conceito de diferença. Essa diferenciação de três faculdade que engendram formas de pensar formalmente distintas e realmente conectadas será retomada em *O que é filosofia?* na proposição de três disciplinas do pensamento: a ciência, a filosofia e a arte. O conhecimento, segundo Kant lido por Deleuze, se produz a partir de sínteses heterogêneas da sensibilidade e o entendimento (Machado, 2009, p. 121). Nesse sentido, o projeto da filosofia da diferença, cujo germe é lançado em *Nietzsche e a Filosofia*, envolve ao mesmo tempo um antiplatonismo e uma continuação da filosofia de Kant (Bogue, 1989, p. 56).

É necessário ressaltar a posição ambígua e problemática da filosofia da diferença diante do pensamento representativo. Apesar de estar sempre a contrapor os dois modelos como dois tipos, o movimento conceitual das obras deleuzianas mostra uma outra história. Se segundo o texto a representação é um subproduto da diferença, no movimento conceitual o pensamento da diferença deriva da filosofia tradicional. Essa ambiguidade é importante para se compreender a complementaridade entre os pares conceituais de desterritorialização/reterritorialização, de rizoma/árvore e resistência/controle. O pensamento sempre compõe um agenciamento estruturante e um agenciamento de desconstrução, articula ordem e caos. A desconsideração ou a neutralização de um dos termos desses binômios pode produzir ou um pensamento fascista – no qual a ordem moral é dominante – ou um fluxo esquizo – no qual a ordem dá lugar ao caos.

1.5 Os componentes do conceito de filosofia

Retomemos a pergunta que abre o capítulo: o que é pensar por conceitos? A exposição deste subcapítulo seguirá três textos: (1) o primeiro capítulo da primeira parte do livro *O que é filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 25-47) que recebe o título *O que é um conceito?*; (2) o artigo de Sílvio Gallo (2000) publicado na revista *Perspectiva* – um dos artigos levantados em nossa pesquisa – com o nome *O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari*; (3) a primeira parte da obra *Deleuze e a educação* escrita por Sílvio Gallo (2003). Nesses dois últimos textos, o professor da Unicamp comenta a obra de Deleuze com vistas à educação, mostrando a força e consistência de algumas das publicações na área; essas análises não ficam devendo nada às leituras e interpretações estritamente filosóficas, visto que expressam uma leitura minuciosa, sistemática e inventiva da filosofia da diferença, realizando uma problematização concreta sobre a função da filosofia da educação.

Bem, comecemos determinando no que não consiste o pensamento por conceitos. A filosofia não é uma reflexão, não é contemplação nem comunicação (GALLO, 2000, p. 53; GALLO, 2003, p. 42-45; DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 14); o conceito não é uma identidade, não é uma categoria nem um universal. Ao definir os “falsos pretendentes” do conceito, Deleuze e Guattari estão se opondo a uma série de concorrentes. Em primeiro lugar, ao dizer que a filosofia não é reflexão eles estão se contrapondo à tradição universitária da filosofia, que reduz a disciplina ao comentário ou reflexão sobre tema ou autor. Ao se posicionarem contra a filosofia contemplativa, Deleuze e Guattari tem por adversária à tradição platônica que sugere ser a filosofia a apreciação espiritual das ideias. A recusa da comunicação enquanto tarefa essencial à filosofia consiste numa crítica muito pouco disfarçada à teoria da ação comunicativa de Habermas, que via na filosofia um exercício de diálogo e negociação democrática voltado à produção de consensos gerais. O pensamento representacional subjaz em todas essas imagens da filosofia. É este o principal inimigo da filosofia da diferença.

Nessa acepção, o que Deleuze e Guattari condenam quando denunciam o pensamento representacional? Eles condenam a imagem da filosofia enquanto imagem idêntica, enquanto cópia exata da realidade, mas, sobretudo, eles denunciam a ilusão transcendental que atribui

ao pensamento um fundamento universal e exterior. Quais são as implicações dessa crítica à epistemologia da ciência? A ciência seria uma ficção sem relação com a realidade? Se o pensamento não é representação ou reprodução de uma imagem idêntica, o que é o pensamento? A ciência produz um conhecimento que articula um discurso historicamente constituído com uma série de dados empíricos produzidos por meio da seleção e processamento dos dados retirados da natureza; a ciência não decodifica a natureza, ela recodifica ou sobrecodifica os fluxos desterritorializados do caos-mundo. O pensamento é produção ativa, invenção e criação de novos meios de conhecer, de ver e de sentir. A filosofia consiste na criação de um novo mundo, de uma nova perspectiva construída por meio de conceitos.

O conceito é constituído por diversas partes e faz parte de uma máquina muito mais complexa, que, por um lado, é composta de palavras, frases, parágrafos, argumentos e exemplos e, por outro, é formada a partir da conexão entre diferentes conceitos e personagens em um Plano de imanência pré-filosófico. Enfim, cada filosofia é um conjunto de conceitos relacionados que se reúnem em um mesmo Plano e cada conceito é, em si mesmo, um composto de partes que traça um pequeno território. Os componentes conceituais, que trataremos na sequência do texto, são as partes internas do conceito, enquanto as proposições que expressam o conceito consistem em sua parte exterior.

Todavia, como já o dissemos, o conceito se diferencia das outras formas de conhecimento em razão de sua natureza endorreferente e imanente. Ora, como é possível conciliar o caráter imanente do conceito e o fato dele pertencer a um conjunto no qual cada parte é exterior às outras? Se a imanência diz respeito à univocidade do ser (ZOURABICHIVILI, 2004, p. 38-39, 56; SPINOZA, 2009, p. 29), como pode o conceito constituir uma imanência e ao mesmo tempo possuir uma exterioridade? Deleuze e Guattari argumentam que um conceito não é proposicional (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 35), ou seja, não se refere às proposições, entretanto, não se pode negar, o conceito é inseparável das palavras e frases que o invocam. Disso decorre que não há conceito sem um livro que o suporte. Pois bem, se um conceito, tal qual um acontecimento, não existem fora das proposições que o exprimem (DELEUZE, 2009a, p. 188), como é possível ser o conceito ao mesmo tempo não proposicional, endorreferente e efeito produzido a partir de frases e argumentos que lhe são exteriores?

É necessário retomar a leitura que Deleuze faz dos Estoicos para responder a essas questões. Em *Lógica do Sentido* (2009a), Deleuze constitui uma teoria da linguagem e do sentido baseada na obra de Lewis Carroll, um dos conceitos centrais dessa obra é o de acontecimento. Ora, um acontecimento é expresso por um verbo ou uma ação que manifesta uma modificação incorpórea nos corpos. Um exemplo simples é a voz de prisão dirigida de um policial a um criminoso: ela não modifica a configuração física de nenhuma das partes, entretanto a voz de prisão expressa uma ação que restringirá a liberdade do corpo de um homem por um certo período de tempo. Esse acontecimento, a voz de prisão, não pode ser predicado de nenhum evento natural, ele está necessariamente ligado a um ato de linguagem ou como dizem os ingleses *speech act*. O acontecimento e o conceito são incorpóreos que se atribuem aos corpos (Sobre o efeito incorporal na filosofia estoica: DELEUZE, 2009a, p. 5-12, p. 97-102. Sobre o conceito: DELEUZE; GUATTARI, 1997c p. 32).

Segundo Deleuze, o acontecimento é o fundamento da linguagem. Não cabe aqui explicar os pormenores, o que nos interessa é uma característica muito peculiar desse conceito. Um agenciamento é um conceito de duas faces, uma voltada às proposições e outra aos corpos. Em razão desta natureza, o acontecimento tem um lugar especial na linguagem, pois ele enlaça as duas dimensões essenciais ao pensamento: a palavra e as coisas. Por conseguinte, o acontecimento funda a linguagem, na medida em que articula a série de palavras e sons à série de eventos reais. O Acontecimento, laço e lastro da linguagem, opera no mesmo plano que o conceito (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 33), instaurando-se na articulação ou na dobra entre os planos das coisas e o da língua. O essencial está nessa dobra, pois nela se repete o ato de fundação da linguagem e do pensamento, a articulação entre as palavras e os estados de coisas. O conceito repete o ato original de criação e, por conta disso, ele é a causa imanente de sua expressão linguística e de sua efetuação nos corpos ou, dito de outro modo, o conceito, apesar de múltiplo, se diz sempre no mesmo sentido, o da diferenciação. Isso só pode ocorrer, pois a natureza e a essência unívoca do conceito é ser múltiplo. As categorias são incompatíveis com a univocidade do ser na medida em que enquadram e colonizam as diferenças puras.

A category is the name that is proper to a territory of Being (for example, matter, form, substance, or accident, etc.); but it can equally apply to one of the senses of Being, for all fixedness of the ontological division entails the ruin of univocity. Whoever thinks by categories maintains by this very fact that Being is said in several senses (according to essence or existence, as Idea or as simulacrum, etc.). Conversely, if Being can only be said in a single sense, then it is impossible to think

by categories. (...) The true philosophical method must absolutely refrain from any dividing up of the sense of Being by categorical distributions, or from any approximation of its movement by preliminary formal divisions, however refined these may be. The univocity of Being and the equivocality of beings (the latter being nothing other than the immanent production of the former) must be thought "together" without the mediation of genera or species, types or emblems: in short, without categories, without generalities. (BADIOU, 1999, p.58)

Para compreender melhor o vínculo entre a unidade e a multiplicidade da filosofia e do conceito será necessário retomar alguns pontos da filosofia de Spinoza. A discussão é vasta e complexa e, considerando que será necessário retomá-la logo a seguir, a postergaremos um pouco.

O conceito é a um só tempo singular e múltiplo, pois cada conceito é, ao mesmo tempo, uma singularidade assinada (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 16) e um composto de partes que se articulam em uma heterogênese (GALLO, 2003, p. 46-47; 2000, p. 55). Deleuze e Guattari dão o exemplo do conceito cartesiano de cogito ou, o que dá no mesmo, o de eu. Por um lado, o conceito de Descartes é uma assinatura ou uma expressão de singularidade na medida em que ele rearticula a razão entre o sujeito e a entendimento, inscrevendo uma novidade no seio do pensamento. A filosofia moderna começa com Descartes. Por outro lado, o conceito de cogito pode ser dividido em partes:

O enunciado total do conceito, enquanto multiplicidade, é: eu penso "logo" eu sou; ou, mais completamente: eu que duvido, eu penso, eu sou, eu sou uma coisa que pensa. É o acontecimento sempre renovado do pensamento, tal como o vê Descartes. O conceito condensa-se no ponto E, que passa por todos os componentes, e onde coincidem E' — duvidar, E" — pensar, E''' — ser. Os componentes como ordenadas intensivas se ordenam nas zonas de vizinhança ou de indiscernibilidade que fazem passar de uma à outra, e que constituem sua inseparabilidade: uma primeira zona está entre duvidar e pensar (eu que duvido não posso duvidar que penso), e a segunda está entre pensar e ser (para pensar é necessário ser). Os componentes apresentam-se aqui como verbos, mas isto não é uma regra, basta que sejam variações (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 37-38)

Além disso, o conceito de *cogito* se relaciona com uma série de outros conceitos como Deus, as “coisas em si”, o espírito, o corpo e a prova ontológica. Há uma sequência entre os conceitos e, ao mesmo tempo, uma circularidade que faz com que cada conceito remeta à série inteira como uma peça necessária e essencial. O conceito é ao mesmo tempo um relativo e um absoluto. Relativo na medida em que ele organiza um certo número de componentes internos segundo “zonas de vizinhança”, que se articulam a uma série de outros conceitos que

vêm a “solucionar” um determinado problema que, por sua vez, traça um plano ou, dito em outras palavras, um outro “mundo possível” (GALLO, 2000, p. 55).

Dissemos acima que o plano de imanência é traçado simultaneamente à criação de conceitos: como isso ocorre? O que assegura a unidade entre esses dois elementos? São os problemas aos quais os conceitos ao mesmo tempo vêm conformar e solucionar. Os problemas de uma época ou de uma linhagem filosófica, que atravessam a obra de diversos autores, articulam grandes blocos históricos caracterizado por uma diversidade de posições. Como diz Sílvio Gallo (2000, p. 55) “Todo conceito é criado a partir de problemas. Ou problemas novos ou problemas que o filósofo considera que foram mal colocados”. O problema de como os homens saem do estado de natureza e entram no estado de civilização atravessa todo o iluminismo. Observa-se o mesmo problema repetido em diversos autores. Locke, Hobbes e Rousseau – para citar somente alguns dentre os mais notórios – se colocaram repetidamente a mesma questão, mas em cada caso, o tratamento conceitual, o peso dado a certos elementos e mesmo as noções consideradas eram diferentes.

Locke sublinha a ameaça do homem ao homem como principal razão para a fundação da sociedade, Hobbes, por sua vez, destaca o caráter de exceção e de guerra generalizada que caracteriza a sociedade natural, argumentando que os homens abdicam de parte de seus poderes – a parte da força – para cessar essa ameaça constante; Rousseau crê em um homem naturalmente independente e bom, destacando as virtudes e a longa duração do estado de Natureza, defende que foi a necessidade, a conveniência e a piedade natural que deram origem ao primeiro estado de sociedade, feliz infância da humanidade, que, com o tempo, decai e corrompe-se devido ao amor próprio dos homens. O mesmo problema é repetido sob a condição de se diferenciar em cada autor. Nesse sentido, apesar do problema preexistir aos filósofos, eles apenas assumem uma materialidade na medida em que é determinado por um conjunto de conceitos. Tomados em sua virtualidade os problemas dizem respeito a um plano filosófico abstrato e permanecem em estado de não determinação. Tomados em suas atualizações, os problemas dizem respeito a um conjunto singular de conceitos que condiciona o problema geral a uma perspectiva específica. Ao privilegiar o estado de guerra e a violência da natureza, a filosofia hobbesiana tende à monarquia, ao privilegiar os interesses conflitantes dos homens, Locke tende ao republicanismo, ao ressaltar o amor de si e a piedade, a doutrina de Rousseau tende à democracia.

Note-se que a escolha e o peso dado aos conceitos são fundamentais na determinação dos problemas e das soluções. Ademais, é possível notar que em cada uma dessas filosofias são os pressupostos éticos e pré-filosóficos que condicionam a escolha dos conceitos que por sua vez determinam o problema. Logo, há uma reciprocidade na fabricação de cada um dos componentes de uma filosofia. Os pressupostos éticos e ontológicos condicionam a escolha dos conceitos que por sua vez determinam o problema, entretanto, o problema em sua virtualidade existe antes dos conceitos e configura o plano de imanência mais geral ao qual se inscrevem diversas filosofias diferentes. Não obstante, o plano geral de pensamento de uma época ou corrente filosófica é traçado a partir de problemas abstratos que são efetivados em suas diversas atualizações, de tal forma que o problema iluminista do surgimento da sociedade não existe fora das diversas filosofias que o tomam para si.

Logo, apesar de ser necessariamente original, o conceito tem uma história, dado que toma seus problemas e partes de seus componentes de outras filosofias e de outras formas de conhecimento. Retomando o problema dos iluministas, poderíamos isolar uma história que começa com Hobbes, passa por Locke, depois por Rousseau e Hume chegando, por fim, a Kant⁵⁰. Todos eles, de alguma forma, enfrentaram esse mesmo problema que conjuga a natureza, as luzes e a civilização. Um estudo cuidadoso dessa história revelaria uma série de continuidades e rompimentos entre os filósofos, a formação de linhas de pesquisa e a formulação de uma série de novos problemas que perduram até os nossos dias. Portanto, poderíamos dizer que, se por um lado o conceito possui uma história, por outro ele possui um devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 17) através do qual ele se repete sob a condição de se diferenciar. Entretanto, como ressalta Sílvia Gallo (2000, p. 55) não podemos pensar que

[...] a história do conceito é linear, ao contrário, é uma história de cruzamentos, de idas e vindas, uma história em ziguezague, enviesada. Um conceito se alimenta das mais variadas fontes, sejam filosóficas sejam de outras formas de abordagem do mundo, como a ciência e a arte.

Isso só é possível pois a filosofia se compõe de diversos plano sobrepostos e justapostos. O conceito constitui a menor unidade do plano, às filosofias singulares corresponde um segundo nível de contração, os blocos históricos ou a-históricos que reúnem filósofos em problemáticas comuns e abstratas, implicam um terceiro nível; ao conjunto de todos os níveis somados dá-se o nome Plano de imanência. Poderíamos ainda acrescentar um

50 Esse exemplo simplifica bastante a complexa história dos conceitos no iluminismo.

último Plano, a Terra, o conjunto de todos os corpos e estratos, físicos, químicos, biológicos, antropológicos e linguísticos. Voltaremos a essa questão na sequência. O que se deve aprender aqui é que toda filosofia fabrica e se desenrola sobre um Plano de imanência “[...] sobre os qual são gerados conceitos”. (GALLO, 2000, p. 57).

Por fim, o conceito mantém uma relação de imanência com o caos. A filosofia, a ciência e a arte recortam o caos, cada qual a seu modo, e o utilizam como matéria do pensamento. O caos é, portanto, o fora da filosofia, mas um fora que se inscreve no seio do pensamento, ele é o substrato que reúne todas as diferentes formas de pensar em um estado de absoluta indeterminação. A realidade, nesse sentido, é produzida quando uma das três disciplinas apreende o caos: “Um conceito é um conjunto de variações inseparáveis, que se produz ou se constrói sobre um plano de imanência, na medida em que este recorta a variabilidade caótica e lhe dá consistência (realidade). (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 267)”. Talvez seja possível fazer um paralelo entre a distinção entre coisa em si, o fenômeno da filosofia kantiana e a distinção entre caos e realidade na filosofia da diferença. Para Kant somente o fenômeno, ou seja, a forma como as coisas aparecem para nós, pode ser conhecido, as coisas em si mesmas são ininteligíveis. Em *O que é filosofia?* o mundo e as coisas, o universo e o cosmo são compreendidos enquanto relações caóticas inapreensíveis de velocidade infinita, enquanto que a realidade, como se observa no trecho supracitado, é um produto das disciplinas que recortam o caos. A realidade é uma produção do conhecimento, um condicionamento do mundo em si mesmo. A analogia com Kant refere-se estritamente a essa questão e nenhuma mais.

1.6 Do Plano de imanência à geofilosofia

Para fecharmos esse capítulo, será necessário analisar três momentos do conceito de Imanência na obra de Deleuze – e de Guattari – retomando suas transformações e modificações. O primeiro momento situa-se na leitura de Spinoza, o segundo encontra-se em *Mil Platôs* e o último em *O que é filosofia?*. Deleuze “rouba” o conceito de Imanência de Spinoza. Na *Ética*, o conceito se referia ao modo de produção e de expressão de Deus ou a natureza; em *Mil Platôs*, o conceito remete a uma diversidade de planos heterogêneos,

reunidos sobre a unidade da Terra; em *O que é filosofia?* a imanência qualifica o pensamento, a filosofia e o conceito.

Ao tratarmos da inseparabilidade entre a unidade e a multiplicidade no conceito na filosofia da diferença em geral, havíamos mencionado a importância da filosofia de Spinoza na formulação deleuze-guattariana. Em *Spinoza et le problème de l'expression*, Deleuze (1968) dedica boa parte do tempo a destrinchar a relação entre a substância, os seus atributos, e os modos, que consistem nas afecções da substância. Na filosofia de Spinoza, que visava à natureza inteira, a substância infinitamente perfeita era Deus; os atributos, suas qualidades, são infinitos em seu gênero e em sua diversidade (SPINOZA, 2009, prop. 11). A substância é causa de si mesma e causa de tudo o mais que existe (SPINOZA, 2009, prop. 15 e 18), logo as modificações “pertencem” à substância, são produzidas por ela e nela se desenvolvem. Segundo o crítico Roberto Machado (2009, p. 62):

Assim, a tese fundamental da ontologia de Espinosa pode ser formulada da seguinte maneira: o ser unívoco é a substância absolutamente infinita, isto é, constituída por uma infinidade de atributos iguais realmente distintos, cujos produtos são modos, maneiras de ser que existem nos atributos.

Há dois movimentos que asseguram essa unidade imanente do ser: o movimento genealógico e o genético. O primeiro remete à substância, o segundo aos modos. O conceito que articula essa passagem e repartição do ser é o conceito de atributo “elementos dinâmicos genealógicos da substância e princípios genéticos dos modos”. (MACHADO, 2009, p. 64). São os atributos que realizam a articulação entre a substância única e as modificações numericamente infinitas, pois eles se dizem formalmente em um mesmo e único sentido ao serem afirmados seja da substância seja dos modos. “Formal” distingui-se de “objetivo” no sentido em que os atributos expressam formalmente a ideia de Deus, enquanto as ideias só o podem fazer objetivamente. Os atributos realmente constituem a essência da substância e dela participam, enquanto a ideia de Deus exprime sua própria causa e se explica a partir de sua própria potência (DELEUZE, 1968, p. 136). Apesar dos atributos e dos modos compartilharem a forma da substância, eles não compartilham a mesma identidade. Pois a substância é, em essência, o que existem em si mesmo e por si mesmo, aquilo que pode ser concebido a partir de sua natureza e que não necessita de nenhuma outra coisa para ser conhecida (SPINOZA, 2009, Primeira Parte, def. 3, p. 13) enquanto os atributos são aquilo

que o intelecto “percebe como constituindo a sua essência” (SPINOZA, 2009, Primeira Parte, def. 4, p. 13). Percebe-se aqui a natureza expressiva do atributo.

A divisão da substância, atributos e modos é fundamental na lógica da expressão. Seguindo uma linha da lógica – cujos representantes principais são Duns Scott e os estoicos, Ockham e seus discípulos e, no século XIX e XX, Meinong, Frege e Husserl – Deleuze diferencia expressão e designação, atributo e nome, essência e sentido, substância e objeto.

L'exprimé est comme le sens qui n'existe pas hors de l'expression; il renvoie donc à un entendement qui le saisit objectivement, c'est-à-dire idéalement. Mais il se dit de la chose, et non de l'expression elle-même; l'entendement le rapporte à l'objet désigné, comme l'essence de cet objet. On conçoit dès lors que des noms puissent se distinguer par leur sens, mais que ces sens différents soient rapportés au même objet désigné dont ils constituent l'essence. Il y a dans la conception spinoziste des attributs une sorte de transposition de cette théorie du sens. Chaque attribut est un nom ou une expression distincte; ce qu'il exprime est comme son sens; mais s'il est vrai que l'exprimé n'existe pas hors de l'attribut, il n'en est pas moins rapporté à la substance comme à l'objet désigné par tous les attributs; ainsi tous les sens exprimés forment l'« exprimable » ou l'essence de la substance. Celle-ci sera dite à son tour 'exprimer dans les attributs'. (DELEUZE, 1968, p.53).

Dessa forma, o atributo, que compartilha a essência de Deus, expressa a Sua essência, enquanto os modos, que não comungam com a Substância, correspondem àquilo que se expressa na Substância. Deus e os seres finitos não compartilham o mesmo ser, pois, como já foi dito, a substância existe em si mesma e por si mesma, enquanto os modos “vivem” e são causados na/pela substância. A diferença de natureza ou a diferença essencial entre a substância e os modos está na potência que, como veremos, está diretamente relacionada à perfeição e quantidade de realidade: Deus qualifica-se por uma potência infinitamente perfeita, que se exerce e se preenche a cada instante, potência que envolve necessariamente a existência, enquanto a natureza dos modos não implica nunca uma existência necessária. O ser é uno, mas há nele uma diferença de essência e de identidade.

Os atributos dizem a essência absolutamente infinita de Deus que, por natureza, se qualifica por uma infinidade de qualidades. Tais qualidades, os atributos, se exprimem nos modos finitos. Portanto, os atributos, que expressam a essência de Deus e que são exprimidos pelos modos, asseguram uma unidade de expressão: a multiplicidade dos modos afirma a univocidade do sentido. Dessa forma, Deleuze assegura uma unidade do ser que pressupõe um sistema de diferenciação positiva dos corpos (MACHADO, 2009, p. 66).

Os atributos exprimem a essência enquanto os modos implicam os atributos. A genealogia da substância alude aos diversos atributos que constituem as diversas realidades

formais do ser unívoco. Os modos designam as determinações e partes quantitativas dos atributos. Sendo assim “os atributos são, ao mesmo tempo, elementos genealógicos e princípios genéticos.” (MACHADO, 2009, p. 68). O ser se diferencia formalmente em diversos atributos, todavia eles não se distinguem, na substância, de maneira numérica: os atributos se distinguem formalmente, isto é, qualitativamente. A ideia central da expressão na *Ética* de Spinoza é, segundo Deleuze que “[...] l'essence de la substance n'existe pas hors des attributs qui l'expriment, si bien que chaque attribut exprime une certaine essence éternelle et infinie.” (DELEUZE, 1968, p. 34)⁵¹. Para Spinoza, ao contrário de Descartes, a distinção numérica não é real. A substância é una, os atributos exprimem as qualidades infinitas dessa substância absolutamente infinita não divisível em unidades aritméticas. A Imanência constitui nessa unidade que se subtrai de uma multiplicidade a partir da distinção formal e da distinção de natureza, tomadas enquanto distinções reais.

Estamos no âmago do problema do um e do múltiplo, ou da multiplicidade, importante no pensamento de Deleuze a ponto de reaparecer em todos os seus estudos. Em *Espinosa e o problema da expressão*, ele se manifesta na exposição dessa segunda tríade da expressão, que diz respeito à relação perfeito-infinito-absoluto, pela ideia de que há igualdade entre a multiplicidade puramente qualitativa dos atributos e a unidade da substância, ou que os atributos são formalmente o que a substância é ontologicamente. (MACHADO, 2009, p. 71)

Há duas formas de expressão, uma pela qual a substância é afirmada pelos atributos e outra pela qual a substância se representa a si mesma. Além disso, o atributo é condição da potência absolutamente infinita de Deus, pois só é absolutamente infinito aquilo que tem a potência de ser afetado de todas as formas:

[...] segundo a interpretação deleuziana da teoria da substância, a potência absolutamente infinita de existir acarreta um poder ou capacidade de ser afetado de uma infinidade de maneiras que está sempre preenchido por afecções ativas, ou que a substância é capaz de uma infinidade de afecções e é causa de todas as afecções de que é capaz. (MACHADO, 2009, p. 73)

Da potência infinita de Deus decorre que Ele é afetado de infinitos modos, sempre sendo causa da própria afecção já que Ele é causa de todas as coisas no mesmo sentido em

51 “[...] a essência da substância não existe fora dos atributos que a exprimem, embora cada atributo exprima uma certa essência eterna e infinita”. Tradução nossa.

que é causa de Si (SPINOZA, 2009, p. 23). Há uma dupla expressão de Deus: a primeira é produzida formalmente nos atributos, a segunda é produzida objetivamente na ideia que Deus tem de si mesmo. Mais uma vez Spinoza se opõe a Descartes que afirma ser Deus causa formal de si e causa eficiente dos seres. Aí está o cerne da leitura Deleuziana de Spinoza: o conceito de causa imanente.

Diferente da concepção emanativa, para a qual o efeito sai da causa, na imanência o efeito, mesmo sendo outra coisa, permanece na causa. Isto é, no caso da causa imanente, a distinção de essência entre causa e efeito, entre produtor e produzido, implica uma igualdade de ser: “É o mesmo ser que permanece em si na causa e no qual o efeito permanece como em outra coisa”. (DELEUZE, 1968, p.156)⁵². Por isso a concepção da causa imanente implica uma ontologia. (MACHADO, 2009, p. 75)

Como já dissemos, a essência dos modos se distingue da essência da substância na medida em que os modos não existem necessariamente, a sua essência não envolve a existência. Os modos existem virtualmente antes de existirem atualmente. Isso significa que eles existem realmente enquanto essência, independente de terem sido produzidos no mundo enquanto existentes. As essências, destaca Machado, são todas convenientes entre si e respeitam uma ordem perfeita entre elas; ao contrário, na perspectiva interna aos modos, a perfeição não é uma qualidade necessária. Cada uma das essências remete às outras e as envolve. Como então as essências diferenciam-se umas das outras? A partir de uma divisão intrínseca do atributo. Os atributos são qualidades infinitas, porém divisíveis em porções infinitas, “[...] composta(s) de partes modais que, por conseguinte, não são propriamente reais ou substanciais. A produção dos modos se faz por diferenciação quantitativa, e os modos se distinguem quantitativamente.” (MACHADO, 2009, p. 77)⁵³. Os modos participam da substância, pois constituem intensidades dos atributos que são qualidades da substância perfeitamente infinita. Ora, os atributos contêm uma quantidade infinita de intensidades:

Assim, a individuação do modo finito vai da qualidade infinita — o atributo — à quantidade que lhe corresponde e que se divide em partes irreduzíveis, intrínsecas ou intensivas. No nível da essência do modo, a individuação nem é qualitativa, nem extensiva, mas quantitativa, intensiva, intrínseca. (MACHADO, 2009, p. 77)

52 Tradução nossa.

53 Eis a diferença entre o absoluto infinito e o infinito em seu gênero: Deus é absolutamente infinito e, portanto, não pode ser dividido em porções ou partes quantitativamente distintas, já o atributo, infinito em seu gênero, pode ser dividido em conjuntos de elementos infinitos numericamente distintos.

Os modos são produzidos por uma cadeia infindável de relações que, no limite, remetem sempre à substância, causa imanente de tudo que existe. É nesse sentido que se pode afirmar que todo o ser se diz em um mesmo e único sentido: a afirmação da Natureza inteira. Dessa forma, os corpos modais são constituídos de uma infinidade de partes exteriores umas às outras, porém todos são causados pela substância e, portanto, são envolvidos por ela.

Observamos aqui a mesma forma conceitual observada na divisão entre a unidade e multiplicidade do conceito. Por um lado, a substância se diz dos atributos e os atributos dos modos, entretanto, por outro lado, a substância é um absoluto e os atributos só são predicacões de um mesmo ser. Da mesma forma, um conceito é um absoluto e um relativo, ele é composto de partes exteriores entre si, mas remete e exprime sempre um Plano de imanência. Aqui torna-se clara a inspiração de Nietzsche e Bergson na leitura que Deleuze faz de Spinoza. Se, para Spinoza, Deus era uma substância única, perfeita e infinita, para Deleuze a substância pode ser uma filosofia, um conceito, uma disciplina, o pensamento inteiro, a biosfera ou mesmo a Terra. De Bergson, Deleuze toma emprestado a diferenciação de níveis de contração e de dilatação da natureza, de Nietzsche toma a ideia de que a filosofia deve se ocupar em criar seus próprios deuses. A filosofia é literalmente a criação de uma nova natureza, de um novo mundo que se sustente em si mesmo e por sua própria potência. Todavia, Deleuze mantém em sua filosofia as forças da natureza. O sentido e a expressão não são propriedades exclusivamente humanas. A própria natureza está preta de expressões virtuais e atuais, de signos que são emitidos e que “dão” problemas. A filosofia produz a si mesma ao mesmo tempo em que afirma o mundo. A pintura reconstrói sensações produzidas pela impressão dos fótons solares na retina, a ciência organiza e condiciona o emaranhado de fluxos desterritorializados, elaborando sistemas de referência extremamente eficazes.

Não obstante, existe uma diferença muito importante entre Spinoza e o modelo deleuze-guattariano de multiplicidade. No sistema de Spinoza, Deus é causa de si mesmo e causa das modificações, para Deleuze e Guattari o plano de consistência é gerado no mesmo movimento que produz os modos, os conceitos e suas partes. Não existe nenhum privilégio ontológico do plano sobre a multiplicidade. Tal procedimento remete às multiplicidades e às sínteses da filosofia Bergsoniana.

Esse modelo de unidade e multiplicidade encontra-se repetido, com diversas variações. Em *Mil Platôs* (1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b; originalmente publicado em 1980) o sistema recebe o nome de Rizoma e estende-se à Terra inteira que se define enquanto o Plano

de imanência absoluto. *Mil Platôs* desenvolve diversos temas de *Anti-Édipo*, entretanto ao invés de complementá-los, ele os problematiza e complica (BOGUE, 1989, p. 124). Ao invés de opor molar e molecular, como o fazem em *Anti-Édipo*, Deleuze e Guattari inserem um outro termo à equação, a linha de fuga, que coloca a oposição entre os termos em movimento, evitando a categorização fixa dos agenciamentos políticos. O conceito de devir-animal criado em *Kafka, pour une littérature mineur* (1975), multiplica-se em uma série de outros devires: devir intenso, devir mulher, devir imperceptível... Outra diferença é o afastamento da questão psicanalítica, discutida somente no segundo capítulo de *Mil Platôs*: “Um só ou vários Lobos”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a)

Segundo Bogue (1989, p.125), a forma da obra *Mil Platôs* e a do rizoma coincidem. O livro se divide em capítulos com os nomes de *Plateaux*, cada Platô discute uma questão em específico e é atravessado por um conjunto de disciplinas. Por exemplo, o primeiro Plateau discute o rizoma a partir da biologia, da linguística e da música de Pierre Boulez, o segundo Platô discute o caso dos Homens dos Lobos, um dos casos analisados por Sigmund Freud⁵⁴, a partir da literatura de Kafka, no décimo platô, os filósofos desenvolvem os conceitos de devir animal e de devir imperceptível, que também remetem à filologia de George Dumézil e à zoologia de Etienne Geoffroy Saint-Hilaire. Algumas das referências, as principais, se repetem ao longo do livro, assim Kafka, que inspira o primeiro capítulo, aparece também no segundo platô quando Deleuze e Guattari falam de um “devir-lobo” (1995a, p. 48) e no décimo, novamente, para ilustrar os devires animais na música (1997a, p. 25); Dumézil também inspira o décimo segundo platô: “Tratado de Nomadologia: a máquina de Guerra”; Spinoza aparece no quinto capítulo, acerca dos regimes de signos, no sexto, “Como criar para si um Corpo Sem Órgãos”, e no décimo quinto, “Conclusão – Regras Concretas e Máquinas Abstratas”, ele intervém através do conceito de Plano de Immanência e, no décimo, por meio da noção de afecção; Nietzsche ressoa em toda obra, aparecendo no quinto, no nono, no décimo, décimo primeiro, décimo segundo capítulo e na conclusão.

No primeiro platô, a articulação entre unidade e multiplicidade se expressa através do conceito rizoma que define uma forma organização de elementos heterogêneos caracterizados pela conexão imediata entre todos os pontos (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 15). A unidade do texto é afirmada pela heterogeneidade de sua composição e pela consistência de

54 O caso é analisado em FREUD, S. História de uma neurose infantil (“O Homem dos Lobos”). In. *Obras Completas*. Volume 14 (1917-1920). Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 13-160.

suas relações. O resultado é um livro muito mais aberto que *Anti-Édipo*, muito menos dependente de conceptualizações binárias:

In Anti-Oedipus, the insistent alignment of elements in parallel triads perhaps encouraged the suspicion that schizoanalysis is simply a counter-system, with its own reductive terminology and its own strategies for premature closure. In Thousand Plateaus, however, that suspicion is quelled, for the various plateaus of this work clearly trace open trajectories rather than systematic boundaries, and the work's multiple concepts, although rigorously delineated and closely interrelated, form loose, resonating aggregates rather than finite structures, aggregates whose principle of formation is strictly additive and open-ended. (BOGUE, 1989, p. 125)

Em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari recusam decisivamente a corrente – muito comum em alguns autores ditos pós-modernos e pós-estruturalistas – que afirma ser a linguagem e os signos a única realidade do pensamento. Nesse sentido, a teoria linguística pincelada no quarto platô funda o acontecimento da língua na palavra de ordem, *mot d'ordre*, (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 11). Em termos de desenvolvimento conceitual e de estilo pode-se dizer que *Mil Platôs* é a obra magna da parceria entre Deleuze e Guattari. Isso ocorre, pois o livro exprime em sua forma a experimentação conceitual e a teoria da linguagem que expressa em conteúdo.

No terceiro Platô “10.000^a C – A geologia da moral (Quem a terra pensa que é?)” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 53 – 91), os filósofos realizam uma análise dos estratos que compõem a Terra em termos de conteúdo e de expressão. Os estratos são o físico químico, o orgânico e o antropomórfico. Cada um dos estratos se distingue dos outros em razão das formas de conteúdo e de expressão que lhe são inerentes. Cada estrato possui um interior composto de um material específico e um exterior que, por um lado lhe supre com matéria a-formada e, por outro, recebe os fluxos produzidos no estrato em questão. O substrato oferece as matérias amórficas e o superestrato recebe os fluxos desterritorializados. Dessa forma, o substrato do campo orgânico é a sopa prebiótica (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 65) originada no platô físico-químico, enquanto o plano antropomórfico deriva do orgânico e é produzido através de pressões seletivas múltiplas, constituindo o superestrato do campo biológico. O substrato remeta a uma natureza mais ampla, enquanto o superestrato a um modo mais estrito. A questão que se deve reter aqui é a relação inerente entre o caos, ou a matéria informada, e cada estrato. Da perspectiva interior ao estrato biológico, as misturas físico-químicas de aminoácidos, água e eletrólitos – os três ingredientes necessários à formação dos primeiros seres vivos – são caóticas e informes. Do ponto de vista interno ao estrato

antropomórfico, a relação de forças ambientais que, selecionando os indivíduos, gerou entre os hominídeos – chipanzés, gorilas, orangotangos, *homo sapiens sapiens* – representa o exterior inapreensível. Mesmo a ciência da evolução preserva entre seus functivos a indeterminação e o caos. O darwinismo, por exemplo, funda-se na constatação de que as mutações nunca são teleológicas, mas sempre resultados de acidentes. Consequentemente, o caos ocupa um lugar central na teoria da evolução das espécies na formação do cérebro biológico.

Cada estrato possui uma matéria específica, um conteúdo e uma forma característica. A relação entre micro e macro, que em *Anti-édipo* era fixa, varia entre cada um dos estratos. Ronald Bogue (1989, p. 127) resume uma passagem de Mil Platôs (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 75- 77) na qual os autores tratam da questão:

Crystals, for example, are the macroscopic expression of a microscopic structure (content), that macroscopic expression emerging within a metastable chemical solution (matter, or plane of consistency). The distinction between content and expression in this stratum is real, in that the molecular and molar are not simply mental constructs; yet, although real, the distinction is merely formal, in that the molecular and molar are part of a single 'thing'. Within the organic stratum, by contrast, content and expression are independent of one another, the unit of expression being the linear sequence of nucleotides of DNA, and the unit of content the linear sequence of amino acids that corresponds to the DNA sequence. In this stratum, the distinction between molecular and molar is no longer decisive, for at this level expression, like content, is both molecular and molar. What assures the autonomy of expression is the linearity of the DNA sequence. In the organic stratum, 'expression ceases to be voluminous [as in the case of molecular structures that are combined to form molar volumes] or superficial [as in the case of crystals, which are always individuated along a surface] and becomes linear, undimensional' (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p.77, apud BOGUE, 1989, p. 127, grifos nossos⁵⁵)

O platô antropomórfico se caracteriza pelo par linguagem e ferramenta que, por sua vez, remete aos pares laringe-fala e mão-ferramenta. A linguagem ocupa a posição de forma de expressão e a ferramenta a forma de conteúdo⁵⁶. O essencial do terceiro estrato está na desterritorialização dos fluxos sonoros e dos fluxos materiais, é por essa razão que Deleuze e Guattari também chamam esse platô de aloplástico, pois sua principal característica é a diferenciação, a transformação e a desterritorialização. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 77). Se, por um lado, a ferramenta desterritorializa a mão, expandindo o seu alcance e

55 DELEUZE; GUATTARI. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, tr. and foreword by Brian Massumi, Minneapolis: University of Minnesota Press. 1980.

56 Forma de conteúdo e forma de expressão trocam de lugar o tempo todo no plano antropomórfico, por exemplo, as ferramentas se tornam formas de expressão na produção de esculturas enquanto a linguagem se torna ferramenta de controle em uma instituição penitenciária.

multiplicando as suas funções, o deslocamento da laringe – que nos *homo sapiens* migra para o fundo da garganta – e a conexão desta com a faringe, amplia a capacidade de produção de sons, tornando a fala articulada possível.

A linguagem constitui uma forma de expressão especial. Ela se volta a totalidade do mundo, mas não representa os objetos, ela opera uma tradução, uma tradução dos estratos biológicos, físico-químico e antropológico.

E por tradução não se deve somente compreender que uma língua possa, de algum modo, "representar" só dados de uma outra língua; mas, mais ainda, que a linguagem, com seus próprios dados no seu estrato, pode representar todos os outros estratos e aceder assim a uma concepção científica do mundo. O mundo científico (Welt, por oposição ao Umwelt animal) aparece, com efeito, como a tradução de todos os fluxos, partículas, códigos e territorialidades dos outros estratos num sistema de signos suficientemente desterritorializados, quer dizer, uma sobrecodificação própria à linguagem. É essa propriedade de sobrecodificação ou de sobrelinearidade que explica o fato de não haver, na linguagem, somente independência da expressão em relação ao conteúdo, mas também independência da forma de expressão em relação às substâncias [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 79, grifos nossos).

Isso quer dizer que a ciência não se adéqua a uma verdade preestabelecida, a um gabarito oculto da natureza, ela constrói as condições sobre as quais um fenômeno real pode ser quantificado e inserido em uma experiência científica, em uma hipótese ou mesmo em um problema. A ciência repete pelos seus próprios meios a natureza, criando uma nova territorialidade que se sobrepõe e se acrescenta a da natureza. Nesse movimento tradutório a linguagem se inscreve na natureza, “[...] and become physical concepts, categories for understanding the articulation and organization of matter..” (BOGUE, 1989, p. 126)⁵⁷. Não há isomorfismo entre o mundo e o pensamento. Esse modelo de conhecimento é em grande parte tomado de Spinoza que também pensava ser o conhecimento uma reconstrução dos corpos que se orienta e se produz a partir de suas próprias regras de composição. Em poucas palavras, a cadeia causal que perpassa todos os corpos obedece a leis distintas da cadeia de ideias, que segue uma causalidade interna independente da dos corpos. Apesar de distintas, ambas as séries, a dos corpos e a do pensamento, remetem ao mesmo sentido: a substância, na filosofia de Spinoza, e a Terra na filosofia deleuze-guattariana.

57 “[...] tornando-se conceitos físicos, categorias para compreender a articulação e organização da matéria.” (BOGUE, 1989, p. 126). Tradução nossa.

Em *O que é filosofia?* o conceito de imanência renova-se mais uma última vez. Deleuze e Guattari (1997) abrem o livro com a questão “[...] o que estivemos fazendo a vida inteira?, o que significa fazer filosofia?”. A resposta dos autores retoma a posição de Heidegger segundo a qual a filosofia origina-se na Grécia e remete aos pré-socráticos. Platão, que é o mestre na criação de conceitos da Antiguidade, foi capaz de inventar os conceitos, mas não conseguiu escapar da transcendência que faz o conceito remeter à uma realidade exterior. Nesse sentido, Platão e a maior parte dos filósofos, traem o movimento filosófico:

As is clear from "Example 2," Plato, although a master in creating concepts, already betrays the Greek miracle by understanding concepts as representations of a prior objectality, the uncreated or the Idea (29-30). In *Essays Critical and Clinical*, Deleuze even speaks of "the poisoned gift of Platonism" insofar as it introduced transcendence into philosophy. (GASCHÉ, 2014, p. 107).

Se a filosofia se caracteriza pela instauração de um campo de imanência, “o príncipe e o Cristo dos filósofos” é Spinoza, apesar dos grandes méritos de Nietzsche e Leibniz nesse sentido. Somente o filósofo extraditado na Holanda foi capaz de combater a transcendência em todas as suas decorrências, satisfazendo todas as exigências da imanência, elevando o fazer filosófico a sua última potência⁵⁸. Ao criar uma filosofia da pura imanência, Spinoza estabelece uma nova condição do pensamento por conceitos. Platão descobriu os conceitos, mas somente Spinoza soube dispor os conceitos de tal forma que eles remetessem somente a eles mesmos e ao espaço instaurado no ato de sua criação. (GASCHÉ, 2014, p.108).

Deleuze e Guattari se questionam “[...] se a filosofia é grega, como então é possível fazer filosofia hoje na modernidade, no capitalismo tardio?” A filosofia moderna, na qual consideram estar inseridos os autores⁵⁹, caracteriza-se por uma retomada dos gregos e, portanto, da origem da filosofia. A filosofia é uma repetição da Grécia que se faz em um outro território, a partir de uma descontinuidade e uma contingência. “Em todo caso, a filosofia moderna e contemporânea são um recomeço descontínuo e contingente do acontecimento

58 Há uma controvérsia sobre a maior influência de Deleuze e Guattari. Em 1990 (Deleuze e a filosofia, buscar referência) Roberto Machado afirma ser Bergson e sua teoria da multiplicidade as principais influências de Deleuze. Sílvio Gallo (2003), no livro *Deleuze e a educação* vai na mesma direção. Entretanto, em *Deleuze, a arte e a filosofia* (2012, edição impressa 2009) Machado volta atrás e afirma ser Nietzsche a principal influência do filósofo. O crítico literário Ronald Bogue também acredita ser Nietzsche o filósofo mais presente na obra de Gilles. Para Rodolph Gasché (2014) é Spinoza o filósofo mais admirado pelo francês.

59 Em dois momentos de *O que é filosofia?*, Deleuze e Guattari inserem o seu pensamento entre o dos modernos. Retomaremos a questão no sexto capítulo. Os estudiosos se consideram modernos na medida em que possuem os conceitos, mas precisam constituir um plano de imanência em meio à uma sociedade capitalista. (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 135 e p. 194)

filosófico iniciado na Grécia antiga”. (GASCHÉ, 2014, p. 109)⁶⁰. A filosofia moderna é a reterritorialização da Grécia numa sociedade onde a amizade e a sociedade não são mais as mesmas. A repetição se faz a partir de uma diferenciação essencial.

O que se repete? A criação de conceitos. Ao se perguntarem se estão maduros o suficiente para seguir plenamente a inspiração espinosista, Deleuze e Guattari estão a se perguntar se eles conseguirão repetir essa coisa grega que é a filosofia, a criação de conceitos, e instaurar um plano de imanência, como o fez Spinoza; ainda mais, questionam a possibilidade de repetir o feito em um território capitalista e cristão, em uma luta que se faz ao mesmo tempo contra o dogmatismo e o mercado publicitário.

O pensamento, dizem Deleuze e Guattari (1997c, p. 113; PETERS, 2002, p. 81), não se faz entre um sujeito e um objeto, mas “na relação entre o território e a terra”, entre os movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Se a Terra constitui o substrato do pensamento, o pensamento, por sua vez, reinveste e desterritorializa toda a Terra por meio de uma recodificação generalizada de todos os fluxos. O pensamento não representa a realidade, pois ele mesmo integra a realidade, conseqüentemente, o pensamento diz a si mesmo no mesmo sentido em que diz o mundo.

Não obstante, o pensamento também é expressão de forças políticas. Assim, em sua origem, a filosofia é produto de um meio de amigos e de adversários próprios às cidades gregas; na modernidade, a filosofia confronta-se necessariamente com o *socius* capitalista, porém, a relação entre filosofia e o meio político não é ideológica (PETERS, 2002, p. 82). Nesse sentido, a filosofia tem como tarefa política resistir ao “imperialismo democrático”, o imperialismo do senso comum expresso sobretudo pelo marketing. Filosofar não é refletir nem comunicar e sim criar e elevar o conceito à potência limítrofe. O capitalismo se diferencia das outras formas de governo pela desterritorialização e sobrecodificação de todos os fluxos sociais, por uma universalização do mercado. A simples oposição entre categorias é insuficiente para estabelecer um Plano de Imanência que escape à máquina de captura capitalista. (DELEUZE; GUATTARI, vol. 5, 1997b, p. 128-129). Em *Mil Platôs*, diz Michael Peters (2002, p. 84), “A antiga equação “desterritorialização bom” e “re-territorialização ruim”, feita em *Anti-Édipo*, desaparece, assim como desaparecem os últimos traços de antropocentrismo”. Isso ocorre, pois o capitalismo incorpora os fluxos de resistências que se criam em seu interior. A história do movimento *Punk* ilustra bem o processo. Iniciando-se nos

60 Tradução nossa. No original: “In any case, modern and, undoubtedly, contemporary philosophies are the discontinuous and contingent recommencements of the philosophical event that occurred in ancient Greece”

subúrbios da Inglaterra enquanto movimento musical juvenil subversivo, transformou-se em um nicho de mercado, sendo absorvido pelos agenciamentos publicitários e mercadológicos. A função política do conceito seria, segundo tal perspectiva, subverter o capitalismo a partir de dentro, assim como a diferença subvertia o platonismo:

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. (PETERS, 2002, p. 85, parafraseando DELEUZE; GUATTARI, 1997.)⁶¹

Pois bem, a filosofia consiste na criação de conceitos com vistas a problemas específicos, o que dizer sobre as outras formas de conhecimento? Deleuze e Guattari afirmam que há três formas de pensar que se distinguem por se articularem ao caos: a arte, a ciência e a filosofia (1997c, p. 260). Elas se distinguem das outras formas de discurso, por sua potência, por sua independência, autodeterminação e consistência. Como Platão, Deleuze e Guattari (1997c) distingue entre doxa e conhecimento verdadeiro (p. 104), porém, diferente do grego, o conhecimento assume uma forma essencialmente múltipla e não se separa dos corpos sensíveis. O pensamento ou o Cérebro é a unidade subtraída da arte, da filosofia e da ciência (p. 267). Se à filosofia cabe criar conceitos, o que cabe às outras disciplinas? Bem, a arte produz afectos e perceptos formando um bloco de sensação (p. 228), a ciência produz functivos e proposições e traça um plano de referência (p. 153-154). Apesar de não ter nenhum privilégio sobre as outras formas de saber, à filosofia cabe traçar a divisão formal entre as três formas de saber. Pelo menos é isso que ocorre em *O que é filosofia?* Se não há sobredeterminação dos saberes e cada saber tem sua própria lógica, identidade e jurisprudência, como pode ser atribuída à filosofia a tarefa de pensá-los sobre um mesmo plano?

As três formas do conhecimento são irreduzíveis, o fato delas se cruzarem indica tão somente a autonomia, diferença e independência de cada forma, que mesmo na mistura permanecem sempre em si mesmas. Cada uma das disciplinas está em contato com o seu fora. A filosofia e a não filosofia, a ciência e o não científico, a arte e o fora da arte. "Cada uma

61 DELEUZE;GUATTARI, *O que é filosofia?*. São Paulo: Ed. 34, 1997c.

delas precisa “do Não que lhes concerne” como alguma coisa que as compreende.”⁶² (GASCHE, 2014, p. 112). O caos é o denominador comum que atravessa todas as disciplinas, pois todas extraem dele a matéria de que são feitas. Em razão dessa relação entre conhecimento e caos (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 263, 265, 267), as três disciplinas tornam-se, em última instância, indeterminadas. Sobre a relação entre as disciplinas Deleuze e Guattari dizem:

São portanto interferências extrínsecas, porque cada disciplina permanece sobre seu próprio plano e utiliza seus elementos próprios. Mas um segundo tipo de interferência é intrínseco, quando conceitos e personagens conceituais parecem sair de um plano de imanência que lhes corresponderia, para escorregar sobre um outro plano, entre as funções e os observadores parciais, ou entre as sensações e as figuras estéticas; e o mesmo vale para os outros casos. Estes deslizamentos são tão sutis, como o de Zarathustra na filosofia de Nietzsche ou o de Igitur na poesia de Mallarmé, que nos encontramos em planos complexos difíceis de qualificar. Os observadores parciais, por sua vez, introduzem sensibilia na ciência, que são às vezes próximas das figuras estéticas sobre um plano misto. (DELEUZE; GUATTARI, 1997 c, p. 278)

A junção desses três planos ocorre no cérebro, não compreendido enquanto entidade biológica – que não passa de uma representação –, mas compreendido enquanto a pura forma, a forma em si mesma, ou, retomando Spinoza, a Substância. O cérebro, dizem Deleuze e Guattari, é a faculdade de inventar e criar conceitos:

É uma “forma verdadeira”, primária como a definia Ruyer: não uma Gestalt, nem uma forma percebida, mas uma forma em si, que não remete a nenhum ponto de vista exterior, como a retina ou a área estriada do córtex não remete a uma outra, uma forma consistente absoluta que se sobrevoa independentemente de qualquer dimensão suplementar, que não apela, pois, a nenhuma transcendência, que só tem um único lado, qualquer que seja o número de suas dimensões, que permanece copresente a todas as suas determinações, sem proximidade ou distanciamento, que as percorre numa velocidade infinita, sem velocidade-limite, e que faz delas variações inseparáveis, às quais confere uma equipotencialidade sem confusão(11). Vimos que tal era o estatuto do conceito como acontecimento puro ou realidade do virtual. E, sem dúvida, os conceitos não se reduzem a um único e mesmo cérebro, já que é cada um deles que constitui um “domínio de sobrevôo”, e as passagens de um conceito a um outro permanecem irredutíveis, enquanto um novo conceito não tornar necessário, por sua vez, sua co-presença ou a equipotencialidade das determinações. Não diremos também que todo conceito é um cérebro. Mas o cérebro, sob este primeiro aspecto da forma absoluta, aparece bem como a faculdade dos conceitos, isto é, como a faculdade da sua criação, ao mesmo tempo que estende o plano de imanência, sobre o qual os conceitos se alocam, se deslocam, mudam de ordem e de relações, se renovam e não param de criar-se. (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 268-269)

62 Tradução nossa. No original: “Each one of them needs “the No that concerns it” as something that comprehends it”

A filosofia, a ciência e as artes não são representações de um cérebro objetivado. Elas são as condições pelas quais o cérebro torna-se sujeito (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 269). O que quer dizer isso? Que somente quem pensa a partir da filosofia, da arte e das ciências é sujeito? Não cremos ser bem isso... O sujeito aqui tem menos a ver com o indivíduo do que com uma forma assumida pelo cérebro através da qual ele se torna sujeito de si mesmo, ou, utilizando um vocabulário espinosano, que o cérebro torna-se um ser ativo (SPINOZA, 2009, p. 98. DELEUZE, 2002a, p. 57-59). Nesse sentido, o cérebro não é o órgão individual de uma pessoa, mas um plano coletivo de pensamento no qual os indivíduos se situam para pensarem por si mesmos. O cérebro identifica-se com a pura forma de pensamento que condiciona a aparição tanto do sujeito quanto do objeto: “É ao mesmo tempo que o cérebro se torna sujeito, ou antes "superjecto", segundo o termo de Whitehead, que o conceito se torna o objeto como criado, o acontecimento ou a criação mesma, e a filosofia, o plano de imanência que carrega os conceitos e que traça o cérebro.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 270).

Deleuze e Guattari afirmam que as três disciplinas são irreduzíveis umas as outras, que são autônomas, independentes e que funcionam de três formas diferentes, mantendo relações distintas como o mundo-caos. Os autores acrescentam, ainda, que o cérebro é o plano que atravessa as três formas de pensar. O cérebro compreendido ao mesmo tempo enquanto pura forma do pensamento, conjunto das três formas de pensamento e, mais especificamente, enquanto a faculdade de criar conceitos. Essa tríplice definição da faculdade de pensar nos leva a concluir que a filosofia goza de uma propriedade não possuída por nenhuma outra disciplina. Qual é essa propriedade? A capacidade de pensar uma unidade subtraída de uma multiplicidade, pensar o uno por meio de uma multiplicidade de singularidades irreduzíveis.

A própria estruturação dos capítulos da obra *O que é filosofia?* nos induz a pensar que a filosofia tem um papel central na proposição das três disciplinas, pois sempre o conceito acompanha a definição do afecto e dos functivos, da arte e das ciências (GASCHÉ, 2014, p. 114). Isso não significa que o conceito preceda a sensação. A sensação existe antes do conceito. Porém, como conciliar esse privilégio da filosofia com a definição do pensamento enquanto três formas com os mesmos direitos, três formas independentes? (GASCHÉ, 2014, p. 115-116)

2- Cartografia (primeira parte): análise do Banco de dados

Neste capítulo expomos os resultados do levantamento realizado em nossa pesquisa de doutorado. Os dados apresentados são uma síntese do banco de dados apresentado no Cd-rom. O objetivo do capítulo foi traçar um “rosto” para a multiplicidade de estudos que agenciam a filosofia da diferença e a educação. Essa operação envolve certa dose de simplificação e planificação dos objetos de pesquisa. Entretanto, ela não deixa de nos ajudar a nos orientar nessa multiplicidade caótica de textos. Foram encontrados 432 textos que fazem referência a Deleuze e/ou Guattari, 81 deles, cerca de 19%, tratam da questão curricular. Autores consagrados no campo da educação como as professoras Nilda Alves, Marlucy Paraíso e Sandra Corazza e os professores Sílvio Gallo, Carlos Ferraço, Antônio Carlos Amorim, Julio Groppa Aquino e Tomaz da Silva Tadeu fazem parte desse movimento que ao longo dos anos vêm ganhando cada vez mais força e se espalha pelas universidades Brasil afora. O capítulo é dividido em três partes. Na primeira se expõe os dados do levantamento geral de artigos, na segunda do levantamento específico da temática curricular e no terceiro se apresentam algumas observações sobre o modo de apropriação da filosofia da diferença encontrados nos dois levantamentos.

Na primeira parte, apresentamos diversos gráficos e quadros que são seguidos de breves discussões e observações. Começamos com uma curta nota sobre a composição do banco de dados. Em seguida, se apresentam dois gráficos que mostram a evolução do número de publicações selecionadas entre os anos de 2000 e 2015. O gráfico 1 expõe a evolução ano a ano e o gráfico 2 mostra a evolução biênio a biênio. O gráfico 3 expõe a distribuição das publicações pelas revistas. O quadro 1 registra os cinquenta temas mais recorrentes. O gráfico 4 mostra o número de referências às principais obras de Deleuze e Guattari. O quadro 2 oferece o número de referências por autor associado ao currículo, à filosofia da diferença e à áreas afins. O quadro 3 expõe os autores com dois ou mais textos publicados, assim como universidades de origem. A partir desses dados, constituiu-se um mapeamento “estatístico” da distribuição, organização e classificação dos 432 textos expostos no banco de dados.

Na segunda parte, apresentamos quatro quadros e quatro tabelas com suas respectivas discussões. Os primeiros três gráficos expõem a distribuição dos artigos por ano. O gráfico 5 apresenta evolução entre os anos de 2001⁶³ e 2015; o gráfico 6 apresenta a evolução entre 2001 e 2008 e o gráfico 7 representa a evolução entre os anos de 2009 e 2015. A comparação visa expor a maior consistência no número de publicações nos últimos anos do recorte da pesquisa. Seguimos com a discussão da distribuição dos artigos pelos periódicos – que é acompanhada do gráfico 8. O quadro 4 apresenta a frequência dos temas e o quadro 5 o número de referências por obra de Deleuze e/ou Guattari nos artigos que conectam a filosofia da diferença e o currículo. O quadro 6 apresenta o número de referências por autor relacionado ao campo investigado e o quadro 7 mostra o número de vezes em que os conceitos da filosofia da diferença aparecem nas publicações sobre currículo.

Na terceira parte, discutimos os diferentes modos de apropriação dos conceitos deleuze-guattarianos observados nas pesquisas sobre currículo estudadas nesta tese. Nesse trecho, desenvolvemos um dos problemas centrais levantados na introdução, a saber, o modo como os pesquisadores da educação pensaram e utilizaram os conceitos da filosofia da diferença. No fim do capítulo incluímos o quadro 8 que apresenta alguns exemplos de artigos segundo os modos de utilização da filosofia da diferença.

2.1 Levantamento geral dos artigos

Após o levantamento, elaborou-se uma base de dados – disponível em formato digital no cd que acompanha a tese. A base de dados é composta de três arquivos. No primeiro arquivo, registramos em forma de texto algumas informações sobre cada um dos 432 artigos, ensaios e entrevistas: autores, data, periódico em que foi publicado, referências, resumo, área temática, livros de Deleuze e Guattari citados. No segundo arquivo, em forma de planilha, sintetizamos alguns desses dados sobre o conjunto dos textos publicados nos periódicos de educação que citam Deleuze e/ou Guattari; o terceiro arquivo, também em forma de planilha, sintetiza as informações dos artigos sobre currículo, acrescentando uma lista dos principais conceitos utilizados em cada publicação. Depois de montar esses arquivos, transferimos alguns desses dados para uma série de tabelas e gráficos.

63 Não houve nenhum artigo publicado no ano de 2001 sobre currículo nas revistas investigadas.

Dessa forma, construiu-se um rosto artificial para a multiplicidade de trabalhos pesquisados que permite identificar algumas formas e traços gerais da pesquisa deleuze-guattariana na educação. Tal instrumento permite acessar transversalmente os resultados obtidos com a coleta de dados, além de viabilizar a investigação do desenvolvimento histórico e cronológico de alguns conceitos e ideias.

Gráfico 1: Artigos publicados por ano

No Gráfico 1, apresenta-se a distribuição dos artigos por ano. Nesse gráfico, verifica-se a constância e aumento da produção influenciada por Deleuze e Guattari no campo de educação. Isso corrobora com o que já se havia dito antes nesta tese: os estudos deleuzianos na educação já estão bem estabelecidos em nosso País. Apesar dos inúmeros trabalhos publicados sobre os autores na década de 1990, é notável o crescimento da quantidade de

publicações na primeira década do século XXI. O primeiro ano de nosso levantamento, 2000, teve o menor número de artigos publicados: sete; e o último ano, 2015, foi o ano com maior incidência de artigos: cinquenta e seis. A média de publicações por ano é de quase 27 artigos. Observamos que, a partir de 2002, foram publicados ao menos quinze artigos por ano – o que corresponde a 3,5% das publicações. Tudo isso indica uma tendência de crescimento – ao menos numérico – das publicações no campo. Essa tendência fica mais evidente no gráfico que mostra a distribuição das publicações por biênio:

Gráfico 2: Artigos publicados por biênio.

Notemos, que o único biênio que apresenta uma redução no número de publicações em relação ao anterior é o de 2006/2007. Em todos os outros observa-se um crescimento. É notório o número de publicações inspiradas por Deleuze e Guattari nos últimos quatro anos do levantamento: 176.

No Gráfico 3, demonstramos a distribuição dos artigos nos periódicos. Nota-se que um pouco menos de um terço dos artigos (83 textos, cerca de 19%) foram publicados no periódico *Educação e Realidade*, da Universidade do Rio Grande do Sul. Os pesquisadores dessa universidade estão entre os mais influentes e os mais publicados no campo de estudo deleuze-guattariano na educação. Apesar da predominância desse periódico, pudemos observar, nos últimos anos, a participação mais constante de outras revistas. Destacamos os

três periódicos da cidade de Campinas abordados em nosso estudo: *Educação Temática Digital*, *Educação & Sociedade* e *Pro-posições*. As três revistas juntas publicaram cento e nove (109, cerca de 25% das publicações totais) textos, tornando Campinas a cidade com mais publicações em nosso levantamento. Em segundo lugar está Porto Alegre, com cento e três (103) textos, quase 24% do total de publicações em número de artigos publicados em nosso campo de estudo – 25%. Tal concentração dos artigos, nos periódicos publicados na UFRGS e dos periódicos da UNICAMP – e da cidade de Campinas –, reflete a influência dos pesquisadores e dos grupos de pesquisa dessas instituições no campo de estudos da filosofia da diferença na educação. Seria sensato afirmar que o eixo Campinas - Porto Alegre é responsável pela formação e publicação de boa parte das pesquisas e pesquisadores da área de educação influenciados pela filosofia da diferença no Brasil. Sem dúvida, a região Sudeste concentra a maior parte das produções, espelhando a distribuição regional de recursos extremamente desigual que marca o território brasileiro.

Número de publicações por Periódico

Gráfico 3: Artigos publicados por periódico

No Quadro 1, observa-se a distribuição dos artigos por temas⁶⁴. Cada artigo foi classificado em até cinco ao mesmo tempo. Escolhemos apenas os principais temas abordados em cada trabalho.

64 A escolha dos temas difere das palavras chaves sugeridas pelos autores dos textos. Para tornar os dados mais homogêneos agrupamos uma diversidade de temas em categorias mais ou menos fixas, além disso, como o volume de documentos foi muito grande não pudemos realizar uma leitura individual de cada texto, nos limitando a leitura do resumo, das referências e a busca de palavras no texto. Portanto, os dados registram uma interpretação dos textos que não levam sempre em consideração a sua totalidade. Ao se deparar com o banco de dados o leitor poderá discordar de uma ou outra classificação que registramos, entretanto, em razão da natureza complexa de cada texto, essa possibilidade de variação na interpretação não poderia ser excluída. Não obstante, o banco de dados foi realizado com bastante rigor e exatidão e constitui um importante documento para a análise da produção influenciada por Deleuze e Guattari no campo da educação.

Temas mais frequentes

Filosofia	295	68,40%	Sociologia	15	<5%
Política/ética	238	55,20%	Modernidade	15	<5%
Teoria da educação	126	29,20%	Educação Ambiental	15	<5%
Currículo	81	18,80%	metodologia	14	<5%
Cultura	67	15,50%	Estudos de gênero	14	<5%
Docência	63	14,60%	Psicologia/psicanáli	13	<3%
Arte	54	12,50%	Estética	13	<3%
Linguagem/escrita	50	11,60%	Saúde	12	<3%
Prát./exp. pedag.	46	10,60%	História	11	<3%
Infância	39	9,00%	Pós-moderno	10	<3%
Tecnologia	38	8,80%	Ciência	10	<3%
Ensino	32	7,40%	Didática	8	<3%
Aprendizagem	32	7,40%	Antropologia	8	<3%
Mídia/jornalismo	31	7,10%	Universidade	7	<3%
Imagem	26	6,00%	Pós- crítico	6	<3%
Cinema	25	5,80%	Matemática	6	<3%
Corpo	23	5,30%	inclusão	6	<3%
Sociedade Atual	20	<5%	Pós-estruturalismo	5	<3%
Cotidiano	19	<5%	Juventude	5	<3%
Literatura	18	<5%	Inst. escolar	4	<1%
Espaço/geografia	18	<5%	Educ. a dist.	4	<1%
Discurso	18	<5%	Direito/justiça	4	<1%
Crítica	16	<5%	Alfabetização	4	<1%
Conhecimento	16	<5%	Cognição	3	<1%
Capitalismo	16	<5%	Avaliação	3	<1%

Quadro 1: Distribuição dos artigos por temas⁶⁵.

Como poderíamos esperar, o tema filosofia é o mais recorrente. Surge em aproximadamente 2/3 (exatamente 68,44%) das publicações. Não obstante, a parcela dos artigos que não tem por escopo a filosofia é bastante relevante. São 136 trabalhos, aproximadamente 1/3 (31,60%) do total. Esse é um ponto interessante para se pensar: a filosofia de Deleuze e Guattari dialoga constantemente com os campos não-filosóficos e parece que essa qualidade foi transmitida ao campo da educação. Os dados iniciais nos mostram uma grande afinidade entre a filosofia e o seu fora. Boa parte dos artigos que citam a filosofia da diferença sem tratar de filosofia propriamente se valem de Deleuze e/ou Guattari pontualmente. A maior parte dos trabalhos que não tratam de filosofia se dedicam à política, como é o caso do artigo *Do que Vale para o que pode: Corpos de Quincas Berro D'água* de

65 As porcentagens foram arredondadas, pois julgou-se desnecessário registrar as duas casas decimais.

Michele Freitas Farias de Vasconcelos e Fernando Seffner (2011) que estuda a questão da normalização dos corpos em um Centro de Atendimento Psicossocial em Aracaju e Sergipe a partir dos estudos de gênero. Apesar de utilizar Foucault e Deleuze, os autores focam a dimensão política e psicológica do problema discutido. A presença do tema política em 55% das publicações diz muito a respeito do uso dessa filosofia no campo da educação. Como mostraremos no desenvolvimento de nossa argumentação, uma das características mais atraentes da filosofia de Deleuze e Guattari para aqueles que se debruçam sobre a educação é a forma como, na obra desses autores, a política, os processos subjetivos e cognitivos estão intimamente conectados. Notemos a grande presença de artigos que tratam da temática ética e política. Esses temas estão constantemente associados à filosofia de Michel Foucault⁶⁶ e, embora Deleuze e Guattari discutam essas questões, observamos, na análise conceitual dos textos uma grande influência dos conceitos de técnicas de governo, técnicas de si e do par poder/saber.

A teoria da educação e o currículo aparecem como as temáticas pedagógicas mais frequentes, o primeiro aparece em 126 trabalhos (29% do total das publicações) e o segundo em oitenta e um (81, quase 19% das publicações.). Curiosamente, o “tema pedagógico” ao qual Deleuze mais se dedicou, o aprender, só aparece em trinta e dois textos (32, 7,42% dos trabalhos), o que mostra uma tendência de desterritorialização dos conceitos da filosofia da diferença nos problemas pedagógicos. Em *Diferença e Repetição* (2006), Gilles esboça um conceito de aprendizagem que remete ao mesmo tempo à teoria das faculdades Kantianas, à ética dos afetos Spinozista, o empirismo de Hume e o conceito de trágico Nietzscheano. O aprendizado é a passagem do não saber ao saber; Deleuze (2006, p. 237 e 238) nos diz “não se pode prever como alguém aprenderá”, pois o aprendizado é uma experimentação empírica por meio da qual nossas diversas faculdades ultrapassam-se a si mesmas. Aprender é da ordem da transformação e da criação, é uma atividade que afeta o corpo inteiro, “um adestramento do espírito”. A experiência do pensamento confunde-se com a própria noção de aprendizado.

A filosofia sempre tomou o saber como a imagem do pensamento. Sempre pressupôs uma idealidade do conhecimento fundada nas categorias de identidade e semelhança. Uma resposta é julgada como certa, na medida em que se assemelha à solução ideal. Dessa maneira, o pensamento é concebido como reapresentação de uma solução já dada ou por dar. Deleuze propõe tomar o aprendizado como imagem do pensamento. O aprendizado é a

66 Discutiremos essa questão no terceiro capítulo.

experiência pela qual passa-se de um não sabido a um sabido; introduz a diferença no seio do pensamento; é da ordem da afecção e dos afetos, é uma experimentação empírico-afetiva.

Tomemos como exemplo a associação entre fumaça e fogo que se dá através da repetição do fenômeno “fumaça”, seguido do fenômeno “fogo”, gerando uma contração dos dois fenômenos no sujeito que a observa: vendo fumaça, esperar-se-á fogo. Essa contração é um hábito passivo do entendimento. Mera associação. Apesar de se observar uma repetição simples, “fumaça- fogo, fumaça-fogo”, observa-se no espírito que contempla uma repetição complexa, uma diferenciação. Esta repetição⁶⁷ complexa é um aprendizado. Ora, o que se repete no aprendizado? A diferença, o movimento do espírito de um não-sabido a um já sabido, de um descontraído a um contraído. A repetição verdadeira, no sentido que lhe dá Deleuze, é o eterno retorno da diferença. Nessa perspectiva, não é a repetição material dos fenômenos “fogo” e “fumaça” que são originais, é o próprio aprendizado e a própria diferença que fundam a possibilidade do pensamento.

Outros temas que merecem destaque são: a arte, com cinquenta e quatro trabalhos (54, o que corresponde a 12,52% do total de publicações), a linguagem e escrita, que aparecem em cinquenta (50, 11,6% do total) publicações, a tecnologia, discutida em trinta e oito textos (38, cerca de 9% do total), a imagem e o cinema, analisados em respectivamente em vinte e seis (26, 6%) e vinte e cinco (25, aproximadamente 6% do total) trabalhos⁶⁸. Destacamos também o número significativo de trabalhos que discutem a crítica em suas inúmeras acepções: ao capitalismo, à modernidade, a crítica à filosofia crítica, ao estruturalismo. O tema crítica aparece em 16 trabalhos, o pós-modernismo – que envolve uma crítica ao modernismo – aparece em 10, enquanto as tematizações pós-críticas aparecem em 6.

Invertendo a tabela, mereceriam destaque por sua relativa ausência as temáticas da avaliação, da alfabetização, da inclusão, da ciência e da história que aparecem em menos de 3% dos trabalhos e que constituem parte importante do processo educativo.

Ao analisar as obras de Deleuze e Guattari – gráfico 4 – mais referenciadas, observamos um grande número de citações de *Mil Platôs* (referenciado em cento e três, 104, textos, cerca de 24% do total de publicações) e de *O que é filosofia?* (referenciado em oitenta e dois, 82, textos, aproximadamente 20% dos trabalhos selecionados no levantamento). Essas duas obras constituem a parte mais madura da colaboração entre Deleuze e Guattari,

67 Sobre a aquisição dos hábitos e os dois tipos de repetição DELEUZE, Diferença e Repetição. 2006, p. 119.

68 Lembremos que os temas se sobrepõem e, portanto, imagem e cinema aparecem concomitantemente em vários artigos.

apresentam um pensamento filosófico extremamente complexo e elaborado, o que dificulta o acesso dos leitores mais inexperientes. Comparando o número de referências aos livros escritos por Deleuze e Guattari individualmente, ou em parceria com outros autores, nota-se uma predominância das referências à Deleuze. As obras *Conversações*, *Diferença e repetição*, *Diálogos*, *Foucault*, *Lógica do Sentido* e *Crítica e Clínica* ocupam consecutivamente, a terceira, quarta, quinta, sexta, sétima e oitava posições na lista de obras mais citadas. Ressaltamos, dentre elas a tese de doutoramento de Deleuze, *Diferença e Repetição*, a homenagem à Foucault e as entrevistas *Conversações* e *Diálogos* que, junto aos cursos em Vincennes e o abecedário, constituem a parte mais popular de divulgação filosófica publicadas depois da morte do autor. Interessante observar a variedade de obras deleuze-guattarianas referenciadas no conjunto: são 38 obras diferentes citadas ao menos em duas diferentes publicações do campo da educação. Pouquíssimos livros de Deleuze não aparecem no levantamento, destacamos *Instintos e Instituições* de 1955 e *Péricles e Verdi* de 1988.

Gráfico 4: Obras de Deleuze e Guattari mais referenciadas

As obras individuais de Guattari aparecem poucas vezes, *Caosmose* (GUATTARI, 1992) e *As três ecologias* (GUATTARI, 1990) são referenciadas somente em quinze e oito trabalhos, respectivamente. Essas obras são citadas por menos que 4% do total de trabalhos. Ressaltamos a presença dessas obras nos trabalhos que se dedicam ao tema da educação ambiental, como por exemplo a pesquisa *A arte no processo educativo de cuidado pessoal e ambiental* de Maria Inês Higuchi, Heloísa Helena Alves e Luiza Conceição Sacramento (2009) – que faz referências a obra *As três ecologias* – e *Arte: estampas híbridas de arco-íris*

em flor – sinergia, religação e ecofraternização de Miguel Almir Lima de Araújo (2006) – que faz referência a obra *Caosmose* (GUATTARI, 1992). A obra de Guattari, não escrita em parceria de Deleuze, com maior presença no levantamento é *Micropolítica, cartografias do desejo* (GUATTARI; ROLNIK, 2005), com 24 referências, cerca de 5,55% do total de publicações.

Vale a pena mencionar a considerável influência de Deleuze enquanto comentador de outros filósofos e escritores. Nesse sentido, destacamos a obra *Foucault*, com 35 referências, *Proust e os signos*, com 23 citações, *Kafka, por uma literatura menor* (única em autoria com Guattari) que aparece em 15 trabalhos, *Nietzsche e a filosofia* que também aparece em quinze publicações e *Spinoza, filosofia prática* que aparece em 11 trabalhos. Juntas, as obras aparecem 83 vezes no levantamento.

Entre os textos ditos menores, que não foram publicados originalmente em livros, vale destacar os artigos de Deleuze (1992b): *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*, publicado postumamente em *Conversações*, que aparece em 13 publicações, e *A imanência: uma vida....*, publicado no Brasil na Folha de São Paulo e no Periódico Educação e realidade, que aparece em 10 publicações.

No segundo quadro oferecemos um dado extremamente interessante. São os autores mais referenciados nos estudos da filosofia da diferença na educação. Não é surpreendente que o autor mais relacionado em nosso levantamento é Michel Foucault, que aparece em cento e noventa e oito (198) trabalhos, quase 46% do total de trabalhos. Além de escrever sobre Deleuze (Foucault, 1993⁶⁹) e ter sido tema de um livro deste autor, Foucault precede a entrada de Deleuze e Guattari no campo da educação e do currículo. Deleuze, Guattari e Foucault escrevem sobre um mesmo território filosófico e muitas vezes é difícil dizer, nas análises dos artigos que misturam a filosofia dos três autores, a quem remete certo conceito ou a quem se deve certa inspiração filosófica. A influência de Foucault será debatida na primeira e na segunda parte do terceiro capítulo da tese. Nota-se uma presença acentuada das temáticas políticas e das discussões sobre subjetividade nos artigos que citam Foucault.

69 Foucault escreve um prefácio à edição americana de *Anti-édipo*. No Brasil, o texto foi traduzido no Cadernos de Subjetividade / Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. – v. 1, n. 1, São Paulo, 1993.

Número de Referências por autor

Autor	nº de refer.		Autor	nº de refer.	
Foucault, M.	198	45,93%	Badiou, A.	9	< 2%
Larossa, J.	66	15,31%	Descartes, R.	8	< 2%
Nietzsche, F.	65	15,08%	Harvey, D.	8	< 2%
Veiga-Neto, A.	52	12,06%	Peters, M.	8	< 2%
Tadeu, T.	50	11,60%	Rabinow, P.	8	< 2%
Bauman, Z.	42	9,74%	Vigotsky, L.	8	< 2%
Gallo, S.	36	8,35%	Wittgenstein, L.	8	< 2%
Corazza, S.	32	7,42%	Bakhtin M.	7	< 2%
Hardt & Negri	29	6,72%	BALL, S	7	< 2%
Lévy, P	29	6,72%	Dreyfus, H.	7	< 2%
Spinoza, B.	28	6,49%	Gros F.	7	< 2%
Fischer, R.	27	6,26%	Lipovetsky, G.	7	< 2%
Agamben, G.	26	6,03%	Montaigne, M.	7	< 2%
Derrida, J.	25	5,80%	Zourabichvili, F.	8	< 2%
Arendt, H.	23	5,33%	Bachelard, G.	6	< 2%
Benjamin, W.	22	5,10%	Bujes, M.	6	< 2%
Certeau, M.	22	5,10%	Canguilhem, G.	6	< 2%
Bourdieu, P.	21	4,87%	Ferreira, C	6	< 2%
Hall, S.	21	4,87%	Gramsci, A.	6	< 2%
Lyotard, J-F.	21	4,87%	Lefebvre, H.	6	< 2%
Rancière, J.	21	4,87%	Lispector, C.	6	< 2%
Barthes, R.	19	4,40%	Moreira, A.	6	< 2%
Freire, P.	19	4,40%	Valéry, P.	6	< 2%
Kohan, W.	19	4,40%	Veyne, P.	6	< 2%
Adorno & Horkheimer	18	4,17%	ALLIEZ, E.	6	< 2%
Machado, R.	18	4,17%	ALTHUSSER, L.	5	< 2%
Pelbart, P.	18	4,17%	Aquino, J	5	< 2%
Rose, N.	18	4,17%	Bataille, G.	5	< 2%
Kastrup, V.	17	3,94%	Dosse, F.	5	< 2%
Chauí, M.	15	3,48%	Gauthier, C.	5	< 2%
Heidegger, M.	15	3,48%	Nóvoa, A.	5	< 2%
Kant, I.	15	3,48%	Passos, E.	5	< 2%
Baudrillard, J.	14	3,24%	Rousseau, J-J.	5	< 2%
Marx, K.	14	3,24%	Apple, M.	4	< 1%
Amorim, A.	13	3,01%	Bampi, L.	4	< 1%
Bhabha, H.	13	3,01%	Birman, J.	4	< 1%
Blanchot, M.	12	< 3%	Cardoso Jr.	4	< 1%
Giroux, H.	12	< 3%	Comenius	4	< 1%
Rolnik, S.	12	< 3%	Costa M.	4	< 1%
Freud, S.	11	< 3%	Duras, M.	4	< 1%
Gil, J.	11	< 3%	Jameson, F.	4	< 1%
Habermas, J.	11	< 3%	Jódar; Gomez	4	< 1%
Merleau-Ponty, M.	11	< 3%	Kafka, F.	4	< 1%
Morin, E.	11	< 3%	MARCELLO, F.	4	< 1%
Bergson, H.	11	< 3%	Piaget, J.	4	< 1%
Paraíso, M.	10	< 3%	Sartre, J-P.	4	< 1%
Platão	10	< 3%	Young, M.	4	< 1%
Aristóteles	9	< 3%	Alves, N.	3	< 1%
Artaud, A.	9	< 3%	Andrade, E.	3	< 1%
Orlandi, L	9	< 3%	Kroef, A.	3	< 1%
Skillian, C.	9	< 3%	Schérer, R.	3	< 1%

Quadro 2: número de referências por autor

Outro aspecto importante a ser destacado nesse quadro é a presença significativa de alguns dos autores estudados por Deleuze em suas obras dedicadas ao comentário de filósofos consagrados. Além de Foucault que, como vimos, ocupa um lugar especial na filosofia da diferença e em sua recepção, Nietzsche, estudado por Deleuze no fim da década de 1960, aparece como o terceiro autor mais citado, com 65 referências, uma a menos do que Jorge Larossa – Pesquisador de filosofia da educação, professor da universidade de Barcelona, influenciado por Deleuze, mas sobretudo por Foucault. Spinoza, ao qual Deleuze dedicou duas obras, recebeu 28 referências. Kant, estudado por Deleuze no início de sua carreira, recebe 15 referências, enquanto Karl Marx, cuja obra influenciou *Diferença e Repetição* e *O Anti-Édipo* recebe 14 referências. Bergson, que foi tema do primeiro livro de Deleuze, ainda no fim da década de 50 recebe 11 menções, enquanto Freud, que foi alvo da crítica de *Lógica do Sentido* e de *Anti-Édipo* recebe 10. A omissão de David Hume, referenciado em menos de três publicações chama a atenção e talvez dê indícios de um enfraquecimento do elemento empírico da filosofia da diferença em suas leituras no campo da educação. A distribuição das referências às fontes filosóficas de Deleuze confirma a tendência de acentuação da dimensão política da obra de Deleuze e Guattari.

Observamos diversos comentadores de Deleuze e Guattari no levantamento das referências dos artigos selecionados em nosso banco de dados, entretanto, a maior parte das obras citadas não se encaixam na categoria de comentários ou leituras filosóficas. Por exemplo, Hardt e Negri, que estudaram Deleuze e depois se dedicaram a uma pesquisa conjunta que segue diversos princípios da filosofia da diferença, são os mais referenciados, aparecendo em 29 textos. Entretanto, as obras mais citadas dos autores são *Império* (2000) e *Multidão* (2005), obras que se valem da filosofia de Deleuze e Guattari, e de muitas outras, para pensar o problema da ação política na atualidade. Não poderíamos, portanto, considerá-los exclusivamente enquanto leitores de Deleuze e Guattari, mas como autores influenciados por eles. Em segundo lugar está Pierre Lévy, que é referenciado em 26 textos, mas que encontra-se em posição muito semelhante à de Hardt e Negri. Sua obra mais referenciada é *As tecnologias da inteligência*, na qual ele realiza uma análise de como as novas tecnologias digitais estão transformando a paisagem cognitiva da humanidade. Nessa obra, apesar da

grande influência deleuziana, Lévy não realiza uma leitura filosófica da filosofia da diferença, mas uma análise de um problema sociológico a partir de uma perspectiva filosófica.

Roberto Machado e Peter Pal Pelbart, aparecem em 18 publicações, Sueli Rolnik, em 12, José Gil, em 11, Paraíso em 10, Luis Orlandi em 9 textos, Alain Badiou em 9 e Zourabichvili em apenas 8. Apesar do grande número de leitores de Deleuze referenciados, não se pode esquecer que a obra desses autores é muito mais ampla do que os textos que dedicam a leitura de Deleuze e Guattari. Logo, se consultarmos o banco de dados verificaremos que as referências a esses autores somente em parte podem ser considerada leituras ou interpretações da obra de Deleuze e Guattari. Somente uma fração das obras desses autores referenciadas nas publicações brasileiras são de fato leituras e interpretações da obra de Deleuze e Guattari. François Dosse, que dedica uma biografia filosófica à dupla, recebe somente cinco referências, enquanto Ronald Bogue, um dos grandes intérpretes de Deleuze e Guattari na Europa, aparece pouquíssimas vezes (somente duas). Assim, observa-se uma tendência de apropriação não hermenêutica da filosofia da desses autores. A maior parte das vezes, Deleuze e Guattari são lidos a partir de suas próprias obras ou a partir de comentários escritos no próprio campo dos estudos pedagógicos. Se por um lado, isso mostra um deslocamento da filosofia da diferença em um campo autônomo de discussão, por outro lado, a relativa ausência de comentadores pode indicar a presença de leituras pouco aprofundadas de uma filosofia extremamente complexa e difícil.

Há uma multidão de filósofos, sociólogos e educadores que também aparecem de modo significativo em nosso banco de dados. Destacamos Bauman (42 referências) Agambem (26), Derrida (25), Arendt (23), Benjamin (22), Certeau (22), Lyotard (21), Satuart Hall (21), Rancière (21), Barthes, (19), Paulo Freire (19), Adorno e Horkheimer (18), Marilena Chauí (15), Bhabha (13), Merleau-Ponty (11), Peters (8), Harvey (8) , Rabinow (8) , Vigotsky (8) , Wittgenstein (8), Bakhtin (7), Ball (7), Dreyfus (7), Gros (7) e Lipovetsky (7). Em primeiro lugar, reparemos a grande diversidade de influências associadas a Deleuze e Guattari. Observamos autores filiados as mais diversas linhas de pesquisa: teoria crítica, estudos culturais, pós-estruturalismo, pós-modernismo, fenomenologia, dialética, linguística e teoria do cotidiano. Destaquemos dois grupos de autores cuja influência nos estudos deleuze-guattarianos na educação é marcante. Em primeiro lugar, os leitores de Foucault, dentre os quais poderíamos incluir Jorge Larossa, Peters, Rabinow, Dreyfus, Gros, além dos brasileiros, Veiga Neto, Rosa Bueno Fischer; em segundo lugar os autores filiados à tradição crítica,

dentre os quais pode-se incluir: Marx, Benjamin, Adorno, Horkheimer, Paulo Freire, Marilena Chauí, Ball e, pelo menos parcialmente, Hardt, Negri e Lyotard.

Outra questão a ser destacada é a presença de pesquisadores publicados nas revistas nacionais especializadas em educação. Entre os quinze autores mais referenciados, encontram-se cinco autores brasileiros que publicaram textos selecionados em nosso levantamento: Alfredo Veiga-Neto, com 52 citações, Tomaz Tadeu da Silva, com cinquenta referências, Sílvio Gallo, que foi mencionado 36 vezes, Sandra Corazza, com 30 referências, e Rosa Maria Bueno Fischer, citada 27 vezes. Outros autores que merecem destaque são: Walter Kohan, que é mencionado 19 vezes, Peter Pal Pelbart, mencionado 18 vezes, Virgínia Kastrup, referenciada em 17 publicações e Antônio Carlos Amorim, que aparece como referência em 13 textos.

AUTORES	nº de public.
FISCHER, R. (UFRGS)	9
PARAÍSO, M. (UFMG)	9
CORAZZA, S. (UFRGS)	8
GALLO, S. (UNICAMP)	8
MARCELLO, F. (UFRGS) (ULBRA)	7
FERRAÇO, C. (UFES)	6
SOARES, M. (UFES) (UERJ)	6
AMORIM, A. C. (UNICAMP)	5
KOHAN (UERJ)	5
PEREIRA, M. (PUC-SP) (PUC-RS)	5
AQUINO, J. (USP)	4
BALL, S. (Univ. de Sussex)	4
CARVALHO, A. (UNIFESP)	4
CARVALHO, J. (UERJ) (UFES)	4
OLIVEIRA T (UERJ) (UFRJ)	4
TADEU, S. (UFRGS)	4
GELAMO, P (Unicamp)	4
ALVES, N. (UERJ)	3
ANDRADE, E. (UNICAMP- UEFS)	3
BAMPI, L. (UFRGS)	3
BARCENA, F. (Univ. Complutense de Mad)	3
CARDOSO JÚNIOR H. (UNESP)	3
DINIS, N. (UFSC)	3
HILLESHEIM, B (PUCRS)	3
JÓDAR; GÓMEZ (Univ. de valência)	3
LOPONTE, L. (UFRGS)	3
VEIGA-NETO (UFRGS)	3
CESAR, M. DUARTE, A. (UNICAMP) (UFP	3
CAMOZZATO (UFRGS) (UFRGS)	2
RIBEIRO, C. (USP)	2
FARINA, C. (UB) (UPEL) (PUC-RS)	2
FERRARO JR. (UF FEIRA DE SANTANA)	2
ABRAMOWICZ, A (UNICAMP) (UFSCAR)	2
GALLO, L. (Univ. de Antioquia)	2
GARCIA M (UNICAMP) (UFRGN)	2
GARCIA W. (UFSC)	2
GOMES, P. (UFRGS)	2
HAGEMEYER, (USP) (UFPR)	2
HAROCHE, C. (CNRS)	2
KROEF (UFRGS) (UFC)	2
NÓBREGA, T. (UFRN)	2
VASCONCELLOS, J. (UFRJ, UFF)	2
ZORDAN (UFRGS)	2
CLARETO, S (UNESP) (UFJF)	2
DORNELES, L (UFRGS)	2
FRANCO, M. (UFRJ) (PUC-RJ)	2
FREITAS, A (UFPE)	2
LEANDRO, A (Sorbonne) (UFRJ)	2
PAGNI, P. (UNESP)	2
RATTO, C. (PUC-RS)	2
VALLE, L. (Univ. De Paris) (UERJ)	2
WEINMANN, A. (UFRGS)	2
Giuseppe Bianco (Univers. dl. Studi)	2

Quadro 3: número de publicações por autor

No quadro 3, apresentam-se todos os autores com duas ou mais publicações selecionadas no levantamento desta tese. Observamos a predominância dos autores vinculados as universidades do sul e do sudeste. Empatadas na primeira posição estão Rosa Bueno Fischer (UFRGS) e Marlucy Paraíso (UFMG), as duas com 9 textos selecionados em nosso levantamento. Em terceiro lugar, empatados, estão Sílvio Gallo (UNICAMP) e Sandra Corazza (UFRGS), ambos com 8 artigos selecionados. Notemos que metade desses autores dedicaram-se a pesquisa das decorrências da filosofia da diferença no campo do currículo (Paraíso e Sandra Corazza), objeto de estudo desta tese. Destacamos também as publicações de: Fabiana Amorim, doutora pela UFRGS e professora da Universidade Luterana do Brasil, com 7 publicações), Maria Conceição Soares, professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (com 6 publicações) Antônio Carlos Amorim, professor da Unicamp (5 publicações), Alexandre Fiordi Carvalho, professor da Universidade federal de São Paulo (com 4 publicações), Walter Kohan, professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (5 publicações), Julio Groppa Aquino, professor da Universidade de São Paulo (4 publicações), Tomaz Tadeu da Silva, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (4 publicações), Janete de Carvalho, doutora pela UERJ e professora da Universidade Federal do Espírito Santo (4 publicações), Rodrigo Peloso, professor da Unesp (4 publicações), Nilda Alves, professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (3 publicações), Carlos Ferraço, professor da Universidade Federal do Espírito Santo (3 publicações), Cintya Regina Ribeiro, professora da Universidade de São Paulo (2 publicações) e Paola Zordan, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2 publicações).

Dentre os cinquenta e quatro autores listados no quadro três: treze são ligados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dez desses são professores da instituição e três são doutoras formadas na UFRGS que lecionam em outras universidades: Fabiana de Amorim Marcello é professora da Universidade Luterana do Brasil, Viviane Camozzato é professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e Ada Kroef na Universidade Federal do Ceará⁷⁰; sete dos autores são professores ou foram alunos da Unicamp em alguma etapa da carreira. Dois são professores, Sílvio Gallo, Antônio Carlos Amorim e e cinco são doutores ou pós-doutores. Dentre esses doutores formados na Unicamp Elenise Andrade leciona na

70 No Rio Grande do Sul, encontram-se ainda dois autores que são professores da Pontifícia Universidade Católica.

Universidade Estadual de Feira de Santana, Maria Rita de Assis César é professora da universidade Federal do Paraná, Anete Abramowicz leciona na Universidade Federal de São Carlos, Rodrigo Peloso Gelamo, fez um pós-doutorado na Unicamp e leciona na Universidade Estadual de São Paulo e Maria de Fátima Garcia é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Além desses autores que migraram da UFRGS e da UNICAMP para outros estados e regiões, poderíamos citar alguns outros professores que lecionam fora da região sudeste: Ferraro Jr., que leciona na Universidade Federal de Feira de Santana, Teresinha Nóbrega, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Marcos Cardoso de Lima é professor do Instituto Federal de Goiás. A Universidade Federal do Espírito Santo conta com três autores nessa lista, dois professores – Carlos Eduardo Ferraço e Janete de Carvalho – e uma doutora, Maria Conceição de Carvalho, que leciona na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Além da professora Maria Conceição de Carvalho, lecionam na Universidade Estadual do Rio de Janeiro ainda quatro professores⁷¹ incluídos no quadro: Janete de Carvalho, que é professora da Universidade Federal do Espírito Santo e Thiago Ranniry Moreira de Oliveira, que fez mestrado sob a orientação da professora Marlucy Paraíso da UFMG, e que leciona atualmente na UFRJ. A Universidade Federal do Rio de Janeiro é representada na lista por dois professores e dois doutores. Jorge Vasconcellos, que fez seu doutorado na UFRJ, leciona na Universidade Federal Fluminense e Monique Franco, também doutora pela UFRJ, é professora da Puc do Rio de Janeiro. A Universidade de São Paulo conta com dois professores na lista e três professores lecionam na Universidade Federal de São Carlos. Apesar da concentração das publicações e dos autores nas maiores universidades das regiões sul e sudeste, observa-se, com a passagem dos anos, a consolidação de algumas referências em outras universidades e regiões, sobretudo o Nordeste. Essa passagem está ligada a migração de pesquisadores das universidades do Sudeste para universidades e instituições de outras regiões.

Os autores com mais de dois textos selecionados em nosso levantamento são responsáveis por 177 publicações, somente 41% do total de publicações. Portanto, a diversidade de autores que publicaram textos influenciados por Deleuze e/ou Guattari nas vinte revistas é enorme. São aproximadamente 300 pesquisadores.

Se por um lado, a linha de pesquisa deleuze-guattariana na educação ramifica-se no território brasileiro, por outro lado, ela se consolida em torno de alguns autores que são tanto

71 A Universidade Estadual do Rio de Janeiro também formou dois doutores que aparecem no quadro.

referências quanto pesquisadores. Em torno desses autores, tem se formado as linhas de pesquisa, conceitos e problematizações que constituem a paisagem global da filosofia da diferença na educação. Destacamos: Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Carlos Amorim, Marlucy Paraíso, Sílvia Gallo, Peter Pál Pelbar, Virgínia Kastrup, Ada Kroef, Francisco Jódar e Lúcia Gomes, Julio Groppa Aquino, Alfredo Veiga-Neto, Rosa Bueno Fischer (os três últimos são pesquisadores foucaultianos, mas mantêm um diálogo frequente com filosofia deleuze-guattariana).

2.2 Levantamento: estudos do currículo

Foram selecionados 81 artigos sobre o currículo (cerca de 19% do total de publicações) do total de 432 artigos. O tema merece um destaque especial, pois foi um dos temas precursores da filosofia da diferença na educação e ainda hoje encontra-se no centro dos debates. Boa parte dos autores mais importantes do campo dedicaram estudos ao currículo: Marlucy Paraíso, Sandra Corazza, Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Carlos Amorim e Alfredo Veiga-Neto. Além disso, o tema é estratégico, pois conecta-se com múltiplas temáticas: o currículo da saúde, da tecnologia e da filosofia, currículo político, curricularte (COSTA, 2011), cotidiano do currículo, a linguagem do currículo e o currículo científico. Essa linha de pesquisa atravessa todas as outras, cruza todas as territorialidades do campo pedagógico e conecta as diferentes problemáticas. Se, como dizem Deleuze e Guattari, o território é uma toca com múltiplas entradas e saídas, os ires e vires da temática curricular nos oferecem um vislumbre parcial, mas privilegiado do território da filosofia da diferença na educação.

Os gráficos 5, 6 e 7 mostram a distribuição das publicações influenciadas por Deleuze e Guattari ao longo dos anos. Omitiu-se o ano de 2000 pois não foi encontrado nenhum texto publicado nesse ano. O gráfico cinco mostra a evolução das publicações entre os anos de 2001 e 2015, o gráfico 6 mostra na evolução das publicações entre 2001 e 2008 e o gráfico 7 apresenta a distribuição das publicações entre os anos de 2009 e 2015. A exposição dos dados dessa maneira visa expor a consolidação e regularização das publicações influenciadas pela

filosofia da diferença no campo do currículo. Um aumento da quantidade de publicações sobre currículo e a Filosofia da Diferença ao longo dos anos.

Gráfico 5: Distribuição de publicações por ano: tema currículo (2001-2015)

Gráfico 6: Distribuição de publicações por ano: tema currículo (2001-2008)

Gráfico 7 : Distribuição de publicações por ano: tema currículo (2009-2015)

Os dados referentes aos primeiros sete anos de nosso recorte cronológico apresentam um padrão bastante irregular, marcado por picos e vales. Em 2002 e 2007 isso ocorre em razão dos especiais dedicados à filosofia da educação mencionados na apresentação. Por exemplo, no ano de 2002, ano do especial dedicado á filosofia da diferença no currículo da revista *Educação & Realidade*, foram publicados nove textos, igualando as marcas atingidas nos anos de 2014 e 2015, já no ano seguinte houve somente uma única publicação. A partir de 2009, observa-se uma regularidade muito maior: não há nenhum ano em que se publique menos de cinco artigos, além disso, observa-se um crescimento moderado e contínuo ao longo dos anos que, no total – entre 2009 e 2015 – chega a 55% (foram publicados 5 textos em 2009 e 9 em 2015).

Entre os anos 2001 e 2008, as publicações estavam concentradas na revista *Educação & Realidade*, que contou com doze dos trinta e quatro textos publicados durante esse período. Os periódicos *Currículo Sem Fronteiras* e *Educação & Sociedade*, que estão empatados em segundo lugar durante o mesmo período, publicaram somente 4 textos cada. De 2009 a 2015, a revista *Educação & Realidade* foi responsável por somente 5 dos 47 artigos publicados sobre o tema. A revista com mais publicações no período é *Currículo sem fronteiras*, com

dezesseis (16) publicações e a segunda é a revista *E-curriculum* que publicou onze (11) trabalhos.

Gráfico 8 : Publicações por periódico: tema currículo

O oitavo gráfico apresenta a distribuição das publicações sobre currículo influenciadas por Deleuze, por periódico. A informação que mais salta aos olhos nesse gráfico é a ausência de quatro periódicos: Revista Brasileira de História da Educação (Universidade Estadual de Maringá), Revista Educação em Questão (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Revista Práxis Educativa (Universidade Estadual de Ponta Grossa) e a Revista Educação (Pontifícia Universidade Católica-RS). A revista com mais publicações dentre essas é a da PUC-RS, que publicou o total de vinte trabalhos, nenhum sobre currículo. As demais revistas tiveram um número de publicações menos expressivo. Esse dado reflete a distribuição geográfica da pesquisa deleuze-guattariana nas faculdades de educação do Brasil. Como já se observou, os autores com mais publicações concentram-se em algumas universidades do Sul e do Sudeste, em especial a UFRGS, Unicamp, UERJ e UFMG – não se pode esquecer das universidades do Espírito Santo e de São Paulo que, apesar de possuírem menos publicações

na área, não podem ser desprezadas em razão da qualidade de suas pesquisas. Apesar da grande aceitação da filosofia de Deleuze e Guattari nessas universidades, a influência desses autores parece ser ainda marginal em diversos centros de ensino e pesquisa espalhados por nosso país.

Dois dos três dos periódicos com mais publicações têm por escopo a temática curricular. Vinte dos trinta e um textos publicados na revista eletrônica *Currículo sem Fronteiras* tratam do tema; no periódico *E-curriculum*, onze dos quatorze tratam da questão. Nos demais periódicos, a incidência da temática curricular é bem menor. Na revista *Educação & Realidade*, ocorrem dezoito artigos sobre o tema num total de 81, o que representa um total de 22,22%, número bastante próximo da percentagem geral, que é pouco maior que 18%. A revista *Pro-posições* apresentou 7 publicações sobre currículo influenciadas pela filosofia da diferença num total de 34, totalizando aproximadamente 20%. Em contraposição, a *Revista Perspectiva* tem publicados 18 artigos que citam Deleuze e Guattari, somente um deles discute o currículo (5,55%), A revista *Educação & Filosofia* publicou no total 22 textos, um aborda a temática (4,54%).

Número de publicações por tema (currículo)

Tema	nº de public.	%	Tema	nº de public.	%
Filosofia	49	60,40%	Corpo	4	4,90%
Política	43	53,00%	Conhecimento/cognição	3	3,70%
Teor. Educ.	22	27,10%	discurso	3	3,70%
docência	17	20,90%	Metodologia	3	3,70%
exp./prát. pedagógica	17	20,90%	Infância	3	3,70%
Cultura	15	18,50%	Saúde	3	3,70%
Cotidiano	11	13,50%	Arte/música	2	2,40%
Imagem/cinema	10	12,30%	Antropologia	2	2,40%
Tecnologia	9	11,10%	Arte/teatro	2	2,40%
Linguagem/escrita	8	9,80%	Capitalismo	2	2,40%
Aprendizagem/ ensino	5	6,10%	exp. pedagógica	2	2,40%
Arte	5	6,10%	Modernidade	2	2,40%
espaço/geografia	5	6,10%	Mídia	2	2,40%
crítico/pós-crítico	5	6,10%	arte/lit.	2	2,40%
ciência	4	4,90%	Capitalismo	2	2,40%

Quadro 4 : número de publicações por tema (currículo)

À semelhança do quadro de temas do levantamento geral, Filosofia e Política aparecem em mais da metade dos textos. Os temas relacionados aos estudos curriculares, docência e prática pedagógica, apresentam uma incidência significativamente maior. A

docência aparecia em 14,61% dos trabalhos no quadro do levantamento geral (Quadro 1), na secção curricular o tema aparece em 20,98% dos trabalhos. A maior disparidade entre o quadro geral e o quadro específico do currículo ocorre na temática das práticas pedagógicas que, no quadro geral, aparecia somente em 10,67% das pesquisas e no quadro do currículo aparece em 20,98% das publicações. Um assunto que apresenta significativa diferença são os estudos do cotidiano que, no levantamento geral, apareciam em menos de 5% dos artigos e, no quadro 4, aparecem em 13% das publicações sobre currículo. Os temas cultura, modernidade, crítica/pós-crítica, antropologia, corpo, tecnologia, espaço/geografia e saúde apresentam pouca variação entre o levantamento geral e o recorte da temática curricular. A matemática, por exemplo, aparece em um único artigo e é alvo de uma crítica cultural.

A distribuição dos temas nos assuntos sobre currículo apresenta uma distribuição extremamente desigual da atenção despendida a cada disciplina. A filosofia está presente em 60% dos trabalhos, a arte – Imagem, Cinema, literaturas, teatro, música e teoria da arte – aparece em 26% dos trabalhos, a linguagem e a escrita aparecem em pouco menos de 10% dos trabalhos e as ciências e a área da saúde estão presentes em 8,6% dos trabalhos. Esses dados expressam uma inversão do valor conferido a cada disciplina pelo currículo oficial e tradicional. Uma disciplina que merece atenção especial é o estudo do espaço ou a geografia (que aparece em cinco trabalhos), que sozinha, supera o número de referências à todas as ciências juntas. A antropologia, por exemplo, aparece em somente 2 trabalhos.

Outros temas que chamam atenção pela raridade são o conhecimento e a didática. O conhecimento aparece algumas vezes enquanto alvo de críticas, como no artigo de Cintya Ribeiro (2015), no qual se propõe um deslocamento da questão curricular, tradicionalmente centrada no currículo, em favor das práticas de pensamento. A didática também é um território problemático nos estudos deleuze-guattarianos, isso ocorre, pois a ideia de um conjunto de normas e procedimentos com o fim de ensinar contraria os preceitos mais vitais da filosofia da diferença. Mesmo assim, Sandra Mara Corazza (2015), publicou um belo artigo no qual se pensa a didática enquanto tradução de um conhecimento filosófico, científico ou artístico.

Número de referências por Livro de Deleuze e/ou Guattari

Obra	nº	%	Obra	nº	%
Mil Platôs	38	46,90%	Caosmose	4	< 5%
Conversações	24	29,60%	Micropolítica	4	< 5%
O que é Filosofia?	23	28,30%	Aro de criação	3	< 5%
Diferença e Repetição	19	23,30%	Imagem Tempo	3	< 5%
Foucault	11	13,50%	A dobra	2	<3%
Lógica do Sentido	10	12,30%	As três ecologias	2	<3%
Diálogos	9	11,10%	Empirismo e subjetividade	2	<3%
O Anti-Édipo	8	9,80%	A ilha deserta	2	<3%
Crítica e Clínica	6	7,40%	Imagem Movimento	2	<3%
Espinosa, fil. prat.	6	7,40%	O que é um dispositivo?	2	<3%
Nietzsche e a filosofia	6	7,40%	Os intelectuais e o poder	2	<3%
Kafka, por uma literatura...	5	6,10%	Pensamento nômade	2	<3%
Bergsonismo	4	< 5%	Sociedade de controle	2	<3%

Quadro 5 : Número de referências por obra de Deleuze e Guattari (currículo)

A variedade das obras escritas por Deleuze e/ou Guattari referenciadas nos 81 textos que combinam a questão curricular à filosofia da diferença é grande: são vinte e seis (26) textos que aparecem ao menos duas vezes e mais nove (9) que aparecem uma única vez, trinta e cinco (35) ao total. *Mil Platôs* aparece novamente como o livro de Deleuze e Guattari mais citado, entretanto, no território curricular, em comparação com o campo geral de artigos, a participação desse livro sobe de 23,9% (103 de 432) para 46,9% (38 de 81). Essa tendência se repete com os livros *Conversações* (referenciado em 15,7% das publicações selecionadas em nosso levantamento geral e em 29,6% das publicações no campo do currículo), *O que é Filosofia?* (referenciado em 19% das publicações selecionadas em nosso levantamento geral e em 28,3% das publicações no campo do currículo), *Diferença e Repetição* (referenciado em 15,5% das publicações selecionadas em nosso levantamento geral e em 23,3% das publicações no campo do currículo). O mesmo não ocorre com as obras *Foucault*, *Diálogos*, *Nietzsche e a Filosofia*, *Crítica e Clínica*, *Postscriptum: Sobre as Sociedades de Controle*, *Micropolítica: Cartografias do Desejo*, *Caosmose*, *Imagem-Tempo* e *O Anti-Édipo*, que são referenciadas mais ou menos na mesma proporção. Alguns textos menos conhecidos do grande público recebem uma atenção ligeiramente maior, como é o caso de *O Bergsonismo* (que no levantamento geral era citado por apenas 5 trabalhos, 1,15% dos trabalhos, e no levantamento dos artigos sobre currículo aparece em 4 trabalhos, cerca de 5% do total) e de *O*

ato de criação (que no levantamento geral aparece em 4 trabalhos e na secção do currículo aparece em 3 trabalhos). O grande número de referências às obras *Mil Platôs* e *O que é filosofia?* sugere um aspecto bastante interessante da leitura de Deleuze e Guattari no campo do currículo. Esses dois livros constituem a parte mais consistente e volumosa da contribuição entre Deleuze e Guattari, nele desenvolvem-se os conceitos mais notáveis e potentes desenvolvidos pela dupla. Em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari discute uma infinidade de assuntos a partir de abordagens quase nunca convencionais. O livro apresenta um alto grau de experimentação e inovação estética, que parece ser transmitido a grande parte dos artigos, poderíamos citar a título de exemplo as obras de Antonio Carlos Amorim, Tomaz Tadeu da Silva, Sandra Corazza, Roy Kastruv, Clermont Gauthier, Ada Kroef, Marlucy Paraíso, Elenise Cristina Andrade. Além disso, nenhuma das obras trata diretamente de educação ou de currículo. No território curricular influenciado por Deleuze, o que o autor disse sobre educação tem menos importância que os questionamentos que sua filosofia coloca ao campo.

Quadro de Referências (Currículo)

Foucault	39	48,10%	Gil, J.	3	< 5%
Tadeu	23	28,30%	Hardt; Negri	3	< 5%
Corazza, S.	14	17,20%	Heidegger, M.	3	< 5%
Veiga-Neto	14	17,20%	Lyotard	3	< 5%
Certeau	11	13,50%	Spinoza	3	< 5%
Larossa, J.	9	11,10%	Valery, P.	3	< 5%
Lévy, P.	9	11,10%	Adorno	2	< 3%
Gallo, S.	8	9,80%	Bakhtin, M.	2	< 3%
Derrida, J.	7	8,60%	Ball, S.	2	< 3%
Amorim, A.	6	7,40%	Bampi, L.	2	< 3%
Fischer	6	7,40%	Bujes	2	< 3%
Hall, S.	6	7,40%	Clareto, S.	2	< 3%
Artaud	5	6,10%	Descartes	2	< 3%
Barthes	5	6,10%	Gadelha, S.	2	< 3%
Bauman, Z.	5	6,10%	Giroux	2	< 3%
Gauthier, C.	5	6,10%	Harvey, D.	2	< 3%
Machado, R.	5	6,10%	Jódar; Gomez	2	< 3%
Nietzsche	5	6,10%	Kastrup, V.	2	< 3%
Paraíso, M.	5	6,10%	Kohan, W.	2	< 3%
Rancière	5	6,10%	Kroef, A.	2	< 3%
Baudrillard, J.	4	< 5%	Lefebvre	2	< 3%
Bordieu, P.	4	< 5%	Merleau-Ponty	2	< 3%
Ferrão, C.	4	< 5%	Moreira, A.	2	< 3%
Paulo Freire	4	< 5%	Nóvoa, A.	2	< 3%
Morin, E.	4	< 5%	Piaget, J.	2	< 3%
Pelbarr, P.	4	< 5%	Rolnik	2	< 3%
Benjamin, W.	3	< 5%	Young, M.	2	< 3%
Bergson, H.	3	< 5%	Zordan, P.	2	< 3%
Bhabha, H.	3	< 5%	Zourabichvili	2	< 3%

Quadro 5 : Número de referências por autor associado à filosofia da diferença e/ou ao currículo.⁷²

No quadro acima, são apresentados os autores mais referenciados⁷³ nos artigos que associam currículo à filosofia da diferença. Repetindo a tendência observada no quadro geral dos autores associados referenciados (Quadro 2), Foucault aparece como o autor mais referenciado. Aparece em trinta e nove (39) das oitenta e uma (81) publicações do campo. A proporção permanece mais ou menos a mesma: no levantamento geral, Foucault aparece em

⁷² Os valores das porcentagens foram arredondados.

⁷³ Excluímos Deleuze e Guattari, cujas referências foram apresentadas no quadro anterior.

aproximadamente 46% dos textos, na secção da temática curricular aparece em pouco mais de 48% dos textos. A grande disparidade em relação ao Quadro 2 é a participação dos autores brasileiros que fundaram o campo da diferença no currículo: Tomaz Tadeu da Silva, que aparecia em cinquenta (50) textos, 11,6% do total, aparece em vinte e três textos (23), 28,4% do total. Ou seja, quase metade das referências a Tadeu aparecem nos artigos sobre currículo. Sandra Corazza também tem sua participação significativamente aumentada conforme se compara o quadro geral e a secção curricular: no quadro 2 ela aparecia em trinta e dois textos (32), cerca de 7,4% do total, no quadro 5 ela aparece quatorze vezes, 17,3% do total dos artigos sobre currículo. As referências à autora no campo curricular totalizam 53,1% das referências à autora. As publicações de Antônio Carlos Amorim e Marlucy Paraíso são citadas quase na mesma proporção, apresentando um discreto aumento em relação ao quadro geral. Sílvia Gallo, Paulo Freire são citados quase na mesma proporção tanto no quadro 2 quanto no 5. Paola Zordan é referenciada somente duas vezes, as duas no campo do currículo. Ocorre a mesma coisa com Piaget.

Alguns autores estrangeiros recebem proporcionalmente mais atenção no campo do currículo do que no levantamento geral: Certeau (citado no total 22 vezes, 5% do total, das quais exatamente metade ocorrem no campo curricular), Michel Young (que apesar da discreta atenção, aparece 4 vezes no levantamento geral, das quais metade ocorre no campo curricular), Antonin Artaud (que aparece em nove publicações no geral e em quatro no campo curricular). Por outro lado, observa-se uma ligeira redução das referências aos autores críticos – Adorno, Benjamin, Horkheimer, Paulo Freire, Marilena Chauí, Karl Marx, José Carlos Libâneo – no campo do currículo (se comparado ao quadro geral).

A tendência dos textos em se valer de comentários da filosofia da diferença voltados à educação, observada na parte anterior, se repete e se acentua no campo do currículo. Hardt e Negri, aparecem significativamente menos, Zourabichvili, Badiou, Orlandi, Pelbart, Rolnik e Bogue aparecem muito pouco também. Segundo Deleuze (1992, p. 16), existem duas formas de se ler um livro: ou se busca o significado oculto, o sentido do texto ou se utiliza o texto de modo pragmático, questionando o modo de funcionamento e as conexões exteriores traçadas pelo texto. Aparentemente, a maior parte das pesquisas influenciadas pela filosofia da diferença tenta seguir a segunda via. Porém, em certas ocasiões essa atitude deixa-se reduzir a uma elucubração ou celebração desmedida do pensamento desses autores.

Frequência de utilização por conceito (currículo)

Conceitos	nº	%	Conceitos	nº	%
Subjetividade/Proc. Subjetivos	36	44,40%	Aprendizado	5	6,10%
Diferença	34	41,90%	Espaço-tempo	5	6,10%
Cultura	22	27,10%	Força/Poder	5	6,10%
Multiplicidade	21	25,90%	Linhas	5	6,10%
Rizoma	21	25,90%	Nômade/Nomadização	5	6,10%
Conhecimento/epistemologia	18	22,20%	Transversalidade	5	6,10%
Controle	18	22,20%	Virtual	5	6,10%
Governo	18	22,20%	Afecto/afecção	4	4,90%
Modernidade	18	22,20%	Ética	4	4,90%
Território	18	22,20%	Micropolítica	4	4,90%
Desterritorialização	15	18,50%	Pós-colonial/crítico/moderno	4	4,90%
Máquinas	13	16,00%	Saber/poder	4	4,90%
Identidade	12	14,80%	Singularidade/singularização	4	4,90%
Acontecimento	10	12,30%	Cuidado de si	3	3,70%
Cartografia/esquizaanálise	10	12,30%	Estética/Arte	3	3,70%
Espaço	10	12,30%	Normalização	3	3,70%
Imagem	10	12,30%	Planos	3	3,70%
Representação	10	12,30%	Pós-estruturalismo	3	3,70%
Desejo	9	11,10%	Sensação	3	3,70%
Devir	9	11,10%	trágico	3	3,70%
Discurso/Enunciação	9	11,10%	Biopolítica	2	2,46%
Agenciamento/Dispositivo	8	9,80%	Complexidade	2	2,40%
Capitalismo	8	9,80%	Crueldade	2	2,40%
Corpo	8	9,80%	Exer./Prát. pensamento	2	2,40%
Crítica	8	9,80%	Hibridismo/hibridização	2	2,40%
Disciplina	8	9,80%	Imanência	2	2,40%
Potência	8	9,80%	Incorpóreo	2	2,40%
Ciência	7	8,60%	Linguagem	2	2,40%
Invenção/Inovação	7	8,60%	Literatura Menor	2	2,40%
Conceito	6	7,40%	Minoria	2	2,40%
Conectividade/Composição/Encontro	6	7,40%	Rostidade	2	2,40%
Cotidiano	6	7,40%	Simulacro	2	2,40%
Criação	6	7,40%	Sociedade de controle	2	2,40%
Experiência/Experimentação	6	7,40%	Técnica	2	2,40%

Quadro 7 : Número de referências por conceito associado à filosofia da diferença e/ou ao currículo.

O gráfico acima não tem a pretensão de definir com exatidão a presença de todos os conceitos presentes nos artigos. Buscou-se relacionar os conceitos mais frequentes que remetessem à filosofia da diferença ou aos autores mais referenciados pelos artigos. Além disso, procurou-se estabelecer somente os conceitos principais e mais evidentes. Em alguns

artigos nos quais a presença da filosofia da diferença é discreta, optou-se por enquadrar conceituações diversas sob o rótulo de um conceito deleuze-guattariano. Dessa forma, foram enquadrados no conceito de diferença diversas abordagens, algumas delas não propriamente deleuzianas. O mesmo ocorre com o conceito de multiplicidade e espaço, que remete à diferentes fontes, mas que foram aproximados do vocabulário inerente à filosofia da diferença. Além disso, em razão da limitação dos espaços (diversas vezes ultrapassada), alguns conceitos podem não ter sido registrados. Nesses casos, privilegiou-se os conceitos mais importantes e os mais frequentes. Mais do que todas as outras classificações, a rotulação dos conceitos envolve uma boa dose de arbitrariedade e subjetivismo, não obstante os dados apresentados expressam de forma exigente a nossa leitura de cada texto.

Inesperadamente, os conceitos mais frequentes são aqueles relacionados ao sujeito. Apesar de presente na filosofia de Deleuze, a subjetividade não está no centro da pesquisa do autor – não obstante, ocupa um espaço razoável no pensamento de Guattari –, mais: o projeto geral de Deleuze no início de sua carreira foi justamente pensar uma filosofia para além do sujeito. Mais uma vez, a força da influência da filosofia de Foucault se prova. Segundo ele mesmo diz, o sujeito constitui a problemática medular que atravessa e anima todo o percurso da obra desse filósofo, historiador e escritor. Assim como Deleuze e Guattari, Foucault coloca em xeque a categoria de sujeito, pensando a sua genealogia na cultura, pensamento, instituições e práticas sociais. Enquanto Foucault pensa o sujeito a partir das relações de saber/poder e da relação entre discurso e prática, Deleuze e Guattari privilegiam os aspectos cognitivos, epistemológicos, afetivos e ontológicos da questão. Para esses últimos o que interessa são os agenciamentos intelectuais e afetivos que dão luz e que decorrem dessa categoria. Por exemplo, em *Lógica do Sentido* (DELEUZE, 2009) concebe-se a subjetividade enquanto efeito secundário da linguagem na constituição do inconsciente. Tal abordagem tira a categoria do sujeito do centro do pensamento ao mesmo tempo em que oferece uma visão crítica de tal processo. Nesse sentido, a subjetividade não se apresenta enquanto princípio, centro ou motor do conhecimento ou do indivíduo “Ao contrário, um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessam de ponta a ponta, às intensidades que o percorrem” (DELEUZE, 1992, p.15)

Não resta dúvida que os conceitos deleuzianos mais impactantes foram a diferença (que aparece em 34 dos 81 trabalhos sobre currículo, ou seja, aproximadamente 42% do total) e a multiplicidade (que ocorre em 21 das 81 publicações, cerca de 22% do total), não só pela influência direta, mas também pela influência difusa presente em diversos autores que também impactam o campo curricular e educacional. Os estudos culturais, por exemplo, são tributários desse conceito na medida em que propõe um conceito de identidade e de cultura puramente positivo e singular. Assim, as etnias, identidades e diferenças culturais não se reduzem a uma categorização negativa: as mulheres, os afrodescendentes, os indígenas e os homossexuais não se definem em oposição ou comparação ao padrão – socialmente estabelecido – masculino, branco e heterossexual –, esses nomes expressam diferenças e multiplicidades positivas e produtivas que efetivam um agenciamento desejante pleno. Não somente aos estudos culturais se aplica o conceito de diferença, em alguns artigos a diferença é utilizada para pensar a questão da relação entre conhecimento científico e conhecimento escolar (AMORIM, 2006; CORAZZA, 2015). Outras vezes, o conceito serve a uma discussão estritamente filosófica (TADEU, 2004, KROEF, 2001). Em determinadas ocasiões o conceito remete a outras linhas de estudo associadas: em *Um acervo fotográfico e suas possibilidades de pesquisa em currículos*, Nilda Alves, Maria Conceição Soares e Nívea Andrade (2013) investigam a multiplicidade de abordagens possíveis na pesquisa que relaciona imagens, cotidiano e currículo a partir da análise do acervo do fotógrafo oficial da Universidade Estadual do Rio de Janeiro entre os anos de 1976 e 2008. A pesquisa aponta para a ambiguidade e multiplicidade inerente às imagens enquanto documentação histórica:

Nessa perspectiva, a relação entre o hoje e o ontem, não é unilateral, linear nem determinista. Ao contrário, o presente é que ilumina o passado, e o passado iluminado, por sua vez, torna-se uma força no presente. Nas palavras de Benjamin (apud Löwy, 2005, p. 65), “articular o passado historicamente não significa conhecê-lo tal como ele propriamente foi. Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela lampeja num instante de perigo”. Com essa compreensão, defendemos que estas fotografias operaram como documentos que, na sua ambigüidade, potencializaram conexões com 'perigos' contemporâneos, impulsionando desdobramentos da pesquisa e a produção de pensamentos sobre práticas teóricas curriculares, nos múltiplos espaçotempos em que se cria currículos. (ALVES, N.; SOARES, M.; ANDRADE, N., 2013, p. 16)

Em outra ocasião, Maria Luiza Sussekund e Graça Franco da Silva Reis (2015) se valem do conceito de diferença para desenvolver uma discussão que tem por referência, além da filosofia da diferença e da teoria do cotidiano, a teoria crítica contemporânea do currículo,

representada por Willian Pinar e Inês Barbosa de Oliveira. Nesse artigo, o conceito de diferença intervém na defesa da pesquisa de narrativas de experiências de vida emancipatórias. (SUSSEKIND, M; REIS, G., 2015). Curiosamente, o conceito de diferença não ocupa um lugar de destaque em *Mil Platôs* – que recebeu o maior número de citações. O conceito é o tema central da obra *Diferença e Repetição*, que aparece em menos publicações do que o próprio conceito. Talvez isso se deva às referências às obras *O que é Filosofia?*, *Nietzsche e a filosofia* e *Conversações* e pela influência do conceito sobre outros autores. Não obstante, o conceito de diferença aparece em muitas obras com diferentes nomes. Em *Lógica do sentido* recebe o nome de hecceidade, em *Mil Platôs* de singularidade

Muitos conceitos “geográficos” criados ou utilizados em *Mil Platôs* aparecem na tabela: rizoma, que se apresenta em vinte e uma publicações (26% do total), território e desterritorialização, que aparecem respectivamente em 18 (ou 22% dos textos) e 15 (ou 18,5% dos textos), cartografia/esquizoanálise e espaço, encontrados em dez textos cada (cerca de 12%). Essa presença é surpreendente, pois os conceitos geográficos tem uma participação muito mais discreta no levantamento geral. Dentre as publicações sobre currículo, o conceito de território aparece em 22% dos textos, o de desterritorialização em 18,5% e o de cartografia em 12,3%, no levantamento geral o tema espaço/geografia aparece em apenas dezoito publicações, menos de 5% do total. A razão dessa disparidade está na natureza dos conceitos espaciais da filosofia da diferença que não remetem a um espaço físico necessariamente, mas a uma “geografização”, uma espacialização de todas as dimensões da vida e do pensamento. Assim, a filosofia da diferença pensará um território ou um mapa do currículo, conceito conveniente a concepção do currículo enquanto campo de disputas⁷⁴.

2.3 Formas de apropriação dos conceitos deleuze-guattarianos

Em nossa pesquisa foram observadas inúmeras formas de apropriação dos textos deleuzianos e guattarianos. Esta parte não tem por objetivo discriminar todas as formas de utilização da filosofia da diferença. Apenas enunciamos algumas das formas mais recorrentes ou mais interessantes. A descrição mais aprofundada do agenciamento dos conceitos deleuze-

⁷⁴ Discutiremos a questão da cartografia do currículo na terceira parte do terceiro capítulo e na segunda parte do quarto capítulo.

guattarianos no campo da educação será apresentada nos demais capítulos do desenvolvimento, no qual nos dedicamos a analisar individual e coletivamente os artigos, ensaios e entrevistas, afinal a classificação abstrata e generalista das produções influenciadas pela filosofia da diferença não é capaz de captar a produção das verdadeiras diferenças.

Há autores que utilizam somente uma peça do vocabulário como rizoma, desterritorialização, clichê e devir; outros autores aderem às palavras de ordem: “multiplicar as diferenças”, “minorar a educação”, “poetizar a escrita”, “devir- X da educação⁷⁵”. Muitos autores citam Deleuze enquanto comentador, em especial das obras de Foucault, Spinoza e Nietzsche. Grande parte dos textos utiliza Deleuze ou Guattari entre uma miríade de outros autores. Parte significativa desses se autointitulam pós-modernistas, pós-estruturalistas ou pós-críticos. Alguns pesquisadores contentam-se em bricolar conceitos filosóficos sobre realidades e teorias pedagógicas; outros se valem de uma pequena ideia escondida nos recôncavos da filosofia da diferença para repensar um aspecto específico da discussão curricular. Em algumas ocasiões, utilizam-se conceitos de forma analítica, em argumentações bem estruturadas e textos formalmente tradicionais, outras vezes, os conceitos expressam-se na criação literária e poética, que revoluciona os parâmetros metodológicos tradicionais.

É muito frequente utilizarem a filosofia da diferença como referência secundária. A maior parte das vezes que isso ocorre é em textos de influência foucaultiana. Um caso que estudaremos nos capítulos subsequentes é o da composição do conceito de Sociedade de Controle – criado por Deleuze - com o conceito de processo de subjetivação – criado por Foucault⁷⁶. Outras vezes isso ocorre no território dos estudos culturais ou mesmo dos estudos do cotidiano. Em outros textos, discutem-se alguns autores estudados por Deleuze ao longo de sua carreira a partir de suas leituras. É o caso de Carlos Betlisnky (2013) que discute o problema do trágico na atividade docente a partir de uma perspectiva nietzschiana.

Observa-se, em algumas publicações que não citam nem se referem à Deleuze ou Guattari diretamente, uma “apropriação” secundária de alguns termos. Essa forma de utilização indireta dos conceitos da filosofia da multiplicidade acontece geralmente quando o autor cita um leitor ou comentador da filosofia da diferença. Os dois filósofos são mencionados muitas vezes sem serem citados propriamente. Isso ocorre sobretudo quando eles são colocados entre os ditos pós-estruturalistas, pós-modernos e pós-críticos. Em alguns

75 Analisa-se a cristalização de alguns conceitos no capítulo sobre as generalizações dos conceitos deleuzianos e sobre a crítica ao currículo invenção.

76 Abordaremos a influência de Foucault no terceiro capítulo.

raros casos, há entrevistas e ensaios que fazem referência a Deleuze e a Guattari sem explicitarem uma bibliografia. É o caso da entrevista concedida por Tomaz Tadeu da Silva a Luiz Gandin, João Paraskeva e Álvaro Hypólito (2002), no qual se ausenta as referências diretas à Deleuze e Foucault, apesar de se fazer claro uso de suas obras; e também do artigo de Stephen Ball (2012, p. 41), sobre os efeitos das reformas educacionais e econômicas sobre a prática docente, no qual o autor cita o trecho do texto *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle (DELEUZE, 1992, p. 222) no qual afirma-se que nas sociedades atuais os sujeitos não chegam nem a formar-se indivíduos, assumindo um caráter “dividual”, divisível. Outro texto de Tomaz Tadeu (2007) no qual isso ocorre, e que também foi incluído no levantamento⁷⁷ foi o ensaio experimental *Políptico*, publicado na revista *Educação em Revista* (UFMG). O ensaio não é seguido de suas referências, apesar de algumas delas serem facilmente identificadas. O nome de Deleuze é evocado quatro vezes, algumas dela associado ao escritor Herman Melville e ao seu personagem, estudado por Deleuze, Bartleby. A referência ao ensaio *Bartleby, ou a fórmula* (DELEUZE, 1997) é mais do que evidente. Por exemplo, a quarta e a décima terceira proposição da seção “a” – *pensamentinhos* – da segunda parte – *panfletinho* – “O conformismo é da família do bom senso e do senso comum. Já a rebeldia tem relações de afinidade com o contra-senso e o não-senso. (...) Se a rebeldia tem uma fórmula é a do personagem Bartleby, de Herman Melville: “Prefiro não”. (TADEU, 2007, p. 310-311) poderia ser lida como uma clara referência à seguinte passagem:

A fórmula I PREFER NOT TO exclui qualquer alternativa e engole o que pretende conservar assim como descarta qualquer outra coisa; implica que Bartleby pára de copiar, isso é, de reproduzir palavras; cava uma zona de indeterminação que faz com que as palavras já não se distingam, produz o vazio da linguagem. Mas também desarticula os atos de fala segundo os quais um padrão pode comandar, um amigo benevolente fazer perguntas, um homem de fé prometer. (DELEUZE, 1997, p. 85)

Em um artigo de Sandra Corazza, Carla Gonçalves Rodrigues, Ester Maria Heuser e Silas Monteiro (2014) as obras de Deleuze e Guattari são referenciadas em nome da autora principal. Tal procedimento provavelmente foi adotado em razão do movimento conceitual do

⁷⁷ Na metodologia se estabeleceu que o critério de seleção dos textos seria a presença de ao ms uma referência à filosofia de Deleuze e/ou Guattari, entretanto, em alguns casos esse critério se mostrou insuficiente. Alguns textos fazem referência aos autores sem registrá-las em uma bibliografia. Incluímos alguns desses textos, na medida em que nos foi possível identificá-los. É possível que talvez tenhamos negligenciado outros textos nos quais isso tenha ocorrido. É preciso frisar, entretanto, que o exame minucioso desses textos exigiria uma leitura mais ou menos completa de cada um dos textos publicados pela vinte revistas selecionadas.

texto, que defende ser a leitura e o ensino uma espécie de tradução ou transcrição do original. Assim, os textos de Deleuze e Guattari citados teriam sido reelaborados e retraduzidos pelos pesquisadores brasileiros.

Algumas raras vezes, entretanto, o conceito ou o vocabulário deleuze-guattariano aparece sem estar ligado a uma fonte evidente⁷⁸. cremos que esse uso nominal e não referido expressa uma consolidação da filosofia de Deleuze & Guattari no vocabulário da pedagogia. Na medida em que um autor entranha-se num determinado círculo discursivo, é natural que ele seja incorporado ao vocabulário e à gramática dos membros desse círculo. Encontramos alguns textos nos quais os leitores e intérpretes brasileiros da filosofia da diferença no campo da educação são referenciados sem a presença de citação direta a Deleuze nem a Guattari. Nesses casos, os conceitos são reutilizados de forma mais ou menos independente dos textos originais. Esse é o caso do artigo *O bem e o mal da ordem pedagógica ou das relações possíveis entre o discurso religioso e o discurso pedagógico* escrito por André Picanço Favacho (2013), e do texto de Mariangela Momo (2015) sobre as “crianças pós-modernas” que se vale da tese de doutoramento de Maria Isabel Bujes sobre as maquinarias da infância, cujos resultados são apresentados no artigo *A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação* (BUJES, 2002) analisado na primeira parte do sétimo capítulo.

Sem dúvida, um dos modos de utilização mais frequente da filosofia da diferença é a citação ou paráfrase de uma passagem específica em um momento determinado da argumentação. Algumas vezes utiliza-se uma ideia geral ou um conceito, outras vezes utilizam-se citações pontuais de um trecho de um livro. Esse uso é bastante frequente e muito frutífero, já que a obra desses autores tem inúmeras citações sobre incontáveis temáticas distintas e os seus conceitos são capazes de inúmeras relações com os mais diversos campos. Os autores são utilizados ora como referências de autoridade, ora como referências “estéticas”. Esse modo de apropriação se mostra muito oportuno e produtivo, pois circunscreve um conceito ou uma ideia em um problema específico da área de educação. Um bom exemplo, é o artigo Marcos Villela Pereira e José Luis Schinfini Ferraro (2011) sobre o dispositivo de controle do currículo no caso da gripe H1n1, analisado na primeira parte do próximo capítulo, no qual os autores se valem da conhecida passagem na qual Deleuze diz que seus conceitos funcionam como “caixa de ferramenta”. Marta Regina Silva (2015), ao

78 É o caso de RICHTER, Sandra Regina Simonis (2005): O sensível sobre o admirar filosófico; e SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação, cidadania e agenciamentos formativos nas políticas culturais brasileiras (2014).

tratar da questão de gênero nas culturas infantis, cita uma passagem na qual Guattari fala sobre as semióticas dominantes na fixação de papéis de gênero. Celecina da Maria Sales (2010) parafraseia uma citação de Deleuze sobre desejo, retirada da entrevista que Deleuze concede à Claire Parnet; Rosa Fischer (2008), no artigo *Mídia, Juventude e Memória Cultural*, se vale de forma pontual do conceito de Virtual.

Outro modo frequentemente observado foi a utilização dos filósofos franceses como referência principal. Há nesse grupo uma grande variedade de pesquisa, por um lado, essas pesquisas desenvolvem apropriações teóricas de conceitos deleuzianos muito bem realizadas e muito interessantes, muitas delas têm um impacto significativo nas pesquisas sobre currículo e educação em geral, sendo citadas por outros pesquisadores em teses e artigos. Em certos casos em que isso ocorre, observou-se uma tendência à cristalização de conceitos na literatura que trata da filosofia da diferença no campo do currículo. Conceitos como *maior/menor*, *rizoma*, *diferença* e *desterritorialização* têm sido tomados como palavras de ordem nessa área. Alguns artigos classificam os discursos e os modelos educativos a partir das oposições entre “menor” e “maior”, separando, de um lado, as práticas de resistência, de fuga, de descentralização e dessubjetivação e, do outro lado, as práticas de controle, de governo e de castração. A polarização entre as políticas apolíneas e molares e as políticas dionisiacas e menores é um refrão repetido muitas vezes. Por exemplo, o artigo de Luz Elena Gallo e Leidy Johan Martinez (2015) sobre a educação corporal, tende a opor um modo menor de se exercer a educação física, baseado na criação e na expressão estética, a um outro modo maior, baseado nos princípios da competitividade e da biologização do corpo. Apesar da polarização, o artigo estrutura uma crítica extremamente potente à pedagogia do corpo. Nessa crítica, as autoras trazem à baila uma das questões deleuze-nietzschianas mais interessantes, a saber, a inserção do corpo na mecânica do conhecimento. Em outro artigo, que será analisado detalhadamente na segunda parte do quarto capítulo, Wladimir Garcia (2007) opõe de forma rígida o espaço rizomático e o espaço segmentar. Não há dúvidas que o investimento estético do autor abre o texto para uma diversidade de possibilidades interpretativas que fogem à polarização, não obstante o binômio rizoma-segmento atrapalha a movimentação poética do ensaio. No artigo de Eline Nery Enes e Maria Gabriela Bicalho (2014) sobre os processos de desterritorialização/reterritorialização vivenciados pelas professoras e professores em uma Escola de Educação especial, observa-se a tendência em identificar desterritorialização e sociedade contemporânea, tal procedimento opera uma cristalização do termo. Não obstante,

as autoras fazem uma raríssima elaboração do conceito de espaço, que mostra um profundo conhecimento da questão territorial. Cláudia Madruga Cunha (2002, p. 166-167) elabora um conceito de professora rizoma que opõe a ciência maior e a ciência menor de forma um tanto rígida. E, ao criticar a rigidez da ciência, acaba reproduzindo o pensamento pedagógico que opera a partir das categorias de ciência mana e de ciência moderna. Viviane Camozzato (2015), em um artigo analisado no sétimo capítulo, opõe dois modelos pedagógicos: o moderno, denominado legislador, e o pós-moderno, intérprete. O primeiro modelo se caracteriza pelo controle e pela rigidez e o segundo pela relatividade e fluidez. Não obstante, a autora realiza uma elegante análise da constituição da pedagogia moderna enquanto dispositivo de condução das condutas a partir da interpretação de um filme de François Truffaut.

Contudo, há quem coloque essas polarizações em movimento. Nesse segundo modo de apropriação, os conceitos, problemas e imagens da filosofia da diferença são desenvolvidos de forma mais fina e complexa. Os autores não reproduzem os conceitos filosóficos sobre a realidade da educação, antes desenvolvem um questionamento original que se apropria de conceitos deleuze-guattarianos para pensar problemas próprios à educação e à filosofia da educação. O uso de fontes diversas e de estratégias de embaralhamento discursivo e experimentação estética são frequentes nesse segundo modo de apropriação.

A análise de Silvio Gallo (2008) sobre a educação menor se enquadra nessa forma de leitura. Nesse trabalho, o autor propõe-se a pensar a educação e o papel do professor através do conceito de *política menor*, desenvolvido por Deleuze e Guattari em sua obra *Kafka – Por uma literatura menor*. O artigo busca deslocar o conceito de literatura menor para o campo da educação. Esse deslocamento dá origem ao conceito de educação menor, utilizado por diversos outros autores e que, em certo ponto, engendrou uma cristalização dos significados maior e menor.

Contudo, no artigo, o conceito de literatura menor é deslocado para o campo da educação para pensar um problema específico: o problema da atividade docente e da atividade de pesquisa. Fazendo referência à obra *Exílio*, do italiano Antonio Negri, Gallo joga com os personagens do professor-profeta e do professor-militante: enquanto o professor-profeta busca apresentar uma crítica do presente e uma projeção de um novo futuro, assumindo-se detentor de uma suposta consciência social, o professor-militante vivencia a miséria de seus

alunos para, a partir disso, intervir sobre o campo social de maneira inventiva e coletiva. A imagem utilizada por Gallo é a de São Francisco de Assis. Imagem dissonante e original: Francisco de Assis professor Deleuziano. O arranjo conceitual de Sílvio Gallo exprime uma atitude, uma disposição do professor e do pesquisador. A invenção de um personagem conceitual em um artigo científico desloca a perspectiva tradicional e produz um efeito de estranhamento. Fugindo da alternativa da pesquisa tradicional que volta-se ou ao estudo de caso ou ao delineamento de uma categoria ou identidade do professor ideal, Gallo compõem um personagem conceitual, um bloco de sensações que intervém sobre os conceitos, os diferenciando. Tal uso dos conceitos filosóficos não cristaliza as significações, antes propõe um investimento político e afetivo sobre o próprio trabalho do professor-pesquisador.

Há ainda um outro tipo de utilização da filosofia da multiplicidade que problematiza a própria atividade de pesquisa e de escrita – como aquele artigo de Sílvio Gallo, os ensaios de Cintya Ribeiro (2015), sobre as práticas de pensamento, e de Thiago Oliveira e Marlucy Paraíso (2013) sobre a crueldade no currículo. Exemplos desse caso serão dados no subcapítulo que debate a questão da literalidade. A pesquisa deleuze-guattariana na educação permitiu que se experimentasse uma filosofia do currículo que escapasse às categorias do sujeito e da representação. Em nossa análise conceitual, privilegiaremos os trabalhos nos quais os problemas pedagógicos são deslocados em função da imagem do pensamento deleuze-guattariana e os estudos que problematizam o próprio estatuto da escrita, da pesquisa, da atividade pedagógica e da linguagem acadêmica.

As formas de utilização da filosofia da diferença nunca são simples. Há sempre uma combinação de procedimentos de pesquisa, conceituais e linguísticos que compõem elementos tradicionais e elementos de problematização, inovação e fuga. É essa complexidade que pretendemos mapear em nossa pesquisa, por um percurso metodológico que, acreditamos, trará luz às questões que os estudos de Deleuze e Guattari colocam ao campo da educação. Um mesmo texto pode passar de um momento de grande fixidez e de sectarismo a um momento de problematização aguda e sagaz.

Não deixamos de reconhecer, entretanto, que o endurecimento de certos conceitos também produzem efeitos positivos para o pensamento. O estabelecimento de um campo abre novas possibilidades para o pensamento e para a pesquisa. Um exemplo ingênuo, mas valioso, está no estabelecimento, pelas teorias multiculturais, do valor, da cultura e da história dos afrodescendentes nos processos pedagógicos. Hoje ninguém discute – na academia – a

importância de se adotar certos conhecimentos e certas práticas pedagógicas originadas nas culturas afrodescendentes brasileiras no currículo escolar. A cristalização do significado da “Cultura afrodescendente” pode, por outro lado, favorecer a diferenciação entre as diversas etnias, aumentando ainda mais o abismo social que atravessa a sociedade brasileira. Discutimos essa questão na análise do texto de Marco Antonio Leandro Barzano (2010) que se encontra no subcapítulo “Cultura e Plurivocidade”. Entretanto, são inegáveis as vantagens de se reconhecer certos conhecimentos, certas práticas culturais, criadas ou mantidas pelos afrodescendentes ao longo de suas histórias, em nosso currículo oficial. Essa oficialização abre o campo educacional para inúmeras intervenções pedagógicas inovadoras, inclusive a problematização dessas questões. Da mesma forma, a demarcação de um espaço rizomático, não hierárquico e flexível no currículo pode ter boas repercussões no modo como experimentamos a educação.

Abaixo segue uma tabela com os principais formas de uso da filosofia da multiplicidade, alguns exemplos e a frequência com que esse modo de apresentação aparece no levantamento. É importante lembrar que muitos artigos participam de dois modos de apropriação diferentes.

	Características	Exemplo 1	Exemplo 2	Exemplo 3
Referência Principal	Referência: obra conjunta de Deleuze e Guattari; conceitos: de rizoma, desterritorialização, cartografia, devir e diferença. Grande diversidade de abordagens com predomínio das análises teóricas.	PARAISO (2010): <i>Diferença no currículo</i> . DINIS, (2005) Nilson Fernandes. <i>Educação, cinema e alteridade</i> .	PELBART (2005), <i>Solidão, fascismo e literalidade</i> .	PALMEIRO; GIOPPO (2011), <i>Ui, que nojo! Tem mais é que fechar esse vale-tão! Um estudo com o conceito deleuzeano de devir</i> .
Referência Secundária	Referências: Foucault, autores críticos, predomínio dos textos de Deleuze e dos de Deleuze & Guattari.	CRUZ; SARAIVA, (2012), <i>Programas trainees corporativos e o governo das almas</i> .	ARTUSO, (2005), <i>Subjetivação e educação através da internet</i> .	BALL (2012), <i>Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade</i> .
Em uma constelação de autores	Frequente associação com os autores ditos pós-estruturalistas, com estudos culturais e com autores críticos, ocasional referência aos estudos do cotidiano, escritores e de filósofos clássicos.	PARAISO, (2004) <i>Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil</i> .	SILVA, (2002) <i>Três leituras de Proust: Blanchot, Ricoeur e Deleuze</i>	COSTA, (2011) <i>Curriculararte: experimentações pós-críticas em educação</i> .
Deleuze Comentador	Referências: Nietzsche, Espinosa, Foucault e os livros de Deleuze sobre outros filósofos ou artistas. Ausência de referências a Guattari.	SILVA, (2002) <i>A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze</i> .	VEIGA-NETO; FISCHER (2004), <i>um Foucault, diálogo</i> .	BETLINSKI, (2013) <i>O devir trágico na educação escolar. (Nietzsche)</i>
Uso nominal	Referência muito	OHLWEILER;	PROUT, (2010)	NÓBREGA (2005), <i>Qual o</i>

	diversificada. Uso dos conceitos de rizoma, desterritorialização, diferença e devir. Frequentemente evoca-se um termo de forma muito breve e circunscrita, focando um único aspecto do conceito deleuze-guattariano.	FISCHER, (2013). <i>Autoridade, infância e "crise na educação". (devir-criança)</i>	<i>Reconsiderando a nova sociologia da infância. (Rizoma, rede)</i>	<i>lugar do corpo na educação? Notas sobre o conhecimento, processos cognitivos e currículo. (rizoma)</i>
Uso pontual de conceito ou citação	Diversas influências e abordagens. Uso frequente dois conceitos de diferença, rizoma, desterritorialização. Muitas citações pontuais sobre assuntos específicos. Interessante observar a multiplicidade dos temas dessas citações: tecnologia, filosofia, arte, política, cultura pop, ciências, matemática, história e etc...	CORREIA, (2013) <i>Docência em filosofia: pensando na prática.</i> FISCHER, Rosa. (2008). <i>Mídia, Juventude e Memória Cultural. (conceito de Virtual)</i>	SOUZA, GALLO, (2002) <i>Quem matou o barbeiro?.</i> FELDFEBER, M. (2007) <i>La regulación de la formación y el trabajo docente. (Conceito de sociedade disciplinar)</i>	SOBE, (2009) <i>Entrelaçamento e troca cultural na história da educação. Mobilizando John Dewey no período entre guerras.</i> KINTOPODIS, Michalis. <i>Trinta anos de construção identitária Sem Terra no Espírito Santo. (conceito de ética)</i>
Uso estético e intensivo	Textos escritos em geral na forma de ensaios. Tratam-se de textos altamente experimentais escritos por poucos autores e publicados em poucas revistas, destaque para Educação & Realidade e Educação Temática Digital.	AMORIM, (2004) <i>Imagens e narrativas entrecortando produção conhecimentos escolares.</i>	SILVA, (2002) <i>Identidade e diferenças: de impertinências.</i>	CORAZZA, (2012) <i>Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação.</i>
Análise de obra de arte	Uma quantidade significativa de análises de literatura e de cinema. Algumas análises de dança ou de artes corporais. Poucas análises de pintura e de teatro.	RIBEIRO, (2014) <i>"Práticas de pensamento" e o debate curricular: contribuições a partir de Foucault-Cortázar.</i>	SCORSI, (2005) <i>Cinema e literatura.</i>	VASCONCELLOS, (2008). <i>A pedagogia da imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema.</i>
Cristalização dos conceitos	Geralmente ocorre em artigos com influência principal de Deleuze e Guattari e tende a utilizar sobretudo os conceitos opositivos como rizoma e árvore; desterritorialização e territorialização; diferença e representação, etc....	SKILIAR, (2002) <i>Alteridades e pedagogias. ?.. ? si el otro no estuviera ahí?.</i>	COSTA, (2011) <i>Curriculararte: experiências pós-críticas em educação.</i>	CLARETO; NASCIMENTO, (2012) <i>A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção.</i>
Uso não referenciado. (textos não incluídos na seleção)	Temática e abordagem muito diversas. Normalmente esse uso é uma referência ao nome dos autores entre autores pós críticos ou um uso difuso de conceitos normalmente apropriados de segunda mão (de autores relacionados à fil. da diferença.	SOLER, Joan; VILANO, (2002) <i>Apuntes para la pedagogia do siglo XXI: del debate postmoderno a un novo humanismo pedagógico.</i>	CESAR, (2012) <i>A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia Queer.</i>	ERTICELLI, Ireno Antônio. <i>Curriculo como prática nas reentrâncias da hermenêutica.</i> (2005)

Quadro 8: exemplos de utilização da filosofia da diferença no campo dos estudos pedagógicos.

Esse quadro é meramente ilustrativo, não expressa a natureza dos textos, antes expõe uma interpretação parcial e até certo ponto antideleuziana, na medida em que reduz uma diversidade de conceitos, palavras e textos à categorias fixas. As análises que se seguirão nos próximos capítulos desenvolvem com muito mais acuidade e profundidade as formas reais de utilização dos conceitos da filosofia da diferença no campo do currículo.

3- Cartografia (Segunda Parte): A crítica

Neste capítulo, iremos cartografar os três elementos principais da crítica observada nos artigos analisados neste estudo. Daremos foco às pesquisas sobre currículo influenciadas pela filosofia da diferença que utilizam o conceito de governamentalidade; exploraremos tanto a forma de utilização dos conceitos de dispositivo e de controle, como a influência de Foucault sobre o campo de estudos investigados nesta tese e trataremos da colonização da diferença pelo pensamento representativo.

A primeira parte do capítulo debate as técnicas disciplinares e o governo dos corpos, a segunda, discute as tecnologias do eu e a sociedade de controle e a terceira parte mapeia a crítica à representação. Nesse trajeto, destacaremos a constituição de um discurso que concebe a educação e o currículo enquanto mecanismos de controle, tecnologias discursivas que gerenciam subjetividades normalizadas e vigiadas. Como se verá, não existe uma fronteira fixa entre o controle dos corpos, o governo da alma e a submissão da diferença, cada agenciamento se determina conforme suas ações tendam mais a um polo do que a outro. Michel Foucault é, de longe, o autor mais citado – depois de Deleuze e Guattari. Suas obras são referenciadas em trinta e oito trabalhos das oitenta e quatro publicações sobre currículo. A grande influência desse filósofo nos estudos sobre educação foi, sem sombra de dúvida, um fator determinante para a entrada de Deleuze e Guattari nesse campo. Observa-se que, durante muitos anos, Deleuze, Guattari e Foucault mantiveram-se sobre um mesmo território filosófico. Os três criaram conceitos muito próximos como: micropolítica e microfísica do poder, discurso e agenciamentos enunciativos, dispositivos e máquinas, diagrama e plano de imanência, governo e controle, fora e outro. Também compartilharam as mesmas referências filosóficas, dentre as quais se destaca a de Nietzsche, Kant, Hegel, Blanchot, Freud e Marx. A influência de Foucault na obra de Deleuze é evidente. A crítica à representação e ao sujeito, as análises filosóficas de obras literárias, a noção de micropolítica e de ética são todos temas tomados de empréstimo. Além disso, Foucault escreveu sobre Deleuze e vice-versa.

Destacamos a influência de duas obras de Deleuze que desenvolvem problemas tomados da filosofia de Foucault. A primeira é o livro *Foucault* (DELEUZE, 1998), uma homenagem *post-mortem* de Deleuze ao amigo e a segunda é o ensaio *Sociedade de Controle* (DELEUZE, 1992b). Tais obras são utilizadas em uma série de artigos selecionados em nosso

levantamento como os artigos *A saúde na escola: da medicalização à perspectiva da psicologia histórico-cultural* de Maria Lourdes Spazziani (2001), *Entre Paisagens* de Wladimir Garcia (2007), *Diferença no currículo* de Marlucy Paraíso (2010) e *Ética da Existência: por um currículo estranho* de Janete Magalhães de Carvalho e Tabia Mara Zanotti Fizzera, (2011) que citam a obra *Foucault*. Maria Aparecida Basso (2009), em *Currículo e web 2.0 argumentos possíveis a uma diferenciação em educação digital*, Monique Franco e Rita Leal (2011), no artigo *Currículo imaterial e currículo cognitivo: hipóteses da relação entre o campo do currículo e da tecnologia informacional*, e Lisete Bampi (2007), *Ordenando Poder-Saber: produção de identidades e hierarquização de diferenças*, investigam o governo imaterial do sujeito a partir do conceito de sociedade de controle.

A influência de Foucault precede a de Deleuze no campo da educação, os estudos sobre a governação das subjetividades começa no fim da década de 80. Em seu artigo sobre a difusão do pensamento de Michel Foucault na área de educação, Julio Groppa Aquino (2013, p. 302)⁷⁹ encontra no banco de teses e dissertações do Capes publicações que utilizam o filósofo desde 1987. A pesquisa sobre as relações entre sujeito, saber e poder escapam, portanto, ao recorte cronológico desta pesquisa. Entretanto, a partir do fim da década de 90 e começo desse século, a pesquisa foucaultiana passou a ser cada vez mais influenciada pelas leituras deleuzianas. É esse efeito Deleuze-Guattari sobre o campo de pesquisa da subjetividade que se cartografará nos dois primeiros subcapítulos.

Outro aspecto da crítica foucaultiana que ganha força com a “chegada” de Deleuze e Guattari no campo da educação é a crítica à representação, problemática que será apresentada na terceira parte. A crítica à representação, discutida no primeiro capítulo, é essencial à compreensão de todos os outros campos de problematização, ela é a matriz que orientará a maior parte das pesquisas que relacionam a filosofia da diferença ao currículo. Isso ocorre, em parte, pois a crítica à representação problematiza o modo como se produz o conhecimento e a verdade. Nesse sentido, o conceito de esquizoanálise e de rizoma, utilizados por Gauthier (2002), Amorim (2004), Matias (2008) e Ryan (2006) apresentam uma alternativa analítica que escapa à imagem representacional do pensamento.

79 AQUINO, Julio Groppa. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013.

3.1 O governo dos corpos

Maria Lourdes Spazziani (2001) discute a maneira como o ensino de saúde tem sido articulado na escola e no currículo brasileiro, fundamentando-se nas análises de Foucault. Os primeiros esforços de constituição de uma educação pública em nosso país datam do início do século XX⁸⁰. Nesse período, o ensino de saúde estava voltado à higienização e à moralização da população mais pobre, adotando, mais tarde, uma posição cientificista e positivista, também voltada ao controle e gerenciamento da população. Hoje, essa área de ensino ainda se encontra centrada numa concepção de medicalização, de classificação e correção dos males fisiológicos que afetam o aprendiz. Tal concepção responsabiliza o aluno e sua disfunção pelo mau rendimento escolar, desprezando os aspectos culturais e sociais envolvidos na questão. Segundo a autora, a medicina, em nossa sociedade, atravessa todo o espaço social e constitui um agenciamento coletivo de normalização e vigilância.⁸¹

Desse modo, o saber médico, conforme Foucault, consiste em entrelaçar o visível e o enunciável e tem como pressuposto o poder. “O poder implica o saber enquanto bifurcação, diferenciação sem a qual ele não passaria a ato”(Deleuze, s.d, p.64). Então, o poder da medicina para normatizar a vida social advém da construção desse saber médico moderno, que apresenta soluções da clínica médica para problemas que tem como principal causa as condições sociais e econômicas de vida. (SPAZZIANI, 2001, p. 43, *grifos nossos*)

À medicina, tal qual à educação, se impõe a tarefa de acabar com as doenças e exterminar os males sociais. Classificando os diversos tipos de personalidade, a medicina define “[...] os papéis que deveriam desempenhar os indivíduos das diferentes camadas sociais, colaborando, assim, para a estruturação do capitalismo”. (SPAZZIANI, 2001, p. 44). O conhecimento de saúde, transmitido no currículo escolar, considera a doença exclusivamente do ponto de vista fisiopatológico, desconsiderando qualquer aspecto humano. Dessa forma, o ensino de saúde mantém-se restrito à transmissão de conhecimento e não é capaz de intervir diretamente sobre a sociedade. Em geral, diz a autora, os estudos dessa área estão desconectados dos contextos específicos voltados aos alunos, focando fatores “metafísicos” e individuais”. O artigo não analisa as políticas públicas de saúde, e sim as informações vindas da mídia. Segundo

80 Segundo Terezinha Petrucia da Nóbrega (2005), que estuda o lugar do corpo na educação em geral a partir da análise de obras de pedagogia e filosofia do renascimento e iluminismo, a educação se volta ao controle do corpo pelo menos desde o século XV.

81 A autora segue a tese de Foucault exposta em *Vigiar e Punir* (1994).

Spazziani, (2001, p. 45): “Os conteúdos priorizam os aspectos fundamentalmente biológicos das questões da saúde, deixando de considerar a contribuição de outras disciplinas, desenvolvidas pelas Ciências Humanas ou Sociais”. Os conhecimentos veiculados na mídia são ao mesmo tempo muito especializados e fragmentados, deslocados em relação ao cotidiano e aos saberes prévios das crianças. Podemos dizer que a saúde na escola endossa o governo e a medicalização da sociedade.

Em 2011, Marcos Villela Pereira e José Luis Schinfino Ferraro publicam um artigo que retoma a questão da medicalização no currículo. Em *Currículos e práticas de controle na gripe H1N1*, o assunto é discutido de modo muito semelhante ao artigo de Spazziani. Os autores sustentam que o currículo da saúde é um dispositivo que agencia diversas técnicas de controle e de sujeição, discutindo a inserção das medidas de prevenção da gripe H1N1 no currículo das escolas do Rio Grande do Sul. A influência de Foucault é predominante, enquanto Deleuze é citado uma única vez no texto. A autora cita a famosa passagem em que Deleuze afirma ser sua filosofia uma “caixa de ferramentas”⁸² e, apesar do título, o conceito de sociedade de controle não é utilizado. Os autores fundamentam sua análise no conceito foucaultiano de Sociedade de Segurança que, ao que nos parece, é muito mais indicado para a análise do que o conceito de Sociedade de Controle criado por Deleuze.

Nesse artigo, aparece uma crítica à modernidade e ao iluminismo que será repetida em muitos dos trabalhos analisados. Segundo Marcos Villela Pereira e José Luis Schinfino Ferraro (2011, p. 144) a modernidade “com seus ideais emancipadores de esclarecimento” produziu um discurso racional voltado ao entendimento da natureza e dos homens, “Esses acontecimentos marcam a produção e a organização de toda uma epistemologia que, mais tarde, viria a compor o corpo dos saberes disciplinares, aqueles que com a instituição e institucionalização da escola seriam por ela tomados como fundamentais”. A questão final colocada no artigo é “como resistir a esse modo de ser governado?”. Os autores sugerem o conceito de governo de si como uma forma de escapar ao governo disciplinar. Entretanto, o governo de si não poderia ser compreendido em termos de autonomia? Foucault certamente não quer dizer por governo de si a mesma coisa que Kant dizia com autonomia, entretanto, não há aí alguma continuidade? Foucault não pensa um conceito de autonomia para além da dimensão racional do pensamento?

82 DELEUZE, Gilles. (2007) “Os intelectuais e o poder: debate entre Michel Foucault e Gilles Deleuze” In FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

Citamos a seguir o começo de uma aula do filósofo francês no qual ele sintetiza seu plano de exposição sobre o cuidado de si, destacamos a ambiguidade do conceito que ora diz respeito a uma prática que busca produzir um assenhramento de si e ora refere-se a um imperativo generalizado, imposto a maior parte dos homens.

Assim, há uma série de expressões mostrando como o cuidado de si, tal como se desenvolveu, manifestou-se e exprimiu-se no período que vou examinar, transborda largamente a simples atividade de conhecimento e concerne, de fato, a toda uma prática de si. Isto posto, a fim de situar um pouco o que poderíamos chamar de explosão do cuidado de si, ou pelo menos sua transformação (a transmutação do cuidado de si em uma prática autônoma, autofinalizada e plural nas suas formas), e estudá-lo um pouco mais de perto, gostaria hoje de analisar o processo de generalização do cuidado de si, generalização que é feita segundo dois eixos, em duas dimensões. Por um lado, generalização na própria vida do indivíduo. Como o cuidado de si se toma e deve tornar-se coextensivo à vida individual? É o que tentarei explicar na primeira hora. Na segunda, buscarei analisar a generalização pela qual o cuidado de si deve estender-se a todos os indivíduos, quaisquer que sejam, mas, como veremos, com restrições importantes (FOUCAULT, 2006, p. 106, p.)

O cuidado de si, ao nosso ver, não se opõe a autonomia nem ao conhecimento, muito pelo contrário, esse conceito indica uma certa forma de experienciar o saber e a relação consigo mesmo. A análise foucaultiana desse modo de pensar, encontrado em certas linhas do pensamento helênico e romano, problematiza a atualidade, na medida em que encontramos nele alguns dos elementos que são articulados nos dispositivos contemporâneos de controle. A questão mais pungente de *Hermenêutica do Sujeito* está em mostrar a genealogia de um modo de subjetivação que opera atualmente e que abre uma nova perspectiva para o desenvolvimento da questão. Dito isso, há ainda um outro ponto que gostaríamos de sublinhar: a experiência estética dos estoicos também envolvia um dizer verdadeiro, que não se reduzia ao conhecimento de si, pois envolvia uma série de práticas do pensamento. Ali, os saberes e as práticas eram articulados em um cuidado de si que não possui o caráter negativo do governo disciplinar. Retomaremos essa questão da prática de pensamento no último capítulo.

Os dois artigos, acima debatidos, abordam a questão de saúde pública a partir de um viés crítico, focado nos efeitos de controle dos discursos educacionais – não restritos à escola – sob o sujeito. Não há nenhuma tentativa de pensar uma alternativa viável ao ensino de saúde. No máximo, os autores apontam conceitos filosóficos bastante amplos que poderiam ajudar a pensar de outra forma a educação. Essa estratégia é interessante, na medida em que não propõe uma classificação rígida entre categorias pedagógicas, apenas indica um campo de problematização.

Na mesma linha de pesquisa, Maria Rita de Assis César e André Duarte (2009) escrevem uma crítica à pedagogia do *fitness* onde discutem a questão dos dispositivos de controle do corpo. Como os outros artigos analisados neste capítulo, o texto *A pedagogia do fitness* toma a escola enquanto uma instituição de controle da população jovem. Nesse sentido, a partir das análises de Foucault e de Veiga-Neto, César e Duarte (2009, p.124) definem a escola “como uma grande máquina de governo das crianças, produzindo práticas e saberes sobre a infância.”. Porém, ao contrário dos outros dois textos analisados no início do capítulo, o conceito de disciplina ocupa um lugar secundário. O artigo foca o conceito de biopolítica ou de governo liberal, discutido por Foucault nos cursos ministrados no *Collège de France* entre os anos de 1975 e 1979, publicados em livro sob os títulos de *Em defesa da sociedade* (FOUCAULT, 2000a), *Segurança, Território e População* (FOUCAULT 2008a), e *O Nascimento da Biopolítica* (FOUCAULT 2008b). Apesar disso, eles não chegam a descartar o dispositivo disciplinar, segundo os autores, essa tecnologia ainda é visível no currículo, na avaliação e na organização do espaço escolar (CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 129), entretanto eles operam lado a lado com o governo liberal. Nessa acepção, a maior diferença entre a disciplina e a biopolítica está no foco das intervenções, de modo que, enquanto a disciplina foca o corpo individual, moldando-o em *uma* forma útil, a biopolítica volta-se ao corpo-espécie, ao controle estatístico da população, modulando uma diversidade de indivíduos. Em razão dessa “mudança de foco”, o procedimento desses dois dispositivos também difere.

A disciplina tem um caráter mais ostensivo, envolve uma vigilância contínua; o governo das populações é flexível, isto é, ele promove um controle no qual o domínio do indivíduo sobre si mesmo, uma autovigilância a partir de um mínimo de intervenção estatal. Não nos enganemos, apesar de menos ostensivo, o liberalismo também opera por normalização: “A sociedade capitalista também sujeitou os indivíduos a um tipo de consumo maciço que tem funções de uniformização e de normalização”. (FOUCAULT, 2008b, p. 154). Ao contrário da disciplina, na qual a ênfase se encontrava na institucionalização, na vigilância e na ação sobre o corpo do indivíduo, o governo liberal caracteriza-se pela administração da liberdade, a descentralização das ações e as intervenções populacionais à nível biológico. Nesse sentido, dizem os autores:

No interior de uma instituição escolar determinada pela naturalização do elo entre Estado, pedagogia e medicina, jamais fizeram sentido quaisquer perguntas ou desconfianças sobre a razão das campanhas de vacinação e as revistas relativas ao asseio do corpo, conjugadas à alfabetização e ao ensino de matemática, para não men-

cionar as práticas de educação cívica como as marchas, hinos e juramentos à bandeira nacional. A higiene e a saúde destinavam-se à construção de uma população saudável; o civismo, à formação de uma população amante dos valores nacionais; ao passo que o letramento destinava-se à produção de uma população de trabalhadores esclarecidos. Assim se configuraram os valores absolutos de todos os projetos nacionais de educação, os quais tomaram a infância como objeto de suas práticas de formação de uma população adulta viável, previamente preparada para as formas de governo centradas na gestão do trabalho, da família, e da saúde. (CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 125)

A diferença está no grau de desterritorialização dos dois dispositivos. A disciplina é mais rígida, enquanto o liberalismo é mais plástico. Essa diferença permite o uso do conceito deleuziano de Sociedade de Controle que, no artigo, vem complementar as discussões de Foucault sobre a política de gerenciamento populacional. Tal composição conceitual mostra-se bastante consistente, na medida em que supre algumas inconsistências do conceito deleuziano – que foi publicado em um *post-scriptum*. Dessa forma, os autores se apropriam do caráter flexível e disseminado do conceito de sociedade de controle para complementar o conceito de governo liberal de Foucault. (CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 126).

O dispositivo curricular de normalização e governo do corpo atravessa o currículo escolar. Mostra disso são a transversalidade concedida aos temas relacionados à saúde, às relações de gênero, à ética e ao meio ambiente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Cada uma dessas especialidades intervém sobre o corpo de maneira própria, assim os investimentos sobre o corpo se organizam a partir de uma rede de especialidades que se cruzam e se espalham por todo o território pedagógico. Essa multiplicação e disseminação dos saberes e práticas voltadas ao corpo, em seu sentido mais amplo, e à promoção de um sujeito mais aberto, flexível e tolerante constituem o que os autores denominam “pedagogia de controle”. Nessa pedagogia, os saberes são acompanhados por uma série de “tecnologias informacionais, nutricionais, educativas e físicas, as quais visam a ampliar suas capacidades corporais e cognitivas de maneira a tornar tal sujeito um “empreendedor de si mesmo” (FOUCAULT, 2004b, p.232 apud CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 127⁸³). Assim, os conhecimentos da saúde são articulados com uma tecnologia ou governo do eu (LARROSA, 1994; ROSE, 2001) em um dispositivo que visa a promover a capitalização do fator humano e o crescimento das forças produtivas da população. Tal tecnologia forma um sujeito econômico que interioriza as disposições de mercado. O *fitness* seria, nesse sentido, uma das múltiplas linhas de ação desse dis-

83 FOUCAULT, Michel. Naissance de la biopolitique. Paris: Gallimard, 2004.

positivo sem fronteiras fixas, que se expressa enquanto um autoempreendedorismo generalizado (CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 128)

A pedagogia do *fitness* opera um controle público da alimentação e do regime de exercícios a partir da promoção de sujeitos moderados, ativos, autônomos que se valem das informações e técnicas científicas para produzir um corpo saudável para si mesmo, maximizando, assim, seu potencial econômico. Por conseguinte, a escola, associada a uma multiplicidade de outros agentes – como a mídia analisada no texto de Spazziani (2001) e as agências de saúde pública –, produz uma série de enunciados com o fim de promover o cuidado do corpo em função dos objetivos do mercado. Dessa maneira, surge uma nova forma de medicalização desterritorializada:

Uma vez definidos os novos parâmetros relativos à magreza e à saúde, o novo higienismo constitui a tônica dos programas escolares contra a obesidade infantil. Na escola, tomam-se agora medidas de cintura, abdome, coxas, peitoral, calcula-se o IMC e se realiza a equação sobre a circunferência abdominal, de maneira idêntica ao procedimento das academias de ginástica, dos consultórios médicos e das nutricionistas. (CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 129)

Como no dispositivo disciplinar, o liberalismo também produz suas categorias e exclusões. No caso analisado por César e Duarte, o obeso é qualificado a partir da “indolência”, da “preguiça” e da “falta de empenho”. Bem, o leitor poderia se perguntar se o artigo não é demasiadamente teórico e se ele não exagera na aplicação da teoria de Foucault, não fosse a acurada análise do projeto *A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis* do Observatório de Políticas e Alimentação saudável da Universidade de Brasília. O projeto contou com diversas entidades governamentais e associações médicas. Começou em Brasília, se expandiu pelo o Brasil e passou a ser responsável pela criação de políticas públicas nacionais.

Uma das técnicas de disseminação do projeto era a formação de jovens agentes transformadores que transmitiriam o projeto para seus pares, suas família e comunidade. O dispositivo estabelece uma rede capilar de difusão de regras de conduta alimentar e a promoção de exercícios físicos regulares.

O saber opera um papel central nesse jogo afirmam os autores. Em um primeiro momento, o dispositivo é planejado e concebido com base em diferentes saberes científicos da nutrição, da cardiologia, da endocrinologia, sociologia, educação, educação física e assim por diante; em um segundo momento, opera-se a seleção de um currículo a ser transmitido para os alunos, tal currículo envolve a escolha de conhecimentos – sobre nutrição e saúde – e técni-

cas de controle do corpo como a medição da circunferência abdominal, da pressão sanguínea e da frequência cardíaca; no terceiro momento, os alunos escolhidos como “multiplicadores” passam os conhecimentos e técnicas aprendidos no projeto para todos os seus pares, colegas e familiares; em um último momento, os especialistas recolhem os dados obtidos com as intervenções para compreender e reformular as políticas públicas e as táticas de governo. O texto mostra com bastante rigor o circuito pelo qual o saber se insere e é produzido nos dispositivos de controle. Entretanto, não há nenhum questionamento do caráter negativo do conhecimento. O saber sobre o corpo é tomado exclusivamente a partir de seu viés normalizador. Seria possível escapar ao caráter normalizador do ensino de saúde, da educação do corpo? Existe algum conhecimento que não esteja associado com o governo dos corpos?

Interessante ressaltar a diferença entre esse dispositivo de controle e o cuidado de si dos helenos e romanos, analisado por Foucault em hermenêutica do sujeito, que também envolvia o estabelecimento de uma dieta (FOUCAULT, 2010, p. 55-56, 198-200). No projeto analisado por César e Duarte, os enunciados são transmitidos de cima a baixo, em um movimento transcendente que parte de um grupo de especialistas e se dirige à população. A dinâmica descrita por Foucault orienta-se pelo conceito de *parrhesía* que consiste na relação entre um mestre e um discípulo, pela qual se propõe ao discípulo uma série de exercícios e provocações, físicas, filosóficas e espirituais afim de que ele possa assenhorar-se de si (FOUCAULT, 2010, p. 440). Já a pedagogia do *fitness* transmite uma verdade científica e uma série de práticas dietéticas prontas e estabelecidas a uma multiplicidade de sujeitos. Na *parrhésia* o indivíduo é orientado por um mestre na constituição de si mesmo em um território ético indeterminado no qual o aluno é confrontado com diversas problemáticas. A diferença está na participação e no direito aos problemas. Na pedagogia do *fitness* os problemas e as soluções já estão prontas, o modelo subjetivo já está constituído, os participantes só executam as técnicas e procedimentos cientificamente comprovados; já no cuidado de si dos estoicos e epicuristas, o mestre propõe ao discípulo uma série de técnicas de si e de exercícios de pensamento – nos referimos aos procedimentos de escrita, leitura, escuta impostos aos discípulos – que visam “transmitir” o discurso verdadeiro essencial “[...] para a constituição de si mesmo como sujeito de soberania sobre si mesmo e sujeito de veridicção de si para si.” (FOUCAULT, 2010, p. 450). As análises de Foucault não indicam o *cuidado de si* como alternativa para a resistência aos processos de governamentalização. Elas apontam um momento oportuno no desenvolvimento das técnicas de si, no qual o processo de subjetivação se afirma em sua positividade.

Evidentemente, essas técnicas todas só fazem sentido naquele terreno filosófico e cultural da antiguidade clássica. Não obstante, acreditamos ser possível se valer dessas análises para pensar práticas de pensamento e de subjetivação que resistam aos atuais modelos de normalização. Todavia, as análises do cuidado de si escondem certa ambiguidade, pois, apesar de se diferenciar da disciplina e da biopolítica, o cuidado de si está na origem desses dois diagramas de governo. Evidência disso é que o cuidado de si também envolve dizer verdadeiro e um domínio de si. (FOUCAULT, 2010, p. 144).

3.2 O governo da alma

O texto de Janete Magalhães de Carvalho e de Tabia Mara Zanotti Fizzera Delboni (2011), *Ética e estética da Existência: por um currículo estranho*, se funda nas discussões éticas de Michel Foucault para pensar o governo da infância. As autoras discutem os dispositivos enunciativos de normalização que estão em jogo no campo escolar, estudam o discurso de professores de escolas públicas e analisam uma série de reuniões entre um conjunto de aproximadamente trinta docentes, selecionando e examinando as estratégias de normalização e de controle evidenciadas em suas falas. Desse modo, as autoras puderam investigar o modo como funcionam estratégias enunciativas que organizam os processos subjetivos, identificando uma série de imperativos de organização, de higiene, de trabalho e apontando para uma série de valores morais que estruturam os discursos dos professores e constituem um dispositivo de normalização. Tais discursos atravessam todo o campo escolar e agem sobre cada aspecto do corpo e da alma dos alunos.

A partir da análise empírica e teórica, as autoras distinguem três dimensões do processo de produção de subjetividade: o ser-saber, o ser-poder e o ser consigo. (CARVALHO; DELBONI, 2011, p. 172). Em um diálogo entre duas das professoras, as autoras “capturam” um enunciado que distingue os alunos “esforçados”, que “têm facilidade”, e os alunos com “dificuldade”, os alunos “lentos”⁸⁴. Esse tipo de enunciado produziria um efeito de normaliza-

84 Magalhães Carvalho e Carlos Eduardo Ferraço (2014), em, *A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares*, fazem uma análise muito semelhante dos enunciados escolares. Nesse artigo, os autores utilizam-se do conceito de rostidade para pensar um mecanismo de normalização e classificação que também distingue o aluno bom e esforçado do preguiçoso (p. 153-155)

ção dos alunos que operaria a partir da distinção e classificação de tipos. Segundo as autoras, tal classificação atua na formação da subjetividade, pois produz um efeito de exclusão. Na conclusão, destacam o conceito de cuidado de si na resistência ao governo normalizante. Carvalho e Delboni (2011, p. 183) afirmam que o cuidado de si e a estética da existência podem modificar a ideia de currículo, permitindo a inclusão da diferença e do estranho enquanto potência que supera a normalização e a exclusão. O que as autoras concluem excede o dito por Marcos Villela Pereira e José Luis Schinfino Ferraro (2011). Enquanto esses se mantinham em uma zona de problematização, o artigo de Carvalho e Delboni (2011) tende a uma cristalização. Destarte, elas propõem duas formas de pensar a relação saber-poder-ética na educação: uma forma negativa e normativa e outra positiva e criativa.

A maior parte dos artigos que citam Foucault discutem os processos de subjetivação e os dispositivos de controle. São artigos críticos, geralmente voltados à análise de enunciados e textos relacionados à educação. O conceito de governamentalidade está no centro das discussões. A influência de Deleuze nesses textos é indireta e ambígua, isso porque, no livro *Foucault*, Gilles Deleuze (2008) faz uma leitura enviesada da obra do colega. A leitura enquadra uma série de enunciados e conceitos foucaultianos em uma chave-de-leitura deleuziana. Os conceitos de máquina abstrata, agenciamento maquínico, agenciamento enunciativo, diagrama e Estado segmentar são facilmente identificados na análise, contudo Foucault não os utiliza a não ser marginalmente.

Um tema interessante, desenvolvido no campo de estudos deleuzianos no currículo, é a relação entre controle e tecnologia. Maria Aparecida Basso (2009)⁸⁵ estuda o currículo e sua interação com a internet e com demais inovações das tecnologias da informação a partir da dualidade entre os usos da tecnologia de controle e os usos criativos que ressignificam a educação. Segundo Basso, a tecnologia da informação constitui um instrumento que pode ser utilizado tanto no sentido de controlar e gerenciar os alunos, quanto no sentido de criar novas redes pedagógicas autônomas e inovadoras. Apesar da ambiguidade das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) elas não são um domínio neutro. Essas tecnologias transformaram a estrutura da sociedade, abrindo um novo campo de possibilidades para o controle e para a resistência: “E a condição de possibilidade à re-significação dos enunciados da educação e do currículo em sua relação convergente com as tecnologias diz respeito, agora,

85 Trata-se do texto *Currículo e web 2.0 argumentos possíveis a uma diferenciação em educação digital*. *Revista e-curriculum*, São Paulo. v. 4, n. 2, jun. 2009.

à sociedade cuja episteme imbrica-se na configuração digital dos artefatos de produção”. (BASSO, 2009, p. 3)

Nas novas configurações sociais o dispositivo disciplinar é ampliado, na medida em que escapa aos muros que o cercavam e se dissemina por meio de todo aparato eletrônico. A vigilância que seguia um modelo centralizado dá lugar a sistemas de segurança que conectam redes de câmeras espalhadas por todos os centros urbanos; os mecanismos de busca permitem uma administração e uma visibilidade dos circuitos de uso e transmissão de informação nunca antes imaginados. “Dessa forma, a condição de desenvolvimento curricular inerente aos espaços educativos na sociedade digital já não é unicamente da ordem da tecnologia, mas da viabilidade advinda dela como condição a novos espaços, não mais fixos, e sim espaços quaisquer, desterritorializados”. (BASSO, 2009, p. 4). Essas tecnologias inauguram todo um novo campo de relações entre saber, poder e subjetividade. Nessa paisagem, o sujeito se constitui em meio aos imperativos de velocidade, efemeridade e transitoriedade das informações, mimetizando as disposições flutuantes do mercado. Nesse sentido, as formas curriculares digitais observadas ainda seguem o velho modelo disciplinar e burocrático voltado ao controle.

As câmeras estão nas salas de aula, nos corredores, na entrada; cartões inteligentes substituem o registro escrito da presença, as notas e o desempenho de cada aluno dão, agora, mais visibilidade aos pais, num simples acesso ao “boletim *on line*” disponibilizado via Web. A avaliação é contínua e exercida simultaneamente por vários olhares; a educação é permanente e não se encerra quando se encerra a permanência no espaço escolar. Assim sendo, a escola amplia-se, expande-se na virtualização dos espaços e pela virtualização das suas práticas pedagógicas. O espaço virtual de escolarização é a visibilidade do poder contemporâneo, e a pedagogia *online* burocrática e disciplinadora é o dizer no enunciado contemporâneo. (BASSO, 2009, p. 5)

Apesar das inúmeras ferramentas disponíveis, a utilização desses instrumentos na educação e no currículo ainda tende a neutralizar a possibilidade de comunicação real entre os interlocutores e a fixar condições de aprendizado muito próximas das formas tradicionais. As novas tecnologias da informação, por mais flexíveis conectáveis e revolucionárias que sejam, não têm o poder de transformar as práticas curriculares. A transformação da educação digital deve ser realizada no próprio âmbito curricular, na promoção de ações “autônomas, criativas e produtivas”. Basso afirma que o universo das tecnologias da informação oferece uma infinidade de ferramentas e dispositivos que poderiam ser utilizados de múltiplas maneiras para a criação de uma educação digital inventiva, todavia, a educação “[...] extrai um

mínimo dessas tecnologias quando limita e determina seu uso na obsolescência do currículo disciplinar”. (BASSO, 2009, p. 8).

Observamos, no texto, uma clara oposição entre duas vias do currículo virtual. Uma maneira tradicional e disciplinar volta-se ao governo das subjetividades e ao gerenciamento da informação; e, em oposição, um novo currículo digital que seria capaz de abrigar uma rede de conhecimento e de aprendizado, reunindo diversos indivíduos em uma plataforma colaborativa, autônoma e criadora, transformando o currículo definitivamente. A proposta da autora tende ao binarismo e à simplificação dos modelos analisados, não obstante, ela identifica diversas modificações dos mecanismos de controle na educação que se mostram extremamente significativas.

Monique Franco e Rita Leal (2011)⁸⁶ também discutem o conceito e os usos contemporâneos das técnicas de informação e comunicação. A análise foca as relações entre as tecnologias de comunicação e o capitalismo cognitivo na educação por meio do conceito de sociedade de controle. As autoras utilizam-se do conceito de virtualidade desenvolvido por Deleuze e Lévy para pensar as transformações do capitalismo contemporâneo e as modificações dos sistemas de informação.

A conclusão a que chegam é muito próxima a de Basso (2009, p.9), ambos apontam a dualidade do uso das tecnologias da informação; de um lado, há um mecanismo de controle e de governo instaurado através dessas tecnologias, e de outro, um uso rizomático e interativo:

Este ensaio defendeu a hipótese do modelo rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995), para dar conta da multiplicidade de conhecimentos intercambiáveis, que se articulam nas mais variadas direções, por meio das novas tecnologias. No rizoma não se verifica a existência de pontos ou posições definidas, mas apenas linhas de segmentaridade e de desterritorialização, interconectadas, planas, que se remetem umas às outras, e nas quais se inter-relacionam diversas possibilidades: “acontecimentos vividos, determinações históricas, conceitos pensados, indivíduos, grupos e formações sociais” (Id., p. 18). “Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que se mude de natureza”. (FRANCO; LEAL, 2011, p. 17).

O rizoma é utilizado como categoria e modelo de entendimento de modo a haver uma cristalização do conceito deleuze-guattariano. A pesquisa vale-se de uma “lente rizomática” para ler uma realidade, no entanto o artigo não se limita a esse procedimento de colagem conceitual. As autoras fazem uma análise bastante interessante da relação entre a rede neural e

86 *Currículo imaterial e currículo cognitivo: hipóteses da relação entre o campo do currículo e da tecnologia informacional. Currículo sem fronteiras*. (online). v.11, nº 1, jan/jun 2011. pp. 218-231.

a rede cibernética a partir do conceito de rizoma, problematizando a relação entre a dimensão social, tecnológica e inventiva da política. Tal problematização coloca em xeque a oposição entre tecnologia e conhecimento, mostrando a permeabilidade entre as máquinas e o cérebro. Todavia, como se verá no capítulo sobre os limites da crítica deleuze-guattariana ao currículo, essa forma de conceituar a educação a partir da oposição entre uma forma rizomática e outra forma controladora tende a fixar modelos e taxonomias muito genéricas. Os artigos sobre tecnologia e controle estendem duas linhas, uma através da qual eles desterritorializam a oposição entre natureza e sociedade, técnica e pensamento e outra pela qual eles reterritorializam-se sobre a divisão entre currículo “diferente” e ensino tradicional.

Lisete Bampi (2007)⁸⁷ escreve uma crítica ao dispositivo multicultural associado ao ensino de etnomatemática a partir de uma análise dos discursos pedagógicos e acadêmicos sobre o tema. O texto prima pela argumentação e pela análise de fontes teóricas próprias à educação, focando a produção de um “mercado de identidades” que visariam justificar ou explicar as diferenças entre as diversas etnias e equalizar as diferenças. A postura crítica da autora não busca desestabilizar o campo de saber matemático em si mesmo e sim um determinado dispositivo de gerenciamento de identidades plurais, baseados no respeito, na tolerância, na inclusão, no multiculturalismo, no empoderamento e na equalização.

O dispositivo multicultural envolve a produção de um certo conhecimento sobre a cultura e sobre a sociedade. Tal conhecimento caracteriza-se pela elaboração de uma “*racionalidade multicultural* que compõe *modos de existência*”. (BAMPI, 2007, p. 27). Logo, o artigo também se insere na mesma linha das pesquisas analisadas neste capítulo, ou seja, estudos que se voltam a pensar a educação enquanto mecanismo de produção e de administração dos sujeitos. Assim como César e Duarte (2009), Bampi foca o governo das subjetividades fundado na multiplicidade e na diferença. Entretanto, enquanto César e Duarte estudam o governo do corpo, Bampi analisa o currículo da etnomatemática. Segundo o autor, o dispositivo etnomatemático opera uma desterritorialização controlada das identidades (BAMPI, 2007, p. 28). Ao deslocar o problema do governo, que nos artigos discutidos anteriormente voltavam-se a formação de uma subjetividade padrão, para um governo que promove uma diversidade de identidades, desestabiliza-se a polarização entre a multiplicidade e o controle observada nos artigos de Basso (2009), Franco e Leal (2011).

87 BAMPI, Lisete. *Ordenando Poder-Saber: produção de identidades e hierarquização de diferenças*. Educação & Realidade. n. 31, v. 1, jan/jun, 2007. p. 25-42.

Resumamos brevemente o argumento central do texto: a etnomatemática consiste em um dispositivo de resgate de identidades por meio da matemática e de uma memória cultural. Dessa forma, o ensino de matemática faria referência a um passado, a uma série de identidades delimitadas e a uma universalidade da matemática. Em outras palavras, a diferença entre as matemáticas esconde o enunciado de que a matemática se repete em todas culturas: “todos os povos pensam matematicamente”. Há uma naturalização da matemática no homem e, conseqüentemente, há a produção de um discurso verdadeiro sobre o sujeito do conhecimento. “Temos aí, no entanto, de uma forma (re)atualizada, os efeitos daquelas mesmas estratégias modernas que caracterizaram um modo civilizado de viver” (BAMPI, 2007, p.29).

Se por um lado a etnomatemática busca incluir a diversidade no ensino de matemática melhorando, dessa forma, o rendimento de grupos normalmente excluídos, por outro lado, ela está envolvida em um agenciamento maior que opera uma identificação e uma categorização rígida dos diferentes grupos e etnias. Assim, a valorização da cultura tornar-se-ia um elemento chave no governo das subjetividades⁸⁸. Esse agenciamento distribui duas formas de identidade, uma normativa e uma outra “plural”, distribuindo as diferenças em um campo hierarquizado. Reforçando e naturalizando as diferenças e preconceitos sociais já existentes.

Nesse sentido, o outro “é aquilo que devemos tolerar” e que se encontra fora do currículo escolar. No dispositivo multicultural, a diferença é concebida a partir de uma semelhança, de uma identidade. Assim um indivíduo diferencia-se por sua etnia e não em razão de si mesmo. Dessa feita, se reduz o campo de subjetividade a um conjunto de possibilidades predeterminadas às quais os sujeitos viriam preencher. Além disso, nesse dispositivo a diferença entre as identidades esconde uma igualdade mais profunda que é a universalidade da matemática:

Se tal é a situação na qual todos os povos serão pensados como a mesma espécie humana e todas as culturas pensadas como integrando uma civilização planetária, as práticas etnomatemáticas não erram seu objetivo; ao contrário, elas o atingem, na medida em que suscitam uma forma particular de inclusão, separando e organizando os indivíduos em espaços relativamente fechados, mas, de um certo modo, penetráveis. Trata-se de solidificar identidades, fazendo funcionar as diferenças mediante um dispositivo que se afirma, desenhando uma forma de exclusão que parece sintetizar todas as outras, deixando à sombra apenas aquelas que se quer ou se deve tolerar. (BAMPI, 2007, p. 34)

88 Posição muito semelhante foi defendida por Ada Kroef (2001) em um artigo que será analisado no capítulo sobre currículo, diversidade e cultura.

Em sua conclusão, Lisete Bampi se pergunta se não haveria uma outra forma de organizar e de dispor esse saber que não trabalhasse em prol da função da formação de identidades sob um fundo equalizante, se não é possível pensar um exercício da etnomatemática que não se baseie nem em referentes culturais ou identitárias nem na crença da naturalidade e universidade do raciocínio matemático, mas na afirmação de simples singularidades irreduzíveis umas às outras. A autora defende um ensino de etnomatemática que não se fundamente na demarcação de fronteiras e de identidades, mas na afirmação de diferenças em si mesmas, descoladas do caráter representativo e cultural. Isso implicaria em fabricar as diferenças matemáticas em um território não organizado por diferenças culturais e étnicas, um território habitado por singularidades:

Então, como efeitos dessas transgressões, os indivíduos, sejam eles afro-americanos, palestinos, sem-tetos, sem-terras, indígenas, homens, mulheres, crianças, jovens, dentre outros grupos que as práticas educacionais modernas vem capturando, poderiam tornar-se diferentes em e por si mesmos, experimentar relações criativas. (BAMPI, 2007, p. 39)

Julio Groppa Aquino (2011), em *A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos*⁸⁹, problematiza os usos da escrita na escola a partir da agonística foucaultiana. O texto também faz referência a diversos estudiosos de Foucault, dentre os quais destacamos Frédéric Gros, Paul Veyne, Jorge Ramos do Ó, Sandra Corazza e o próprio Deleuze. As citações a Deleuze e Guattari referem-se ao processo de escrita enquanto gesto cartográfico (AQUINO, 2011, p. 648), à estética minimalista e a potência inerente às ideias curtas (p.469) e a um comentário sobre o gesto de escrita de Michel Foucault (643). A complexidade na elaboração do texto excede a grande maioria dos artigos estudados no capítulo. Os conceitos se articulam segundo uma argumentação extremamente coerente, a prosa arma-se com uma destreza literária e as referências exprimem o que há de mais belo na filosofia e na literatura contemporânea.

O ensaio analisa a escrita enquanto campo de disputa e de luta entre uma diversidade de forças. Distingue-se, de um lado, modos de escrita normativos, restritivos, cientificistas e cognitivos que implicam um certo dispositivo de subjetivação e subjetividades, e, do outro, um modo de escrita que não se enquadra na representação ou na explicação do mundo, mas

89 A análise que aqui se empreende, precede a análise das questões linguísticas desenvolvido no quinto capítulo.

na liberação da própria escrita e na experimentação ética e estética. Uma escrita voltada à estilização e multiplicação das formas de vida, “Escrita que se dá a ler sem amarras, sem cláusulas de barreira, sem extorsão nem aliciamento do leitor. Escrita andarilha, solitária, desgarrada da luz.” (AQUINO, 2011, p. 654). No ensaio, a multiplicidade incondicionada de forças divide-se segundo um critério de potência que só aparentemente presta-se a classificar modelos de pedagogia. Aquino encontra uma diferença de natureza (DELEUZE, 1999, p. 13-14) que o permite problematizar a tradição e as práticas seculares da escola, evidenciando a sua dimensão de controle e governo das subjetividades.

A agonística das práticas escriturais encara o ato de escrever e o próprio discurso simultaneamente enquanto armas e campo de batalha (FOUCAULT, 2005 apud AQUINO, 2011, p. 343⁹⁰) no qual se confrontam diversas forças contrárias. Groppa ressalta o efeito afectivo da linguagem de Foucault que, por muitas vezes, transmite a seus leitores uma certa vitalidade desconcertante. Tal procedimento também é explorado por Cintya Ribeiro (2014, p. 230) na análise do conto de Julio Cortazar *A saúde dos doentes* no qual o confronto com os modos de pensamento que incidem num esgotamento das formas de vida produz uma “dobra” ou efeito rebote” que “irrompe uma estranha vitalidade”. Ribeiro (2014) e Aquino (2011) argumentam que a própria análise da genealogia das formas de pensamento, na medida em que problematizam os dispositivos de governo, lançam o sujeito em uma experimentação ética e estética que potencializa a vida. Há uma potência da escrita de Foucault, diz Julio Groppa, que liberta o leitor da servidão cognitiva (2011, p. 643). Essa posição escapa à tendência de polarização conceitual, pois opõe um modo de normalização, controle e governo a um exercício de problematização e de transformação de si que se define pelo caráter múltiplo e aberto.

O autor encontra, no procedimento de escrita foucaultiano, comentado em uma única página, a “[...] prova cabal da axiomática segundo a qual o trabalho da escrita se confunde com o de viver ou, mais precisamente, com um modo intensivo de conduzir a própria existência”. (AQUINO, 2011, p. 644). Aquino funda sua perspectiva teórico-metodológica em três comentários sobre a escrita de Michel Foucault. O primeiro, proferido pelo próprio Foucault, expressa o desejo do autor em produzir uma escrita que fugisse a toda noção de autoria, de gênero e identidade, uma escrita afectiva que se transmitisse sem deixar vestígios; o segundo comentário, escrito por Deleuze, louva a alegria e o risco na escrita do colega; e um

90 FOUCAULT, M. História da loucura na Idade clássica. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

terceiro, no qual o amigo pessoal e intelectual Paul Veyne compara o gesto foucaultiano ao de um samurai.

O argumento é muito bem estruturado e a sequência belíssima, entretanto, não se pode deixar de notar que o autor “prova” a validade de sua pesquisa por meio de um desejo de Foucault e de dois elogios de amigos ao colega que se foi. As citações não engendram um argumento lógico e sim um convite ao leitor. Aquino nos convida a tomar a escrita enquanto prática de subjetivação, a tomar a tese foucaultiana como verdadeira. Não obstante, na sequência da análise, o estudioso demonstra a validade de sua tese. O movimento do texto convida o leitor a aceitar um pressuposto que é provado no desenvolvimento. Nessa operação, o autor assume-se seguidor de um certo campo de pesquisa, de um certo conjunto de textos, proposições, problemas e pressupostos, reconhecendo o caráter singular e preciso de suas formulações.

Se, conforme nos diz Aquino, a vida, o sujeito e a escrita estão imbricados, então, os desdobramentos dessa hipótese para o campo da educação são notáveis e numerosos. O ensaio foca três eixos de problematização da escrita na escola: sua divisão em gêneros literário; sua função avaliativa e inquisitiva; e a subordinação à leitura.

Aquino retoma os últimos cursos de Foucault com sagacidade. Abordemos rapidamente a discussão. O foco central dos últimos cursos de Foucault (2006, 2011) é o cuidado de si e os processos de subjetivação de algumas escolas filosóficas helênicas e romanas. A análise do cuidado de si na educação, como já foi dito, não implica um retorno ao antigo modo de vida epicurista ou estoico, mas uma estratégia de investigação dos modos atuais de subjetivação. A referência aos antigos importa, na medida em que coloca em jogo um trabalho educacional não voltado à transmissão ou estabelecimento de uma verdade, mas centrado na transformação do modo de ser do sujeito a partir de exercícios. Tais exercícios são orientados por um mestre que conduz o discípulo em uma agonística do pensamento. Para Veyne (2009), “[...] lançando-se ele próprio sobre si mesmo, enquanto obra a trabalhar, o sujeito dar-se-ia uma moral que já nem Deus, nem a tradição, nem a razão sustentam” (p. 112). Uma moral sem moral, por assim dizer.” (apud AQUINO, 2011, p. 645.⁹¹)

Julio Groppa Aquino (2011, p. 645) assevera que, para Foucault, a moral se resume a um conjunto de regras prescritivo, de valores transcendentais, enquanto a ética diz respeito a uma série de princípios facultativos e necessariamente problemáticos “[...] empregadas para

91 VEYNE, Paul. Foucault, o pensamento, a pessoa. Lisboa: Texto & Grafia, 2009.

avaliar o que se diz e o que se faz em razão do modo de vida aí implicado. Sem imperativos categóricos, pois”. A ética é, nessa perspectiva, um exercício contínuo de autodiferenciação de si. Dentre tais práticas de autotransformação, encontram-se alguns exercícios de escrita. Os apontamentos pessoais e as correspondências trocadas entre um mestre e um discípulo são os exemplos mais comuns encontrados nas análises de Foucault. Essa prática não visa a produzir um dobramento interior do sujeito, mas um processo autocentrado de fortalecimento e de autodomínio. A fabricação de si é o único alvo da ação, “[...] o que está em jogo é a incitação de si por si, e não a subordinação de um pelo outro, como sói acontecer na escrita de cunho confessional e assemelhados”. (AQUINO, 2011, p. 646).

A partir dessas reflexões, o autor destaca três estratégias de “normalização, e policiamento” da escrita escolar: a divisão da escrita em gêneros do discurso; a função examinatória da escrita; a submissão da escrita à leitura.

Segundo nos diz Groppa, há a tendência em se enquadrar todo o escrito escolar, que não se ajuste à forma representativa e científica, na categoria de literatura ou de metáfora. Tal procedimento divide as formas de escrita em dois gêneros. No primeiro, as palavras têm sentido próprio, no segundo, um sentido figurado. Essa divisão pressupõe que a escrita copia ou traduz a realidade, que esta “cadeira” na qual sentamos enquanto escrevemos/lemos corresponde ao significante que utilizamos para designá-la. Entretanto, a escrita não se reduz à cópia da realidade, ela exprime uma vontade de potência daquele que fala e cria a realidade a qual se refere (MOSSI, C. 2015). A linguagem, segundo essa posição, se refere exclusivamente a forças e não a fatos⁹², ela opera uma criação e não uma descrição. Nesse sentido, ao designarmos uma “cadeira” estamos nos apropriando de uma convenção social arbitrária, nos empoderamos de um objeto físico, dando-lhe um uso e um sentido bem definido. Joseph Kosuth, em sua famosa obra “One and three Chairs” (1965), expõe uma cadeira dobrável de madeira, uma fotografia da mesma cadeira e uma definição:

Chair (châr), n. [OF. *chaiere* (F. *Chaire*), < L. *cathedra*: see *cathedra*.] A seat with a back, and often arms, usually for one person; a seat of office or authority, or the office itself; the person occupying the seat or office, esp. the chairman of a meeting; a sedan-chair; a chaiset; a metal block or clutch to support and secure a rail in a railroad.⁹³

92 Retomaremos essa discussão na próxima parte.

93 Imagem digital da obra disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/81435>.

A obra expõe de forma elegante o jogo de forças envolvido na designação desse simples objeto no qual nos sentamos todos os dias. A identidade da cadeira fratura-se em três objetos: o real, a imagem e a definição. Nessa fraturação do objeto, opera-se uma fixação de uma identidade. A imagem fixa uma única perspectiva, mas é na definição que se evidencia definitivamente o sentido da operação de designação: a demarcação de uma autoridade⁹⁴, de um espaço hierarquizado.

Ora, se a língua exprime vontades e não fenômenos, qual é a função de um pesquisador de currículo? Desconstruir os regimes de verdade e mostrar a arbitrariedade e gratuidade de todo o discurso, agrimensar os limites do já dito e do não dito, desdobrar e estilizar o horizonte dado da língua. Tal postura escaparia “[...] às amarras do já consagrado, à padronização intelectual perpetrada pela camisa-de-forças da obrigação de descrever a verdade das coisas” (AQUINO, 2011, p. 648). Ora, se a escrita não pode ser mais representativa, como ainda se submeter à disciplinarização dos gêneros de escrita representativa? Contra a escrita “cientificista” o texto propõe uma escrita heteróclita que reúne diversos suportes expressivos e combina diversos gêneros linguísticos. Uma linguagem experimentação, uma linguagem performance. Assim, a proposta filosófica de Aquino seria repetir o gesto artístico de Duchamp, Kosuth, Manzoni e companhia que, no começo da segunda metade do século passado, desconstruíram as noções de arte, linguagem, designação, força, política e sentido. Evidentemente a “repetição” dessa performance se daria no campo da filosofia do currículo, que opera com conceitos e não com afectos e perceptos.

A segunda estratégia rebatida por Julio Aquino remete ao caráter examinatório da escrita. Segundo tal tradição, a escrita é um *locus* privilegiado para aferição dos diversos regimes de verdade que perpassam o currículo escolar. Essa disposição manifesta um servilismo inerente à função da escrita na escola, na medida em que, nessa concepção, a escrita seria somente o suporte para transmissão de conhecimentos já previamente estabelecidos. “Servilismo herdeiro do indelével iluminismo pedagógico e seu lastro eminentemente memorativo, exegético e laudatório, não obstante proclame-se secularizado, antiobscurantista, científico.” (AQUINO, 2011, p. 649). Interessante observar a semelhança, pálida e pontual, entre essa proposição e a crítica à educação bancária de Paulo Freire. Ambos os autores criticam a educação como mera transmissão e exame de um saber em nome de uma

94 Sobre a questão da linguagem e da autoridade consultar a primeira parte – “A linguagem Seria Informativa e Comunicativa” - do quarto capítulo - 20 de novembro de 1923 – *Postulados de Linguística* - de Mil Platôs (Vol. 2 1995, p. 11- 26)

criatividade e contra um autoritarismo⁹⁵ (FREIRE, 1996, p. 13). Bem verdade que a ética e a crítica desses autores em nada se assemelham. Enquanto a crítica de Freire aponta para uma maior participação do aluno no processo de aprendizagem, uma defesa da autonomia, Aquino vai bem mais longe e aponta a falência do modelo representativo ao qual o pensamento de Freire está preso. Na pedagogia crítica, a escrita ainda se encontra restrita aos jogos de verdade tradicionais.

A terceira estratégia, destacada pelo autor é a subordinação da escrita à leitura que, segundo ele, reduz o esquema da escrita à reconhecimento. Aquino argumenta que todo exercício escritural é contingente. Ancorando-se no texto de Jorge Ramos do Ó, ele defende uma quebra do paradigma que organiza a subordinação da escrita à leitura. Para os dois autores a escrita e a leitura devem manter uma relação perene e necessária. Relação de infidelidade e de transgressão. Ora, como fugir à escrita representativa, à escrita cientificista que molda os sujeitos segundo o crivo da verdade?

O autor propõe uma escrita errática, andarilha que “[...] desse modo, converte-se no ponto exato de irrupção de forças que teimam em não se vergar ao estabelecido”. Aquino também defende uma potência inerente às ideias curtas (DELEUZE, GUATTARI, 1992 apud AQUINO, 2011, p. 649) e ao esquecimento ativo. “O minimalismo aqui preconizado reivindica não uma parcimônia geral da sintaxe na direção de uma contrarretórica, mas um desalojamento estratégico do contexto discursivo que conforma e contém a multiplicidade possível de significação da própria linguagem em uso”. (AQUINO, 2011, p. 650). O minimalismo limpa a linguagem dos inúmeros clichês e chavões que a habitam, despe o texto de toda parafernália inútil e pesada que o amarra à vontade de verdade. O esquecimento ativo consiste na luta contra a reconhecimento do já sabido, do já escrito e do já dito, extrapola a potência da memória e da verdade em favor do erro, da autofecundação e da automultiplicação (AQUINO, 2011, p. 651) e quiçá da criação de novos e verdadeiros problemas.

Tal procedimento escriturário se fundamentaria menos na demonstração de ideias e mais na exposição de ideias. Uma escrita-artista, escrita-luta, “Escrita-acontecimento: gesto limítrofe de uma criatura desgarrada que uiva diante a longa noite sem consolo dos homens, mediante a qual nada lhe restaria além de emitir sinais ao léu, na tentativa de encontrar uma

95 Apoiamos nossa interpretação do conceito de educação bancária em uma leitura de Freire que tenta se aproximar da filosofia de Foucault: BRIGHENTE; MESQUIDA. Paulo Freire: da *denúncia* da educação bancária ao *anúncio* de uma pedagogia libertadora. Pro-Posições | v. 27, n. 1 (79) | p. 155-177 | jan./abr. 2016.

réplica ao longe no infinito variável do tempo presente.” (AQUINO, 2011, p. 654). O autor se insere no campo de pensamento foucaultiano para abstrair uma propriedade ou dimensão da escrita escolar e, ao demonstrar essa propriedade ele afirma e confirma seus pressupostos filosóficos. Destarte, ele produz um movimento conceitual consistente. A força do texto está tanto em se fechar sobre si mesmo, em um movimento conceitual performático, quanto em instaurar um campo de problematização específico na teoria do currículo. A postura de Aquino se destaca por seu caráter puramente crítico. Ela não busca inventar uma fórmula para resolução do problema, não propõe um modelo foucaultiano de escrita. Ele problematiza o *status quo* e propõe alguns conceitos agonísticos que servem como ferramentas e armas para que os pesquisadores e professores, leitores dessa obra, possam lutar por si mesmos e contra si mesmos essa batalha escrita. Assim, pensamos que o cuidado de si proposto por Aquino reside na operação pela qual um leitor seria capaz de se apropriar desse texto para problematizar as próprias práticas de escrita. Afinal, não somos nós – professores, intelectuais, pesquisadores e acadêmicos – aqueles que mais impomos e incorporamos esse *telos* representativo e examinatório da escrita? Não somos nós os arautos da verdade e dos bons modos da escrita?

Nesse sentido, elencamos duas séries de questões que pretendemos desenvolver na sequência dos capítulos. Apesar de dirigirmos as questões ao texto de Aquino, elas se aplicam ao conjunto dos textos analisados nesses dois primeiros subcapítulos acerca da crítica ao currículo.

Em primeiro lugar, o autor critica um modelo de escrita tradicional e científico em nome de um segundo modelo fundado na filosofia de Foucault e na literatura – de Graciliano Ramos, de Clarice Lispector, Beckett –, nos perguntamos se o autor propõe um abandono da escrita científica em detrimento da escrita literária, ou se ele defende um lugar para escrita artística? Outra questão que não fica clara é se a proposta do autor se refere aos exercícios escolares dos alunos ou à própria escrita acadêmica. Pensamos que as implicações do texto valem em ambos os casos, mas que encontram a maior eficácia no ensino e na pesquisa universitárias. Sendo assim, nos perguntamos em que medida um aluno do Ensino Médio ou do Ensino Fundamental é capaz de fazer parte de um tal agenciamento de escrita? De que forma esses procedimentos poderiam ser desenvolvidos em uma escola por um professor com seus muitos alunos? Sob quais condições concretas – físicas, administrativas, políticas, econômicas – um professor seria capaz de conduzir seus alunos nessas práticas?

Em segundo lugar, o texto dirige uma crítica contundente à forma científica (AQUINO, 2011, p. 648, 653) e à forma moderna (AQUINO, 2011, p. 649) de pensamento, nos perguntamos se a crítica pode ser aplicada à toda linguagem científica, moderna e iluminista? Até que ponto, o autor não “torce” e simplifica um conjunto complexo de discursos e de posições muitas vezes contrárias sobre a ciência? Por exemplo, nem Hume nem Kant se enquadram no pensamento representacional descrito pelo autor. Kant sem dúvida opera por representações, mas também opera com conceitos que escapam à categoria. Por exemplo, segundo o filósofo alemão a ideia de Deus não pode ser conhecida, pois não pode ser representada, entretanto, ela pode ser pensada. Outro exemplo de conceito que escapa à representação na filosofia kantiana é o sentimento de sublime que, por definição, consiste naquilo que ultrapassa todas as faculdades (DELEUZE, 1987, p.57-58) Ora, não há nenhum autor mais moderno e mais iluminista que Immanuel Kant, se seu pensamento não se reduz à categoria de representação, qual é a potência e o alcance da divisão entre o modelo moderno e o “não-representacional”? Além disso, quanto à escrita científica, será ela concebível somente a partir das vias representacionais? Ou, inversamente, será possível pensar uma linguagem científica que não representa, que não avalia e não se divide em gêneros de discurso? A matemática em si, não consiste em uma linguagem não-representacional? Ela não se define por uma série de axiomas que se acrescentam uns aos outros, em diferentes campos, em problemas virtuais que se atualizam em uma diversidade de soluções? Essa crítica à representação também é transponível a toda linguagem matemática?

Alguns anos depois, em 2014, Sandra Corazza – que estava realizando um pós-doutorado com o professor Julio Groppa Aquino – escreve um artigo, em parceria com Carla Gonçalves Rodrigues, Ester Maria Dreher Heuser e Silas Borges Monteiro, no qual se aplica algumas das ideias de Aquino em um programa de formação de professores cujo propósito é contribuir para a redução dos índices insatisfatórios apresentados pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio na Prova Brasil. O projeto de escrileitura amplia a noção de alfabetização, normalmente delimitada pela “apropriação do código escrito” essencial aos imperativos sociais atuais, inserindo a noção de criação tanto nas atividades de redação quanto nas de leitura. Assim, o ato de escrita resguardaria um importante espaço nos processos de subjetivação.

3.3. Crítica à representação e a esquizoanálise do currículo

Um dos aspectos centrais dos textos publicados nos primeiros anos do levantamento desta tese é a crítica a concepção de conhecimento e de pensamento enquanto representação. Iniciamos o subcapítulo com uma breve retomada de quatro artigos publicados na edição especial da revista *Educação & Realidade*, publicada em 2002, dedicada à filosofia da diferença: *A Arte do encontro Spinoza + Currículo + Deleuze* de Tomaz Tadeu da Silva ; *Noologia do currículo, vagamundo, o problemático, o assentado, o resolvido* de Sandra Mara Corazza; *Gradientes de Intensidade: o espaço háptico Deleuziano e os três erres do currículo* de Kastruv Roy; *A esquizoanálise do currículo* de Clermómnt Gauthier. No fim, realizamos uma análise detalhada do artigo *Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares* de Antonio Carlos Amorim, mostrando uma aplicação contextualizada e problematizante da crítica da representação no currículo escolar.

Como dito, anteriormente, a filosofia de Deleuze não promete nenhuma explicação do mundo, “[...] nada a ver com essas noções de verdade que remetem a uma imagem representacional do pensamento.” (SILVA, 2002, p. 52). A filosofia, diz Tomaz Tadeu da Silva, basta em si mesmo, por sua consistência, por seu interesse, sua notabilidade e sua potência inerente. A filosofia da diferença é um construtivismo, pois não concebe o pensamento como uma re-figuração, uma representação do mundo, mas uma produção do mundo, de um mundo.

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. (SILVA, 2002, p. 53)

O conhecimento conceitual proposto na filosofia da diferença não distingue essências, não representa nada. Ele só se interessa pelos encontros e suas afecções. Em tal perspectiva, não se pergunta “o que quer dizer isso?”, mas sim “como tal encontro nos afeta?”, “se aumenta ou diminui nossa potência de agir?”. O plano de imanência de Spinoza e de Deleuze é composto por movimentos e afecções e não de definições e essências.

A partir dessa concepção de filosofia, Clermont de Gauthier (2002) e Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2002) realizam uma crítica da teoria tradicional do currículo, essencialmente representacional, na medida em que pressupõe um currículo já existente para o qual se deve encontrar uma representação adequada. A questão da teoria tradicional do currículo seria saber qual discurso é verdadeiro ou como ajustar o discurso à verdade. Contra o currículo fundado nas essências dos objetos esses autores propõe uma pragmática do currículo fundada na relação, na conexão e na potência positiva do pensamento.

Segundo Clermont Gauthier não existe um ser-real-do-curriculo, pois o currículo é um devir, uma construção histórica, uma acumulação de formulações. Todas as definições tradicionais do currículo são falhas. Gauthier (2002) retoma algumas das definições mais tradicionais para mostrar a falência dessa matriz cognitiva: para Tanner e Tanner o currículo é a média, o ponto convergente entre os diversos currículos, McDonald afirma que o currículo deve obedecer a uma formulação universal e necessária, que deve corresponder a uma imagem verdadeira do currículo. Goulet defende a posição da maioria, o senso comum do currículo, Zais, por outro lado, argumenta que todas essas definições são válidas e devem ser utilizadas em conformidade com o contexto.

Todas essas tentativas de ordenar as definições do currículo terminam, portanto, em fracasso. Ninguém conseguiu ainda determinar a natureza do "ser-do-curriculo". Por quê? Porque o problema está mal colocado. Não se trata de determinar um "ser-do-curriculo", mas, antes, de produzir agenciamentos curriculares. (GAUTHIER, 2002, p. 146)

Na primeira página de seu texto, Gauthier (2002, p. 144) aponta o vínculo entre a identidade do objeto e o pensamento representacional. A identidade do objeto é uma ilusão transcendental, pois reduz um objeto singular a um conceito geral, negando toda a singularidade. Em *Diferença e Repetição* (2006), Deleuze aponta a estreita conexão entre a identidade, semelhança, verdade e a representação na produção da ilusão transcendental. A ilusão transcendental e a imagem representacional do pensamento reduzem a diferença e a singularidade às categorias de identidade e de semelhança. Assim, a diferença entre as espécies é pensada a partir da semelhança entre os indivíduos de cada espécie, ignorando-se que a identidade das espécies subsume toda a variedade real dos indivíduos.

Um exemplo célebre de Deleuze e Guattari é o da diferença, da identidade e da semelhança entre o gado (ou o burro), o cavalo de arado e o cavalo de corrida. Supõe-se, no pensamento representacional que o cavalo de corrida é da mesma espécie que o cavalo de

tração, entretanto, esse raciocínio ignora que, em termos de uso e de ação, o cavalo de arado e o gado estão muito mais próximos do que o cavalo de corrida e o cavalo de puxar. O cavalo de tração e o burro estão em um mesmo agenciamento, em uma mesma composição de forças: agricultor, animal, arado, terra, produto; enquanto o cavalo de corrida conjuga-se com outros elementos: jóquei, chibata, pista, tempo, aposta. (GAUTHIER, 2002, p.145) Na filosofia da diferença, os processos de individuação são chamados de *hecceidades*⁹⁶ ou acontecimentos. Deleuze concebe uma imagem do pensamento que exclui as categorias de gênero e espécie, assim como todas as outras formas de universalização. Os eventos são pensados em sua individualidade e em suas relações transversais com os outros eventos, em suas ressonâncias e dissonâncias.

A posição de Tomaz Tadeu da Silva e de Clermont Gauthier é muito semelhante. Ambos se apoiam na teoria do corpo e na pragmática das composições de Spinoza, e compreendem o agenciamento enquanto um conjunto de encontros, concatenações, articulações, disjunções, composições de diferentes velocidades e lentidões, de diferentes naturezas, de diferentes dimensões. À Pragmática da composição, à pragmática do currículo importa somente favorecer os encontros que potencializam a diferença, que aumentam a potência dos corpos e evitar aqueles que podem prejudicar e reduzir a potência de agir.

O conceito de esquizoanálise do currículo será retomado por Virgínia Matias (2008) que não faz referência ao texto de Gauthier. O artigo, escrito por uma pesquisadora do núcleo de psicanálise da PUC-MG, se propõe a pensar o currículo a partir da égide da transversalidade e da esquizoanálise. A esquizoanálise concebe sujeito e sociedade enquanto produções heterogêneas e plurais intrinsecamente imbrincadas. Seguindo os parâmetros do método esquizoanalítico, Matias concebe o currículo enquanto campo de lutas, disputas, políticas e culturas, que envolve diversos dispositivos para fabricação e normalização das identidades. O currículo é, nessa perspectiva, um meio de produção privilegiado. Ao mesmo tempo em que o currículo é um terreno de controle e governo do comportamento, um mecanismo disciplinar, ele pode ser visto como um território de produção de sujeitos singulares. A esquizoanálise, ao conceber o desejo como uma máquina social que envolve uma porção de operações heterogêneas, nos permite conceber o currículo como um campo aberto:

96 O termo foi tomado dos antigos estoicos.

No campo do currículo, a esquizoanálise desconstrói a ideia de um currículo único e universal, instigando pensar em currículos-mapa abertos, conectáveis, permeados de linhas de fuga. Um currículo-acontecimento, como um conjunto de singularidades, em oposição às noções gerais. (MATIAS, 2008, p. 63)

Segundo a autora, a metodologia cartográfica observa as diferentes linhas, encontros e desencontros que constituem o campo da teoria curricular. Na esquizoanálise do currículo deve-se perguntar a quem serve o currículo? Que exclusões, que diferenças eles geram, eles produzem?:

(O currículo) É capaz de reforçar ou minimizar a situação de opressão de grupos marginalizados? Quais são as possibilidades de se praticar um currículo que não promova desigualdades e que, ao mesmo tempo, contemple a construção de subjetividades plurais e os processos de singularização? (MATIAS, 2008, p. 72)

A transversalidade reúne duas das características do rizoma em um mesmo conceito: conexão e heterogênese. A transversalidade é o grau máximo de conexão entre as partes, entre o diferente e o diferente. O conceito também resgata o caráter a-centrado da estrutura rizomática. O rizoma não tem uma estrutura fixa, não tem divisões essenciais. O rizoma tem mil entradas e mil fazes. A multiplicação do sentido e a natureza não hierárquicas do conhecimento são importantes características do currículo transversal.

Um exemplo concreto de esquizoanálise do currículo pode ser observado no artigo *Conversando com Lucy: a rizomática como prática educativa*, escrito por Charly Ryan (2006). O estudo, que se desenvolveu no contexto inglês, narra a formação de Lucy, uma candidata a professora e sua experiência de iniciação à docência. O autor segue os caminhos e descaminhos dessa candidata à professora em suas primeiras experiências em sala de aula – em um programa de estágio do governo britânico. A princípio ela não sabe como introduzir o conteúdo em suas aulas, não sabe como abordar transversalmente o tema, integrá-lo com o currículo oficial. Lucy acaba optando por introduzir as crianças às ciências através da observação de pássaros em uma cabana estrategicamente posicionada. O autor não soube bem dizer o motivo que levou a professora a fazer aquilo.

Parece ter vindo do fato de estar com os alunos na sala de aula, vendo um número crescente de possíveis trajetórias no tempo e no espaço. No início, não havia espaço definido para ela tráfegar, havia poucas regras, o terreno era desconhecido. Cada decisão parecia levar a limites, à medida que alguns contornos foram sendo definidos. No entanto, o contexto, os alunos, as ideias implícitas, a intuição, a interação entre os alunos e entre alunos e professora produziram uma melhor definição do terreno, que era, por sua vez, um espaço em que as pessoas eram livres para caminhar e explorar rotas de intersecções e bifurcações, permitindo um maior potencial de crescimento rizomático para Lucy, para seus alunos, para os outros adultos com os quais trabalhava e para mim, como pesquisador protagonista acompanhando seu desenvolvimento. Uma vez que essas ideias foram estabelecidas na prática, muitos outros caminhos se abriram para ela e seus alunos. Ela apresentou folhas para que as crianças registrassem “por escrito” ou através de um desenho o que haviam visto. (RYAN, 2006, p. 124)

Parece que Lucy encontrou uma fenda, em meio a todo o aparato de controle burocrático britânico. Diante da incerteza do primeiro momento, ao grande número de trajetórias indefinidas, de uma abertura, Lucy escolhe trabalhar com um recurso já existente na escola: a cabana. Essa escolha tinha ideias implícitas – sobre ciência, sobre a construção do conhecimento, sobre os valores da educação, do professor, do currículo -, embora devesse muito à intuição. Não foi uma atividade completamente planejada, com os objetivos estabelecidos, os critérios, etapas, métodos pedagógicos. A atividade funcionou como uma abertura que levou à inúmeras outras possibilidades e bifurcações, intersecções. As crianças registraram a atividade “por escrito” ou através de desenhos. A professora consegue articular uma série de elementos da teoria construtivista: a participação e interação das crianças, a transversalidade das atividades, o desenvolvimento do método científico.

No princípio, a ideia era começar os estudos sobre os pássaros na biblioteca, através de livros informativos e livros de história. Mas isso não foi possível devido a ausência do material didático específico. A professora arranja algumas imagens no acervo da escola e afixa na sala para que as crianças as observem. A metodologia de avaliação também não foi planejada. Sua avaliação não se baliza por critérios pré-definidos, por metas de aprendizado bem definidas, mas pela observação atenta – e muitas vezes entusiasmada – do ocorrido durante a atividade, como as crianças se envolveram no processo, como elas se relacionaram com os pássaros, como se comportavam, o que disseram, o que pareciam ter aprendido no processo. Quando o entrevistador/autor lhe pergunta se planejava ou se esperava por esses resultados, Lucy responde ingenuamente que estava surpresa com os bons resultados. A partir de uma ideia simples, as possibilidades vão crescendo. A falta de regularidade das avaliações,

do planejamento e do registro das atividades de Lucy acaba favorecendo a proliferação rizomática de possibilidades e de aprendizados.

Charly: Uma coisa que eu fico pensando é: como se aprende a ensinar? Dizem que deveríamos ensinar vocês a serem específicos nos objetivos; garantir que os alunos aprendam aquilo que está nos objetivos e corrigir quaisquer lacunas que possam aparecer. Lucy: Mas quando imaginamos quais vão ser os resultados, de uma certa forma, deveria ser espontâneo também. Sabe, da minha experiência, surgiram muito mais coisas do que eu esperava. Não dá para dizer: “Bom, isso, isso e isso vão acontecer”, porque pode ser que não aconteçam. E se as crianças não atingirem todos os resultados do aprendizado, isso é um problema? (Entrevista após a prática de ensino, “Ano 3”, p. 7 e 8). (RYAN, 2006, p. 127)

A impossibilidade de atingir seu primeiro objetivo – que envolvia a comparação de livros sobre pássaros e a observação – levou Lucy a redefinir suas metas. Ela não chega a defini-los claramente em seu relatório, mas estão implícitos: “reconhecimento de números, da escrita, da observação, da identificação, da paciência, da cooperação, do cuidado e interesse por animais.”. Há uma série de saberes implícitos implicados nas opções de Lucy, saberes sobre o trabalho docente, sobre ciência, sobre postura profissional, sobre ética e sobre afetividade. Entretanto, os resultados que Lucy colhe não são da mesma ordem dos conhecimentos exigidos no currículo escolar. Os resultados não são nem registrados na avaliação escolar.

No entanto, para ela, esses resultados são de vital importância, assim como a ajuda aos alunos para pensar sobre seu próprio trabalho, à medida que ela e eles se afastavam de uma sociedade disciplinar em direção a uma sociedade de controle, em que o *curriculum vitae* é mais importante que o conhecimento (KREJSLER, 2004 *apud* RYAN, 2006, p. 127⁹⁷)

A experiência de Lucy leva Ryan a repensar os limites da estrutura do curso de ciências em que dava aula. Essa estrutura, caracterizada pelo planejamento e pelo currículo cientificista, racionalista e unilateral, é própria da imagem representacional e tecnicista da educação, cujo efeito colonizador da diferença é evidenciado pelo trajeto rizomático de Lucy. diante de uma situação concreta de ensino extremamente complexa a imagem representacional do pensamento freme.. Os professores/estudantes se viram obrigados a adotar uma versão mais complexa do planejamento que levava em conta os aspectos singulares de cada aluno, classe, escola e lugar. Foi somente a partir das entrevistas que o

97 KREJSLER, J. Becoming individual in education and cyberspace, *Teachers and Teaching*, 10 (5), 2004, p.489-503

autor teve acesso à complexidade da prática e do aprendizado dos professores em sala de aula. Nas entrevistas o autor foi capaz de perceber como as professoras alteravam seu planejamento e suas práticas escolares em razão de particularidades de suas classes ou em razão de uma intervenção de seu alunos. Além disso, foi possível ao pesquisador ver como as crenças, os afetos e particularidades de cada professor entravam em sala de aula e transformavam o currículo e a didática.

As abordagens racionalistas, construtivistas-lineares que oferecíamos no curso não estavam em consonância com a maneira como queríamos mostrar que as ciências poderiam ser nas escolas. Havia uma lacuna entre o conhecimento do aluno sobre a complexidade de sala de aula e a abordagem linear oferecida no curso. Essa lacuna pode contribuir para o percebido baixo impacto da formação de professores na universidade, definido anteriormente. Então, conversando com Lucy e com as demais, vimos que não só ela estava mais próxima de se tornar a professora que gostaria de ser, como eu também. Deleuze e Guattari oferecem ajuda com esse “tornar-se”. (RYAN, 2006, p. 131)

O pesquisador vale-se dos conceitos de devir, rizoma e transversalidade para propor uma outra forma de avaliar e de se conceber o aprendizado professor e as interações entre aluno - professor - pesquisador. O Caso de Lucy obrigou o pesquisador a rever suas próprias práticas, a estrutura de seu curso e a imagem do pensamento educacional. Isso porque Lucy estava se tornando uma professora deleuziana, ela construía e reconstruía o espaço escolar a partir de diversas multiplicidades. Entretanto, o sistema disciplinar do governo acabou reforçando que ela escrevia mal, que não era boa avaliadora. Reduziu sua potência enquanto professora e não soube reconhecer a potência de seu aprendizado, não soube captar o processo de devir pelo qual passou Lucy.

A instituição não viu nem valorizou a escrita, como ocorreu na produção escrita que vimos anteriormente sobre os impactos da observação de pássaros. Em parte deste projeto, eu mesmo falhei ao deixar de seguir essa direção e de me tornar mais como o professor que eu gostaria de ser. Eu estava em espaço ramificado. Lucy era nômade. Ela pode ser vista como nômade no âmbito do currículo oficial. Entretanto, trabalhar com ela fez com que eu conseguisse começar a vagar pelas paisagens curriculares na educação escolar e na formação de professores. (RYAN, 2006, p. 133)

Lucy, em sua abordagem, transgride os limites da universidade no desenvolvimento de seu portfólio. Para seus fins, aceita que a maneira oficial de julgar é o jogo do mundo. Simultaneamente, ela lida com duas agendas, vivendo as tensões entre o espaço liso e o estriado e entre o crescimento linear e o rizomático, por ora aceitando o papel de guardião da instituição. Dessa forma, ela pode estar indo além da dicotomia das abordagens das instituições ou seguindo seu próprio caminho. Talvez, ao invés de ser um ou outro, deva ser nenhum e outro. (RYAN, 2006, p. 134)

No artigo de Sandra Corazza (2002), opõe-se uma noologia do currículo ao currículo assentado, racional e universal. O artigo trata a questão do limite da representação de modo mais propositivo e positivo do que os artigos de Silva e Gauthier. A professora Sandra Corazza, ex-orientanda de Tomaz Tadeu da Silva, lembra que Noologia é um termo de origem grega. *Nous* significa alma, e *logos* significa, dentre outras coisas, palavra e razão. O estudo da alma é o sentido que Calov (*Scripta Philosophica* de 1650) deu ao termo. Kant chama de noologistas os filósofos que creem que o conhecimento tem origem no pensamento puro, contrapondo essa doutrina ao empirismo. Grosso modo pode-se definir a noologia como estudo do espírito, do conhecimento de origem racional. O artigo se propõe a pensar uma noologia do currículo em contraposição a uma imagem assentada, estável e universal do currículo.

Uma imagem que remete ao par matéria-forma, compõe um modelo legal ou legalista, opera individuações 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 toma. 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. (CORAZZA, S. 2002, p. 132)

Essa imagem do currículo assentado tem duas vertentes principais: (1-) a que o remete a um saber verdadeiro, um logos e uma política natural; (2-) a outra baseia-se na ideia de contrato, de organização legislativa democrática, fruto de um sujeito coletivo. Entre essas duas imagens, existe uma área mista, onde os currículos são composições heterogêneas. Surge, nessa zona de indiscernibilidade uma outra possibilidade, outra imagem do currículo, marcada por um pensamento-acontecimento, por um pensamento-problema. Interessante notar, como a autora faz o pensamento da diferença brotar da mistura entre as duas imagens do pensamento representacional, como Deleuze o faz em *Diferença e Repetição* (2006) ou em

A filosofia Crítica de Kant (DELEUZE, 1987), como se mostrou no capítulo “A reversão da filosofia de Platão e de Kant: as origens da crítica à representação”.

Tal imagem é dita vagamunda, pois não tem continuidade, não tem forma: “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.” (CORAZZA, S. 2002, p. 133). A autora remete à leitura de Deleuze (2009a) sobre os Estoicos na qual o autor afirma a univocidade do sentido expresso pela multiplicidade dos seres:

A filosofia se confunde com a ontologia, mas a ontologia se confunde com a univocidade do ser (...). A univocidade do ser não significa que haja um só e mesmo ser: ao contrário, os existentes são múltiplos e diferentes, sempre produzidos por uma série disjuntiva, eles próprios disjuntivos e divergentes, *membra disjuncta*. A univocidade do ser significa que o ser é Voz, que ele se diz em só e mesmo “sentido” de tudo aquilo de que ele diz (DELEUZE, 2009a, p. 185)

Qual é o sentido repetido em todo canto? É o eterno retorno da diferença. A imagem deleuziana do currículo está vinculada a um pensamento do fora. Um fora não racionalizado nem medido. É um exterior que afronta e confronta os saberes tradicionais baseados nas categorias da representação. O encontro com o caos é inevitável, atinge o pensamento com violência, obrigando-o a reavaliar e desconstruir os saberes estabelecidos. Pode originar-se de um ponto qualquer. Desenvolve-se nas experimentações, e explorações de intensidade, velocidade e lentidão. É essencialmente imprevisível, inconsciente, intangível: nômade. O currículo vagamundo repele os planos homogêneos, as verdades estabelecidas, as metodologias estacionárias, as práticas avaliativas etc... Corazza continua argumentando que o currículo louco recusa trabalhar com as categorias tradicionais do pensamento, com as bipartições conceituais – homem e mulher, inverno e verão, literatura e ciência. Vaga de terra em terra, de um saber a outro, sem estabelecer medidas ou meios termos. Pensamento errante, corre por trajetos indefinidos. (CORAZZA, 2002, p. 133).

O texto parece defender um currículo sem prescrições e normas, um currículo definido pela variação e diferenciação contínua de si mesmo, um currículo livre da disciplina. A autora parece identificar o pensamento tradicional e pensamento disciplinar. Entretanto, tal identificação não é evidente. Em *O que é filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 1997c) o pensamento consiste na soma das disciplinas científicas, artísticas e filosóficas que são irreduzíveis umas às outras. A autora defende um hibridismo generalizado que mistura

“ciência e literatura”, que recusa “a ciência legitimada” e propõe uma ciência “como descarga rápida de emoção múltipla e heterogênea, oposta às bagagens culturais, aos conhecimentos estáveis, aos valores eternos, aos sujeitos idênticos, às essências constantes dos Assentados.” (CORAZZA, 2002, p. 136). Observa-se nesses exemplos uma transposição da forma de expressão da filosofia da diferença para o campo científico. Nesse sentido, a crítica da autora apresenta algumas dificuldades, pois, apesar de criticar a universalização, acaba generalizando a perspectiva da filosofia da diferença em todo o currículo, propondo um monismo do pensamento deleuze-guattariano no campo da educação. Contudo, essa característica, esse hiperbolismo filosófico do texto está associado à proposta estética da autora. A linguagem poética de Corazza flui por todo o texto, sua prosa escapa às formas preestabelecidas, liga pontos aparentemente desconexos e exerce um jogo estético que escapa à definição dos gêneros, como analisados por Aquino (2011) no capítulo anterior. Corazza desconstrói a forma representativa e cientificista da linguagem acadêmica a partir da desterritorialização absoluta dos termos linguísticos. Entretanto, sua escrita encerra um risco: suas fórmulas poéticas traçam um nomadismo generalizado, projetando uma educação absolutamente desterritorializada e uma proposta curricular que se confunde com a literatura. O trecho final do trabalho exemplifica bem o que acabamos de dizer, citamos:

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 gonzo e agenciamentos intempestivamente criadores, renascendo e recriando-se, ativa, ativa e revolucionariamente, vivem os Vagamundos, como grandes fetos se mexendo, boiando, mergulhando, circulando e crescendo na barriga do pensamento curricular. Engendrará-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. (CORAZZA, 2002, p. 141)

Em um sentido bastante distinto, Kaustuv Roy (2002) faz uma crítica do currículo tradicional e de sua concepção de espaço ótico a partir do conceito deleuziano de espaço háptico. O artigo *Gradientes de intensidade: o espaço háptico deleuziano e os três “erres” do currículo* demonstra que o currículo modernista, organizado sobre três princípios, “‘riting, reading, ‘rithmetic” ou, dito de forma distinta, representação, reconhecimento, recuperação, deriva de uma concepção óptica e reflexiva do espaço que permite um espelhamento entre o

conhecedor e o conhecido, entre o professor e o aprendiz. Segundo o autor a concepção óptica do espaço aprisiona o conhecimento no modelo platônico que reduz as diferenças ao jogo das semelhanças.

Deleuze e Guattari propõem um conceito de espaço que rompe com a noção de espaço do senso comum. Enquanto o espaço tradicional não passa de um plano de fundo neutro sobre o qual se desenrolam as ações, o espaço proposto em *Mil Platôs* forma

[...] 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. (ROY, 2002, p. 90)

Roy invoca duas concepções matemáticas de espaço para ilustrar a oposição conceitual: o espaço euclidiano clássico e o espaço riemanniano da relatividade. Espaço conjuntivo e espaço disjuntivo. O currículo tradicional trabalha com a noção euclidiana do espaço, noção inerte e neutra, que sustenta uma relação direta e imediata entre o aprendiz e o conhecimento. Roy busca problematizar esse pensamento tradicional, baseado na repetição e na representação, a partir da imagem do espaço háptico, desigual e produtivo.

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. (ROY, 2002, p. 91)

Segundo o autor, no espaço euclidiano, os processos educativos não seriam afetados pela dinâmica espacial. A educação se desenrolaria sobre o espaço homogêneo que não deixa marcas visíveis. Nesse contexto, realiza-se um processo de padronização e fragmentação do ensino. Afim de buscar novas formas de conceber e operar o currículo, Roy propõe que

pensemos o espaço para além da forma habitual. O espaço háptico possibilita a emergência de novas formas curriculares. Tomar o espaço como problema da teoria curricular coloca em xeque as concepções mais basais da pedagogia, pois “desnaturaliza” o pensamento. Nessa perspectiva, o espaço do currículo se constitui a partir da conexão de partes heterogêneas, isso significa que não existe uma unidade transcendente do currículo, uma forma comum e natural que possa ser universalizada. Se o currículo é gerado em meio a um campo de batalha entre forças desiguais, se ele é, desde sempre, heterodoxo, composto, contingente e problemático, logo seria necessário “repensar formas de organizar a resistência ao poder e à dominação”.

Roy (2002) denuncia três ilusões transcendentais do pensamento pedagógico representativo fundado na concepção euclidiana de espaço. (1) A ilusão da reflexão entre um “fora” e um “dentro”; (2) a crença na reconhecimento do conhecido; (3) a ilusão propriamente representativa. O autor relaciona essas ilusões a uma série de efeitos epistemológicos e discursivos: o espelhamento, reflexão do conhecimento e do conhecido; a repetição nua e pura do mundo sobre o conhecimento; a submissão do conceito de diferença à categoria de semelhança; e a redução do problema à pedagogia da solução.

A reflexão da realidade no conhecimento é uma ilusão na medida em que pressupõe uma relação não mediada entre o conhecimento e o sujeito, relação de reflexão pura, ou seja, “A representação deixa escapar o mundo afirmado 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 apud ROY, 2002, p. 93)⁹⁸. A unidade do conceito de espécie, ou seja, a propriedade do conceito de englobar diversos indivíduos diferentes, exige um tipo de repetição que exclui a diferença entre os indivíduos em nome de uma semelhança estrutural. O exemplo do cavalo de carga e do de corrida, estudado algumas páginas atrás quando analisávamos o texto de Gauthier (2002), caberia aqui novamente.

Contra a pedagogia representacional, Kastruv Roy propõe o conceito pedagógico de microintervalos de desorientação e de círculo de discernibilidade. O microintervalo de desorientação busca propor um instante de problematização do conhecimento e dos paradigmas aceitos para que se possa fazer proliferar as inúmeras conectividades de um fenômeno. O microintervalo oferece uma brecha háptica do espaço em que as fronteiras

98 DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Ed. graal, São Paulo. 1988. A versão utilizada na tese é a de 2006.

entre conhecimento e sujeito são dissolvidas, disseminando as possibilidades e multiplicando as angularidades do currículo

Pois é no nível do microintervalo 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. (ROY, 2002 p. 104)

Para ilustrar seu conceito, Roy nos lembra o questionamento levantado por Deleuze em *Diferença e Repetição* acerca da Revolução Francesa: onde a Revolução se realiza? Na queda da Bastilha? Na execução de Louis XVI? No golpe de estado de Napoleão Bonaparte? Onde começa e onde termina esse processo histórico? Nesse exemplo, a hapticidade do currículo levaria o professor a elaborar a nebulosidade, as incertezas e ambiguidade dos eventos históricos, aumentando, dessa feita, a zona de discernibilidade dos alunos e promovendo os microintervalos: “A possibilidade de notar fissuras e fraturas que produzem novas aberturas torna-se muito maior quando colocamos o perímetro desse círculo sob suspeita”.

A maior qualidade do texto de Roy é articular a filosofia da diferença a um problema próprio ao currículo e desenvolver de maneira prática algumas implicações de suas problematizações. O artigo realiza uma crítica ao currículo tradicional, mas apresenta exemplos concretos de aplicação e desenvolve problemas didáticos e pedagógicos que estão no centro das atuais discussões sobre currículo. Não há generalização de uma posição, mas a criação de um conjunto de problemas educacionais e de conceitos filosóficos articulados sobre um único plano. O autor não descarta o currículo tradicional inteiro, ele insere uma pequena diferença, um conceito capaz de ressignificar e potencializar a prática cotidiana do professor. Os microintervalos de desorientação mostram que a diferença está em todos os cantos da escola, que o currículo sempre envolve certa parcela de indiscernibilidade e

indeterminação, que não é necessário revolucionar toda a estrutura do currículo para adequá-lo ao pensamento da diferença, basta somente mudar a perspectiva, deslocar o olhar. Se por um lado, Roy critica o saber tradicional, por outro lado, ele se vale de conhecimentos de história, de matemática e outras ciências para elaborar uma argumentação sólida. Qualidade rara nas leituras deleuze-guattarianas do currículo, que tendem a opor o pensamento representativo e científico ao fazer artístico e filosófico⁹⁹. A crítica à representação não incide, necessariamente, na recusa à ciência ou às demais disciplinas; ela coloca em xeque uma imagem de pensamento que afeta todas as formas de pensamento.

Antônio Carlos Amorim (2004) escreve um outro artigo no qual se articula à crítica à representação e à identidade e o ensino de ciências.¹⁰⁰ Em *Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares*, analisa-se uma aula sobre respiração na qual o professor combina um material didático produzido por ele mesmo com uma série de recursos pedagógicos, científicos, discursivos e imagéticos desenvolvidos em aula. O autor discute a relação desigual entre o saber científico e o escolar, defendendo que os dois saberes são igualmente construções arbitrárias e inexatas do mundo, que não mantêm nenhuma relação de sobreposição ou de hierarquização, mas, ao contrário, mantêm relações complexas, mutuas e retributivas. O saber escolar, nessa perspectiva, não deve nada ao saber científico e é uma criação independente que segue seus próprios princípios e regras. O currículo consiste em uma criação de professores e de especialistas em educação. Não há pressuposição ou sobreposição do saber científico sobre o escolar, há sim comunicação entre essas séries heterogêneas. O estudo discute o modo de produção de conhecimento pedagógico e científico pelo professor, uma construção que reúne diversos referenciais inexatos, irregulares e muitas vezes contraditórios para moldar um sentido e uma unidade ao conhecimento escolar. Não há dúvidas que o sentido não precisa ser unitário ou dogmático, ele pode ser problematizante e múltiplo; a unidade não precisa ser fechada, podemos pensá-la de forma aberta, indefinida e provisória.

O uso das imagens, confeccionadas pelo próprio professor para suas aulas, é privilegiado nesse sentido, pois a partir delas se forma um sistema de representações contraditórias que só “ganha” um sentido quando acionado e acessado pelo professor e pelos

99 Estudaremos a cristalização da perspectiva deleuze-guattariana na última parte da tese. Até aqui apresentou-se pesquisas essencialmente críticas que buscam um devir da educação por meio da desconstrução dos significados e dos agenciamentos tradicionais.

100 Antonio Carlos Amorim (2006a) dedica outro artigo à crítica à representação no ensino de ciências a partir da análise da animação infantil *SpongeBob SquarePants*. Preferimos nos centrar na discussão do artigo de 2004, que relaciona o ensino ao conceito de complementaridade de Jaques Derrida.

alunos em sala de aula. O conhecimento e o currículo escolar são construídos por meio da composição de relações heterogêneas entre os diversos processos pedagógicos, científicos, psíquicos, estéticos e culturais. Segundo Amorim, o saber escolar não é estritamente científico, ele hibridiza, soma, modifica diversas fontes e procedimentos, parte delas, científica.

Amorim monta um plano de composição com textos seus, de alunos, imagens, falas de professores, citação de outros autores, buscando, segundo suas próprias palavras, criar “uma escrita fotográfica”, capaz de fugir à prisão das significações. A influência das ideias de Derrida sobre o processo de escrita e a concepção de diferença são evidentes. O saber, nessa perspectiva, não se compreende enquanto conjunto de representações verdadeiras e adequadas de um referente real, o conhecimento se caracteriza pela composição de signos segundo uma ordem de expressão que lhes é inerente¹⁰¹. O ato de conhecer envolve a reelaboração o objeto aprendido através dos meios de expressão de cada disciplina. Conhecer é, nesse sentido, produção de um novo, é uma experimentação, um acontecimento que desencadeia múltiplos fluxos de diferenciação. A perspectiva do rizoma abre um campo de pesquisa no currículo que escapa às alternativas que fixam papéis e separam as atividades pedagógicas de ensino e pesquisa:

[...] perspectivas que trabalham, também por exemplo, com a afirmação da indissociabilidade entre pesquisa e ensino, da coerência entre teorias e práticas no trabalho pedagógico, na reflexão como atos de consciência e tomada de decisão autônoma nos processos do trabalho pedagógico, na afirmativa do reconhecimento do professor como produtor de conhecimento pelas práticas de investigação, de pesquisa (acadêmica ou não) e pela intervenção mais acertada em seu trabalho. (AMORIM, 2004, p. 42)

Amorim analisa o uso de um material didático a partir do conceito de conectividade e heterogeneidade atribuídos ao rizoma. Lembrando que para Deleuze e Guattari (1995a, p. 5) “um livro não é a imagem do mundo segundo uma crença enraizada”, o autor busca mostrar como os materiais didáticos, tidos por muitos como aparato técnico de condicionamento da produção de conhecimento escolar, podem também produzir fendas, fugas e ruídos:

Incita a busca por fendas, aberturas nos muros que delimitam o espaço territorial traçado ao se considerar que existe uma aproximação bem forte entre o que está impresso no livro com as leituras que o professor faz e alunos fazem, o que significaria poder inferir quais aprendizagens acontecem”. (AMORIM, 2004, p. 42).

101 Essa concepção de conhecimento deriva da leitura deleuziana de Spinoza que será estudada no capítulo sobre os limites da pesquisa deleuze-guattariana no currículo.

O artigo cartografa as aulas de um professor de biologia e a relação que esse estabelece entre o material pedagógico, as imagens, o saber científico, habilidades artísticas e conhecimento pedagógico. Tal procedimento “exige a captura de descontinuidades, de fraturas e de relações não-lineares”. (AMORIM, 2004, p. 43). Na escola tradicional, os materiais didáticos são tidos como aparatos técnicos necessários para a articulação das diversas linguagens envolvidas na produção do conhecimento escolar. A forma desse material atravessa um grande conjunto de matérias e disciplinas. Retomando uma ideia de Jean Budrillard¹⁰² acerca dos usos que fazem os indivíduos e as culturas dos diversos objetos técnicos e do modo como eles os vivenciam e os articulam com suas estruturas mentais, Amorim argumenta que não se deve avaliar o livro didático a não ser em seu uso, na forma como o professor o articula com sua aula, com as discussões em classe, com os objetivos pedagógicos. Almeida identifica usos reativos – o foco nos vestibulares e na avaliação – e usos inovadores. Recuperando a ideia de razão suplementar de Derrida (1967)¹⁰³, o autor problematiza a desvalorização do saber escolar, pois segundo tal teoria nenhum significado é original. Não há um termo próprio e outro figurado, como diz Aquino (2011), todos os termos são derivados e arbitrários. O ato de significar envolve uma suplementaridade pela qual se anexa ou empresta um sentido impróprio aos significantes e significados

On ne peut déterminer le centre et épuiser la totalisation parce que le signe qui remplace le centre, qui le supplée, qui en tient lieu en son absence, ce signe s'ajoute, vient en sus, en supplément. Le mouvement de la signification ajoute quelque chose, ce qui fait qu'il y a toujours plus, mais cette addition est flottante parce qu'elle vient vicarier, suppléer un manque du côté du signifié. (DERRIDA, 1967, p. 423)¹⁰⁴

Por conseguinte, a significação opera sempre por *surabondance*, pois ela ultrapassa o

102 A epopeia histórica do objeto técnico assinala as mudanças de estruturas sociais ligadas à evolução técnica, mas pouco diz sobre a questão de saber como os objetos são vividos, a que necessidades, além das funcionais, atendem, que estruturas mentais se misturam às estruturas funcionais e as contradizem, sobre que sistema cultural, infra ou transcultural, é fecunda a sua cotidianidade vivida. Não se trata dos objetos definidos segundo sua função ou segundo as classes em que se poderia subdividi-los para comodidade da análise, mas dos processos pelos quais as pessoas entram em relação com eles e da sistemática das condutas e das relações humanas que disso resulta. (p. 10 e 11, apud AMORIM, 2004, p. 44)

103 DERRIDA, J. *L'écriture et la différence*. Paris: Éditions du Seuil, 1967.

104 “Não se pode determinar o centro e esgotar a totalização porque o signo que substitui o centro, que o supre, que ocupa o seu lugar na sua ausência, esse signo acrescenta-se, vem a mais, como suplemento. O movimento da significação acrescenta alguma coisa, o que faz que sempre haja mais, mas esta adição é flutuante porque vem substituir, suprir uma falta do lado do significado”. (DERRIDA, 2009, p. 421-422).

dado e lhe atribuí um sentido. Ora, se todo saber envolve a construção de significados que nunca são originais, o saber escolar não se encontra em posição de desvantagem em relação ao científico. Dessa proposição profundamente filosófica, Amorim deduz que o trabalho do professor, assim como o do artista e o do cientista, produz diferença no conhecimento, ou, dito de outro modo, diferencia o pensamento¹⁰⁵. Assim, a distinção entre ensino e pesquisa cai por terra. Lecionar envolve uma pesquisa empírica e uma luta contra o caos, ensinar constitui uma forma de pensar, potente como a arte, consistente como a filosofia. Nos voltemos a análise empírica do artigo.

Em razão da ausência de material apropriado, o professor de biologia – estudado no artigo – decide montar seu próprio “livro” didático que reunia em uma brochura os conhecimentos exigidos no currículo de cada ano. As apostilas eram atualizadas constantemente, principalmente em vista de atualizar as questões dos vestibulares. Era a partir desse material que os alunos estudavam, retomavam os conteúdos, faziam os exercícios e era a partir desse material que o professor desenvolvia suas aulas. Enfim, a apostila ocupava o centro desse agenciamento pedagógico. As explicações do professor, entretanto, não se resumiam aos seus textos, ele agregava aos exemplos da apostila uma série de exemplos orais, além de reflexões sobre os conceitos químicos, físicos e biológicos associados à respiração.

O material fora preparado pelo professor por meio da compilação de diversos livros do Ensino Médio e alguns livros especializados. A correção conceitual era uma das principais preocupações dele, que comparava os textos didáticos e em caso de dúvida ou contradição recorria a teses, artigos acadêmicos e sites de institutos de pesquisa renomados. Persistindo a dúvida ele a expressava, apontando as diferentes posições as incertezas tanto em suas aulas quanto nas apostilas. Observa-se uma clara semelhança entre a abordagem de Amorim e a de Roy (2002, discutida nesse mesmo capítulo) nesse ponto. Uma das funções do professor é desenvolver as especificidades, diferenças, indeterminações e mesmo os limites do conhecimento. Aqui o problema da representação é colocado em um contexto específico, ele é posto à prova em uma situação pedagógica concreta. Essa confrontação da filosofia e da educação mostra-se consistente, na medida em que não há reducionismo nem sobreposição de searas.

105 Outro artigo no qual se defende o professor enquanto criador de conhecimento e de conceitos é: Ensino de filosofia para não-filósofos, filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar. (GELAMO, 2007).

Os desenhos ocupam uma importante parte do material e da estratégia didática do professor. Ficam concentrados, em sua maior parte, no fim das apostilas, embora o texto constantemente fizesse referência, obrigando os alunos a pular do texto ao apêndice e do apêndice ao texto. O professor também indicava outras partes da apostila e outras apostilas já estudadas para que os alunos revisassem os conteúdos abordados na aula. Dessa forma, o material organizava um conjunto de hipertextos: um sistema de referências que cruza textos, imagens e outros textos. Os esquemas e desenhos da apostila vão, segundo as palavras de Amorim e de Jean Baudrillard, do abstrato ao concreto:

A apostila, com seus esquemas e desenhos, propõe-se a uma ida do abstrato ao concreto, movimento análogo que aproximo das discussões de Jean Baudrillard (2012, p. 12) sobre os objetos técnicos. “É na ida do abstrato ao concreto que o objeto técnico tende a atingir o estado de um sistema inteiramente coerente consigo mesmo, inteiramente unificado. Essa análise é essencial, pois nos fornece os elementos de uma coerência jamais vivida, jamais perceptível na prática (...). Neste nível, é possível considerar uma tecnologia estrutural que estude a organização concreta dos elementos técnicos simples em objetos técnicos mais complexos, sua sintaxe no seio de conjuntos técnicos simples – diferentes dos objetos reais assim como os sentidos entre os diversos objetos e conjuntos” (AMORIM, 2004, p. 46).

Nesse sentido, a apostila funciona como um instrumento de reconstituição do saber científico – adaptação, seleção, conceituação, esquematização – em um corpo pedagógico que se liga a estruturas linguísticas diversas – culturais, empíricas, sociais –, produzindo uma “familiaridade” que facilita a apropriação das estruturas linguísticas. Retomar-se-á a questão da adaptação do conhecimento escolar nas análises do sociorrealismo que se encontram no último capítulo da tese.

Segundo o autor, “[...] os desenhos esquemáticos são leituras escolares da biologia.” (AMORIM, 2004, p. 47). Amorim analisa a utilização de três imagens em uma aula dedicada ao processo e ao sistema respiratório. Na primeira, representam-se os alvéolos, um vaso sanguíneo, as células e as trocas gasosas ocorridas durante a respiração (O₂ por CO₂ e vice e versa); na segunda, mostra-se um *zoom* “realista” e não esquemático dos alvéolos, pequenas bolsas de ar coberta por fios capilares; na terceira, estão representados todos os órgãos envolvidos no processo respiratório: narinas, epiglote, faringe, esôfago, traqueia, pulmões, brônquios, bronquíolos e, ampliados, os alvéolos cobertos por vasos sanguíneos capilares. Cada desenho seleciona e esquematiza uma certa relação, um determinado corte e determinada proporção, excluindo uma série de outros elementos. Todavia, é na composição e

na passagem entre esses três diferentes modelos, todos parciais, distorcidos e incompletos, que se traça a unidade do conhecimento escolar do “sistema respiratório”. Amorim mostra com muita desenvoltura que a arte e a desconstrução do pensamento representativo no currículo não são contrárias ao pensamento e à linguagem científica. Muitos procedimentos didáticos e científicos fogem à reconhecimento sem sequer estarem conscientes do feito.

O professor, valendo-se dos desenhos, explica superficialmente as reações físico-químicas que acontecem entre os alvéolos e os vasos sanguíneos, fala das hemácias e da relação entre pressão e a respiração. As imagens são utilizadas para dar um sentido ao aparelho respiratório, para ligar a macrovisão dos órgãos à microvisão das trocas gasosas nos alvéolos. A repetição das imagens opera por diferenciação do sentido atribuído ao sistema respiratório e não por cópia de um modelo: “Essa relação entre repetição contínua e diferenciação produziria o mundo e não a produção de idênticos, similares, iguais, sob a égide de um regime de forças homogeneizante” Nesse sentido, o material didático não pode ser resumido a um instrumento regulatório, pois, como todo processo ou instrumento político, ele pode ser ressignificado e seu uso modificado:

Para dar conta do sistema cotidiano dos objetos, segundo Jean Baudrillard, “a análise estrutural é insuficiente (...) Focando-se a realidade psicológica e sociológica vivida dos objetos, que constitui, para além de sua materialidade sensível, um corpo de coerções, a coerência do sistema tecnológico (técnicas/tecnologias de ensino, neste caso) acha-se neles continuamente modificada e perturbada”. É essa perturbação, e como se desenvolve a racionalidade dos objetos em luta com a irracionalidade das necessidades, e como tal contradição (ou antidialética) faz surgir um sistema de significações que se aplica em resolvê-las, que me interessaram neste texto. (AMORIM, 2004, p. 53)

O autor não toma os conceitos filosóficos enquanto categorias que se aplicam a educação. Ele parte dos conceitos e de ferramentas filosóficas para desenvolver problemas próprios ao currículo e à prática escolar. Sua análise não classifica nem qualifica modos de educação, simplesmente descreve um procedimento didático concreto a partir de uma série de problematizações filosóficas. Assim, não se reduz as diferentes pedagogias à classificações fixas, mas desconstrói-se a representação e a tradição pedagógica a partir de seus próprios termos. Amorim estuda a criação pedagógica no lugar onde menos se espera encontrá-la, nos livros didáticos de ciência. O texto problematiza a visão que reduz o conhecimento escolar a

uma cópia neutra da ciência, defendendo que esse saber é produzido pelo professor no dia a dia, de modo ativo e criativo.

Amorim escapa a concepção crítica da educação, propondo uma conceitualização positiva da didática, da educação, do aprendizado e do ensino. Outra autora que propõe uma abordagem positiva do currículo que escapa ao pensamento representacional é Sandra Corazza (2015), no artigo “Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença)”. Nesse texto, a autora propõe que o ensino procede uma espécie de tradução criativa do conhecimento científico, filosófico e artístico. A partir dos conceitos de diferença, multiplicidade e desterritorialização, retirados da filosofia deleuze-guattariana, e da teoria da tradução dos irmãos Campos e de Walter Benjamin, Corazza pensa uma didática da diferença que traduz e recria o currículo:

A conceitualização distintiva da didática da diferença, que especifica o seu sentido, pela tradução, nos leva a entender o processo criador em educação, mediante a reformulação da própria didática: em termos não mais de normatividade, mas de transcrição do pensamento filosófico, artístico e científico; bem como da escrita curricular. (CORAZZA, 2015, p. 109)

Dessa forma, a autora combate a crença de que a educação consiste em mera transmissão de um saber preexistente. O professor trabalha sempre em meio a uma heterogeneidade de línguas, disciplinas e culturas. Nesse sentido, o docente não transmite um sentido, mas uma potência científica, artística e filosófica, ele faz ecoar o original nas cópias e subverte o modelo. A tradução, dizem Campos e Benjamin, envolve uma diferenciação do original que lhe assegura “a pervivência [fortleben] do seu viver” (Campos, 2008 apud CORAZZA, 2015, p. 110). “Nelas, a vida do original alcança, de maneira constantemente renovada, seu mais tardio e vasto desdobramento” (Benjamin, 2008, p. 69 apud CORAZZA, 2015, p. 111).

O currículo não é um original a ser repetido pelo professor, ele é uma matéria a ser transcrita pelo docente junto aos alunos. O ensino não transmite o sentido do original, transmite a potência do conhecimento e da criação estética:

Com os irmãos Campos, a didática da diferença trata a origem da língua pura benjaminiana, “não como gênese, mas como salto vertiginoso”, convertendo-a em um “‘lugar semiótico’ – o espaço operatório – da transposição criativa (Umdichtung, ‘transpoetização’, para W. Benjamin; ‘transcrição’, na terminologia que venho propondo)”. Desse modo, o “tradutor-transcriador como que ‘desbabeliza’ o stratum semiótico das línguas interiorizado nos poemas” (CORAZZA, 2015, p. 112)

4. Cartografia (terceira parte): linhas diversas

Neste capítulo, iremos expor as principais zonas de problematização que compõem o território da filosofia da diferença no currículo. Os temas reunidos aqui são bastante distintos entre si, não obstante, eles constituem as principais linhas de pesquisa da multiplicidade na teoria curricular. O capítulo se divide em três partes. A primeira parte dedicaremos à discussão dos textos que abordam a questão da cultura, da identidade e da multiplicidade. Essa linha de pesquisa abarca uma grande diversidade de posições muitas delas contrárias. Partiremos dos textos de Ada Kroef (2001), nos quais se faz uma crítica ao dispositivo de produção de identidades culturais em massa e se defende o conceito de zonas catalisadoras do saber, e de Marco Antonio Barzano (2010), que problematiza a cristalização de um currículo em um projeto de resgate da cultura africana, em que se realiza uma crítica do conceito de identidade cultural; em seguida analisaremos um texto de Dulce Camargo e Judite Gonçalves Albuquerque (2003), no qual se estuda a luta pela constituição de um currículo Xavante no Mato Grosso do Sul. Ao contrário dos textos anteriores, as autoras se apropriam do termo de identidade de modo positivo. Na sequência, apresentam-se as reflexões de Marlucy Paraíso e Thiago de Oliveira acerca da crueldade no currículo. Por fim, analisaremos dois textos que relacionam cultura, currículo e cotidiano a partir do conceito de rede de sociabilidade: um artigo de Janete de Carvalho (2013) que relaciona a produção cultural e as redes de sociabilidade a partir do conceito de multiplicidade e um artigo de Angela Francisca Caliman Fiorio, Kelen Antunes Lyrio e Carlos Educaro Ferraço (2012) que relaciona o conceito de rede ao conceito de transversalidade e rizoma.

Na segunda parte, apresentaremos as pesquisas que discutem os conceitos de espaço e território. Em nosso levantamento, encontramos o conceito de território aparece em dezoito trabalhos, o de desterritorialização/reterritorialização em quinze trabalhos e o conceito de cartografia, assim como o conceito de espaço, em dez. O conceito de rizoma que, como sabemos, está diretamente vinculado aos conceitos geográficos, também aparece em vinte e um trabalhos (ver quadro 7). Tais conceitos são utilizados de maneira peculiar. Por um lado,

o espaço é tomado enquanto objeto de investigação filosófica, enquanto conceito; por outro lado, a cartografia é tomada como método de pesquisa. Analisaremos, na sequência, a maneira como é abordada, nas pesquisas estudadas, a problematização do espaço. Para tanto, foram selecionados os trabalhos de Guilherme Ríos (2002), Janete Magalhães de Carvalho e de Carlos Ferraço (2014), Roy Kastuv (2002) – já analisado no capítulo sobre a crítica à representação – e Wladimir Garcia (2007) e, após o estudo do debate conceitual acerca do espaço, mostraremos como o conceito de cartografia foi utilizado enquanto metodologia de pesquisa por Marlucy Paraíso (2005, 2008, 2009, 2010) e por Antonio Carlos Amorim (2004, 2006a). Nesse percurso, exploraremos como diferentes pesquisadores do campo curricular relacionam conceitos como desejo, território, pensamento e práticas educativas.

Na terceira parte, investigaremos as pesquisas inspiradas na filosofia da diferença que se relacionam com o campo da arte, mais especificamente o da imagem. Iniciaremos a exposição dando continuidade às análises dos artigos de Marlucy Paraíso (2008, 2009) nos quais a autora traça um paralelo entre currículo e imagem e prosseguiremos com a análise de outros dois artigos de Antônio Carlos Amorim (2004, 2006b). Analisaremos uma experiência pedagógica com câmeras pinhole (OLIVEIRA, 2007) e discutiremos a pedagogia da imagem e da arte a partir da análise de Jorge Vasconcellos (2008) sobre o cinema de Godard e da problematização de Paola Zordan (2005) sobre os usos da arte na sala de aula. O objetivo dessa terceira parte é expor a importância da imagem no campo do currículo influenciado por Deleuze e mostrar as diversas possibilidades de utilização da imagem na pesquisa e nas práticas curriculares.

4.1 Plurivocidade e cultura

Os estudos culturais influenciam o campo dos estudos sobre o currículo desde a década de 1990. Recentemente, observa-se uma influência cada vez mais acentuada dos filósofos ditos pós-estruturalistas nesse nicho de estudos. A filosofia de Deleuze e Guattari tem exercido uma influência considerável nesse campo. Discutiremos, a seguir, algumas abordagens em torno do tema cultura observadas nos artigos estudados. A análise dessas pesquisas mostra-se oportuna, na medida em que em que exprimem de forma mais concreta as

questões da representação, da diferença, da identidade, da normalização e do controle discutidos no terceiro capítulo.

A importância do conceito de cultura na recepção de Deleuze e Guattari se deve à articulação conceitual improvável entre identidade, unidade, multiplicidade e diferença que nega o semelhante e o universal. Em contraposição, a influência dos estudos culturais nos estudos sobre o currículo desde os anos 1990 foi um dos fatores que favoreceram a influência de Deleuze e Guattari no campo dos estudos pedagógicos brasileiros. A influência dessa linha de pesquisa sobre a pesquisa deleuziana na educação é evidente. Cultura é o quarto conceito que mais aparece em nosso levantamento sobre os estudos sobre currículo (ver a tabela dos conceitos utilizados nas pesquisas sobre currículo e filosofia da diferença apresentada no segundo capítulo).

Deleuze e Guattari, assim como Foucault, Derrida e outros filósofos contemporâneos, influenciaram decisivamente as discussões contemporâneas sobre a cultura. Muitos autores, reconhecidos nesse campo, como Stephen Ball, Stuart Hall, Danna Haraway, Homi Bahba, Henry Giroux, Judith Butler, Tomaz Tadeu, e Antonio Carlos Amorim foram influenciados por, ao menos, um desses filósofos. A grande diversidade regional, étnica, cultural, histórica e social de nosso país favoreceu a entrada de autores que trabalhavam com categorias menos fixas e com dispositivos híbridos. Tal afinidade propiciou a entrada da filosofia deleuze-guattariana na educação, nos estudos culturais e na teoria do currículo.

Os artigos analisados abordam o tema de forma bastante diversificada. O conceito de cultura é polifônico e podemos distinguir ao menos oito abordagens e concepções diferentes sobre a questão nos estudos que tratam sobre currículo: (1) a crítica do conceito de cultura eurocêntrica, branca, masculina e científica (CAMARGO, 2013; NASCIMENTO; URQUIZA, 2010); (2) a crítica ao conceito de cultura capitalística (KROEF, 2001); (3) a defesa da concepção da cultura enquanto diversidade, multiplicidade (CARVALHO, 2013); (4) a cultura como composição, hibridização e interculturalidade (FLEURI, 2001; GARCIA, 2002); (5) a cultura produtora de subjetividades (SILVA; FABRI, 2010; FISCHER, 2002); (6) a abordagem pós-estruturalista da cultura (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO, 2002; PARAÍSO, 2005); (7) a problematização do currículo colonial e da multiculturalidade (GALVÃO, I; SCHALLER, 2010; ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T, 2014); (8) a cultura enquanto objeto de análise estética (AMORIM, 2004, 2007; FREITAS; COUTINHO, 2013). As diferentes concepções de cultura constituem diferentes territórios que, em seu

conjunto, formam mapas e constelações culturais que estão sempre em contínua mudança e que respondem a diferentes problematizações. No texto que se segue, selecionamos somente algumas dessas abordagens.

Segundo Ada Kroef (2001), a cultura é um conceito reacionário – a autora retoma essa tese de um texto de Guattari e de Suely Rolnik (2005) –, pois é um sistema de dominação simbólico análogo ao capitalismo – sistema de dominação econômico. A cultura busca um equivalente geral para todas as culturas pela qual a classe dominante extrai uma segunda mais-valia, simbólica e cultural¹⁰⁶. Assim, existem três acepções de cultura que se complementam nessa estrutura de saber-poder (KROEF, 2001, p. 95): a cultura valor, própria ao pensamento moderno, distingue quem tem e quem não tem acesso à cultura em uma hierarquia que escande a sociedade em graus de civilização; a cultura enquanto alma coletiva que relativiza o conceito moderno. Não existe mais uma única cultura, existem várias, “todo mundo tem cultura”, pois a cultura aqui está ligada aos processos de identificação que ocorrem em todo agrupamento humano; a cultura de massa: “Esta cultura agrega todos os bens, equipamentos, pessoas, referências teóricas e ideológicas, enfim tudo o que contribui para a produção de objetos semióticos difundidos num mercado determinado de circulação monetária e estatal”. (KROEF, 2001, p. 102).

A essas concepções de cultura, Kroef opõe uma outra, dita Foucaultiana, segundo a qual a cultura compõe um jogo de saber e poder. Assim, as forças sociais estariam disseminadas e capilarizadas no tecido social, organizando as formas de produção de identidade. Para ilustrar a relação entre saber e poder, Kroef cita Deleuze (1992, p. 122 -125) quando afirma que:

[...] o **poder** é precisamente o **elemento informal** que passa entre as **formas de saber**, ou por baixo delas. Por isso ele é dito micro-físico. Ele é **força**, e **relação de forças, não forma**. E a concepção das relações de forças em Foucault, prolongamento de Nietzsche, é um dos pontos mais importantes de seu pensamento. É uma outra dimensão que não a do saber, ainda que o poder e o saber constituam mistos concretamente inseparáveis (Deleuze, 1992, p. 122-125, apud KROEF, 2001¹⁰⁷, p. 96)

106 A moeda corrente da economia global é o Dólar e a moeda corrente da cultura é o homem branco de origem europeia heterossexual. Assim como as mercadorias são vendidas em todo o mundo de acordo com o preço do dólar, todas as culturas são avaliadas segundo o paradigma etnocêntrico e sexista. É desse dispositivo que deriva a mais-valia de código extraída dos processos de culturalização.

107 DELEUZE, G. Conversações. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

A cultura, nessa perspectiva, compõe o jogo saber e poder. Nas sociedades capitalistas, são impostos territórios de subjetivação a partir do agenciamento de componentes heterogêneos espalhados nos tecidos sociais. Esse dispositivo não segue as fronteiras político-geográficas (KROEF, 2001, p. 96), eles atravessam os muros e produzem as mesmas identidades homogêneas em espaços absolutamente heterogêneos, assegurando a “reprodução da ordem dominante”.

Esta subjetividade, a capitalística, investe na sujeição pelo controle do signo através da produção de sentidos (modelos). Estereótipos são produzidos de forma semelhante às linhas de montagens e incorporados nas existências particulares, modelando comportamentos, distribuindo as pessoas em identidades já reconhecidas, padronizando ações pelas representações. Este é um processo de homogeneização onde as diferenças são absorvidas e distribuídas em identidades, idades, sexos, etnias com comportamentos preestabelecidos e previsíveis. Tal processo consiste em um movimento de captura, de pasteurização, de banalização da subjetividade produzida, caracterizando um determinado território que constitui a formação de quadros identitários, ou seja, as identidades. (KROEF, 2001, p. 97)

Os processos criativos rompem com a lógica capitalística, pois organizam uma multiplicidade de elementos sem lhes subtrair a diferença através da identidade ou da semelhança. A criação não pertence somente à ordem artística, ela ocorre em qualquer ordem do pensamento ou do desejo. Na arte, criam-se afectos e perceptos, na filosofia, conceitos, na ciência, funções. A solução da autora para o governo capitalístico das subjetividades são os processos de singularização – conceito guattariano –, os movimentos de desterritorialização e as linhas de fuga que afirmam a diferença em si mesma, a diferença sem mediação (KROEF, 2001, p. 98). Segundo a autora, os processos criativos rompem com a lógica capitalística, pois organizam uma multiplicidade de elementos sem lhes subtrair a diferença através da identidade ou da semelhança.

O ponto alto do artigo é a proposição do conceito de zona catalisadora de saberes. O conceito remete às “[...] substâncias que possuem a propriedade de aumentar a velocidade de uma reação, sem sofrerem modificações químicas” (LEMBO; SARDELLA, 1981, p.1 41 apud KROEF, 2001, p. 106)¹⁰⁸. Nesse sentido, a proposta da autora é a constituição de um agenciamento educativo que modifique as velocidades “naturais” dos acontecimentos educacionais, favorecendo um desequilíbrio. Esse agenciamento viria a desterritorializar a máquina burocrática e disciplinar da escola e instaurar um espaço liso. A proposta se

108 LEMBO, Antônio; SARDELLA, Antônio. Química. São Paulo, Ática, 1981, vol 2.

assemelha bastante com aquela das microfissuras proposta por Kastrup Roy (2002) e analisada no capítulo anterior. Entretanto o seu viés político é bem mais acentuado.

Uma zona catalisadora engendra uma polivocidade que prioriza os saberes em detrimento da cultura, por considerá-la um território da subjetividade capitalística. Ela se toma uma produtora de trocas porque ativa saberes que interceptam e desordenam a noção de cultura. Desta forma, não há mais cultura(s) e conhecimento(s), há somente diferentes saberes. Isto implica numa ruptura com a ação pedagógica e com o compromisso de aprendizagem. (KROEF, 2001, p. 107-108).

A autora parece dividir o currículo em duas categorias opostas: os agenciamentos burocráticos, disciplinares, capitalísticos e os agenciamentos livres de fluxos desejantes. De um lado um currículo hierarquizado e dividido em disciplinas, do outro um currículo que rompe, resiste e foge aos processos de subjetivação. A zona catalisadora seria o acontecimento que faz a passagem entre esses dois momentos do currículo. A análise articula de maneira muito interessante e consistente os conceitos de cultura e de capitalismo, pensando um agenciamento rizomático de sobrecodificação e de controle das identidades produzidas nas margens do sistema. Entretanto, em sua conclusão, a autora tende a reduzir a análise a um binarismo muito simples: de um lado temos as forças inovadoras e, do outro, as forças capitalísticas de controle, representação e normalização.

Em *O Anti-édipo*, Deleuze e Guattari mostram que o capitalismo difere das demais formas de poder, pois ele absorve os movimentos de inovação e de desterritorialização. O capitalismo, segundo esses autores, constitui um sistema econômico rizomático, que captura, desterritorializa, conecta e codifica diversos fluxos de naturezas diferentes, nutrindo-se da inovação e da constante desterritorialização dos fluxos sociais. Como dizem Deleuze e Guattari, não há como diferenciar no sistema atual os movimentos de desterritorialização e reterritorialização

A famosa personalização do poder é como que uma territorialidade que vem duplicar a desterritorialização da máquina. Se é verdade que a função do Estado moderno é a regulação de fluxos descodificados, desterritorializados, um dos principais aspectos desta função consiste em reterritorializar, de modo a impedir que fluxos descodificados fujam por todos os cantos da axiomática social. Às vezes, tem-se a impressão de que os fluxos de capitais voltar-se-iam de bom grado à lua, se o Estado capitalista não estivesse lá para reconduzi-los à terra. Por exemplo: desterritorialização dos fluxos de financiamento, mas reterritorialização pelo poder de compra e meios de pagamento (papel dos bancos centrais). Ou, então, o movimento de desterritorialização que vai do centro para a periferia, mas acompanhado por uma reterritorialização periférica, por um tipo de autocentramento

econômico e político da periferia, seja sob formas modernistas de um socialismo ou capitalismo de Estado, seja sob a forma arcaica de déspotas locais. No limite, é impossível distinguir a desterritorialização e a reterritorialização, que estão presas uma na outra ou são como o avesso e o direito de um mesmo processo. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 342-433)

Não estamos desautorizando a interpretação da autora, considerando que o argumento construído por ela é consistente e suas posições políticas poderosas. O artigo é inovador e discute uma série de questões que serão retomadas em diversos outros trabalhos posteriores. A crítica à cultura e ao multiculturalismo enquanto produção capitalística era, em 2001, radical e é, ainda hoje, uma tese bastante polêmica. Além disso, o artigo não tem por objetivo definir duas categorias para se pensar a política. A estratégia argumentativa volta-se a articulação original de diversos conceitos: capitalismo, cultura, singularidades, processos criativos e Zona catalisadora do Saber e, nesse sentido, cumpre com o prometido. Não obstante, Kroef parece seguir uma tendência, observada no *Anti-Édipo* de Deleuze e Guattari, que instaura uma divisão binária na filosofia política. Todavia, a autora realiza uma bela composição conceitual rizomática, que conecta o problema do saber-poder de Foucault, a questão da produção capitalista, problema de origem marxista, a teoria cultural, o conceito de diferença e singularidade, tomados de Deleuze e Guattari, e a noção química de catálise. Esse mapa conceitual tende a resistir à interpretação simplificadoras e coloca em xeque uma grande diversidade de discursos tomados como certos e verdadeiros.

No artigo *Escolas em Lençóis/BA: um currículo produzido para ser negro*, realiza-se uma crítica a reterritorialização cultural bem próxima a de Kroef, porém o autor mantém uma atitude mais crítica e menos conceitual. O autor do artigo, Marco Barzano (2010), estuda o currículo de uma ONG na cidade de Lençóis na Bahia. A proposta, apoiada pela secretaria de educação da cidade e pelo governo federal, tem início em 1997 e seu foco está na transmissão das tradições e da cultura africana, mais especificamente a cultura *griô* que representa a figura do ancião africano.

São analisados dois momentos do projeto: no primeiro, o currículo consiste nas caminhadas dos velhos griôs pelas comunidades da Chapada Diamantina, seus encontros com personalidades regionais, as conversas, as histórias, o baião, as cantigas, enfim, esse “mapa-girô” traçado na trajetória dessas personagens; no segundo momento o “currículo” analisado é constituído de atividades, oficinas desenvolvidas no espaço da ONG e de inúmeras parcerias com as escolas e com os órgãos governamentais que vieram a se firmar com o crescimento do projeto.

Inspirado-se em Foucault e Roberto Machado, o texto analisa a produção de conhecimento e de verdade enquanto produto de forças políticas, enquanto resultado de um processo histórico arbitrário. “Não há saber neutro. Todo saber é político. (...) Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber (MACHADO, 2007, p. XXI e XXII apud BARZANO, 2010, p. 125¹⁰⁹)

No início de suas atividades, a pedagogia griô se resumia a uma série de atividades pedagógicas no centro da ONG e aos “passeios” dos membros mais velhos da organização pelas diferentes comunidades da região. O Pesquisador acompanha um dos membros do projeto em um dia de caminhada. O mestre ativista faz uma série de visitas à casa de conhecidos, troca histórias, canções, experiências, prova o café de um, o feijão de outro, passando de comunidade em comunidade. Nessa trajetória, Barzano traça uma cartografia girô:

Os deslocamentos que exponho neste texto não se referem apenas aos diferentes percursos da caminhada do velho griô, mas também, o deslocamento como palavra polissêmica e da multiplicidade-Márcio que se assume, ora educador, branco e negro, novo e velho, africano e brasileiro. Griô-mapa, que rasga sua pele de Márcio e é velho griô. Que rasga suas roupas e não é mais o velho. Diferença que escapa e inventa devires. (BARZANO, 2010, p. 122)

A transição entre esse primeiro momento e o momento da oficialização e da cristalização do projeto começa em 2002, quando a ONG amplia o projeto e o estende a 15 cidades vizinhas à Chapada Diamantina. Nessa época, a organização passa a realizar parcerias com as escolas, administrando cursos de formação continuada para professores, que visavam incluir nas escolas um currículo relacionado à cultura africana. (BARZANO, 2010, p. 120 – 121). O projeto começa a ganhar visibilidade na mídia e, em 2003, ganha o prêmio oferecido por um banco em parceria com a Unicef. A virada pedagógica da ONG ocorre, segundo o autor, quando essa tradição oral, enraizada na cultura africana, assume-se enquanto pedagogia oficial e formal, enquanto imperativo cultural. O griô, então, deixa de ser uma adjetivação para tornar-se substância pedagógica. (BARZANO, 2010, p. 123.) A influência da ONG leva o governo municipal a considerar suas questões nos concursos de seleção de professores, na organização da sala de aula e até nos livros didáticos. Essa passagem de um agenciamento singular para uma *forma pedagógica* é formulada com apoio na teoria de Paulo Freire, na Lei

109 MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: Microfísica do poder. 23 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação) e no decreto 10.639/2003 que inclui o estudo da cultura africana em diversas disciplinas¹¹⁰.

A pedagogia griô

[...] produz um discurso de verdade pautando-se em uma crítica à tendência pedagógica tradicional. (...) A Pedagogia Griô, na tentativa de praticar um discurso crítico à escola tradicional, acaba por cair em uma armadilha, ou seja, passa a exercer o papel de uma instituição – intelectual – que faz parte de um sistema de poder que produz verdades”. (BARZANO, 2010, p. 124).

Poderíamos dizer, recuperando Kroef que, ao se afirmar enquanto centro de poder, a ONG deixa-se reterritorializar sobre a identidade negra. Recuperando a apropriação de Sílvia Gallo (2002) do conceito de literatura menor, poderíamos dizer que a primeira versão do projeto agenciava um uso menor da pedagogia, enquanto o segundo momento articulou uma pedagogia maior. Na análise, esses dois modelos encontram-se conjugados, sendo articulados de modos distintos nos diferentes momentos do projeto. Há um devir do projeto que não se dá no sentido da menorização, mas ao contrário, no sentido da reterritorialização. Não obstante, Barzano não nega alguns dos avanços concretos do projeto após a oficialização, ele se limita a apontar os limites dessa política.

A partir da referência aos estudos culturais de Stuart Hall e Homi Bhabha, o autor irá problematizar a fixidez das identidades, defendendo o caráter processual, histórico e político dos sujeitos e dos processos de identificação. Nesse sentido, o projeto fabrica uma identidade idealizada do negro e das raízes africanas. (BARZANO, 2010, p. 126). Esse processo de reconhecimento de si enquanto membro de um grupo identitário resulta em uma cristalização, uma estereotipificação:

A noção de estereótipo como uma estratégia discursiva e que por força da ambivalência possibilita sua validade, uma forma limitada de alteridade, como nos lembra Homi Bhabha (2003). Outro teórico – Stuart Hall – diz que o estereótipo acaba por reduzir, essencializar, naturalizar e estabelecer a diferença, separando o normal e o aceitável, excluindo e expulsando tudo o que seja diferente (HALL, 1997 apud BARZANO, 2010, p. 127¹¹¹).

110 Observemos que Barzano acompanha, analisa e questiona a oficialização da cultura africana no currículo. A problematização da oficialização e da implementação de um modelo curricular será retomada no capítulo *Simulacro e hibridismo*, quando se discutirá a cristalização do currículo crítico.

111 HALL, S.. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais no nosso tempo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.22, n.2 (jul/dez, 1997).

Para o autor, a fixação de identidades acaba reforçando os estereótipos¹¹². Entretanto, sua postura não é somente crítica. Barzano reconhece alguns investimentos afetivos, diversos graus de problematização das identidades nos discursos dos professores e alunos. O projeto griô é visto como produtor de novidade, de encenação e interpolação de dados de uma memória ancestral. Entretanto, por outro lado, o projeto está envolvido num processo de subjetivação e fixação identitária e cultural.

Dulce Camargo e Judite Albuquerque (2003)¹¹³ optam por uma abordagem do conceito de cultura completamente diferente da adotado por Kroef (2001) e Barzano (2010). Em vez de criticar a formação de identidades, as autoras irão analisar de modo positivo a constituição de uma identidade em devir produzida a partir da construção do currículo nas escolas Xavantes¹¹⁴. Camargo e Albuquerque (2003) defendem que se construa um projeto pedagógico particular para cada Nação, elaborado a partir de negociações entre as experiências histórica e culturais de cada agrupamento e o trabalho de especialistas e técnicos em educação e áreas afins. A participação dos pesquisadores vindos das universidades está tanto em registrar o processo em um meio formal e científico quanto no diálogo com os membros de cada Nação. A construção do currículo Xavante é problemática desde sua concepção, pois não existe uma tradição escolar indígena. O currículo xavante só é concebível a partir da diferença entre as tradições culturais de cada povo e a necessidade histórica e o desejo atual de se apropriar de mecanismos pedagógicos de tipo escolar. O currículo Xavante é fruto de um encontro violento que leva a nação indígena a buscar um outro devir.

A questão lembra o conceito de complementaridade criado por Jaques Derrida e utilizado por Amorim (2004)¹¹⁵ na análise do conhecimento científico e do saber escolar. Segundo tal conceito, essencial na construção do conceito de diferença de Deleuze, não se pode diferenciar o sentido próprio e o sentido figurado de um termo, pois todo sentido é,

112 Observamos a repetição do mesmo mecanismo de formação de identidades estereotipadas descrito conceitualmente por Ada Kroef (2001).

113 CAMARGO, D. M. P.; ALBUQUERQUE, J. G. *Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular*. Cad. CEDES. Campinas, v. 23, nº 61, dez. 2003. p. 338 – 366.

114 Há um outro artigo sobre o currículo e a questão indígena encontrado em nosso levantamento. O artigo de Urquiza e Nascimento é uma análise cultural pós-colonial acerca da educação indígena, especificamente o processo de constituição curricular dos Guarani e Kaiowa. Na primeira parte, discute-se a relação histórica imposta pela civilização ocidental aos indígenas, privilegiando as iniciativas pedagógicas. Nas duas partes subsequentes, os autores discutem o processo de elaboração curricular de um grupo de tribos indígenas, suas indas e vindas entre o currículo branco e um currículo autônomo. As questões filosóficas principais do artigo são a relação entre cultura, identidade, diferença e processos educativos. A questão da hibridização da cultura também ocupa um importante lugar na discussão. Bahba e Tomaz Tadeu são as principais referências filosóficas, embora os autores deem mais peso a cultura Guarani e kaiowa do que às discussões teóricas.

115 O artigo foi analisado no capítulo sobre a crítica à representação.

desde sempre, secundário. Em outras palavras, não existem significados originais, somente derivados. Essa conceptualização pode soar muito abstrata e radical, mas se pensarmos no modo como as línguas se transformam, modificam e se diferenciam, perceberemos logo o que quer dizer Derrida. Retornando ao exemplo da cadeira discutido na análise do texto de Aquino (2011) – que se encontra no capítulo sobre a crítica ao governo da alma. O significante “cadeira” não remete ao objeto “cadeira”, ele remete a uma diversidade de outros significantes e de vernáculos de outras línguas. O significante “cadeira” não foi “inventado” do nada com o intento de significar um objeto, ele foi apropriado de uma outra língua, de um outro contexto, no qual seu sentido era diverso. Assim, o termo não tem um sentido original em si mesmo, ele tem um sentido derivado. Como toda língua existente hoje deriva de outros conjuntos linguísticos, logo, todo sentido e todo significante remetem a contextos diferentes dos atuais.

Tal problematização evidencia o caráter sempre derivado e desnaturalizado do currículo. O caso do currículo Xavante nos interessa, pois expõe o ultrapassamento inerente a qualquer proposta pedagógica. O sentido do currículo Xavante opera por suplementaridade, não somente porque lhe falta um sentido original que se deve suplementar, mas também porque ele ultrapassa as condições da tradição cultural indígena para criar um sentido que a transborda. Suplementar remete tanto a atividade de acrescentar algo que não estava ali, quanto a atividade de ultrapassar as condições anteriores. O procedimento suplementar desconstrói o pensamento representacional, ao problematizar a distinção linguística entre modelo e cópia. Assim, o problema da pedagogia Xavante, tal como colocado pelas autoras, desconstrói a tradição representacional.

Se tomarmos a história de nosso país, observaremos que a educação sempre foi uma imposição e uma violência contra as nações indígenas. Desde os primórdios, as iniciativas pedagógicas do Estado português e, depois, do brasileiro, sempre se deram no sentido da catequese, da cooptação, do engodo, da integração cultural, da dissolução identitária e, sobretudo, do extermínio dos povos indígenas. A constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 propuseram uma educação diferenciada para os indígenas, estabelecendo uma escola autônoma e independente. Essa proposta tem como princípio o respeito à diversidade sociocultural das etnias e a afirmação universal do direito à educação de qualidade.

Os conceitos de diferença e de identidade desempenham uma importante função analítica nesse texto. A tese da autora é contrária à apresentada por Kroef (2001) e por Guattari e Rolnik (2005). Isso não impede o texto de fazer uma apropriação notável e bem articulada da filosofia da diferença e do problema específico enfrentado pelas autoras. O artigo não cita passagens de texto de Deleuze, nem faz referência direta ao autor, entretanto o livro *Conversações* (1992) aparece na bibliografia. Nesse livro, no capítulo sobre política, Deleuze define cartografia e micropolítica como uma espécie de mapa das linhas menores, desviantes. Ao analisar como as noções de identidade e diferença são articuladas por dois discursos, a autora cartografa uma linha molar que pretende enquadrar a cultura indígena nos moldes da ciência do homem branco e outra, de resistência e luta, que busca construir uma educação indígena em movimento, uma educação que permita aos povos modificarem os seus costumes e a sua cultura, ao mesmo tempo que permita a elaboração de um modelo pedagógico diferente que pode, também, modificar as noções mais gerais do currículo.

As autoras analisam e comparam dois discursos, o discurso do governador do Mato Grosso Dante de Oliveira acerca do projeto Tucum, publicado na *Folha de S. Paulo* em 19/01/2000, e o discurso do *Documento Final da Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil*, realizada em Porto Seguro, a partir de uma perspectiva foucaultiana. Em seu discurso, o governador Dante de Oliveira defende a educação indígena diferenciada, baseada no tripé do *Projeto Tucum*: “terra, língua e cultura”. Acrescenta que, depois de aberta, a universidade

[...] se transformará num espaço de perenização e fortalecimento do imenso acervo cultural das dezenas de etnias espalhadas pelo país. (...) um espaço dos próprios índios, democrático, onde poderão, eles próprios, definir o destino de suas futuras gerações [...]. (CAMARGO; ALBUQUERQUE, 2003, p. 345).

O discurso do governador pressupõe uma noção de cultura ancorada nas instituições não-indígenas. Somente por meio da universidade, do acervo e da categorização será possível aos índios alcançar sua voz na democracia brasileira: “sem o curso superior que o Mato Grosso está *preocupado em oferecer aos índios*, eles estão excluídos, condenados à *estagnação cultural*, a viver num *gueto cultural*. Ou seja, a solução para os problemas dos índios virá via conhecimento universitário” (CAMARGO; ALBUQUERQUE 2003, p. 347). Além disso, o que esse discurso omite é a relação pregressa de violência entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, assim como a contínua luta desses povos pela sobrevivência e

pelo direito de transmissão de sua cultura. O discurso do governador é um discurso pacificador e integracionista.

A *Carta dos povos indígenas*, por outro lado, ressalta o processo de resistência e luta indígena e incorpora esse processo dinâmico e vivo na concepção de sua identidade.

Apesar do peso da velha história, inscrita nas classes dominantes deste país, na sua cultura, nas suas práticas políticas e econômicas e nas instituições de Estado, já lançamos o nosso grito de guerra e fundamos o início de uma nova história, a grande história dos Outros 500 (...) "Nós, povos indígenas, percorremos já um longo caminho de reconstrução dos nossos territórios e das nossas comunidades. Com essa história firmemente agarrada por nossas mãos coletivas, temos a certeza de que rompemos com o triste passado e nos lançamos com confiança em direção ao futuro". (CARTA DOS POVOS INDÍGENAS, Coroa Vermelha-BA, 21 de abril de 2000).

Os indígenas assumem a identidade geral de “índios”, identidade construída na luta conjunta pela sobrevivência e contra o Estado. Eles se apropriam do discurso não-índio e assumem essa identidade imposta pelo homem branco, esse “nós-índios”, não para apagar as diferenças entre os povos, mas para articular um coletivo que luta contra o poder político instituído. “É na qualidade de ‘índios’ que eles conseguem se articular e enfrentar o poder político tão fortemente manifestado nas celebrações dos 500 Anos do Descobrimento.”

Essa mimetização do discurso não-índio na identidade “nós-índios” é, segundo as autoras, uma resistência criativa. Os diferentes povos se valem dos conceitos de “diferença” e “identidade”, roubados da filosofia ocidental, para lutar pela construção da própria autonomia, lutar contra uma violência histórica em favor de um novo porvir. Já no discurso do governador – e também no discurso do MEC –, tais categorias são utilizadas para se apagar a distinção entre Estado e índios. Projeto integracionista que visa a abraçar toda a diversidade em um único corpo político. A luta pela educação indígena se engaja em um “grito de guerra” contra o projeto integracionista. Recuperando análises de Ada Kroef (2001) sobre o capitalismo, podemos dizer que o Estado brasileiro se apropria do discurso multicultural e da identidade indígena para desfazer as diferenças entre índio e Governo, excluindo toda resistência e luta histórica que corroborou com a formação dessa “identidade” indígena. Em sentido inverso, as nações indígenas se apropriam do termo identidade, para inventar um coletivo de povos contra o Estado coercivo. O texto mostra de forma muito consistente a complementaridade entre os movimentos de desterritorialização e reterritorialização em um exemplo concreto, em uma luta minoritária real. É essa fundamentação política e pedagógica

que dá consistência ao problema da autora, ela não repete os conceitos de Deleuze e Guattari, ela os utiliza pontualmente para pensar um problema verdadeiro (DELEUZE, 1999, p. 8-9).

Esse artigo, no qual a influência de Deleuze e de Guattari é somente secundária, aborda de maneira muito precisa o conceito de Estado capitalista desenvolvido por Deleuze e Guattari em *Anti-Édipo* (2004). O Capitalismo mimetiza e captura os discursos que escapam a suas fronteiras, *sobrecodifica* os fluxos esquizos os fazendo remeter a uma única máquina abstrata. Um rizoma repressivo que multiplica e classifica todas as identidades, uma a uma. As autoras nos mostram a potência invertida do conceito de desterritorialização. O rizoma e a criação não são privilégios da esquerda nem dos poetas. As multinacionais, o capitalismo financeiro e o currículo tecnocrático também inventam os seus rizomas.

Uma peculiaridade desse trabalho é o uso positivo do conceito de “identidade”, tão criticado por Deleuze, Guattari, Tomaz Tadeu da Silva, Sandra Corazza e Antonio Carlos Amorim. Dulce Camargo e Judite Albuquerque anunciam um mau uso da identidade. Um uso homogenizante, que classifica e hierarquiza as diversas culturas. Contudo, as autoras mostram como os diferentes povos indígenas se valem do conceito de “identidade” para marcar uma posição, para fortalecer uma luta. Nesse sentido, a identidade não diz respeito à univocidade da categoria índio. Os índios entram no jogo da identidade para defender uma posição estratégica: a diversidade e a autonomia de seu processo de escolarização.

Outra questão interessante a se destacar é a concepção do currículo enquanto jogo de forças opostas. A escola, nessa perspectiva, não é só um instrumento de controle, é um direito e uma demanda social fruto de uma luta histórica articulada por diversas minorias. Uma qualidade não apaga a outra nem a neutraliza. A educação formal é uma forma de controle da população indígena, mas também a possibilidade de reconhecimento social, modificação da própria cultura e uma forma de luta pela sobrevivência. Os dispositivos pedagógicos envolvem sempre questões de controle, de devir e de resistência. A história do extermínio, aculturação e catequização dos povos indígenas ocupa um lugar central na formulação do currículo indígena (retomaremos a questão no sétimo capítulo), entretanto algumas nações acreditam e lutam pelo acesso ao conhecimento dito ocidental. Essas nações acreditam que o conhecimento do “homem branco” pode servir como arma em sua luta. Não há dúvidas que a identidade indígena não permanecerá a mesma nesse encontro, que será modificada, porém, não é essa a natureza mesma da identidade segundo vimos na análise de Barzano (2010), Stuart Hall e Homi Bhabha?

Em *Currículo, cultura e crueldade: para compor uma ética com Antonin Artaud e o teatro*, escrito por Thiago Ranniery Oliveira e Marlucy Paraíso (2013), também se desenvolve uma crítica ao currículo a partir da afirmação de forças opostas e complementares. O ensaio conecta filosofia, teatro, cultura e política em um movimento conceitual inovador e coerente, explorando um ponto normalmente ocultado na discussão curricular: a crueldade. Os autores observam que a crueldade ocupa um lugar central na teoria – histórica e filosófica – e nos acontecimentos dos últimos séculos, sendo objeto de problematizações e de investimento libidinal e político intenso. A crueldade faz parte de nossa cultura, entretanto, olvidamos dela na teoria curricular. Qual é o motivo dessa obliteração? Para discutir esse problema, Oliveira e Paraíso combinam o teatro da crueldade de Antonin Artaud, a filosofia da diferença e também o princípio da crueldade de Clerment Rosset. Por um lado, a crueldade no currículo se expressa enquanto imposição de formas de vida e degradação do corpo físico, por outro lado, a crueldade dá acesso a uma indagação ética do currículo.

Tal abordagem da crueldade funda-se na concepção de Antonin Artaud segundo a qual a crueldade remete tanto ao sadismo, ao sangue e à atrocidade quanto ao “turbilhão de vida que devora as trevas, no sentido da dor fora de cuja necessidade inelutável a vida, na medida em que, toda força, a cada instante, distende a vida até o limite construindo formas – 'disse crueldade como teria dito vida' (Artaud, 1978, p. 137 *apud* OLIVEIRA, T.; PARAÍSO, M., 2013, p. 618¹¹⁶). O sadismo, a violência e a imposição de sofrimento ou castigo físico não têm, no teatro de Artaud, o papel de expor e evidenciar o lado vil e baixo da humanidade, a crueldade instaura um espaço cênico que dá testemunho dessa dimensão visceral da existência na qual se dá a criação: “A crueldade é expressão dessa tensão entre as forças do mundo e as formas de uma vida.” (p.620). Sendo assim, a crueldade resulta do conflito inelutável entre os vetores impessoais da vida e da natureza e o processo de individuação do corpo. Por um lado, essa violência impõe o Ser como princípio da existência, condicionando os modos de vida, por outro, a crueldade transmite um movimento capaz de arrancar a vida de sua forma individual. O teatro da crueldade de Artaud propõe uma reconstrução da existência humana e uma conexão mais imediata entre o pensamento e a carne do mundo. Nesse sentido, o projeto de Artaud ensina à teoria do currículo a inerência das duas dimensões da crueldade que perpassam todo território pedagógico. Ela deve dar conta “(...)dos autoengendramentos das

116 ARTAUD, Antonin. Oeuvres complètes. Paris: Gallimard, 1978. Tomo 4.

formas de vida em um currículo, bem como dos movimentos fecundos e virtuais que possibilitam a permanente invenção de formas de viver.” (OLIVEIRA, T.; PARAÍSO, M., 2013, p. 621)

Oliveira e Paraíso (2013) recuperam clássicos dos estudos culturais, como Willians, Johnson e Pinar, a filosofia da diferença – representados por Deleuze e Corazza –, o conceito de crueldade de Antonin Artaud e o conceito de vontade de potência de Nietzsche para pensar o currículo e a cultura enquanto embates entre diversas forças do pensamento. A cultura, segundo diz a teoria, consiste em expressões de formas de vida, e de modelos de subjetivação e significação que variam em cada sociedade. O currículo, enquanto território cultural, desenha-se no emaranhado de forças formais – que impõem modos de pensamento e existência – e de forças intensivas e criativas, em um mesmo e único sentido, desde sempre múltiplo: a crueldade da existência, a luta pela qual cada força se esforça em apropriar e submeter as demais. Logo,

Um currículo está sempre em relação com as forças da vida das quais ele se apropria, territorializando-as em formas de existência. Faz da vida dos seres uma forma ou mesmo muitas formas de vida quando lhes oferecem aparelhos de saberes, narrativas, histórias, arquiteturas, conceitos, a partir das quais podemos nos proclamar como sujeitos de nós mesmos. (OLIVEIRA, T.; PARAÍSO, M., 2013, p. 622)

Ora, um currículo não passa de uma atualização singular e parcial das formas e forças que ocupam o território da cultura, ele expressa um modo particular de exercer a vida. Atualmente, entretanto, observa-se uma tendência de expulsar as forças indeterminadas e vitais, estranhas ao pensamento representacional projetado no currículo. A teoria do currículo atual instaura um circuito que separa “as formas de vida e as forças de uma vida”, instaurando um espaço de crueldade que “cristaliza o jogo das forças em formas de vida na cultura” (OLIVEIRA, T.; PARAÍSO, M., 2013, p. 623). A sagacidade da análise está em articular a multiplicidade do gesto pedagógico a partir de um único conceito-movimento: a crueldade, que ora se exerce enquanto dominação, ora se exerce como resistência e ação positiva do desejo.

Outra linha de investigação observada no campo do currículo e da cultura são os

estudos do cotidiano. Janete Magalhães Carvalho (2013)¹¹⁷ analisa a possibilidade do currículo constituído como espaço liso de expressão coletiva de uma multiplicidade. A análise do artigo mantém-se estritamente teórica, combinando diversos autores nacionais e internacionais. O principal problema desenvolvido no texto é o da constituição de um espaço de expressão coletiva, para tanto a autora se vale do estudo do cotidiano de Certeau, da teoria cultural de Raymond Williams e do conceito multidão Antonio Negri e Michel Hardt. Os conceitos de Deleuze e Guattari utilizados são *espaço, liso e estriado*, embora a autora se utilize de outras peças do vocabulário deleuze-guattariano como *micropolítica, bricolage, linhas, fluxos e transversalidade*.

Segundo Carvalho, a cultura agrega uma multiplicidade de significações organizadas segundo uma espécie de economia social. Nessa economia, as significações, conhecimentos e informações circulam e se conectam transversalmente:

Assim, buscando uma definição operacional, partimos da pressuposição da cultura como o conjunto de processos plurais de produção, circulação, uso e consumo da significação da vida social e, com Michel de Certeau (1995), consideramos sempre a “cultura no plural”. (CARVALHO, 2013, p. 400)

O mapa cartográfico apresenta o coletivo tecido em rede – decorrência não somente do código de reciprocidade, mas também da troca de informação e cooperação, deslocando-se nas várias dimensões das atividades de uso, consumo e produção de conhecimentos, linguagens e afetos. (CARVALHO, 2013, p. 405)

Janete Magalhães de Carvalho propõe pensar a cultura enquanto conjunto de significados em disputa, um campo de negociação múltiplo – que não se deixa deter por ninguém. A cultura contemporânea global distingui-se “a) pela adoção de políticas afirmativas em torno de interesses identitários; b) pela comunicação de massa; c) pelo consumismo.” (CARVALHO, 2013, p. 400). Observa-se aqui a adoção de um referencial teórico muito próximo aos dos artigos analisados até então. Segundo tal referencial, a cultura expressa uma diversidade de relações políticas, de forças em disputa, que não se anulam, mas que se afirmam em suas respectivas diferenças.

Na atualidade, o capitalismo acaba prevalecendo na educação por meio de um currículo tecnicista. Carvalho se insere numa linha de interpretação deleuze-guattariana que tem alta afinidade com a teoria crítica de inspiração marxista. No início deste capítulo, analisou-se o artigo de Ada Kroef (2001) que seguia no mesmo sentido. Como veremos no

117 CARVALHO, Janete Magalhães. Produção cultural e redes de sociabilidade no currículo e no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 399-414, June 2013.

capítulo *Ainda somos freireanos*, existem muitos artigos que vão no sentido oposto e se autointitulam pós-críticos.

Janete Magalhães de Carvalho faz uma análise da obra *Multidão* de Antônio Negri e Michel Hardt que nos interessa particularmente nesse sentido. Negri e Hardt são reconhecidos estudiosos de Deleuze que, desde os anos 2000, tem se dedicado a uma parceria muito bem-sucedida. A obra dos autores tem como influência principal a de Deleuze e Guattari, porém é notória a tendência crítica e marxista dos autores, em especial em sua crítica ao capitalismo contemporâneo. Em sua análise, a autora foca o conceito de multidão que se opõe ao de massa. As massas são conjuntos amorfos de indivíduos, enquanto a multidão é uma rede de singularidades comunicantes, um conjunto de relações heterogêneas. O conceito é claramente inspirado no de plano de imanência de Deleuze e Guattari – analisado no primeiro capítulo *da tese* – e na filosofia de Spinoza, que comentamos brevemente no capítulo sobre as limitações da crítica deleuze-guattariana ao currículo. A multidão, no texto de Janete de Carvalho, articula o conceito de multiplicidade e rizoma com a teoria do desenvolvimento afetivo da cognição desenvolvido na *Ética* de Spinoza em um contexto tecnológico:

Ao considerarmos que o mundo está feito de singularidades que consistem em relações e que, portanto, existem na medida em que estão em relações, aumentamos nossa capacidade de ação em redes que se convertam em reais e produtivas, nas quais a relação entre singularidade e cooperação se torna fundamental. Por exemplo, na maneira informática de conhecer, como resultado da união da paixão, da imaginação e do intelecto; maneira que cria uma nova forma de razão que não é mais a razão abstrata, mas é razão que conecta imediatamente o saber, a prática, a imaginação, o social e a cooperação. Não se trata simplesmente, nesse caso, de aprender a usar máquinas; trata-se apenas, sobretudo, de fazer passar através dessas máquinas aquela construção social que é horizontal e sempre criativa. Portanto, singularidade e cooperação se tornam fundamentais na construção de qualquer bem, mercadoria e produto. (CARVALHO, 2013, p. 402).

O capitalismo, segue Janete, se apropria das redes de singularidade, incorporando todas as máquinas sociais e todos os modos de produção. Entretanto, existe um território que ainda escapa à tendência de privatização e mercantilização do espaço. É o espaço comum, constituído de uma teia de relações entre singularidades não determinadas por nenhuma transcendência. Segundo a autora, esse espaço seria autodeterminado.

O artigo se propõe a pensar o cotidiano escolar enquanto uma rede comunicante que teria o poder de escapar às determinações do *socius* dominante. Carvalho cartografa a rede de relações, de práticas e discursos e as diversas formas de produção de sentido que atravessam a

educação. A escola é um espaço aberto a uma série de redes exteriores, redes comerciais, políticas, familiares, religiosas, midiáticas, amorosas, socioeconômicas e institucionais que ressoam umas nas outras. Segundo a figura tomada de Certeau, a escola constitui um labirinto de imagens, uma bricolagem de culturas e de redes de sociabilidade. Esse processo múltiplo, diz a autora, caracteriza-se pela criação transformação das tradições e da cultura:

Assim, as ordens que a cidade transmite, na forma de significações, das simultaneidades e dos encontros, também atravessam a escola em suas redes de sociabilidade, obrigando os seus habitantes a reinventar suas tradições e a desvelar a realidade edificada, mantendo-a como espaço de troca e de materialização da vida humana. Nesse processo de reconstrução em outras bases sociais, culturais, afetivas etc., os habitantes dos espaços e tempos escolares esquadriharam, na experiência da economia do saber, a refundação de sua trajetória. (CARVALHO, 2013, p. 405).

Janete propõe o mapeamento de um currículo compreendido enquanto comunidade cooperativa que ressignifica os diversos fluxos que atravessam a escola. Um espaço tecido por uma multiplicidade de singularidades que, conectadas, estabelecem uma rede de informação com diversas camadas, emaranhado de conexões formadas por múltiplas dimensões, acessadas simultaneamente, em uma palavra, um rizoma. Uma escola que se conecta com diversas esferas culturais, regionais, nacionais, linguísticas, étnicas, sociais. Sendo assim, é necessário se perguntar: a escola tem o potencial de se apresentar como esse lugar da criação e da transformação da cultura e dos fluxos de sentido?

A resposta da autora é positiva. Mesmo nos regimes pedagógicos mais duros, nos quais o currículo e a didática são preestabelecido, impostos de cima, no qual o professor encontra pouco ou nenhum espaço para o desenvolvimento autônomo de suas atividades, a criação de uma rede comunicante é possível, pois “Professores e alunos fazem das ações rituais, representações ou leis, que lhes são impostas, outras coisas que não aquelas que o doutrinador julgava obter.” (CARVALHO, 2013, p. 406). A diferença é um acontecimento necessário e inexorável à educação e mais especificamente à escola. Retomando Foucault, a autora argumenta que a análise dos aparelhos de controle e disciplina não exclui a análise das pequenas resistências, dos desvios e das transgressões. Antes, controle e resistência são complementares, o poder se alimenta da resistência, enquanto a resistência se esgueira sob as suas brechas.

É notável a consistência conceitual do texto. A autora não reduz os conceitos a pares opostos, mantendo sempre uma análise dinâmica de uma multiplicidade em relação

Retomemos brevemente o percurso: a cultura é concebida enquanto multiplicidades de redes de singularidades comunicantes. Existem dispositivos de controle que atravessam todas as redes e produzem efeitos de homogenização e pasteurização dos significados culturais. Entretanto, esses dispositivos de controle não negam as resistências ou as fugas, antes se apropriam dela para o próprio crescimento e desenvolvimento. Em sentido inverso, os indivíduos se valem das leis e das normas para realizar fins não previstos. A diferença está em toda a parte, assim como as forças reacionárias. Não há no texto uma oposição entre tipos de forças, nem uma classificação ou separação rígida, existem somente movimentos conceituais ao mesmo tempo dissonantes e complementares.

O cotidiano escolar é percebido como lugar de criação coletiva de novas determinações culturais, como locus de resistência às significações dominantes. Os conceitos de espaço estriado e espaço liso – já analisado no capítulo sobre a crítica à representação – criados por Deleuze e Guattari intervêm nessa questão, misturados aos conceitos de tática e estratégia de Certeau. Janete carvalho diz que

[...] o espaço estriado é revelador da ordem e do controle, e os seus trajetos estão confinados às características do espaço que os determina. Em contraposição, o espaço liso abre-se ao caos, ao nomadismo, ao devir, ao performativo, ou seja, como um espaço de um *patchwork* (colcha de retalhos, de misturas) e, portanto, de abertura para novas sensibilidades e realidades. (CARVALHO, 2013, p. 409)

Para Certeau, de modo análogo, a estratégica diz respeito aos dispositivos de controle e dominação, enquanto a tática diz respeito aos movimentos de resistência. Em contrapartida, as resistências são incorporadas pelo Estado, os fluxos desterritorializados de mão-de-obra livre, de trabalhadores expulsos do campo, são literalmente postos a trabalhar para o capital (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 59 – 60):

Uma das tarefas fundamentais do Estado é esfriar o espaço sobre o qual reina, ou utilizar os espaços lisos como um meio de comunicação a serviço de um espaço esfriado. Para qualquer Estado, não só é vital vencer o nomadismo, mas controlar as migrações e, mais geralmente, fazer valer uma zona de direitos sobre todo um "exterior", sobre o conjunto dos fluxos que atravessam o ecúmeno. Com efeito, sempre que possível o Estado empreende um processo de captura sobre fluxos de toda sorte, de populações, de mercadorias ou de comércio, de dinheiro ou de capitais, etc.

Se, por um lado, o espaço liso não está sempre do lado da resistência, da fuga e da criação, o espaço estriado, por outro lado, também produz as suas próprias inovações, suas

diferenças e e suas próprias formas de conectividade. Esses conceitos não são categorias fixas de análise, são ferramentas conceituais, modos de percepção que devem ser pensados em cada objeto como complementares. A questão não é saber qual currículo ou qual prática produz um espaço liso e qual produz um espaço estriado, mas sim saber como, em cada caso específico, os espaços lisos e estriados se comunicam, se retomam, se contradizem e se afirmam.

Em outro artigo que relaciona cultura e cotidiano, Angela Francisca Caliman Fiorio, Kelen Antunes Lyrio e Carlos Educarado Ferraço (2012)¹¹⁸ discutem a produção de sentido em redes de sociabilidade numa escola pública do Espírito Santo. As principais influências do texto são Certeau e Nilda Alves. Os pesquisadores entrevistaram diversas crianças lhes incitando a falar partir de palavras e temas disparadores. Por exemplo, os pesquisadores disparavam a palavra “Professor” e com as respostas curtas das crianças os pesquisadores montam blocos de respostas em citações: “aprender, ensinar, chato, importante para o futuro” etc.... Os autores buscam não interpretar a fala das crianças, mas organizá-la em blocos de sentidos. Os conceitos de captura, de hibridização e rizoma são utilizados para articular a noção de rede cultural de significações e de cotidiano escolar. Assim, o espaço do currículo e do cotidiano escolar é concebido a partir de sua multiplicidade e transversalidade:

Não estamos interessados em pesquisar sobre os cotidianos, como se fosse possível controlar os acontecimentos, como se objeto e sujeito fossem separados. Para nós não existe essa separação, porque apostamos em processos híbridos, nômades, rizomáticos e plurais. (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 571)

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes ou pipocam como rizomas os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, rompendo as fronteiras e transversalizando as teorias que no momento se mostram mais pertinentes, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas sobretudo como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não havia sido atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano. Isso exige um processo de negação das próprias teorias e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final, quando outra verdade as/os substituir. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem possivelmente negadas, se não por nós, por outros ou outras que depois de nós virão, para nosso desespero, com a bagagem sobre teorias e as práticas de pesquisa que fomos/forem pela vida acumulado (Alves; Garcia, 2002, p. 265 apud FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 571 ¹¹⁹).

118 FIORIO, Angela Francisca Caliman; LYRIO, Kelen Antunes; FERRAÇO, Carlos Educarado. Pesquisar com os cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 569-587, maio/ago. 2012.

119 ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. A Necessidade de Orientação Coletiva nos Estudos sobre Cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (Org.). A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed DA UFSC, São Paulo: Cortez, 2002. P. 256-295.

A pesquisa parte do pressuposto ético de que o cotidiano escolar produz seus próprios sentidos, que o cotidiano é um espaço/tempo “de criação e conhecimento” e que, portanto, não precisa ser interpretado. O objetivo da pesquisa é dar voz à essa produção de conhecimento tão diversa: “Esta pesquisa é uma tentativa de dar visibilidade aos saberes-fazer dos/as alunos/as, de suas criações e invenções que se dão a cada dia na escola e na sala de aula.”.

Os resultados da pesquisas mostram que nem tudo é ruim na escola pública. Ao serem questionados sobre porque gostam de ir à escola, os alunos respondem coisas do tipo: “estudar, apreender, preparar-se para o futuro, fazer amigos, se divertir, passar cinco horas sem fazer nada, porque sou obrigado, pra jogar bola, porque a merenda é boa, porque meu futuro está aqui, prefiro dormir e etc...” (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 577). Ao lhes perguntarem o que gostam mais na escola respondem: “Os professores – são gente boa; Educação Física, a quadra, o jogo; Amigos – amo eles, Estudar geografia, conhecer o mundo, o ensino porque é necessário trabalhar, o diretor que é legal, mesmo quando dá bronca; Informática – melhor aula, quando tinha passeio – muito bom. A coordenação – nos põe no caminho certo.” (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 578)

As autoras salientam a multiplicidade discursiva dos relatos, as diversas redes de sentido, os diversos contextos vividos. Ressaltam o transbordamento de vida expresso nessa diversidade de enunciados e na potência de cada expressão em particular: “Essa força vital que existe nas crianças/adolescentes reafirma o lugar da escola pública como espaço da luta política por relações mais democráticas e por vidas mais dignas. Mas não é só isso. Para alguns alunos/as, é perda de tempo. Quanta força há nesse pensamento!” (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 578)¹²⁰

Ao responderem ao que acham ruim na escola, os alunos denunciam que os professores, referencial de conhecimento, são associados à prescrição e à cognição: “Alguns professores são chatos e brigam muito com a gente. Os uniformes são muito grandes.” Alguns alunos culpam os próprios alunos pela bagunça, “os otários que fumam maconha”. Outros apontam as limitações materiais da escola como a pior coisa do ambiente educativo. Essa arquitetura do saber, imposta pela escola ao aluno, separa o educando do conhecimento, pois

120 Nesse sentido os autores afirmam também: “ Os elementos da pesquisa nos indicam que há nos estudantes uma expectativa positiva com relação à escola como espaço-tempo de aprendizagem, de fazer amigos e de mudar de vida por meio do trabalho. Reivindicam uma melhor estrutura física e material da escola, alegando que detestam sua aparência e que gostariam de estudar num espaço mais limpo, uma vez que, nesse momento, a escola parece apresentar uma condição semelhante a que é enfrentada em casa.” (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 579)

demarca as fronteiras entre aluno e professor, leigo e especialista, entre o não saber e o saber de forma demasiadamente rígida.

O artigo partiu do pressuposto de que, apesar das formas de controle de nossa sociedade capitalísticas, existem possibilidades de uma educação libertadora “em que os sujeitos ampliam o cuidado de si na relação com o outro” (Foucault, 2006 *apud* FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 582). Apesar da sociedade disciplinar ter se instaurado na escola, as autoras defendem que ainda existem brechas para a constituição de redes de conhecimento rizomáticas.

A questão mais interessante discutida no artigo é o uso da tecnologia pelos alunos. Segundo a pesquisa, na maior parte das vezes os alunos acessam essas redes sociais virtuais a partir dos computadores da escola e das *lan houses* do bairro. O celular também é usado de forma interessante. Devido à falta de dinheiro, as crianças utilizam-se pouco dos telefones para a sua finalidade específica, valendo-se desses aparelhos para tirar fotos, ouvir música, postar em redes sociais a partir de redes *wifi* disponíveis em alguns espaços públicos, em suas comunidades e em suas escolas. Ao utilizar de forma criativa as redes sociais os alunos conseguem escapar aos mecanismos disciplinares impostos pela escola. A tecnologia não tem um significado por si, seu sentido se transforma conforme o uso que se faz dela:

Não há sentido em opor as relações comerciais de um lado e a dinâmica comunitária, humanista, que comanda o crescimento da internet, do outro. Como nos diz Deleuze (1992), por si mesmas, as máquinas não explicam nada e seus sentidos são produzidos a partir dos usos e das relações que são travados com elas. Neste caso, é preciso analisar os agenciamentos coletivos nos quais as tecnologias midiáticas são apenas uma parte. Tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam aos mecanismos disciplinares da sociedade de controle, como descritos por Deleuze (1992 *apud* FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 583/4).

A adesão às redes sociais, continuam os autores, expressa um profundo desejo por comunicação, um ávido impulso por criar e estabelecer diversas redes de relacionamento fora dos diagramas escolares. Entretanto o desejo dos alunos é barrado pela dinâmica escolar que, em geral, negligencia o valor pedagógico das redes sociais virtuais em sala de aula, em razão da crença na inutilidade e perniciosidade dos aparelhos tecnológicos. Segundo os pesquisadores, as redes sociais são importantes investimentos curriculares. A tecnologia não tem um sentido preestabelecido, pois o seu significado não se separa de seus usos reais. Agenciando elementos humanos, culturais, tecnológicos e digitais as máquinas sociais se definem pela forma como a vivenciamos, a transformamos e nos reapropriamos delas em

nossos próprios agenciamentos coletivos. Não há uma relação causal entre currículo, cotidiano e tecnologia e sim uma relação de imanência a partir da qual uma parte modifica a outra em um movimento de contínuo devir.

4.2 Espaço e território na teoria do currículo

Como vimos no primeiro capítulo, a filosofia da diferença estabelece uma relação vital com a terra e com o território, a relação entre espaço, terra e pensamento está em praticamente todas as obras escritas em conjunto pela dupla. Em *O Anti-édipo* (2004), Deleuze e Guattari criam os conceitos de Plano de Consistência ou de Imanência, de desterritorialização e reterritorialização. Nessa concepção, os planos são formados a partir do traçado de um emaranhado de linhas e fluxos. O espaço social se fabrica por meio dos movimentos de desterritorialização (relativa, parcial, frustrada, abandonada, absoluta ou infinita) e reterritorialização. Tais movimentos correspondem ao grau ou a intensidade das linhas. Uma linha tem baixa potência quando é reterritorializada em um agenciamento sedimentar e transcendente. Um fluxo de alta intensidade é um fluxo de desterritorialização que escapa ao seu território, que se une a outros fluxos e traça um novo plano de imanência. No livro *Kafka, por uma literatura menor* (2003, p. 19), Deleuze e Guattari “instauram” o conceito de rizoma e de cartografia. Entende-se por rizoma um sistema territorial constituído por diversas entradas, passagens e cruzamentos, um sistema constituído a partir dos movimentos que o atravessam e pelas singularidades que o ocupam.

Em outro artigo em que se relaciona currículo, cultura e cotidiano, Janete Magalhães de Carvalho e de Carlos Ferraço (2014) pensam o espaço escolar a partir dos conceitos de desejo, agenciamento, *rostidade*, máquina de guerra e de uma breve análise do filme “Entre os muros da escola” e do cotidiano das escolas de Vila Velha/ES. O desejo, segundo Deleuze e Guattari (1996a), não possui nenhuma negatividade, nunca se deseja um objeto, deseja-se sempre um contexto, uma paisagem. Na teoria curricular, o desejo é compreendido de forma diversa, como uma faculdade individual “toda pronta para se exprimir”, uma expressão do

livre-arbítrio, da responsabilidade ou do capricho subjetivo. Todavia, sempre se deseja em meio a um coletivo de forças, em uma paisagem concreta. O desejo constitui um agenciamento social que envolvem uma multiplicidade de vetores. Assim, o próprio currículo e a escola são considerados máquinas sociais com duas dimensões complementares: a segmentar e molar e a flexível e molecular.

“O agenciamento é co-funcionamento, é a simbiose” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 65). Nesse sentido, o currículo é produzido em agenciamentos coletivos “maquínicos” com dupla inscrição: a das “máquinas desejantes” e/ou “máquinas abstratas” e a das “máquinas sociais”. Tais regimes maquínicos, segundo Deleuze e Guattari (1996a), não se distinguem quanto ao seu funcionamento, produção ou natureza. Ou seja, as “máquinas sociais” (mercado, capital, mídia, Estado, religião, educação etc.) diferem das “máquinas desejantes” pela diferença de regime ou de lógica. As “máquinas desejantes” constituem o inconsciente das “máquinas sociais” e, ao mesmo tempo, que as mantêm, podem contestá-las e resistir a elas. (CARVALHO, J; FERRAÇO, C, 2014, p. 145-146)

Um exemplo entre outros de máquinas sociais são as máquinas de *rostidade* que categorizam o sujeito segundo dois eixos: a significância e a subjetivação. Em um primeiro momento, a *rostidade* opera uma significação do rosto a partir de uma série de oposições binárias: “homem x mulher, adulto x criança, pai x filho, branco x negro, latino x americano, europeu x africano, oriental x ocidental, rico x pobre, heterossexual x transsexual”, a partir dos quais vai se refinando a classificação (p.146). Assim a *rostidade* opera como um programa de reconhecimento facial, que atravessa uma multiplicidade de sujeitos ligados por teias de significações culturais, capaz de escandir e classificar as diversas identidades que se sobrepõem em cada rosto individual. Em um segundo momento, essa máquina compõe um sistema de seleção/exclusão.

Portanto, o modelo de base que sustenta a ordem escolar se fundamenta na linguagem indireta, na *rostidade*, no enquadramento dos corpos e no processo de constituição de um território escola em que tais elementos entram produzindo um território muito segmentado, porém, sempre, com passagem para processos de desterritorialização e reterritorialização. (p. 147)

O espaço segmentado produzido pelo dispositivo de *rostidade* aparece de maneira muito nítida no filme *Entre os Muros da escolas*, no qual o diretor Laurent Cantet narra o cotidiano de uma escola francesa da periferia, constituindo a partir de uma linguagem cinematográfica

documental um espaço cheio de fissuras e divisões: entre os alunos, entre o professor e os estudantes, entre as classes sociais, etnias, entre os docentes e a direção da escola. O espaço segmentar é organizado a partir de uma série de agenciamentos de que classificam e hierarquizam os sujeitos, gerenciando as formas de circulação dos fluxos curriculares e educativos na sala de aula. A análise dos autores encontra nos discursos de alunos e professores uma série de enunciados que expressam tanto esse agenciamento de normalização quanto formas de resistência e linhas de fuga. Entretanto, em sua conclusão os autores retomam uma posição binária, opondo, de um lado as máquinas de guerra e, do outro, as máquinas abstratas de rostidade. (CARVALHO; FERRAÇO, 2014, p. 156-157). Segundo eles a máquina de guerra sempre produz linhas de fuga e expressões criativas do desejo¹²¹, quando na verdade a máquina de guerra em si mesma possui dois polos: a linha de fuga e a linha de destruição.

Guillermo Ríos (2002) propõe pensar o currículo enquanto espaço da captura da diferença, enquanto sistema de representação que predetermina “todas as combinações possíveis do devir criança”. (RÍOS, 2002, p. 112). O currículo escolar visa, nesse sentido, normatizar a diferença, implicando uma visão unívoca do devir-criança, devir-cidadão, devir-mulher. O artigo mapeia alguns desses dispositivos normalizadores.

Um exemplo do dispositivo de captura das diferenças dado no artigo é a concepção binária e genital dos gêneros masculino e feminino. Tal visão, muito presente nos manuais escolares, reduz toda a diversidade sexual à duas categorias fixas e predeterminadas. Nesse sentido, exclui todos os nuances, indeterminações e misturas do feminino e do masculino em nossa cultura. O mesmo acontece com a distinção educado e não educado:

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. (RIOS, 2012, p. 112)

121 “Contrapõem-se, assim, os aparelhos de captura pelas armas das máquinas abstratas sociais, as máquinas de guerra, em seu movimento nômade, coletivo e criativo, pois, quando as máquinas abstratas sobrecondicionantes da rostidade se articulam com aparelhos de captura da figura docente e discente, elas se apropriam da máquina de guerra, fazendo uma perversão de seus princípios nômades. Assim sendo, a máquina de guerra se caracteriza pelo elemento que causa fragmentação contínua do espaço social, impedindo a formação de centralização política nas decisões curriculares, assim como a redução da vida acadêmica escolar a relações de saber-poder hierarquizados.” (CARVALHO, FERRAÇO, 2014, p.156)

Ríos defende a subversão de todos esses mecanismos binários de divisão, classificação e captura da diferença cultural. Segundo o autor, a razão e o logos articulam esse espaço curricular segmentar. Como muitos dos autores estudados nesta tese, Ríos opõem o rizoma ao controle e à arborescência. De fato, como bem aponta o autor, essa oposição está no texto de Deleuze e Guattari (1995, p. 23 apud RÍOS, 2002, p. 114). Entretanto, voltamos a frisar que os pares conceituais estão sempre em movimentos ao mesmo tempo complementares e dissonantes. O mais importante, esses conceitos são operadores filosóficos e não categorias fixas. Quando Ríos opõe a escola da razão, das disciplinas e da normalização e a escola nômade, ele reproduz o mecanismo binário e classificador que critica, pois, nos termos em que ele coloca o problema, a alternativa entre sedentário e nômade já está resolvida e preestabelecida desde o início. Ríos descobre o que já sabe e, nesse sentido, não produz uma diferença. Uma decorrência importante dessa operação é a condenação do saber escolar enquanto elemento privilegiado das práticas de normalização:

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. (...) 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. (RÍOS, 2002, p. 116)

Em *Tempos e espaço na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares*, Jares da Silva Thiesen (2011) faz um balanço da flexibilização do espaço escolar nos últimos anos. Interessante observar que o artigo trata de uma questão muito pouco discutida pelos “deleuze-guattarianos”: a administração escolar. Isso ocorre, pois, como vimos, a disciplina está relacionada ao controle e gerenciamento dos corpos e dos sujeitos.

O texto faz duas menções à Deleuze e Guattari, junto a um conjunto de outros filósofos – como Veiga-Neto, Pelbart, Foucault, Nóvoa, Popkewitz – no sentido de defender uma outra concepção de tempo para a administração e para o currículo. Thiesen inicia seu texto afirmando que os processos históricos, econômicos e científicos afetam a forma como concebemos o espaço e o tempo. Nesse sentido, o autor alega que as novas tecnologias da

informação, a globalização e as novas teorias da física do século XX tem mudado irreversivelmente o modo como pensamos e vivenciamos o tempo e o espaço. A primeira parte do artigo é uma crítica ao modelo científico de educação baseado na concepção moderna e mecanicista e linear de tempo – Bacon (1214-1294), Copérnico (1473-1543), Bruno (1548-1600), Kepler (1571-1630), Galilei (1564-1642) e Newton (1643-1727). Para tanto, Thiesen analisa e critica as obras de Comenius e de Rousseau. Sua tese central é que a concepção moderna da espaço e tempo limita as possibilidades de aprendizado e que a abertura a novas possibilidades pode alterar significativamente o modo como compreendemos os processos educativos. Segundo o autor a concepção atual de educação, currículo e tempo ainda se parecem muito com as concepções medievais.

Ainda que tenha havido essa mudança na organização dos currículos, a rotina escolar seguiu enrijecida pelos padrões culturalmente cristalizados. Assim, hábitos assimilados pela rotina escolar, tais como fragmentação dos espaços/tempos de aprendizagem, objetivação dos procedimentos de ensino, padronização de métodos pedagógicos, agrupamento de alunos por idade ou nível de aprendizagem, fragmentação do currículo por disciplinas, estruturação de horários recortados e rígidos, hierarquização das relações intraescolares, distribuição dos conteúdos escolares por tópicos, determinação de espaços relativamente fixos para cada aluno nas salas de aula, e tantos outros aspectos que marcam a chamada cultura escolar, são construções sociais engendradas desde a Idade Média e reconceitualizadas pela modernidade. Muitos aspectos dessa herança histórica ainda balizam a organização curricular das escolas e servem de orientação para o estabelecimento de suas rotinas. (THIESEN, 2011, p. 245)

Na segunda parte do artigo, o pesquisador desenvolve as novas concepções de tempo e espaço e suas decorrências para a administração e as práticas curriculares. Dentre as influências para a reconceitualização contemporânea – pós-crítica e pós-estruturalista – do espaço e tempo Thiesen destaca: a teoria da descontinuidade e as formulações sobre o indeterminismo; as contribuições de Foucault sobre sujeito e poder; as reflexões de Bauman sobre a liquidez do espaço-tempo na pós-modernidade; as discussões acerca da heterogeneidade e qualidade do tempo/espaço; o “conceito multidimensional de tempo e de desterritorialização do espaço em Deleuze e Guattari”; O método desconstrutivista de Derrida; as considerações Bhabha sobre o espaço/tempo nas sociedades pós-coloniais. (THIESEN, 2011, p. 250). O autor aponta três aspectos da influência dessa noiva epistemologia tem/espacial no contexto da administração curricular do Brasil.

O primeiro deles é que a contemporaneidade ainda não abandonou os conceitos mecanicistas e naturalistas de tempo e espaço produzidos na primeira fase da modernidade. O segundo refere que parte dos educadores se apropria de um discurso relativamente novo, mas, na prática, continua atrelado a uma racionalidade técnica e instrumental, cristalizada nos últimos séculos pela sociedade ocidental. Um terceiro aspecto, que decorre dos dois primeiros, é que o processo de mudança ainda está essencialmente no plano conceitual, portanto, de construção de possibilidades e que, por isso, somente em pequena medida encontra ressonância na ação da escola. (THIESEN, 2011, p. 250)

Os maiores efeitos são a flexibilização do currículo, liberdade legislativa nos municípios. Além disso outra realidade já largamente imposta é o alcance e o aprofundamento das redes de informação na constituição do currículo e na constituição de novas maneiras de ensino – como a educação à distância. O espaço foi profundamente alterado. Se o considerarmos em sua dimensão relacional, de interação entre sujeitos o espaço foi completamente modificado pela rede global de computadores. Essa mudança pode afetar profundamente a na administração e as concepções de currículo e de ensino.

A espacialidade e a temporalidade dos processos de aprendizagem diferem da espacialidade e da temporalidade formal e cronológica que orienta e define o ritmo da sociedade e da natureza. Os tempos e os espaços da aprendizagem têm mais a ver com os ritmos não lineares da subjetividade e com os significados das experiências humanas do que com a adequação aos padrões formal e previamente determinados. (THIESEN, 2011, p. 253)

O autor conclui que embora a pesquisa pós-estruturalista tenha se disseminado amplamente na academia, ainda se encontra pouco disseminada nas escolas. A LDB reconhece alguma flexibilidade ao currículo e em algumas escolas adota-se um currículo, uma grade ou uma arquitetura mais fluída. O argumento do texto é tecido em meio a uma miríade de autores e de conceitos. Mesmo assim, sua análise não se deixa reduzir a binarismos. Apesar de opor de um lado a pedagogia moderna e outra pós-moderna, desconsiderando toda a diversidade e atualidade da filosofia e da ciência moderna, o autor não faz uma crítica cega ao racionalismo, antes, aponta uma possibilidade de diversificação, uma alternativa à estrutura normativa da escola. Além disso, a pesquisa reconhece na lei uma possibilidade de abertura, mas diagnostica na realidade uma limitação. Nesse sentido, o autor promove uma real diferenciação das concepções de espaço e tempo que subsidiam as práticas e as teorias curriculares.

Os artigos de Roy (2002) e de Garcia (2007) discutem várias questões relacionadas aos conceitos geográficos criados na filosofia da multiplicidade. Cada um dos autores adota uma ciência distinta como referência para pensar a aplicação dos conceitos espaciais de Deleuze e Guattari na teoria do currículo. Roy (2002) articula a teoria física do espaço háptico e do espaço *riemanniano* para pensar o lugar da indeterminação no currículo. Garcia (2007) vale-se do conceito geográfico de paisagens para pensar um currículo híbrido, um currículo sem fim e sem começo, sempre em trânsito.

Já acompanhamos a análise que Kaustuv Roy (2002) faz dos limites do pensamento representacional no currículo. Segundo essa crítica, o espaço da representação é o espaço derivado da geometria euclidiana, é um espaço ótico, marcado pela homogeneidade das distâncias e pela estabilidade. Kastruv Roy propõe um currículo pensado a partir do espaço háptico¹²². O artigo demonstra que o currículo modernista, organizado sobre os três “erres” – o autor faz um jogo de palavras aqui com *`riting*, *reading*, *`rithmetic* e *representatio*, *recognition*, *recovery* – deriva de uma concepção óptica e reflexiva do espaço, que permite um espelhamento entre o conhecedor e o conhecido, entre o professor e o aprendiz. Segundo Roy, Deleuze e Guattari criam um conceito de espaço que rompe com a noção de espaço do senso comum. Enquanto o espaço tradicional não passa de um plano de fundo neutro sobre o qual se desenrolam as ações, o espaço proposto em *Mil Platôs* é um conjunto de elementos agregados lado a lado, conectados transversalmente e constituído a partir da ressonância de diversos fluxos (ROY, 2002, p. 90).

O currículo tradicional trabalha com a noção euclidiana do espaço, noção inerte e intangível, que dá suporte a uma relação direta, imediata e translúcida entre o aprendiz e o conhecimento. Roy busca problematizar esse pensamento tradicional, baseado na repetição e na representação, a partir da imagem do espaço háptico, desigual e produtivo. A relação entre o ensino, aprendizagem e o espaço no senso comum é de neutralidade, na medida em que os processos educativos não são afetados pela dinâmica espacial. A educação se desenrola sobre o espaço neutro e homogêneo. Nesse contexto, desenrola-se um processo de padronização e fragmentação do ensino.

122 Outro artigo que opõe o espaço mecanicista a uma imagem “deleuziana” de espaço é o trabalho de Juarez da Silva Thiesen (2011). Segundo o autor, as ideias que temos de espaço e tempo afetam a maneira como percebemos, vivenciamos, administramos e planejamos a educação e o currículo. A fragmentação do espaço, a linearização do tempo, a homogeneidade e articulação coordenada e racional das duas dimensões, todos esses elementos se combinam numa lógica de evangelização – que no Brasil principiou-se com a educação jesuítica que sobrevive até hoje em muitas escolas, mostrando bom rendimento e eficiência –, domesticação e obediência fabril. O autor propõe uma maior flexibilização da gestão do espaço e do tempo escolar.

O pensamento curricular tradicional, organizado sob o signo da opticidade, vincula-se a uma educação estabelecida segundo os seguintes princípios: visão distanciada e “terceirizada”, perspectiva de sobrevoos que simplifica e separa conhecedor e conhecido, sujeito e objeto; reunião de uma grande gama de conhecimentos através de princípios relativamente homogêneos; “[...] crença no conhecido e não em uma sensibilidade por aquilo que está além do conhecido”. (ROY, 2002, p. 102). São duas as decorrências da prevalência do currículo óptico, a separação radical entre observador e objeto observado, entre conhecimento e sujeito do conhecimento e a separação entre a experiência do aluno e o saber aprendido. A visão óptica é extremamente seletiva em seu foco de atenção e tende a ignorar a nebulosidade e a indeterminação inerente aos eventos e fenômenos.

O espaço, na concepção de Deleuze, Guattari e de Kaustuv, é contingente e ativo. Como o rizoma, o tecido do espaço háptico¹²³ é constituído nas relações entre os fluxos; em suas bordas as microfissuras proliferam descontroladamente em um movimento de expansão imprevisível; essas microfissuras afetam os fluxos e modificam as relações que constituem o próprio espaço, assim, os movimentos de bloqueio e de expansão se combinam em um perpétuo devir da paisagem e do ambiente. No espaço háptico, não há possibilidade de distanciamento nem de fixidez do observador, pois as distâncias não são medidas em escalas estáveis, mas por meio de relações táteis e flutuantes. As distâncias não são nem homogêneas, nem intercambiáveis, assim é impossível calcular o intervalo entre dois objetos a partir da triangulação dos pontos de vista – como é possível no espaço euclidiano. Na geometria *riemanniana* as distâncias são variáveis e cambiantes. O espaço háptico é um espaço da afecção, no qual as relações, as interações e gravitações alteram as distâncias, os corpos e as propriedades inerentes ao espaço.

Recorrendo a Deleuze e Guattari (1997b, p. 180), Roy nos adverte que os dois espaços não se opõem, mas se complementam. Um não existe sem o outro. O espaço liso está sob e sobre o espaço estriado de modo a coexistirem de formas complexas. Por fim, Roy resgata a oposição conceitual entre explicação e implicação criada por Michel Serres e utilizada por Deleuze em sua leitura de Spinoza. Nessa perspectiva, a explicação é o movimento sintético que dá a razão e a definição de certo fenômeno; enquanto a implicação é o movimento inverso que nos permite complicar a definição de um objeto e levá-la ao seu limite. O currículo, diz

¹²³ Espaço háptico é uma noção tomada da física por Deleuze e por Kaustuv Roy. O espaço háptico não é homogêneo nem constante como a concepção euclidiana e tradicional de espaço. Nessa concepção, os corpos deformam o espaço. O tecido háptico é flexível e maleável. A teoria geral da relatividade, criada por Einstein, utiliza-se de uma concepção semelhante de espaço.

Roy, também deveria voltar-se à complicação do conhecimento, buscando explorar a imprevisibilidade do processo de aprendizagem e a indeterminação do saber.

O ensaio de Wladimir Garcia (2007)¹²⁴ vai em sentido muito semelhante. Garcia desenvolve o conceito de paisagem e o relaciona com uma imagem curricular rizomática. Compreendendo o currículo a partir da ideia espinosista de corpo, o autor defende uma abordagem transversal e heterogênea do currículo. Deleuze é a principal referência do ensaio, seguida da de Roland Barthes e da *Ética* de Espinosa. Garcia concebe a paisagem, *landscape*, como meio heterogêneo no qual os diferentes se comunicam; território do encontro e do agenciamento, aproximando os conceitos deleuze-guattarianos da noção geográfica de paisagem. O paradoxo que abre o ensaio é o seguinte: se o currículo é considerado um fluxo, um movimento como pode ele cristalizar-se em um currículo oficial?

Garcia propõe-se a pensar o currículo a partir de outra imagem do pensamento que escaparia ao paradoxo da cristalização e da oficialização. Um currículo entre-paisagens. A imagem de currículo proposta pelo autor caracteriza-se pela flexibilidade, pelo movimento contínuo de desterritorialização e pela conjugação de territórios heterogêneos: “A paisagem é o lugar destes agenciamentos estranhos: ela reúne, na sua mobilidade, como um ponto cruzado por vetores em velocidades infinitas, os caminhos que são cada traço, cada cor, cada fragmento, cada som, cada equação ou texto”. (GARCIA, 2007, p. 104). O currículo paisagem começa sempre pelo meio e está sempre a devir. Tal conceito de currículo aproxima-se bastante da interpretação de René Schérer (2005) acerca do conceito deleuziano de aprendizado. Segundo Schérer, o aprendizado não se limita a aquisição ou domínio de um saber, ele envolve um constante recomeçar, uma atividade de produção de diferenças e de invenção de problemas que envolve tanto o aluno quanto o professor.

Garcia (2007) relaciona o conceito de paisagem a uma série de conceitos deleuzianos: a paisagem faz às vezes de território formado pelas intensidades que a percorrem; ela aproxima-se de uma virtualidade a ser atualizada; traça linha de fuga (*landscape*); forma um plano de composição; enfim, a paisagem faz rizoma. O conceito não se deixa apreender. Ele está sempre a deslizar, tal qual a linguagem lírica do texto. A composição entre forma de conteúdo e forma de expressão é interessante, embora a linguagem de Garcia beire à poesia em alguns momentos. Em contrapartida, o movimento

124 GARCIA, Wladimir A. C. Entre Paisagens. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2, mai-ago. 2007.

conceitual é original e criativo. Está bem colado às proposições de Deleuze, mas explora conexões bastante prolíficas.

Garcia reitera que, para evitar o paradoxo entre currículo por-fazer e o currículo constituído, é preciso fazer o currículo sempre a partir do meio – como as gramas que crescem em meio ao concreto. Tomando as ideias de descontinuidade do sujeito – de Foucault – e a de texto sem fim – de Roland Barthes –, Garcia propõe um currículo descontínuo, inacabado, provisório. Defende a inquietação do currículo por fazer em oposição ao efeito tranquilizador do currículo já feito. Segundo Garcia, a transversalidade, conceito utilizado por Guattari em sua clínica, seria responsável por efetuar a ligação entre os pontos heterogêneos em um currículo que busca produzir sentidos diversos e criar diferenças em meio aos saberes já constituídos. No final de seu trabalho, o autor recupera o conceito de currículo-composição, de inspiração espinosista, criado por Tomaz Tadeu da Silva.

O que chamo de razão metodológica invoca um esforço (*conatus*) para selecionar e organizar os bons encontros, isto é, aqueles que, compondo conosco, inspiram paixões alegres. Além disto, uma razão metodológica implica a percepção e a compreensão das noções comuns ou das relações que entram naquela composição, a fim de experimentarmos novos sentimentos ativos. As paixões alegres são diretamente úteis ao desenvolvimento da potência da razão. Ou seja, há desejos racionais decorrentes de ideias adequadas. Por isso, o esforço na organização dos encontros é um esforço ético-metodológico por excelência: perseverar, aumentar a potência de agir, experimentar paixões alegres, elevar ao máximo o poder de ser afetado. Em outras palavras extensivas: tornarmo-nos, nós mesmos, causas dos nossos próprios afetos e senhores das nossas percepções adequadas. As noções comuns, enquanto relacionadas à nossa potência, constituem-se como ideias práticas. A arte da ética implica, frisemos com Deleuze, “organizar os bons encontros, compor os relacionamentos vivenciados, formar as potências, experimentar” (DELEUZE, 2002, p.124 apud GARCIA, 2007, p. 113¹²⁵)

Até aqui tratamos da concepção conceitual do espaço curricular. A partir de agora, analisaremos alguns trabalhos que utilizam do conceito de espaço enquanto operador metodológico. Nossa análise centra-se nos trabalhos de Marlucy Paraíso – professora na Universidade Federal de Minas Gerais – que tem se dedicado ao estudo do método cartográfico na última década. A autora está entre as mais citadas nos artigos estudados nesta parte de nossa tese, além disso, é uma das pesquisadoras mais produtivas no campo deleuze-guattariano da educação.

O desenvolvimento da pesquisa de Paraíso pode nos ajudar a perceber algumas transformações no uso da filosofia da multiplicidade durante o período analisado. Nos

125 DELEUZE. Espinosa, uma filosofia prática. São Paulo. Ed. Escuta. 2002.

interessa, especialmente, as experimentações da autora em torno do conceito de cartografia. A pesquisadora começa com uma concepção bastante simples e tradicional de mapeamento e, ao longo dos anos, desenvolve uma experimentação estética que problematiza a maneira como se escreve e se pesquisa no campo curricular. O conceito de imagem, como veremos, terá um valor decisivo nesse percurso. O primeiro trabalho de Paraíso¹²⁶ encontrado em nosso levantamento é de 2005, embora a autora já desenvolva pesquisas nesse campo há mais tempo. Nesse artigo, publicado na revista *Educação & Realidade*, ela utiliza-se do método cartográfico para analisar a produção pós-estruturalista no Grupo de Trabalho sobre Currículo nos encontros nacionais da ANPED. Ela seleciona, agrupa e analisa algumas pesquisas em linhas. Certas linhas são desenvolvidas e recuperadas em vários artigos, outras linhas são abandonadas.

Em 2010, Paraíso cartografa o trabalho de três professoras mineiras em classes de alfabetização¹²⁷. Todas as participantes da pesquisa seguem métodos e materiais didáticos diferentes. Uma trabalha em uma rede estadual, outra na rede municipal – ambas públicas – e a terceira na rede particular. A autora matiza os diversos graus de liberdade e controle presentes em cada instituição. Uma instituição é mais rígida e tradicional, outra é construtivista, influenciada pelos estudos sócio-histórico-pedagógicos. A terceira escola apropria-se de elementos desses dois modelos. Paraíso mostra como, em cada caso, as professoras têm alguma liberdade na interpretação e na efetivação das regras e no gerenciamento das rotinas. Na escola construtivista, há momentos em que a rotina de trabalho é administrada com rigor e a ordenação da classe é mantida com certa fixidez. Na escola tradicional, ao contrário, a professora e os alunos experimentam momentos de certa liberdade em que se escapa à fixidez da rotina. Em vez de reunir os diferentes eventos, em função de suas semelhanças e igualdades, Paraíso toma cada evento em sua singularidade. Não basta classificar as diferentes formas-curriculares em estratos definidos, é necessário perceber as linhas de escape, as virtualidades de cada empreitada individual. “Acostumados a olhar por meio da identidade, a operar com a identidade, como fazer a diferença deleuziana proliferar em um currículo?” (PARAÍSO, 2010, p. 293). Enquanto pensarmos o currículo a partir da identidade, não escaparemos ao conceito de diferença predicativo. É a partícula conjuntiva do “e” que eleva a diferença ao status da multiplicidade imanente. No último trabalho, Paraíso

126 PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados da pesquisa pós-crítica sobre currículo no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 30(1), p. 67-82, jan./jun. 2005.

127 PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, mai/ago 2010.

(2010) traça mapas do desejo no currículo da alfabetização infantil, combinando elementos heterogêneos para compor as várias linhas percorridas pelo desejo no gesto educativo. A autora conecta conceitos deleuzianos, observações do cotidiano escolar, análise dos projetos pedagógicos, acompanha os movimentos de desterritorialização, reterritorialização, explosão e contenção do desejo nos processos educativos. A experiência estética e a dimensão afetiva do aprendizado são articuladas em uma filosofia do currículo que explora a singularidade de acontecimentos pedagógicos.

Voltemos à crítica ao texto de Guillermo Ríos (2002) – no início do capítulo. Enquanto Ríos opõe de maneira fixa e preestabelecida dois modos de escola e currículo com seus respectivos valores, Paraíso irá analisar diversos modos escolares concretos sem se valer de categorias de juízo. Ela não pressupõe que o ensino tradicional e científico é duro, normalizador e homogeneizante. Ela analisa a diversidade das práticas em seu caráter singular, indeterminado, dinâmico e incerto, suspendendo todos os juízos de valores hierarquizantes. Ríos critica a fixação das categorias de “homem” e de “mulher”, mas prescreve um currículo rizomático em detrimento de toda razão e toda disciplina. No capítulo sobre as limitações da crítica deleuze-guattariana ao currículo, desenvolveremos melhor esse argumento.

4.3 Currículo, arte e imagem

Nesse subcapítulo, estudaremos uma das mais recentes “linhas-de-fuga” da pesquisa deleuze-guattariana na educação. Trata-se do debate em torno da imagem, da pintura e do cinema. Debate que foge à tradição ilustrativa da figura ao afirmar o valor pedagógico próprio às imagens. Na década de 1980, Deleuze escreveu três livros sobre o pensamento por meio das imagens, um livro sobre pintura, *Lógica da Sensação* (DELEUZE, 2002b, originalmente publicado em 1981), no qual se analisa a obra de Francis Bacon; e dois livros sobre cinema: *A Imagem-movimento* (1985, originalmente publicado 1983) e *A imagem-tempo* (DELEUZE, 1990, originalmente publicado em 1985). Essas obras influenciarão decisivamente essa linha de pesquisa.

Nesse território, traçado entre os estudos pedagógicos e as análises estéticas, a crítica à representação, a análise da cultura e o conceito de diferença se desenvolvem de maneira muito consistente. Isso ocorre em razão da natureza do objeto de investigação que é a função pedagógica imanente à arte. Os autores investigados aqui não estudam a arte na sala de aula, eles analisam a dimensão pedagógica própria à arte. Essa pedagogia da sensação escapa ao currículo oficial e ao currículo oculto (FOURQUIN, 1999, p. 23), para dizer bem a verdade, ela faz parte de um currículo que escapa completamente aos muros da escola, por mais que também passe pela escola.

Começamos a discussão continuando a análise do trabalho de Marlucy Paraíso, que escreve dois artigos sobre a questão da imagem: *Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem* (PARAÍSO, 2008) e *Currículo, desejo, experiências* (PARAÍSO, 2009). No primeiro, retoma-se o conceito de cultura e de subjetividade a partir da questão da produção das imagens – produção que gera a imagem e produção gerada pela a imagem; o segundo trabalho, “Currículo, desejo, experiências”, aborda a questão do desejo e da alfabetização a partir da análise do filme iraniano *Buda explodiu de vergonha*. Em ambos os artigos, a autora relaciona cultura, afeto, subjetivação em suas dimensões estéticas. Prosseguimos, analisando um conjunto de artigos de Antônio Carlos Amorim. Começamos retomando brevemente o artigo “Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares” - analisado no capítulo “A crítica à Representação” -, prosseguimos com a análise de “Invisível e Não enunciável: Cinema brasileiro e amnésia de identidades” (AMORIM, 2006b). No trabalho de 2006, Amorim analisa a forma como dois filmes brasileiros problematizam a questão da identidade. Em 2008, Vasconcelos discute o conceito de pedagogia da obra de arte a partir da análise de Jorge Vasconcelos sobre o cinema de Godard (2008).

Em 2008, Paraíso se propõe a pensar o currículo a partir de um agenciamento entre imagem e cultura. A cultura, segundo a posição defendida pela autora – influenciada por Hall, Giroux, Silva e Veiga Neto –, é uma prática discursiva pela qual os diversos grupos se produzem e são produzidos. A imagem agencia todo um território da cultura no qual se articulam diversas forças políticas que concorrem para se estabelecerem enquanto processo de significação dominante. Na contemporaneidade, a imagem conquista uma importância cada vez mais acentuada no jogo produtivo da cultura. O incremento na velocidade de geração, de transmissão e reprodução das imagens é vertiginoso: elas se fazem presentes em todo lugar e

em todo tipo de ato de significação. A imagem não reproduz um instante real, ela produz um sentido que se mantém aberto a uma “perpétua variação”. Elas contém em si um conjunto indefinido de possibilidades e de forças que competem pela hegemonia.

Assim, as figuras são parte importante da produção dos significados que circulam em nossa cultura e nas redes de sociabilidade (CARVALHO, 2013; FISCHER, 2008). Geram novos significados e novas tensões. O currículo está cheio de imagens que fazem os saberes e as significações circularem de diferentes maneiras. Uma imagem pode limitar um agenciamento curricular ao fixar a representação de um objeto de estudos a uma única perspectiva, pois, ao restringir o deslocamento entre as diferentes perspectivas, bloqueamos o surgimento de novas diferenças. Assim, ao se retratar um continente tão grande e diverso como a África a partir de imagens recorrentes de pobreza, guerra e violência, reduzimos a capacidade de pensar a multiplicidade dos acontecimentos. Chimamanda Adiche (TEDGlobal, 2009¹²⁸) alerta para os perigos da narrativa única, denunciando os efeitos cruéis das representações dominantes da África que circulam em nossa cultura ocidental. De forma diversa, o currículo também limita o pensamento quando ele é concebido a partir de uma imagem representacional, enquanto uma cópia deturpada de um verdadeiro saber sobre a natureza – produzido pelos cientistas e especialistas –, saber ao qual deveriam os alunos ser introduzidos para ter acesso à cultura. Assim, alienando-se de si, o currículo se volta à finalidades e metas transcendentais: produtivismo, “avaliacionismo”, conteudismo e assim por diante. A multiplicidade não está somente na possibilidade de multiplicação das imagens e das perspectivas, ela está também na forma como percebemos, compreendemos e experimentamos as imagens:

O argumento defendido é o de que há possibilidade de um currículo com experiências significativas, mas para isso é necessário mudar nossas imagens de currículo e os significados a ele atribuídos; escolher das imagens e das culturas apenas o que nos interessa para traçar um outro percurso, e experimentar fazer outra coisa com o já sabido, o já visto e o já compreendido. (PARAÍSO, 2008, p. 110)

Em uma narrativa de um estudante sobre sua professora de História que o motivou a trocar a medicina pelo direito, Paraíso destaca a influência da docente sobre seus alunos “cansados das aulas de física e matemática”. A professora utilizava diversos artifícios imagéticos – mapas, fotos, pinturas, literatura, revista – articulados para transportar os alunos para outras

128 TEDGlobal. The danger of a single story. (Chimamanda Adiche).
https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.

realidades e épocas, mergulhando, junto a eles, em seus objetos de estudo. O exemplo escolhido é de uma aula sobre a URSS em que a professora se vale de mapas, músicas, fotos, filmes, e romances para inserir os alunos no universo de estudo. O mesmo aluno relata que, quando alguém trazia algum outro material sobre uma aula passada, a professora voltava ao assunto e se valia do entusiasmo da classe para multiplicar as visões, percepções e concepções que as diversas fontes abriam ao olhar. No segundo relato, uma jornalista de educação deixa-se tocar pela dedicação e a entrega dos professores à profissão e, tomada pelo desejo de ensinar, decide ela mesma tornar-se professora. A jornalista que escrevia sobre o que deveria ser o professor passa a dar aulas “com insegurança e alegria”, abrindo-se à imponderável potência do acontecimento educativo. Nesse texto, valoriza-se um aspecto da educação muitas vezes rejeitado pela filosofia da diferença: a memória. As histórias discutidas no texto são narrativas mnemônicas dos sujeitos entrevistados, são lembranças biográficas de experiências disruptivas. Em *Diferença e Repetição e Lógica do Sentido*, Deleuze realiza uma crítica às filosofias mnemônicas – de Platão e de alguns escolásticos medievais – e às filosofias do sujeito – de Kant e Descartes. Paraíso, estuda as memórias individuais a partir de uma perspectiva bem peculiar. Ela busca mostrar como a diferença e o imponderável se entranham em nossas biografias, nos arrastando em um devir pedagógico a-pessoal, no qual nossa memória se confunde com a efetuação de um acontecimento.

É possível ver, nessas duas imagens-currículos, como imagem e cultura assumem um papel produtivo na cadeia educativa e modificam a relação dos sujeitos consigo mesmos e com a educação. Há, nesses exemplos, uma imbricação das imagens na cultura e da cultura nas imagens. As imagens inscrevem-se em dois registros: o da expressão e o da produção.

Afinal, como diz Deleuze – em uma bela entrevista sobre o trabalho de Jean Luc Godard no cinema e na televisão –, “não há diferença alguma entre as imagens, as coisas e o movimento” (DELEUZE, 1992, p. 57). Isso porque “as coisas mesmas são imagens, porque as imagens não estão na cabeça, no cérebro. Ao contrário, é o cérebro que é uma imagem, entre outras” (ibidem). Nesse sentido, a escola, os currículos, a própria cultura, outras imagens, narrativas, objetos e as imagens de currículos são imagens e são, ao mesmo tempo, o currículo, as aulas e as práticas pedagógicas em si mesmas. (PARAÍSO, 2008, p. 119)

Em 2009, Paraíso¹²⁹ recupera o método cartográfico para pensar a produção do desejo no cotidiano escolar. A autora combina a análise do percurso de uma aluna com dificuldade de leitura com o percurso de uma personagem de um filme iraniano *Buda Explodiu de vergonha*. Helen, a garota com dificuldade de leitura, é colocada em uma classe especial. Tal agenciamento aprisiona seu desejo, separa a menina de seu aprendizado, pois, ao ser colocada na sala dos alunos “problemáticos”, ela é classificada como uma aluna que não sabe aprender. A menina percebe isso e interioriza essa dificuldade, passando a ver a si mesma como uma aluna que tem dificuldade de aprendizado, que não é boa em estudar. Para perspectivar o caso de Helen, Paraíso analisa um filme iraniano *Buda explodiu de vergonha*: Baktay, uma garota que mora em baixo de uma estátua de um Buda explodido durante a guerra, conhece Abbas, um menino que lê em voz alta para estudar e atrapalha o sono da irmã menor da menina.

O filme opõe o destino das duas crianças: a menina cuidando dos irmãos menores e o menino aprendendo a ler. Os dois acabam discutindo e Abbas diz que Baktay tem inveja dele, pois não sabe ler. Para desmentir o garoto, a menina finge que lê inventando histórias, mas, é surpreendida quando o menino lê para ela uma história do livro, Baktay fica maravilhada e lhe pede que a ajude a aprender a ler. O filme narra as aventuras da menina em busca de um lápis e um caderno e depois de uma escola. Por não ter dinheiro, Baktay troca ovos por pães e depois os pães por um caderno. Em seguida, pega de sua mãe um batom, para substituir o lápis, e sai em busca de uma escola. No caminho, encontra um bando de garotos que a cercam e a encarceram em uma alcova com mais duas garotas. Os meninos justificam o cárcere em razão das características femininas apresentadas pelas garotas: uma usava batom, a outra tinha olhos bonitos. Baktay indigna-se com a situação e passa batom em si e nas outras cativas, dizendo que não há mal algum em querer ser bonita. Os meninos começam a brincar de guerra, emulando armas de fogo com paus e destroços deixados pela guerra; começam a ameaçar verdadeiramente Baktay com essas armas, mas, enfim, a menina consegue fugir.

Com seu devir-revolucionário em ação, mesmo presa, Baktay passa batom em si e na garota pequena e fala do quanto estão bonitas. Além disso, em momento algum Baktay desiste de sua luta para ir à escola. Ela escapa desses meninos, recupera uma parte do seu caderno e continua sua busca pela escola até o fim do filme, mostrando seu desejo de estudar, de aprender a ler e de escutar histórias divertidas. (PARAÍSO, 2009, p. 283).

129 PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo, experiências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 34(2), p. 277-293 mai./ago 2009.

A autora sobrepõe um caso cotidiano observado em uma escola com a narrativa fílmica. Produz um movimento disruptivo que agencia duas linhas com intensidades distintas. Na primeira, o desejo de aprender é barrado por uma estrutura hierárquica dura e segmentada; na segunda linha, o desejo de aprender escapa à segmentaridade de uma agenciamento social sexista. A disrupção é potente, porém trágica: o currículo escapa somente na ficção. A escola prende o desejo. A narrativa desterritorializa. Algo se passa na justaposição das histórias, um afecto, um devir minoritário, uma angústia fugidia que não deixa-se determinar. Ao invés de propor uma forma alternativa à tradição escolar rígida, Paraíso nos transmite um desassossego.

Amorim (2004), em um artigo já analisado no capítulo “Crítica à Representação”, desenvolve um procedimento cartográfico interessante que articula imagem, ciência, arte e currículo. Em *Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares*¹³⁰, o autor investiga a associação entre repetição, currículo, construção do conhecimento e didática na análise dos usos de ilustrações criadas por um professor – em uma aula de biologia –, problematizando e pensando o uso de imagens didáticas na construção do conhecimento e das técnicas didáticas. O exemplo privilegiado escolhido por Amorim foi o de uma aula sobre respiração em que o professor combina um material didático produzido por ele mesmo com uma série de recursos didáticos, científicos e orais desenvolvidos em aula. Amorim discute a relação desigual entre o saber científico e o escolar, defendendo que os dois saberes são igualmente construções arbitrárias e inexatas do mundo, que não mantêm nenhuma relação de sobreposição ou de hierarquização, mas, ao contrário, mantêm relações complexas, multilaterais e retributivas. O saber escolar, nessa perspectiva, não deve nada ao saber científico. Constitui uma criação independente que segue seus próprios princípios e regras, diferente dos científicos. Não há pressuposição ou sobreposição do saber científico sobre o escolar, há sim comunicação entre essas séries heterogêneas.

A partir de um conjunto de reflexões, imagens e excertos textuais sobre a clonagem e a repetição – pensadas por Amorim e seus alunos em suas aulas na faculdade de pedagogia – o autorreexamina o uso das imagens em uma aula de biologia no Ensino Fundamental. O estudo tenciona pensar o modo de produção de conhecimento pedagógico e científico pelo professor, o uso de diversos referenciais inexatos, irregulares e muitas vezes contraditórios para dar um sentido e uma unidade capenga e provisória ao conhecimento escolar. O uso das imagens é

130 AMORIM, Antônio Carlos. Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, abril 2004, p. 37-56.

privilegiado nesse sentido, pois as imagens formam um sistema de representações contraditório que só se torna conhecimento ao ser acionada pelo professor e pelos alunos na sala de aula. É a partir das relações heterogêneas entre os diversos processos pedagógicos, científicos, psíquicos, estéticos e culturais que se conforma um corpo consistente para o saber escolar. O saber escolar não é estritamente científico, ele é híbrido.

Amorim não se contenta em comentar o caráter híbrido do conhecimento escolar – ao mesmo tempo ensino e pesquisa, ciência e arte –, ele faz do próprio texto uma composição rizomática, montando um plano de composição com textos seus, de alunos, imagens, falas de professor, citação de outros autores, buscando, segundo suas próprias palavras, “criar uma escrita fotográfica”, capaz de fugir à prisão das significações. A influência das ideias de Derrida¹³¹ sobre o processo de escrita e a concepção de diferença são evidentes. O saber, nessa perspectiva não é compreendido como conjunto de representações verdadeiras e adequadas de um referente real, mas enquanto composição de signos segundo uma ordem de expressão que lhes é inerente. Conhecer é reelaborar o objeto aprendido através dos meios da expressão científica ou filosófica. Não há paralelismo entre conhecimento e objeto, a linguagem – expressão – é imanente a si mesma e o conhecimento reelabora o objeto a partir de seus próprios princípios e regras inerentes. Conhecer consiste em produzir uma diferença, engajar em uma experimentação empírica que conecta conceitos, perceptos e functivos.

Em *Perversão do Presente em Currículos nômades: acontecimentos*, de José Mario Aleluia de Oliveira (2007), relaciona-se uma experiência pedagógica feita com fotografias tiradas com câmeras de latas – em uma escola de Paulínea, no interior de São Paulo – com os conceitos de tempo desenvolvidos em *Lógica do Sentido*. Em sua análise, Oliveira opera com duas imagens de tempo Cronos e Aion.

Oliveira destaca três atributos de Cronos. (1) A presentificação: em cronos só o presente preenche o tempo. Passado e futuro são dimensões relacionais. É por isso que Cronos pode ser dividido matematicamente em minutos, horas, dias, meses e anos. (2) A circularidade: Cronos está sempre retornando ao passado – aos fatos, tradições, acontecimentos e feriados – e não cessa de antecipar o futuro “em seus planos, metas, pré-ações, pré-definições”. (3) A corporalidade: Cronos está em relação com o estado das coisas, com a continuidade e a causalidade dos corpos e de seus movimentos.

131 Para apreciação do conceito de diferença de Derrida (1973) ver Gramatologia.

Aion, ao contrário, é incorpóreo e, correndo nos dois sentidos, estende em uma linha reta que liga o passado e o futuro. É por essa razão que Aion é o tempo dos acontecimentos, que desenrolam o passado e antecipam o futuro. Se Cronos é o tempo dos corpos, Aion é dos incorpóreos

A ausência de unidade de medidas “de tempo em Aion justifica-se pela sua falta de necessidade: o que conta aqui é, sobretudo, a excelência das ideias, e não tanto o momento em que surgiram” (Fadigas, 2003, p.32). O presente em Aion não é uma extensão, nem prolongamento, nem profundidade, nem mistura, nem sucessão, como em Cronos. É coexistência de passado e futuro simultaneamente, subdividindo-o ao infinito, apesar de sua finitude. (OLIVEIRA, 2007, p. 134).

Ao longo do artigo, o pesquisador compara uma foto tirada em uma máquina digital e uma série de imagens tiradas pelos alunos com as câmeras obscuras. A primeira imagem retrata um trem ornamentado e colorido em vermelho e amarelo. Os tamanhos dos objetos retratados são proporcionais e a perspectiva é tradicional. A segunda imagem retrata o mesmo trem. Entretanto a foto é preto e branco, o fundo se mistura com o trem. As bordas da imagem estão distorcidas e a perspectiva faz parecer que a parte de trás do trem escapa em direção ao fundo. Há imagens onde a claridade está estourada e só aparecem traços dos objetos, vultos de um trem quase sem nenhuma luz, imagens gêmeas, invertidas e negativos. Em certas imagens a borda da lata corta a imagem comendo a foto e duplicando a imagem com um reflexo.

As experiências com o imprevisível e com o tempo de exposição do filme, que modifica a quantidade de luz e insere movimento à imagem, modifica a percepção das crianças acerca das imagens e de sua fabricação. A instantaneidade da câmera digital é confrontada com o tempo próprio das imagens analógicas. O acaso e o ambiente se expressam nas imagens, misturando-se a criação artística.

É na perspectiva do tempo não linear, do tempo incorpóreo, de Aion, que Oliveira pretende pensar o currículo e, em específico, a experiência pedagógica e artística com as câmeras *pinholes*. O currículo tradicional se efetua no tempo de Cronos, é circular, pois faz repetir no presente o passado da tradição e projeta no futuro as metas e planos. O currículo

assim concebido, está organizado linearmente, estruturado em função de uma continuidade, de uma sequência. Investir sobre o currículo a partir da imagem temporal de Aion significa abrir-se ao imprevisto, ao não linear, à coexistência dos múltiplos sentidos e do não-senso; Aion nos faz escapar à organização métrica e regular do planejamento pedagógico e aceitar o acaso e a indefinição no cerne do currículo:

(...) Aion, como tempo próprio do pensamento, faz coexistirem sentidos e não-sentidos, em camadas que se dobram e redobram, pois não são passíveis de capturas. Na contra-efetuação, as capturas são instantâneas e o instante-Aion, que é volátil, fugidio, subdividido ao infinito, desencarnado, *ramifica-se em pensamentos* nas culturas e nas expressões culturais. (OLIVEIRA, 2007, p. 135)

Aion é o tempo do acontecimento, da hecceidade. Jogar com o acontecimento no currículo é jogar com o acaso, com o impensado, com o imprevisto. A experiência estética do professor-pesquisador se manifesta sobre a condição de acontecimento, enquanto momento de criação e invenção que se deixa atravessar pelas forças do acaso. Recusa dos cânones da representação, da cognição tradicional, da percepção segmentar. “É desejo, é não esperado, é acontecimento, é devir, é o tempo-pensamento.” (OLIVEIRA, 2007, p. 136). Enfim, a produção de imagens com as câmeras de latas podem ser compreendidas como acontecimentos, pois registra-se uma singularidade indefinida que abre o tempo – de exposição do filme – a um instante contínuo que liga passado e futuro.

Em 2006, Antonio Carlos Amorim publica um curto ensaio no qual ele desenvolve a questão do cinema brasileiro e das identidades. O texto se insere na pesquisa acerca da potência das imagens para pensar a educação. Nesse pequeno texto, o autor compara dois filmes brasileiros: *Dois perdidos numa noite suja* (dirigido por José Joffily) e *Ônibus 174* (dirigido por José Padilha). Nos dois filmes, os cineastas problematizam a questão das identidades e da violência. No primeiro, que é uma adaptação de uma peça de Plínio Marcos (1966), Débora Falabella interpreta a personagem Paco/Rita, uma moça que se faz de rapaz e se prostitui nos banheiros públicos de Nova York. No filme, seu segredo é descoberto por um “cliente” que a confronta e a ameaça. Rita/Paco é salva por Toninho, também brasileiro – interpretado por Roberto Bomtempo. Os dois personagens passam a dividirespaço não definido. Boa parte do filme se passa nesse galpão no qual os personagens falam sobre suas

angústias e falta de esperança. Segundo Antônio Carlos Amorim, o filme realiza uma fuga da representação e da narrativa:

Em *Dois perdidos numa noite suja*, o corpo irrompe, espasmo descontrolado e as câmeras fazem dos tempos uma inarrável história de "si": "com a luz dramática, eu não escondi o rosto dos atores em nenhum momento; às vezes as paredes sumiam, apareciam, mas a câmera estava colada no rosto", afirma Nonato Estrela, diretor de fotografia. Como na pintura de Francis Bacon, a cor da tela começa a vomitar a tinta. A imagem começa a transbordar. (AMORIM, 2006b, p. 1368-1369)

De fato, o filme é marcado por um encontro violento que rompe com as tramas narrativas projetando uma imagem distópica, fragmentada de corpos em frangalhos. Entretanto, é inegável que, para além do investimento estético e fotográfico, o filme tem um roteiro, uma sequência. A narrativa não funciona da mesma forma que o cinema de Godard (DELEUZE, 2005; VASCONCELLOS, 2008), os meios utilizados para a desconstrução da sequência de imagens é o do encontro, da violência e da dispersão. Não obstante, a experimentação estética vai em sentido muito semelhante. Amorim se vale da comparação entre o pintor Francis Bacon, estudado por Deleuze em *Lógica da Sensação* (2002), para pensar o mecanismo de desconstrução das identidades operado pela câmera em *Dois perdidos em uma noite suja*. O autor destaca a questão da não organicidade das imagens do quadro *Man carrying a child* de Francis Bacon (1956). Segundo Amorim, Francis Bacon enquadra a figura em uma área redonda e um paralelepípedo, a encaixando sobre um suporte redondo que daria uma sensação não orgânica de rotação. As figuras mesmas não têm rostos e os corpos são um, constituídos de partes agregadas que formam um conjunto indefinido de traços e cores “vomitadas”. No filme, a dispersão das formas, dos corpos e da identidade se faz por meio de um jogo de câmera invisível e não enunciável. As cores, o foco, as luzes e as sombras compõem imagens que operam movimentos a-orgânicos. O filme problematiza a identidade de duas formas distintas. De um lado, há a questão da sexualidade da personagem Rita/Paco, que não se deixa reduzir à genitalidade, do outro, há a questão da pátria abandonada, que permanece como: “vestígios de um país apresentam-se como resultado de uma situação distópica”. Amorim toca em um dos pontos essenciais na filosofia deleuziana, que é a cisão do indivíduo. Em termos gerais, para Deleuze, o sujeito é produzido a partir de uma cisão original, o eu é atravessado por uma rachadura (DELEUZE, 2006, p. 133-134; 2009, P. 207, 231-233.). Ao mesmo tempo o indivíduo se produz a partir de diversas sínteses agregadas: por

um lado a memória contrai os momentos passados, misturando as representações e as percepções (DELEUZE, 1999, p. 17 e 18); por outro lado, o corpo reúne um conjunto “de partes extensivas que efetuam temporariamente a relação eterna de movimento e de repouso” (DELEUZE, 2002a, p. 86 ; SILVA, 2002, p. 53-54); o pensamento, por sua vez, expressa uma síntese de conceitos, functivos e afectos (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 260-261); além disso, o indivíduo, como se viu nos capítulos sobre o governo da alma e do corpo, é produzido por uma série de dispositivos de governos que lhe são transcendentais. No indivíduo, uma multiplicidade de fábricas operam concomitantemente em uma produção contínua.

Em *Diferença e Repetição* (DELEUZE, 2006, p. 237) afirma-se que a educação é uma violenta transformação do indivíduo. Nesse sentido, as imagens de *Dois estranhos em uma noite suja* possuem um caráter pedagógico. Uma pedagogia própria à imagem, pois se coloca exclusivamente nesses termos. Ora, o que realiza essa pedagogia? Ela expressa por meio de imagens-sensações o problema da fragmentação do indivíduo, de sua violação e de sua rachadura. As imagens pensam e, em razão disso, ensinam a pensar. Os filmes traçam um currículo que escapa a todo currículo, ultrapassa toda a escola e transborda qualquer pedagogia. As imagens expressão aquilo que seria inexprimível dentro dos muros da escola.

Em outro sentido, o filme *Ônibus 174* produz uma narrativa que busca dar conta das causas de um evento e de uma identidade partida. O filme conta a história verídica de um sequestro de um ônibus no Rio de Janeiro que terminou com a morte de uma passageira e do sequestrante (mortos pelas armas dos policiais). O filme mescla a linguagem do jornalismo criminal, da televisão e do cinema, produzindo uma espécie de documentário:

Esta política de representação, demarcada pelas relações entre disciplina, saber e poder, ausenta-se em algumas passagens e nos permite pensar em sua efetuação em corpos em desaparecimento, corpos que irão morrer, corpos que estão desfocados, corpos de *multidão*, “*crouching nude*”, subjugados e humilhados.

Corpos nômades, sem marcas fixas no espaço, é no tempo que acontecem (o tempo do cinema, da superfície da tela, da memória). Os nômades não fazem trajetória, não vão de um ponto para o outro, feito os turistas, ou os passageiros do ônibus. Mesmo confinados em um espaço físico-existencial, corporal, é no tempo do filme que fazem da *travessia* seu espaço liso, sua efetuação.

As margens e transbordamentos das imagens nas fronteiras do espaço-país-nação, da moral e da sexualidade são a feiura e a abjeção com que as utopias se chocam em ambos os filmes. É neste encontro que as imagens buscam ser o invisível e o não-enunciável que nos fazem esquecer.

Com seu valor de documentário, verossimilhança da fotografia, *Ônibus 174* auxilia em classificações e estereotipagens. Insiste na representação, quer dizer dos sujeitos em sociedade, e esta é sua ação política, próxima das Ciências Humanas, com já anunciou Foucault em seus estudos. Resistência, ideologia, submissão. Interessa às imagens que se engendrem em relações de poder e, quem sabe, o multipliquem.

Dois perdidos numa noite suja, ao subtrair as marcas do espaço, da língua, das origens, ou seja, de se deixar contaminar pela *multidão*, excede aquilo que Plínio Marcos assinala como persistir na *arte como política* – que pode também ser educação como estética. A retirada do poder do centro do jogo é o que acordaria o ser humano que está dormindo... (AMORIM, 2006b, p. 1371).

Analisando atentamente esse trecho que arremata o texto, observa-se uma clara distinção entre as duas estratégias cinematográficas para resolução do problema da identidade. Uma que busca dissipar a identidade a partir de um encontro violento entre duas linhas de vida completamente distintas, a outra busca explicar um encontro fatídico a partir da documentação da história de vida de um sujeito. Os dois filmes expressam sujeitos e identidades fendidas, exibem “os corpos de multidão” subjugados e humilhados a partir de duas imagens do pensamento distintas. Os dois filmes intercalam momentos narrativos mais tradicionais e cenas que arrastam o olhar do espectador a territórios mais cinzentos. A alternativa de José Joffily coloca o problema de forma mais selvagem e pura, ele consegue extrair uma quantidade de Caos e intensidade maior do que a do filme de José Padilha. Amorim diz que o filme *Dois perdidos em uma noite suja* permite-se “contaminar pela multidão”. Não obstante, não há oposição entre o representativo e o experimental. A criação e a diferença estão nos dois filmes em diferentes graus de intensidades. Amorim monta uma escala de potência que segue a mesma lógica da escala das essências em Spinoza que, segundo Deleuze (2002, p.87), se definem por seu grau de potência e perfeição. Nessa escala, a narrativa representativa de Padilha preenche uma potência e uma individualidade distintas da do filme de Joffily. Não há oposição entre os termos, mas distinção dos termos em razão de sua potência inerente, de sua capacidade de articular o caos e a arte em um bloco de sensação com alto poder de afecção.

Jorge Vasconcellos também escreve sobre a pedagogia da imagem, entretanto, ele foca a relação entre Deleuze e Godard. O artigo tem por objetivo traçar uma pedagogia e um pensamento próprio a imagem no cinema moderno de Godard. Vasconcellos começa introduzindo o problema deleuziano do pensamento: “o que significa pensar? É necessária a intervenção de algo externo para pensar? É possível pensar o impensável?” (VASCONCELLOS, 2008, p. 156). Tal problema já foi desenvolvido no primeiro capítulo da tese extensivamente, portanto não retomaremos novamente ele aqui. O cinema, tal como

concebido por Deleuze, é uma experiência de pensamento com um potencial pedagógico inerente. Como vimos no primeiro capítulo, o caráter pedagógico do conceito reside em sua potência de conectar territórios e de traçar problemas, em sua capacidade de desenvolver uma articulação original entre uma multiplicidade de elementos. No cinema, ocorre a mesma coisa, só que ao invés de se utilizar conceitos, utiliza-se imagens-sons-sensações que, ao seu modo, são capazes de colocar e de desenvolver problemas estritamente cinematográficos.

Deleuze (1985, 2005) divide o cinema em duas épocas, a imagem-movimento e a imagem-tempo. Vasconcellos retoma essa divisão. Segundo Deleuze, esse primeiro cinema, do qual Eisenstein é o principal representante, realiza um movimento dialético. Movimento que salta da imagem ao movimento, que cria uma nova forma de movimento na arte, diferente das artes plásticas, do teatro ou da dança, pois no cinema o movimento torna-se a própria materialidade da imagem, a essência mesma da expressão estética. Nesse cinema dialético, o movimento da imagem seria transmitido ao espectador enquanto choque de consciência. Nesse sentido, o cinema foi, desde o seu início, projetado para as massas:

O cinema surgia, nesse sentido, como arte de “massas”, levando-as à constituição de um automatismo subjetivo e coletivo; levando-as à redenção: a grande utopia cinematográfica. Estranha capacidade geradora de movimento. Estranha máquina de produzir sonhos. Temos, aqui, a primeira conjugação, historicamente falando, entre cinema e pensamento: o pensamento faz-se por intermédio de um choque.” (VASCONCELLOS, 2008, p. 156)

Em sua primeira época, o cinema busca transmitir um movimento que leva o homem a pensar. O cinema promoveria a conscientização do proletariado e libertaria o mundo das opressões. A imagem, desta feita, está submetida ao todo. Adotando uma solução literária Eisenstein faz um cinema metafórico. (VASCONCELLOS, 2008, p. 157). A totalidade do conceito do filme permanece aberto na medida em que a imagem é interiorizada. Uma das características desse primeiro cinema é seu caráter narrativo.

Hitchcock inaugura o cinema relação, fundamental para passagem do cinema movimento para o cinema tempo. Esse cinema tem um caráter psíquico da imagem:

O homem para simplesmente de reagir aos estímulos sensório motores e deixa-se conduzir pela “visão” dos acontecimentos. O cinema abandona a ação e vai ao encontro de um novo psiquismo, que o coloca diante das situações puramente

sensíveis, situações óticas e sonoras puras. Isto é o impensável do pensamento para Artaud. (VASCONCELLOS, 2008, p. 159)¹³²

A imagem-movimento torna-se imagem ação. No aspecto narrativo, o cinema deixa de se orientar segundo as figuras literárias e adquire uma linguagem concreta baseada na imagem. O corte dá lugar ao plano sequencial. Ao invés dos personagens entrarem e saírem ou entrarem em cena através dos cortes, no plano sequencial os personagens se movem em cena em um espaço perspectivo mais aberto.

Em Godard, que eleva a linguagem cinematográfica ao seu limite, à sua máxima potência, os filmes deixam de apresentar histórias, para desenvolver problemas. (VASCONCELLOS, 2008, p. 159). Enfim, o cinema moderno se caracteriza pelo abandono das formas transcendentais, importadas da literatura e de outras formas artísticas, e a adesão à imanência das imagens. Nesse sentido, Godard é o príncipe dos cineastas, pois ele soube desenvolver problemas próprio às imagens, apresentando uma solução estritamente cinematográfica. As ideias são expressas através de sequência de imagens, ou melhor, as ideias se expressam no entre as imagens. No cinema de Godard, as imagens não são associadas por relações causais ou por uma continuidade, elas são vinculadas por intersecções e ressonâncias.

Godard inaugura o método do entre-imagem, da dissonância entre som e imagem, entre a sequência de imagens e entre os elementos de uma mesma imagem. Um dos aspectos mais notáveis da análise que Vasconcellos e de Deleuze cinema de Godard é a literariedade¹³³ das imagens.

É preciso falar e mostrar literalmente, ou então não mostrar, não falar nada. Se, de acordo com as fórmulas prontas, os revolucionários estão às nossas portas, e nos cercam como canibais (week-end), precisamos mostrá-los nas matas de Seine-et-Oise, perto de Paris, comendo carne humana. Se os banqueiros são assassinos, os escolares presidiários, os fotógrafos proxenetas, se os operários são enrabados pelo patrão, é preciso mostrar isso, não metaforizá-lo, e é preciso construir séries que disso decorram. Se dizemos que uma revista não se sustenta sem as páginas publicitárias, precisamos mostrar isso literalmente, arrancando-as de modo a fazer ver que a revista não fica de pé: não é mais uma metáfora é uma demonstração (Six fois deux) (DELEUZE, 1985, p. 238 apud VASCONCELLOS, 2008, p. 162)¹³⁴

132 Nesse sentido, poderíamos incluir o filme *Ônibus 174*, analisado algumas páginas atrás, nessa categoria.

133 Retomar-se-á a questão da literalidade no capítulo literalidade e currículo.

134 DELEUZE, Gilles. Cinema 1. A imagem-movimento. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

Paola Zordan (2015) diz que a arte constitui um plano de imanência a partir do agenciamento de sensações, perceptos e afectos. Em Godard, a imagem transforma-se em pura sensação, projetando um plano de imanência que atravessa o corpo, o arrastando em um devir. A literalidade da imagem violenta a sensação e imprime sua intensidade diretamente sobre os corpos.

A sensação, força intensa que atravessa os corpos e os leva para longe do organismo, é um corte na consciência absoluta (Deleuze, 2002) que anima a matéria com as virtualidades que a compõem. A matéria penetra nas sensações e as sensações proliferam na matéria, em permanente devir. (ZORDAN, 2015, p. 262).

Apesar de se instaurar sobre um Plano de imanência composto somente de sensações, a arte possui uma materialidade. O artista opera um recorte no caos-mundo, selecionando somente sensações puras. A arte inventa/recorta sensações imateriais que se produzem nos corpos físicos. Nesse sentido, o que pode ensinar o cinema ao professor? Paola Zordan propõe pensar o ensino enquanto arte:

Para se aprender a arte de ensinar, arte de dar aulas, a que tipo de signos um professor tem que estar sensível? Obviamente, aos signos da matéria que ele ensina, mas não apenas a isso. A arte do magistério envolve sensibilidade aos saberes que os corpos dos alunos trazem para uma sala de aula e ao tempo cronológico que estabelece o horário dos encontros que configuram uma aula. Também sensibilidade aos humores dos alunos, ao espaço onde a aula se dá, aos recursos que possui para fazer funcionar a sua matéria, ao currículo que determina o que vai acontecer naquele curso, naquela disciplina, enfim, a “matéria” a ser aprendida. Os professores são artistas cuja arte é emitir as matérias de um plano de pensamento. Mesmo na pré-escola, há um plano de pensamento nas ações concretas que as professoras interceptam na rotina das crianças. Toda aula é um encontro sobre alguma matéria, uma prática pedagógica que define posições territoriais, modos de usar materiais, maneiras de abstrair algo dessa vida que se leva sobre a terra. Mas é difícil esse encontro criar sensações que funcionem como obras de arte. Enquanto a razão testa a matéria, a arte prova devires. A Razão é o júri e a testemunha perante a insanidade da arte. Um plano de pensamento, imagem de plano pré-filosófico, só será arte quando sua composição for impessoal, imperceptível. A arte é indiscernível da matéria caótica junto à qual é traçada. Como uma aula pode ser arte, se tudo o que se faz durante seu acontecimento é discernir, identificar, representar? Todas as aulas estão repletas de afecções, percepções, sensações que não produzem afectos e muito menos criam perceptos. As instituições educacionais e salas de aula estão cheias de informações e opiniões que afugentam os devires da matéria. Uma aula só pode ser uma obra de arte com aquele professor que se confunde com a matéria, que deixa de ser o sujeito de um conhecimento e se torna o corpo pelo qual os devires da matéria deixam inundar os corpos daqueles que ali vieram aprender. Para uma aula ser um composto de sensações, é preciso, como toda obra, se manter em pé sozinha (Deleuze; Guattari, 1992, p. 214), conservando a força das sensações na solidez e na dureza dos afectos e perceptos aprendidos naquele encontro. (ZORDAN, 2015, p. 264-265)

A arte de ensinar envolve os signos emitidos pela matéria e pela disciplina, os signos emitidos pelos alunos, pelas práticas pedagógicas, pela escola. A aula é ela mesma, nessa concepção, um conjunto de sensações que devem constituir um campo de consistência, a aula “precisa se manter em pé”. Zordan desloca a questão do conhecimento para o campo da arte, compreendendo o saber escolar, como um conjunto de signos e sensações que traçam sua própria zona de imanência. É isso que a discussão deleuze-guattariana em torno da imagem e da arte ensina à educação: um modo de criar problemas, de traçar sensações e de compor um plano. Nesse sentido preciso, todo professor é um pouco artista, um pouco filósofo e um pouco cientista.

5. Cartografia (quarta parte): escrita, literalidade e aprendizado

Neste capítulo, exporemos duas querelas. Na primeira, discutida na parte *O excesso da escrita ou a escrita por excessos?*, investigaremos a discussão sobre a escrita acadêmica. Por um lado, Marco Vilella Pereira (2013) afirma ser a escrita de orientação deleuze-guattariana afetada e exagerada. Argumenta que a forma literária não se enquadra nos moldes acadêmicos e científicos. De outro lado, Antônio Carlos Amorim (2013) defende que a escrita não se reduz ao modelo científico ou ao representacional, que a pesquisa da diferença no currículo busca produzir um jogo de linguagem que foge à lógica enunciativa, hegemônica no discurso científico. Para semear a discussão, acrescentamos algumas notas sobre a crítica de Caso Sokal e Jean Bricmont (1998) a escrita de Lacan (1998) e Deleuze.

Na segunda parte, apresentaremos o maior debate realizado no campo deleuze-guattariano. Trata-se da discussão iniciada por François Zourabichvili no II Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação de 2004 e publicada um ano depois sob o nome *Deleuze e a Questão da Literalidade*. Na ocasião, o pesquisador propõe as bases para uma filosofia do aprendizado deleuziana. No mesmo colóquio, Tomaz Tadeu da Silva (2005) e Peter Pal Pelbart (2005) rebatem a tese do autor francês, questionando a possibilidade de uma tal empreitada. Alguns anos mais tarde, Luis B. Orlandi (2011) publica um texto no qual homenageia o recém falecido colega François Zourabichvili. A leitura de Orlandi esmiúça o texto que dá início a querela de forma muito mais detalhada do que a da duas outras leituras, concentrando-se principalmente na questão do aprendizado.

5.1 O excesso da escrita ou a escrita por excessos?

No entanto, se a filosofia é interrogação e se o pensamento (...) é interrogativo, estamos diante de uma dificuldade talvez insuperável: como escrever sobre o pensamento (...) sem reduzir o que era questão a um conjunto mais ou menos coerente de “respostas?” (CHAUÍ, 2002, p. 12)¹³⁵

135 O texto original refere-se ao pensamento de Merleau-Ponty. Substituímos o nome do autor por reticências, porque a citação traz a baila um problema enfrentado também por aqueles que se dedicam à filosofia da diferença. A omissão do nome de Merleau-Ponty também indica uma familiaridade entre o pensamento deleuze-guattariano e a fenomenologia que inspira diversas das correntes críticas no campo de estudos

Neste subcapítulo, discutir-se-á dois textos que encerram uma querela. O primeiro texto, escrito por Marcos Vilella Pereira (2013), critica os excessos da escrita acadêmica, em especial dos autores influenciados por Deleuze e Guattari. O segundo, escrito por Antônio Carlos Amorim (2013), rebate a crítica de Pereira – e uma tese de Willian Pinar -, defendendo uma escrita experimental e intensiva. Esse debate retoma a crítica do físico Caso Sokal aos pós-modernistas que, nos últimos anos, tem se tornado uma verdadeira pedra no sapato da teoria deleuze-guattariana no currículo. Inverter-se-á a ordem do debate, expondo primeiro a defesa de Amorim (2013) e depois a crítica de Pereira (2013).

Em *Três crianças a compor um plano para o currículo*, Antonio Carlos de Amorim (2013) rebate duas teses: a primeira, de Willian Pinar, afirma ser a enunciação o conceito fundamental da teoria curricular. A segunda, de Marco Villela Pereira (2013), afirma a necessidade da ponderação e da plausibilidade na escrita acadêmica.

Pinar, tal qual é apresentado por Amorim, afirma que o conceito fundamental e transcendente da teoria curricular no Brasil é o de enunciação. Em sua pesquisa sobre currículo, esse autor distingue quatro principais conceitos: enunciação, hibridismo, cotidiano e multiplicidade de acontecimentos. A enunciação perpassa e anima os outros conceitos. (PINAR, 2011 apud AMORIM, 2013, p. 412¹³⁶). A enunciação representa os diversos discursos que disputam o sentido em torno do currículo, são pronunciamentos de alunos, pais, professores e gestores. A enunciação compõe um conjunto de discursos, de saberes e poderes que compõem o currículo. O discurso baseado na enunciação, na medida em que busca “tornar visível” formações discursivas e, a partir delas, traçar uma analítica, procura elaborar uma verdade, ou melhor, uma proposição verdadeira. Fundamentando-se na noção de autoria, a enunciação diz respeito a um sujeito: “A enunciação enquanto estratégia de negociação é, portanto, posição de autoria, que dirá da realidade a partir do adensamento do estado da experiência subjetiva que é objetivada.” (AMORIM, 2013, p. 413). A enunciação articula a linguagem e o dizível, a palavra e o olhar, constitui uma máquina interpretativa inerente ao sujeito.

O argumento de Amorim é que a generalização do conceito de enunciado não se aplica a alguns dos estudos sobre estética e educação, na medida em que eles não se encaixam nas estruturas da enunciação. Nesses estudos, os conceitos de hibridismo e de multiplicidade

pedagógicos.

136 PINAR, William (org.). Curriculum studies in Brazil. Intellectual Histories, Present Circumstances. New York: Palgrave Macmillan, 2011

desempenham os papéis principais Amorim argumenta que tem desenvolvido junto a seus alunos de pós-graduação uma pesquisa que coloca o conceito de enunciação e de subjetivação em suspensão. Sua pesquisa incide justamente sobre os modos de escrita em educação. O autor ensaia uma forma-ensaio que junta imagens, filmes de arte e de ficção científica, livros de literatura, conceitos de filosofia e uma poética concreta que realizam uma crítica performática à imagem representativa.

Amorim (2013) pergunta-se “Qual é o lugar do currículo?” Sua resposta é que o currículo deve ocupar um lugar intensivo a ser criado. Tomando as artes audiovisuais como suporte de pesquisa, o autor aposta em um currículo tecido com signos estéticos. Currículo sempre por invetar a partir da desterritorialização dos signos e das sensações. A literatura e o cinema ajudam o autor a colocar o problema do lugar do signo na pesquisa com currículo. Assim, ele afirma que os movimentos de desterritorialização do cinema tencionam a relação entre visível e invisível, entre sujeito e objeto, entre verdade e falsidade, fugindo à lógica enunciativa, pois não é a posição de um sujeito, mas a composição de uma multiplicidade que caracteriza tal forma de pensamento por sensações.

Neste artigo em específico, a investida de Amorim sobre o currículo se dá através de algumas imagens dissonantes da criança no cinema e na literatura. Ele foca os movimentos de desterritorialização e de variação contínua que não se deixam reduzir pelos enunciados autorais, explorando zonas híbridas entre cinema e literatura. Sua metodologia propõe associações improváveis para pensar o currículo e a pesquisa sobre currículo. Os signos estéticos envolvem uma experiência de aprendizado que desloca a enunciação, é essa experiência que a obra de Amorim expressa. Sua imagem estética do currículo não se quer estender sobre o currículo como um todo, sua pesquisa foca um acontecimento em particular com um significado especial. O autor busca combinar blocos de sensação com blocos conceituais, criando brechas no currículo através das quais o autor faz correr linhas intensivas de pesquisa. Ele compõe percursos experimentais nos quais se articulam sensações, conceitos, imagens e funções científicas. Amorim busca preservar a potência afectiva das imagens da infância em seus textos (AMORIM, 2013, p. 415). Na literatura e no cinema os afectos não se deixam reduzir a enunciação, à semelhança, à analogia ou à verdade: “Os estudos de currículo podem enfrentar tal condição e tratá-la como um tipo de crítica que advém da relação entre a experiência e a singularidade do vivido na produção da obra de arte por cada artista” (AMORIM, 2013, p. 416). O objetivo dessa pesquisa é trazer uma certa experiência estética

de aprendizagem para o debate acerca da teoria curricular. Como se verá na crítica de Pereira, essa combinação de elementos estéticos e filosóficos não está livre de problematizações.

A sensação, os afetos e perceptos agem com violência sobre o corpo, transmitindo fluxos que serão transformados em “ondas nervosas ou emoções vitais”. Enquanto a ciência opera por enunciação e representação, a arte opera por afecção e por experimentação. Nesse sentido, Amorim busca “[...] rotas que possam ser abertas, conectáveis em todas as suas dimensões, desmontáveis, reversíveis, suscetíveis de receber modificações constantemente. Linhas. Corpos e seus poderes de afetar e serem afetados, mais do que suas essências estáticas.” (AMORIM, 2013, p. 416). No currículo, essa experiência estética permite problematizar os conceitos correntes de criação, de autoria e, sobretudo, o de experimentação. Segundo Rosa Maria Bueno Fischer¹³⁷ (2011), citada por Amorim, a pesquisa sobre estética e educação colocam em jogo duas questões importantes: a experiência de si mesmo e as estratégias políticas e subjetivas de indeterminação. Outra função anunciada pelo autor é a introdução dos alunos a uma experiência de pensamento híbrida, caótica e heterogênea.

Amorim defende a multiplicidade conceitual na teoria curricular. Ele não recusa o conceito de enunciação, antes o afirma como uma diferença própria à ciência. A arte e a sua pedagogia inerente fogem às determinações da representação na medida em que agenciam um outro regime de signos e uma outra forma de pensamento irredutíveis à enunciação da ciência:

A enunciação, estruturadora da ciência do campo do currículo, aproxima-se dos efeitos no real que têm os enunciados políticos ou literários. Embora o que fique mais evidente seja a proposição de modelos de palavra ou de ação, há, também, e talvez mais importante, o seu trabalho nos regimes de intensidade visível. (AMORIM, 2013, p. 418)

A arte institui um plano de imanência próprio, no qual verdadeiro e falso se dizem em sentido diverso do modo como se dizem nas ciências:

Verdadeiro (...) significaria que o “preenchimento se faz para a infinidade das imagens particulares associáveis às palavras, sem que haja necessidade da seleção. Falso significa que a designação não está preenchida, seja por uma deficiência das imagens selecionadas, seja por impossibilidade radical de produzir uma imagem associada às palavras” (DELEUZE, 2003, p. 14, apud AMORIM, 2013, p. 417¹³⁸)

137 FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídias audiovisuais e literatura: “amor à narrativa”. Leitura: teoria e prática. Campinas, SP: Global, 2011. p. 78-86.

138 DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Editora 34, 2003.

Marcos Villela Pereira (2013) escreve um belo texto no qual retoma a crítica do físico Caso Sokal¹³⁹ aos excessos e abusos da escrita pós-moderna no ambiente acadêmico. Ao contrário de Sokal (1998) que realiza uma larga coleção de citações de autores contemporâneos, como Deleuze e Guattari, Julia Kristeva, Jean Baudrillard, Jean-François Lyotard, apontando a impropriedade no uso dos conceitos científicos, Pereira centra-se na análise de algumas publicações no campo da educação, em especial sua tese de doutoramento. Retomaremos a análise de Sokal sobre as fórmulas lacanianas na teoria do psicanalista. Essas fórmulas se mostrarão estratégicas para compreender o modo de escrita deleuze-guattariano. Tomando o exemplo dado por Sokal (LACAN, 1997, p. 316-317 apud Sokal, 1998, p. 26)¹⁴⁰:

$$\frac{S(\text{significante})}{s(\text{significado})} = s(\text{Enunciado}), \text{ sendo } S = (-1), \\ \text{resultando em } s^2 \sqrt{(-1)}$$

Sokal aponta a falta de sentido de um termo como significante e significado em uma equação matemática. Além disso, na fórmula a barra não denota somente a divisão dos termos, como ocorre na matemática. A barra pode ser substituída pelo termo “sobre”, dessa maneira, a fórmula se leria: “Significante *sobre* significado é igual ao enunciado”. De fato, Lacan abusa da matemática, promete um raciocínio algébrico e nos entrega um esquema que mistura sinais matemáticos, signos convencionais, termos linguísticos, psicanalíticos e associações inovadoras. Nesse ponto, Sokal tem razão. Do ponto de vista estritamente matemático, a fórmula lacaniana não faz sentido. Deleuze e Guattari (1995a, p. 15) tomam de

139 Não debateremos aqui o caso Sokal, no qual o físico enviou um artigo com uma série de impropriedades a uma revista de tendência pós-moderna e, sendo publicado, escreveu um outro artigo no qual mostrava que as proposições do artigo anterior eram absurdas. Sobre a discussão EL FAR, Alessandra e HIKIJI, Rose Satiko Gitirana. Entrevista com Alan Sokal. Entre a paródia e a denúncia: trajetos de dois físicos nos bosques das humanidades. *Rev. Antropol.* [on-line]. 1998, vol.41, n.1 [cited 2017-03-29], pp.215-233.

140 A tradução da fórmula é nossa. Traduzimos *statement* por enunciado, mas preservamos a letra “s”, pois a letra se repete como incógnita do significado e do enunciado. O texto citado por Sokal é: Lacan, Jacques. 1977a. “Desire and the interpretation of desire in Hamlet”. Translated by James Hulbert. *Yale French Studies* 55/56: 11-52.

empréstimo essa fórmula de Lacan para designar a unidade da multiplicidade ($n - 1$), que se lê “a unidade é subtraída (-1) da diversidade (n)”. Ora, se essas fórmulas fossem estritamente matemáticas elas se diriam em um ou dois sentidos, já que a fórmula lacaniana envolve uma equação de segundo grau. Entretanto, ao sintetizar os enunciados em fórmulas pseudomatemáticas, Lacan, Deleuze e Guattari abrem os significantes a um sem número de possibilidades. Por exemplo: pode-se ler a fórmula de Lacan de diversas formas complementares e distintas.

(1) podemos ler como uma sentença corrida: “Significante *sobre* significado é igual ao enunciado”, sendo que “-1” simboliza a inerência do todo ao conjunto dos significantes. (2) Podemos ler enquanto uma equação matemática na qual “S dividido por s é igual a s”, ou “ $S/s = s$ ”. Se multiplicamos os dois lados da equação por “s”, obteríamos a equação “ $S = s^2$ ”. Substituindo Significante pelo valor indicado por Lacan, chegaríamos a “ $-1 = s^2$ ” ou “ $s = \sqrt{-1}$ ”, que resulta em um número imaginário – nome dado à solução de uma raiz quadrada de um número negativo. Assim, a fórmula poderia ser lida de três formas diferentes, conforme se equalize a função. (3) Interpretando de forma abstrata e a-matemática, poderíamos dizer que essa fórmula diz que o Significante é igual aos produtos dos significados e dos enunciados – cujo valor seriam os mesmos – ou, de modo inverso, que o Significado é o produto dos significantes e enunciados. Entretanto, em certas ocasiões, o paralelo com os procedimentos matemáticos podem mais confundir do que elucidar. Por exemplo, o valor da incógnita S, (-1), não pode ser lido como um número qualquer, ele indica que o significante é inerente ao significado, o que complica e confunde a analogia matemática. (4) Outra forma de compreender a fórmula é substituir Significante e significado por outros termos, como se faz em uma equação algébrica. Essa operação gera outros sentidos, por exemplo, quando Lacan utiliza sua famosa fórmula na qual ele coloca lado a lado duas portas iguais e, em cima delas, uma barra e sobre a barra os significantes “Homem” e “Mulher” ele está repetindo essa mesma fórmula para definir em um mesmo lance a diferença dos sexos e o processo mesmo de enunciação.

141

Ora, a imagem pode ser compreendida em inúmeros sentidos. Entretanto, qualquer um – familiarizado com essa configuração social - ao ver a imagem, compreende, mesmo que intuitivamente, seu enunciado: a separação e divisão dos sexos. O enunciado produzido na equação é bem claro: a oposição de dois significantes, “homem” e “mulher”, gera um enunciado que consiste em dividir os gêneros. Outra forma de entender a fórmula, mais profunda, é compreendê-la enquanto constatação da divisão arbitrária dos signos e do caráter convencional da língua. Convém ressaltar que, para Lacan, o arbitrário não é sinônimo de gratuito, ele representa uma convenção social que possui uma lógica inerente. Assim, o enunciado é produzido a partir de dois processos de diferenciação: a distinção socialmente estabelecida entre os gêneros e o descompasso entre Significante e significado.

Um enunciado como esse não é possível dentro do discurso científico e matemático. Isso significa duas coisas. Em primeiro lugar, dentro da ciência e da matemática, esse enunciado é uma impropriedade; em segundo lugar, isso quer dizer que a ciência é incapaz de pensar e de julgar um enunciado como esse. A linguagem científica é incapaz de pensar o objeto da psicanálise e da filosofia.

Se, do ponto de vista da álgebra, o uso do instrumento matemático é inapropriado, a lógica por trás dessas fórmulas é incontestável, desde que associadas à teoria e aos conceitos da linguística, da filosofia e da psicanálise. Pereira (2013, p. 226) afirma que a escrita acadêmica deve ser plausível, razoável e que deve buscar um senso comum, um acordo com o leitor. Ela deve buscar uma universalidade, deve negociar um ponto em comum, um significado consensual. O alvo dessa crítica são os textos herméticos e fechados a poucos especialistas.

141 Imagem retirada do site “<http://mjmondonedom.blogspot.com.br/2013/03/damas-y-caballeros-el-significante.html>”, copiada originalmente do livro: Lacan, Jacques. "La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud", en: *Escritos 2*. México, Siglo XXI, 2009.

A validade desse argumento é contestável, pois dificilmente um leigo compreende um artigo de matemática avançada. Mesmo um especialista em física pode muito bem não compreender o que um especialista de outra área da mesma disciplina escreve. Para um leigo, a experiência de ler o *Anti-édipo* ou um artigo de física quântica deve ser muito semelhante. Aliás, muitos filósofos geram uma experiência muito parecida. Alguns textos de Rousseau, Kant, de Hegel, de São Tomás de Aquino, Heidegger, Heráclito, para citar poucos, são bastante herméticos e difíceis de se compreender. A prova dessa dificuldade são os inúmeros trabalhos que se debruçam sobre o mesmo trecho defendendo teses bastante distintas. Ora, no século XIX o debate sobre o que Kant (1774) quis dizer com a distinção entre fenômeno e coisa em si motivou todas as teses dos filósofos pós-kantianos, cada um deles interpretando a obra do predecessor de forma singular¹⁴². Não obstante, é inegável a diferença entre a escrita da filosofia tradicional e a filosofia deleuze-guattariana.

Deleuze e Guattari escrevem de um modo propositalmente difícil e complicado. Muitas vezes a multiplicidade e velocidade de suas relações bloqueiam uma interpretação clara do texto. Eles resistem ao processo de significação tal qual descrito por Lacan. Não resta dúvidas que o artigo acadêmico da área das ciências exatas deve possuir uma linguagem clara, precisa, sem marcas de subjetivação e, além disso, deve ser o mais objetivo possível. Entretanto, o matemático está lidando com elemento bem definíveis, com operações bem delimitadas e com uma linguagem na qual o verdadeiro e o falso são facilmente identificáveis e verificáveis. Quando Lacan trata da relação do significante e do significado ele está dizendo algo que subsiste aquém de todo discurso, ele está utilizando a linguagem para pensar a própria condição da linguagem. Em uma empreitada como essa, será possível a mesma objetividade das ciências? Ora, se o discurso da psicanálise e o próprio Lacan são condicionados pela fórmula que desejam expressar, como é possível expressá-la objetivamente? A imagem dos sanitários femininos e masculinos constitui literalmente¹⁴³ o nosso pensamento, nossas identidades e os nossos corpos. Enfim é necessário se questionar se o funcionamento da linguagem e sua relação com a constituição de nossos desejos e de nosso inconsciente – tema comum em Lacan e em Deleuze e Guattari – pode ser exprimido através de uma negociação e de um senso comum.

142 Para citar somente alguns dentre os mais notáveis pós-kantianos: Ficht, Schelling, Hegel, Marx, Schopenhauer e Nietzsche.

143 Sobre a imagem enquanto elemento produtivo do processo subjetivo conferir o texto: PARAÍSO, Marlucy Alves. Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem. **ETD**, Campinas, v. 9, n. esp., out. 2008. Discutimos o texto no capítulo Imagem e currículo.

Uma análise atenta ao conjunto de textos estudados nesta tese mostra uma série de diretrizes, de normas, conceitos e preceitos compartilhados pela comunidade de pesquisadores. Sem dúvida, certos autores escapam aqui e ali à alguns desses condicionantes, outros escapam alhures, não obstante é possível elencar uma série desses elementos pré-filosóficos que condicionam a criação filosófica no campo. O método cartográfico, como vimos nas notas sobre a metodologia, é orientado por uma série de procedimentos, preceitos e instruções normativas. Por exemplo, à cartografia se exige que expresse uma experiência criativa de pensamento. O imperativo de diferir é o mais severo de todos, constitui o critério de seleção mais rigoroso. O investimento estético sobre a linguagem no campo de estudo deleuze-guattariano está vinculado a uma recusa de se assumir uma versão padronizada da língua, na qual a expressão é concebida à parte do expresso.

Em todo o caso, Pereira insiste que muitos autores pós-estruturalistas abdicam de uma argumentação plausível para repetir sequência de aforismas, de fórmulas prontas, “aproximações gratuitas, analogias dispensáveis e desnecessárias, resumos rápidos demais, sínteses fáceis demais (Bouveresse, 2005, p. xix) confirmando a tendência a cometer excessos que se instaura no interior da academia” (PEREIRA, 2013, p. 223). Esse estilo experimental, lírico, inexacto e cheio de imagens poética “limítrofes” beira a literatura e, como bem lembra Pereira, a ciência deve continuar sendo ciência e a literatura, literatura (PEREIRA, 2013, p. 225). Amorim (2013, p. 413) rebate tal argumento afirmando que a combinação de diferentes meios de expressão é capaz de desestruturar a univocidade dos significados e produzir diferença onde antes não havia. Endossamos um pouco da posição dos dois autores, de um lado, somos sensíveis a crítica de Pereira aos excessos poéticos de alguns textos que repetem conceitos e palavras de ordem por meio de um linguajar aparentemente muito difícil, mas que, na verdade, tende a repetir muitos chavões herméticos; por outro lado, a linguagem filosófica difere da científica. Seria necessário lutar em duas frentes simultâneas contra o caos e a opinião. De um lado, seria preciso lutar contra a cristalização de palavras de ordem do território deleuze-guattariano, de outro, seria necessário lutar contra a homogeneização do espaço de escrita representativo e científico. A pesquisa da diferença na educação encontra-se, assim, entre a cruz e a espada, entre a dogmatização e a morte.

Vamos nos deter um pouco na questão da especificidade da filosofia. Quando Hobbes afirma ser o homem o lobo do homem ele emite um enunciado sem nenhum valor científico. Entretanto, é um dos enunciados mais tradicionais da filosofia política, ainda hoje verdadeiro

em seu gênero. O verdadeiro e o falso em filosofia e em ciência não são a mesma coisa. Contudo, dificilmente se negaria o valor literário da frase. Em outras proposições filosóficas ocorre o inverso. Tomemos a primeira definição da terceira parte da *Ética* de Spinoza (2009 p. 98): “Chamo de causa adequada aquela cujo efeito pode ser percebido clara e distintamente por ela mesma. Chamo de causa inadequada ou parcial, por outro lado, aquela cujo efeito não pode ser compreendido por ela só.” A forma expressiva do enunciado é muito próxima a forma da ciência moderna de um Isaac Newton, de um Francis Bacon ou de um Nicolau Copérnico. Entretanto, se diz em um sentido completamente distinto. A filosofia se apropria da linguagem científica e da literária sem nunca se deixar reduzir a nenhuma delas.

A filosofia tampouco é uma ciência humana. Pode-se dizer que a matemática está para a ciência assim como a filosofia está para as humanidades no seguinte sentido: a filosofia e a matemática precedem e fundamentam as ciências – humanas e naturais respectivamente –, entretanto, as ciências não se deixam reduzir à linguagem matemática ou filosófica, para dizer bem a verdade, todas essas quatro áreas do conhecimento possuem formas de verdade e modos de produção específicos. A forma de verdade da ciência não obedece aos mesmos limites da forma de verdade da filosofia ou da arte.

Todos esses argumentos não desvalidam a crítica de Pereira (2013) e Sokal (1998). Seria necessário repensar profundamente algumas abordagens sobre a ciência encontradas nas pesquisas de currículo inspirados por Deleuze, Guattari, Bauman, Foucault, Latour e companhia, avaliando algumas abordagens que operam um reducionismo das ciências. Em uma entrevista concedida às antropólogas Alessandra El Far e Rose Satiko Gitirana Hikiji (1998), Sokal comenta que ficou estupefato ao “descobrir” uma rixa entre a esquerda acadêmica e as ciências. De fato, há uma crítica à ciência que a reduz a um conhecimento historicamente determinado que não se diferencia dos demais saberes culturais, religiosos e filosóficos e que incide em num relativismo inconsistente – que se observa em alguns artigos analisados nessa tese. Como argumentaremos no capítulo “limite da crítica deleuziana à representação no currículo”, em *O que é filosofia?* (1997c), Deleuze e Guattari afirmam que a ciência constitui uma das formas três formas poderosas de conhecimento. Os autores afirmam que essa disciplina, assim como a arte e a filosofia, se distingue da opinião, da religião e do senso comum e acrescentam que a ciência possui o mesmo status ontológico que a filosofia. Ademais, se tratando dos estudos do currículo e da educação, as críticas infundadas à ciência se tornam muito mais perigosas do que nas ciências humanas teóricas. É preciso distinguir a

crítica filosófica à ciência, que tem seu lugar na filosofia, e a ciência de fato. A ciência é um pensamento que se instaura sobre um plano de consistência e que, conseqüentemente, estabelece suas próprias regras de funcionamento. A filosofia não tem jurisdição nas ciências, assim como as ciências não devem determinar a forma do texto filosófico.

Dito isso, não resta nenhuma dúvida que Deleuze e Guattari criticam a ciência, mas o fazem justamente na medida em que ela se dá o direito de rivalizar com a filosofia no propósito da filosofia. Ora, Sokal tem tanto direito de julgar os conceitos de Deleuze, quanto Deleuze de se valer da teoria do Caos de maneira infiel. Considerando algumas passagens dos textos de Deleuze e de Guattari e alguns dos artigos e ensaios analisados nesta tese é necessário admitir que muitas vezes os filósofos abusam de seus conhecimentos científicos e de fórmulas poéticas quando muitas vezes não há necessidade desse excesso. Em compensação, Sokal exprime certa má vontade em compreender algumas apropriações extremamente inteligentes e consistentes de artifícios matemáticos.

Amorim (2004), que escreve um texto sobre a função educativa da imagem em uma aula de biologia, estudado no capítulo sobre currículo e imagem e no capítulo sobre a crítica à representação, analisa de forma consistente e complexa o funcionamento das imagens na tradução do conhecimento científico no conhecimento pedagógico. Sem dúvida, o objeto de estudo de Deleuze, de Guattari, de Amorim e de Lacan, requer uma abordagem da língua distinta da ciência, entretanto, a linguagem não pode cair na literatura nem em sequências caóticas e bem eloquentes. É necessário prudência na construção de um plano de consistência, pois se a dose de caos é grande demais o pensamento corre o risco de morte (DELEUZE; GUATTARI, v. 3, 1996, p. 10). Talvez seja necessário preservar algo do pensamento representativo e científico, mantê-lo ao lado, partir dele para ir além dele e se reterritorializar novamente sobre ele em um movimento contínuo. As filosofias criticadas por Sokol (1998) e Pereira (2013) não deixam de agenciar campos discursivos com regras e modos de produção bem determinados, de condicionar os juízos e os enunciados possíveis. Todavia, a filosofia problematiza todos esses termos que condicionam as outras formas de pensar. A filosofia reelabora os conceitos de verdade, de enunciado, de plausibilidade e de universalidade. Essa função de chafurdar nas formas de dizer a verdade, nas estruturas da enunciação e do pensamento não pode ser realizada pela ciência, pois lhe foge ao escopo. Conseqüentemente, cabe à filosofia e à arte pensar essas questões para além da linguagem representacional e do *senso comum*. O conceito de negociação e de consenso são muito bons para certas áreas das

ciências humanas, mas não devem ser aplicados sobre todas as filosofias, assim como os conceitos da filosofia da diferença. Não se trata somente de um respeito democrático à todas as linhas de pesquisa, mas de uma aprovação da multiplicidade enquanto tal. Festejar a conjunção e a oposição entre as forças apolíneas e as dionisiacas.

5.2 Literalidade e aprendizado

Neste subcapítulo, tratar-se-á do maior debate no campo deleuze-guattariano dos estudos pedagógicos. No *II Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação*, realizado entre os dias 18 e 19 de novembro de 2004 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, o filósofo francês François Zourabichvili foi convidado a realizar uma apresentação que seria polemizada por Tomaz Tadeu da Silva e Peter Pal Pelbart. Mais tarde, em 2009, Luis B. Orlandi apresenta uma terceira réplica no I seminário Conexões: “Deleuze e Imagem e Pensamento e...”, realizado na Unicamp e organizado pelos professores Sílvio Gallo, Antônio Carlos Amorim e Wencesalao Machado de Oliveira Jr. Os textos do primeiro congresso foram publicados na revista *Educação & Sociedade* no dossiê “Entre Deleuze e a Educação” no ano de 2005. O texto de Orlandi foi publicado em um livro em 2011¹⁴⁴. A discussão revela-se estratégica, uma vez que reúne quatro filósofos de projeção internacional e grande influência no Brasil para pensar um problema específico. Na exposição, começaremos com a obra de Zourabichvili, depois seguiremos com a de Pelbart, a de Silva e, enfim, com a análise do texto de Orlandi.

O artigo “Deleuze e a questão da Literalidade”, escrito por Zourabichvili (2005), trata da questão da aprendizagem. O autor considera dois registros em sua análise: o do Deleuze professor e o do Deleuze autor. Zourabichvili se propõe a deduzir uma teoria do ensino deleuziana. Sua tese consiste em afirmar que o aprendizado é o modelo de toda experiência de pensamento (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1310). A intenção do autor levanta suspeitas, como é possível deduzir uma “teoria” pedagógica de um autor que não escreveu mais que algumas passagens sobre educação? A solução do autor é “decepcionante”¹⁴⁵ na medida em que frustra

144 AMORIM, A.; GALLO, S.; OLIVEIRA JR., W. Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e... Petrópolis: De Petrus; Brasília: Cnpq, 2011.

145 Segundo Marilena Chauí (2002, p. 15), “o filósofo é aquele que não pode dar aos outros exatamente o que lhe pedem” e, portanto, pode ser definido como aquele que é encarregado de frustrar os grandes sistemas e o senso comum.

as expectativas do leitor (PELBART, 2005, 1326). Zourabichvili deduz a “teoria” deleuziana a partir de três referências pontuais retiradas de três obras distintas, ordenadas de maneira não cronológica, como bem aponta Luis Orlandi (2011, p. 147). Cada referência diz respeito a um elemento da tese do autor.

Por um lado, o autor pretende estabelecer uma teoria da aprendizagem a partir de três fragmentos curtos e esparsados; por outro, ele seleciona passagens que se repetem ao longo da obra do autor, o que indica certa consistência dos preceitos. O texto não cita fonte além de Deleuze e de outros filósofos, não há nenhuma menção a teórico da educação, mesmo assim o artigo presta-se a delinear uma teoria do aprendizado.

O primeiro aforisma deleuziano sobre a educação é retirado dos livros *Conversações e Diferença e Repetição*. Em *Conversações*, Deleuze diz que a aula “É como um laboratório de pesquisas: ensina-se sobre o que se pesquisa e não sobre o que se sabe”¹⁴⁶ (DELEUZE, 1992, p. 173; ZOURABICHVILI, 2005, p. 1310); em *Diferença e Repetição* (DELEUZE, 2006, p. 10) ele afirma de outro modo a mesma ideia:

Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever. Suprir a ignorância é transferir a escrita para depois ou, antes, torná-la impossível. Talvez tenhamos aí, entre a escrita e a ignorância, uma relação ainda mais ameaçadora que a relação geralmente apontada entre a escrita e a morte, entre a escrita e o silêncio. Falamos, pois, de ciência, mas de uma maneira que, infelizmente, sentimos não ser científica.

Nesses dois livros, publicados em intervalo de pouco mais de vinte anos, Deleuze repete um tema que atravessa sua obra: o o caráter empírico e experimental da criação. Pensar, conhecer, filosofar, escrever e ensinar são formas de criar e de experimentar que se efetivam por meio de uma empiria. No primeiro capítulo desta tese, analisou-se a forma como Deleuze e Guattari desenvolvem essa questão em seu último livro, *O que é filosofia?*. Ao colocar lado a lado as duas citações, Zourabichvili sugere que o ato de criação e experimentação são comuns tanto ao pensamento filosófico quanto à prática pedagógica. Consequentemente, ensinar consiste em uma forma de pensamento e de criação. Sandra Corazza (2015) chegou à mesma conclusão ao traçar um paralelo entre didática e tradução. A autora, que se fundamenta tanto na filosofia da diferença quanto na teoria da tradução de Haroldo de Campos e Walter Benjamin, argumenta que a tradução e a didática não são se

¹⁴⁶ Misturamos as traduções oferecida no próprio artigo de Zourabichvili – feita por Sandra Corazza e Tomaz Tadeu da Silva e a tradução brasileira de *Conversações* feita por Peter Pál Pelbart.

limitam a repetir ou transmitir o sentido de um original, elas apresentam uma dimensão criativa tão grande quanto a criação do original, pois as duas atividades envolvem sempre uma diferenciação e uma transcrição do objeto de estudo.

O segundo elemento da “teoria deleuziana do aprendizado”, expressa-se, segundo Zourabichvili, na citação de *Proust e os Signos* – já mencionada anteriormente neste texto: “Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ‘bom em latim’, que signos (talvez amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe foram úteis para a aprendizagem?” (Deleuze, 1987, p. 22 apud ZOURABICHVILI, 2005, p. 1310¹⁴⁷). Citamos também o parágrafo integral no original, que oferece uma perspectiva mais contextualizada do problema desenvolvido por Deleuze.

C'est pourquoi, quand nous croyons perdre notre temps, soit par snobisme, soit par dissipation amoureuse, nous poursuivons souvent un apprentissage obscur, jusqu'à la révélation finale d'une vérité du temps qu'on perd. On ne sait jamais comment quelqu'un apprend; mais, de quelque manière qu'il apprenne, c'est toujours par l'intermédiaire de signes, en perdant son temps, et non par l'assimilation de contenus objectifs. Qui sait comment un écolier devient tout d'un coup « bon en latin », quels signes (au besoin amoureux ou même inavouables) lui ont servi d'apprentissage? Nous n'apprenons jamais dans les dictionnaires que nos maîtres ou nos parents nous prêtent. Le signe implique en soi l'hétérogénéité comme rapport. On n'apprend jamais en faisant comme quelqu'un, mais en faisant avec quelqu'un, qui n'a pas de rapport de ressemblance avec ce qu'on apprend. Qui sait comment on devient grand écrivain? A propos d'Octave, Proust dit : « Je ne fus pas moins frappé de penser que les chefs-d'œuvre peut-être les plus extraordinaires de notre époque sont sortis, non du concours général, d'une éducation modèle, académique, à la de Broglie, mais de la fréquentation des paysages et des grands bars ». (DELEUZE, 1964, p. 31 -32)

Nesse período supracitado, Deleuze trata da questão do aprendizado do escritor, mais especificamente de um grande escritor. A questão se refere a produção de um grande artista que inventará um problema verdadeiro e uma diferença real. Zourabichvili – tal como traduzido por Corazza e Silva – dá a crer com sua citação que não existem regras para o aprendizado, porém, lendo atentamente o texto original de Deleuze observa-se a repetição da composição entre os elementos de um aprendizado intempestivo e de um aprendizado tradicional. Em primeiro lugar, Deleuze diz que ninguém sabe como se aprende, ninguém sabe quais signos amorosos despertarão um estudante para o Latim. Num segundo momento, Deleuze cita Proust que afirma, com certa ironia, pois o texto tem uma linguagem formal indelével, que as maiores obras primas da época foram produzidas antes nos grandes bares do

147 DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Trad. de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

que nas acadêmicas e de uma educação modelo. Proust joga com a educação obscura e a educação tradicional, privilegiando, no conteúdo, a educação intempestiva e, na expressão, o formalismo da tradição.

O currículo escolar referido por Proust é absolutamente tradicional. A aprendizagem de Proust envolve, por um lado, ser bom em Latim e, por outro, perder tempo em bares. Deleuze não estuda a aprendizagem em geral, mas uma aprendizagem em particular, uma aprendizagem singular. Em sua apropriação, Zourabichvili descontextualiza e generaliza a citação de Deleuze. Procedimento inesperado, contingente, mas prenhe de beleza.

O terceiro elemento trazido por Zourabichvili (2005, p. 1310) é retirado de *Diferença e Repetição*:

Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso relativamente a essa atividade, não começa senão com a procura das soluções, não diz respeito senão às soluções. (...) Como se não continuássemos escravos enquanto não dispusermos dos problemas mesmos, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas” (Deleuze, 2006, p. 156).

O Mesmo elemento surge alguns anos antes da publicação de *Diferença e Repetição* na obra *O bergsonismo* (1999, p. 8-9, originalmente publicada em 1966). Nas três passagens, o aprendizado surge da composição de um elemento desterritorializado e um elemento territorializado. Na primeira passagem, o ensino se dá no limiar entre *o saber* e *o não saber*, na segunda, se dá entre *o ensino tradicional* e *as aprendizagens obscuras* e na última a *condição de verdadeiro e falso* é determinada na *criação de um problema*. Retomar-se-á essas citações na sequência do capítulo.

A esses três elementos, Zourabichvili (2005, p. 1311) soma o da literalidade da linguagem, que consiste na compreensão ao pé da letra: “A literalidade é o motivo de uma pedagogia interna à filosofia, de uma pedagogia propriamente filosófica.”. Ora, em que sentido esse procedimento linguístico é pedagógico?

Deleuze repete insistentemente que seus conceitos não são metáforas. Pois bem, como compreender então os conceitos de “máquina de guerra”, “máquina abstrata”, “rizoma”, “linha de fuga”, “distribuição nômade”? Zourabichvili diz que é preciso crer no que o filósofo diz, crer que seus conceitos não são metáforas, são relações reais. O conceito de crença, desenvolvido em *Empirismo e Subjetividade* (DELEUZE, 2001), não diz respeito somente ao discurso, ele apresenta uma forma de viver no discurso, de se colocar na linguagem. Compreender um filósofo não é fazer como ele e sim fazer com ele. “Crer no que

o filósofo diz é, pois, fazer com ele o que ele faz quando enuncia, não separar nunca seus conceitos do desvio, do deslizamento ou do deslocamento, dos quais eles são, por assim dizer, os casos.” (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1312). Essa crença distingue-se da crença religiosa na medida em que define uma atitude filosófica que busca desestabilizar o senso comum propondo uma “perspectiva incomum”. A crença na filosofia de Deleuze envolve, nesse sentido, crer que sua linguagem não é metafórica. O aprendizado da filosofia envolve um salto do entendimento pelo qual ele se lança numa aventura de pensamento. Segundo Zourabichvili, a imanência do pensamento deleuziano é alcançada através do procedimento de literalidade que toma a linguagem e o mundo enquanto um conjunto de relações. A literalidade seria o meio filosófico de se engajar nesse conjunto sem se diferenciar dele, ou seja, banhando-se em sua imanência. Deleuze diz: o mundo é um conjunto de relações múltiplas ligadas sob e sobre um plano de imanência; crer nele significa tomar a sua linguagem como conjunto de relações entre termos heterogêneos que se inscrevem em um campo de problematização que, por sua vez, constitui um pequeno território de um campo de imanência muito mais amplo: a Terra.

Zourabichvili retoma a questão da metáfora na filosofia pragmática, em especial em Wittgenstein, para explicar o que Deleuze quer dizer quando afirma que seus conceitos não são metáforas. A metáfora tradicional substitui um significante por outro, mantendo um referencial real. Assim, quando se afirma que “Fulano come como um porco” se está a dizer que o modo como esse indivíduo come se assemelha ao modo como o animal come. O objeto que se mantém nas duas imagens é o apetite voraz combinado à falta de civilidade. Na filosofia, ocorre algo diferente, pois essa disciplina não tem como objeto entes reais e sim entidades metafísicas ou entidades linguísticas puras. Para Deleuze, na esteira do pragmatismo, o procedimento metafórico pressupõe a distinção entre o sentido próprio e o figurado, entre domínios distintos da linguagem, um literal e adequado e outro simbólico e impuro¹⁴⁸. Entretanto, os significados nunca são puros, são sempre derivados e contaminados por outros significados: “o que interessa a Deleuze é a ideia de que as contaminações mudam, e a necessidade de pensar os espaços dessas contaminações móveis, que é também o espaço no qual nossa experiência se estrutura e se transforma.” (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1315).

O autor ilustra seu argumento com os aforismas: “O cérebro é uma árvore”, “O cérebro é uma erva”. Para ele, Deleuze não está apontando a semelhança entre a estrutura e

148 Sobre o sentido figurado e o sentido próprio ver a análise de Aquino (2011) sobre os modos de vida e a escrita, estudados no capítulo sobre o governo das almas.

organização cerebral e as estruturas vegetais, ele está produzindo um efeito de sentido que se mantém na imanência dos termos cérebro e erva. Não se trata de uma ilustração de uma propriedade, mas da produção de uma relação disruptiva que inaugura um novo campo de possibilidades semânticas e conceituais. Uma experimentação empírica que toma a própria condição de significação como elemento de problematização. A relação cérebro-erva conecta-se ainda com outras relações de outras áreas do conhecimento, como por exemplo com as descobertas da neurologia sobre o funcionamento a-centrado do cérebro, mas não há relação de tradutibilidade. Deleuze não repete a proposição da neurologia, ele cria uma relação que se liga à proposição científica: “Crer que o cérebro é uma erva é um novo horizonte, tanto para a neurologia quanto para a filosofia”. (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1317)

Da discussão do procedimento de literalidade, o autor tira três proposições suplementares. Em primeiro lugar, toda experiência refere-se a uma relação, a um conjunto de relações a partir dos quais o entendimento é constituído. Eis aí o cerne da questão ontológica de Deleuze, que Zourabichvili diz ser mal compreendida pelos que falam da filosofia da multiplicidade, e que Peter Pelbart (2005, p. 1329) diz não compreender bem. A ontologia, na filosofia de Deleuze, consiste no estudo do modo pelo qual as relações simples se acrescentam umas às outras formando conjuntos complexos. Nesse sentido, a ontologia se confunde com o monismo das relações, um modo de compreender a natureza exclusivamente por meio das ligações entre elementos heterogêneos. O entendimento se produz nas relações estabelecidas pelo pensamento, que se somam e se agregam umas as outras, constituindo um plano mais vasto. Dessa feita, as condições de entendimento são sempre móveis e provisórias, pois elas são constituídas a partir das relações reais e das experiências concretas e singulares. O horizonte de experiência de um indivíduo é condicionado pelas suas experiências reais. Disso decorre que: “A afirmação dessas relações, enquanto elas organizam a experiência, estrutura um certo campo problemático, e recebe o nome de crença.” (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1316).

A crença constitui um solo pré-filosófico, entendido não enquanto um conjunto de preceitos sustentados por uma “fé pré-racional”, e sim enquanto uma relação que abre a experiência a um novo campo de possibilidades: “Crer é um acontecimento, uma síntese passiva, um ato involuntário, que se confunde com a abertura de um novo campo de inteligibilidade.” (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1317). Essa relação de literariedade entre dois termos inaugura novos campos de problematização, entretanto elas são produto de uma

intuição cristalina, uma percepção que choca e violenta o espírito, transformando o modo como se vê o mundo. Essa relação torna visível um termo não dado, apresenta uma nova perspectiva. Destarte, a fórmula o cérebro é uma erva nos permite compreender o pensamento enquanto produto de relações heterogêneas e a-centradas e isso não é sem importância. Esse aprendizado nos permite afirmar em um único lance o sentido figurado e o sentido ficcional de uma obra enquanto cadeias dissonantes e irreduzíveis. A fórmula deleuze-guattariana: “o que há por toda parte são máquinas” devem ser compreendidas em sua ambiguidade inerente. Ela se afirma em um mesmo sentido uma leitura literal e sua leitura figurativa. A filosofia conquista a imanência quando produz relações que se inscrevem na Natureza, no puro Plano de imanência:

Com efeito, se este campo é constituído por relações, não o atingimos senão nos tornando capazes de amarrar essas relações, isto é, se escrevemos e falamos literalmente. Em outros termos, a “coisa mesma” é a experiência enquanto ela se faz; é o devir, sempre singular, antes que o ser em geral. A “coisa mesma” é, assim, sua propriedade sem significação: nós a atingimos no momento em que as significações ficam em suspenso, quando sabemos levar a enunciação a uma de suas relações desconcertantes, mais profundas que qualquer teoria, que se afirmam obstinadamente no pensamento e a forcem a entrever novas possibilidades de pensar e de viver. (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1319)

Se o campo da experiência pura, o campo de imanência, é o conjunto da totalidade das relações, para que um pensamento se inscreva nesse plano é necessário que ele mesmo engendre relações novas, capazes de desarticular os termos e abrir um novo horizonte de experiência. O pensamento só retorna à imanência quando expande o número de relações totais possíveis. (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1319). Sendo assim, a literalidade está na associação imediata de dos elementos divergentes em uma percepção, em uma crença que quebra e desdobra o sentido. Zourabichvili mostra a relação germinal entre escrita e aprendizado na filosofia. O filósofo ensina não somente pelo que diz, mas também pela maneira como ele o faz. Pensar é uma experiência empírica, uma prática ao mesmo tempo ética e estética.

Na sequência, apresenta-se as três réplicas do texto, a começar pela de Peter Pal Pelbart¹⁴⁹. Há uma diferença significativa entre a interpretação de Zourabichvili e de Pelbart acerca da obra de Deleuze. Destaca-se, dentre outras coisas, que o francês tende a dar mais

149 PELBART, Peter Pal. Solidão Fascismo e literalidade. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1323-1329, Set./Dez. 2005.

peso a leitura deleuziana de Espinosa, enquanto o autor húngaro/brasileiro, dá mais peso à leitura de Nietzsche. Encarnando o espírito do filósofo alemão o texto de Pelbart manifesta um mau humor e um mal-estar generalizado com a forma do evento e a função imposta ao seu texto, que era a de debater o texto de Zourabichvili. Pelbart diz ser “com certo constrangimento” que participa de “mais um colóquio sobre Deleuze” que, segundo o autor, possuem um “caráter artificial” e uma dimensão “ignóbil de circo e sedução”. Tendo descoberto sua função na manhã do encontro, Pelbart (2005, 1327) diz que sequer pôde refletir adequadamente sobre texto e, além disso, diz ele detestar a função de replicar a posição de um outro autor.

Apesar de não se saber se o autor diz a verdade ou se “monta uma cena” para exercer uma performance, a primeira sensação do leitor é a de resistência, Pelbart se recusa a se conformar com o papel imposto a ele e resolve escrever sobre a solidão e o fascismo na linguagem. Tal atitude remete a um trecho de *O que é filosofia?* (1999, p. 14), no qual Deleuze e Guattari dizem que a filosofia não é um exercício de diálogo ou de conversação, nem muito menos um exercício de consenso, a filosofia se basta em traçar uma experiência de pensamento. É nesse mesmo sentido que a aula supera a comunicação e a palestra, pois a aula “trabalhar uma matéria em movimento – a matéria-pensamento¹⁵⁰”. (PELBART, 2005, p. 1324). O movimento do texto opera uma não comunicação, uma resistência ao diálogo.

Essa resistência ao diálogo expressa-se em uma crítica. O artigo se situa no pensamento da diferença para criticar o sectarismo de alguns teóricos “deleuzianos”. Como foi mencionado no início do capítulo, Zourabichvili propõe deduzir uma teoria deleuziana do pensamento, esse ato promove a formulação de uma proposta pedagógica com um caráter bem definido. Pelbart (2005, p. 1325) chama a atenção para as formulações binárias e para a multiplicação das palavras de ordem na pesquisa acadêmica

[...] sobretudo num momento em que divisões binárias redesenham não só a geopolítica planetária, mas também a do pensamento, em que nos vemos impelidos a tomar partido no campo do bem ou do mal, da verdade ou da mentira, da dita democracia ou do dito terrorismo... Mas também entre nós, intelectuais de sensibilidade alternativa, cresce a tentação de reafirmar palavras de ordem, e subrepticamente deslizamos nos cacoetes que Roland Barthes denunciava como sendo os dois maiores perigos intrínsecos à linguagem, a assertividade e a gregariedade. (grifos nossos).

150 Sobre a questão do movimento no pensamento, conferir o capítulo *Curriculo e Imagem*.

A linguagem é fascista, pois nos obriga a ocupar certos lugares em um agenciamento social endurecido. A linguagem nos impõem uma série de discursos. Nesse sentido, Pelbart pergunta-se como fazer “Como sustentar um discurso, pergunta ele, sem impô-lo? Como fazer do próprio ensino um exercício de desaprendizagem?”

Pelbart esmiúça a tese de Zourabichvili. Segundo sua interpretação do texto *Deleuze e a Questão da literalidade*, a “tradição nos habituou” a pensar que o conhecimento é reconhecimento e representação, que a linguagem e os saberes têm domínios próprios que condiciona os discursos, porém, na verdade, o pensamento confunde-se com um aprendizado, com a passagem de um sabido a um não sabido e, inversamente, de um não sabido a um sabido. Pensar é, segundo Zourabichvili, estabelecer relações heterogêneas. A tradição, segue Pelbart (2005, p. 1327), parafraseando Zourabichvili, “formata nossa experiência e domestica nosso pensamento, determina nossas repugnâncias e canaliza nossos desejos, nossa circulação, nossas conexões, nossos afetos.”; e, em contrapartida, a literalidade, que é o método das associações, quebraria essa lógica produzindo um “curto circuito na distribuição dos domínios, das disciplinas, dos gêneros, das categorias, bem como dos planos de existência. Com isso, liberam-se novos sentidos.”. A literalidade é condição de toda experiência singular, a alternativa à reconhecimento. No fim do texto, Peter coloca quatro questões ao colega. Na segunda, ele se pergunta em que medida a literalidade é capaz de resistir ao crescente movimento de gregariedade. Pelbart problematiza a capacidade do procedimento de literalidade descrito por François escapar ao pensamento binário fundado na distinção entre um elemento bom e um elemento perverso.

A saída defendida por Pelbart, ao que dá entender o movimento de seu texto, é a recusa aos processos de significação, a resistência do texto em deixar-se interpretar, desvendar ou re-representar. Cintya Regina Ribeiro (2014) retoma essa questão em um artigo que conecta a filosofia de Foucault, a literatura de Cortazar e a pesquisa sobre currículo. Analisaremos o estudo no último capítulo da tese. Escreve-se para fugir ao achatamento da linguagem e ao dogmatismo do conceito, para resistir à folha em branco coberta de clichês, para frustrar o leitor, escreve-se contra a representação e o sentido. Eis o caráter pedagógico do procedimento literário operado por Pelbart: mostrar a potência da recusa¹⁵¹.

Tomaz Tadeu escreve a segunda réplica, originalmente proferida no *II Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação*. Ele começa o texto recuperando o tripé de uma

151 Sobre a potência do não conferir o ensaio *Bartleby, ou a fórmula* (DELEUZE, 1997, p. 80-103)

possível “pedagogia deleuziana”, termo que o autor também coloca entre aspas, ao contrário de Zourabichvili. Retomando a pesquisa na área, Silva acrescenta aos quatro elementos constituintes da teoria da diferença na educação mencionados em *Deleuze e a Questão da Literalidade*, a pedagogia do conceito, criada por Giuseppe Bianco – e discutido aqui no primeiro capítulo –, e a pragmática do ensino, discutida pelo próprio Tadeu Silva (2002) em artigo já analisado no capítulo sobre a crítica à representação.

O principal problema apontado por Tadeu acerca da tese do colega é a relação declarada, mas não expressa, entre a literalidade e os três princípios da teoria deleuziana do aprendizado. Tadeu também se questiona sobre a possibilidade de distinção entre uma “teoria do ensino” e uma “pedagogia propriamente filosófica”? (SILVA, 2005, p. 1333). Qual é o alcance da literalidade? Ela se aplica somente ao ensino de filosofia, ou também se aplica ao de física e matemática? Ela serve a uma teoria geral do ensino, ou a uma propriedade específica da escrita deleuziana?

Silva (2005, 1334) sintetiza a tese de Zourabichvili sobre o procedimento de literalidade nos seguintes termos: as proposições aparentemente metafóricas de Deleuze devem ser lidas conforme o princípio de Hume segundo o qual “as relações são exteriores a seus termos ou ideias”. A chave da leitura do comentador francês é a exterioridade das relações que impossibilitaria toda a metáfora. Entretanto, Tadeu não vê a ligação entre a impossibilidade ou a resistência ao discurso metafórico e a exterioridades dos termos de uma relação. Ademais, se trocássemos o termo relações por estrutura – “as estruturas são exteriores a seus termos” –, chegaríamos a algo bem próximo do que propõem os estruturalistas.

Segundo o professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Zourabichvili parece negar o caráter figurativo e atributivo da linguagem deleuziana, afirmando que as proposições aparentemente metafóricas são, na verdade, relacionais. Isso significaria negar uma série de possibilidades de leitura dos textos de Deleuze. Por exemplo, tomando como verdadeira a tese de Zourabichvili, a proposição “o cérebro é uma erva” não atribui as qualidades do termo “erva” ao termo “cérebro”, logo, a proposição não poderia ser traduzida pelas expressões “o cérebro é descentralizado”, “o cérebro é não-hierárquico”. (SILVA, 2005, p. 1334). Apesar de aparentemente bem fundada, a tese é difícil de defender, mesmo porque os escritores de *Anti-Édipo* atribuem expressamente algumas dessas qualidades ao cérebro (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 25, 33; 1997c, p. 267-279).

Entretanto, Deleuze e Guattari (1997c, p. 53, p. 268) advertem que o cérebro de que falam não se confunde nem com o órgão nem com o objeto científico. Como já se viu no primeiro capítulo, o cérebro é o plano de imanência que reúne todas as três disciplinas que afirmam sua potência em si e por si mesmas. Logo, o cérebro reúne um conjunto de relações, conjunto que abarca toda a diferença e toda a criação no campo do pensamento. De fato, na frase “o cérebro é uma erva” a palavra cérebro não representa um objeto que seria traduzido pela comparação com uma figura ilustrativa. O cérebro é, desde sempre, um conjunto de relações, assim como a erva. Uma possível interpretação da questão – não sugerida em nenhum dos textos – é pensar cada um dos termos da fórmula como uma série de elementos independentes uns dos outros. Assim, o termo “cérebro” reuniria uma série de relações que se cruzariam e se conectariam com os elementos constituintes da série “erva”, produzindo uma série de possibilidades, dentre as quais: o cérebro é um não hierarquizado, o cérebro é um conjunto a-centrado; ele faz rizoma – pois seus axônios se ligam de forma rizomática, assim como os conceitos, as memórias e sensações; o cérebro se constitui de relações heterogêneas não reunidas por uma unidade transcendente; o cérebro não se diferencia da erva, ele devém erva, se expande como grama; mergulha novamente na Natureza, devém inumano, retorna à imanência.

Retornando ao texto *Deleuze e a Questão da Literalidade: uma via alternativa*, Tomaz Tadeu da Silva afirma que a solução de Zourabichvili é demasiadamente complexa e que a literalidade de Deleuze se explica pela questão da pragmática de forma muito mais simples (SILVA, 2005, p. 1336). Segundo Silva a literalidade da linguagem deriva de sua conexão real e imediata com o mundo. Para Deleuze e Guattari, como já dissemos no primeiro capítulo, a linguagem é um dos estratos que compõem a Terra, não gozando de nenhum privilégio sobre os outros. As palavras realmente se ligam às coisas, constituindo máquinas nas quais elas não são mais do que um elemento entre outros.

Em toda parte são máquinas, de maneira alguma metaforicamente, máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões. Um máquina-órgão é ligada em uma máquina-fonte: uma emite um fluxo que a outra corta. O seio é uma máquina que produz leite, e a boca, uma máquina acoplada nela. A boca do anorético hesita entre uma máquina para comer, uma máquina anal, uma máquina para falar, uma máquina para respirar (ataque de asma). É por isso que somos todos bricoleurs, cada um suas pequenas máquinas. Uma máquina-órgão para uma máquina energia, e sempre fluxos e cortes. (...) Alguma coisa se produz: efeitos de máquinas, e não metáforas. (DELEUZE; GUATTARI, 1976, p. 15-16 apud SILVA, 2005, p. 1335¹⁵²)

152 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O anti-Édipo. Trad. De Georges Lamazière. São Paulo: Imago, 1976.

Enquanto a metáfora opera por semelhança e analogia, a literalidade e a pragmática, segundo Tadeu, operam por efetuação no estado de coisas. O procedimento de Deleuze e Guattari não é uma metáfora pois não substitui um significante por outro, a literalidade, segundo Tadeu da Silva (2005, p. 1336), é um procedimento pragmático e materialista em que os termos são designados em sua exata acepção. Até aqui, a interpretação dos dois autores não se diferencia muito. Ambos assertam que a linguagem produz relações reais que se inscrevem em conjuntos heterogêneos de signos reais e concretos. A linguagem constitui uma dimensão da realidade que ressignifica e conecta todas as outras.

Silva analisa brevemente o uso de expressões como “realmente”, “na realidade”, “efetiva”, “efetivamente”, “ao pé da letra” ao longo de *Mil Platôs* para mostrar o imediatismo e o caráter pragmático e materialista da literalidade de Deleuze. A literalidade produz uma relação real no seio da natureza, articula as diferentes dimensões. Os exemplos escolhidos pelo autor para ilustrar a sua posição sintetizam esse caráter ao mesmo tempo produtivo e material da linguagem: o conceito de máquina-boca conjuga os fluxos alimentares e verbais a um série de outros fluxos conectando literalmente fluxos de sons e de corpos; o conceito de axiomática capitalista, por sua vez, não descreve as características do modelo econômico, ele expressa um modelo de realização tomado pelo estado na atualidade. (SILVA, 2005, p. 1337).

A maior diferença entre a posição de Zourabichivili e de Tadeu está na questão da materialidade da linguagem. François pensa o plano de imanência como conjunto de relações entre ideias, enquanto o pesquisador brasileiro concebe a campo de consistência por meio da relação entre a linguagem e a materialidade das coisas. Sendo assim, a tese de que a linguagem começa pela palavra de ordem (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 12) dá inteligibilidade ao conceito de máquinas sociais, na medida em que formula uma teoria da linguagem vinculada, desde a origem, à composição de relações sociais reais. Pois bem, segundo esse argumento, a linguagem não representa um instrumento de transmissão de informação, como se pensa na tradição clássica da pedagogia, ela constitui um elemento de uma máquina, muito mais vasta e complexa, que agencia uma grande diversidade de outros aparelhos. Os trabalhadores de uma indústria estão inseridos em uma maquinaria social que envolve dispositivos discursivos e linguísticos – regras, instruções, comandos, negociação de salários, comandos de greve e etc. -, máquinas tecnológicas e arranjos sociais reunidos sobre

um diagrama disciplinar¹⁵³. Porém, a distinção entre máquinas sociais e linguísticas é meramente formal, pois as máquinas sociais e tecnológicas se definem da mesma forma: ambas combinam elementos sólidos com funções especializadas, em uma operação administradas por um ser humano em vista da realização de um trabalho (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p.156). Assim a fábrica enquanto meio social se define da mesma forma que as máquinas técnicas por ela produzidas. A literalidade, nesse sentido, ensina o caráter material e pragmático da linguagem e do conhecimento¹⁵⁴, ela mostra o pensamento em funcionamento. Entretanto, como bem adverte Tadeu, o valor desse procedimento não pode ser generalizado na educação. A metáfora é um elemento importante em diversas obras filosóficas e literárias e não pode ser reduzido à tese deleuze-guattariana da linguagem. Além disso, a literalidade tem um valor estritamente filosófico e artístico. Por mais que a linguagem científica não represente a natureza, sua estrutura interna não pode ser compreendida a partir da literalidade, no sentido que Deleuze confere ao termo.

Alguns anos depois, Luiz Orlandi, escreve uma homenagem póstuma¹⁵⁵. Valendo-se da contribuição do colega como um motivo para pensar a relação entre a experiência do aprendiz, o caos e pensamento, o professor da UNICAMP realiza a leitura mais fiel ao texto que inaugura o debate, nem por isto deixa de imprimir sua marca de intencionalidade na análise. Logo na abertura do ensaio, a questão de Zourabichvili é deslocada, passando da função da função da literalidade no aprendiz para a questão da consistência do pensamento do professor sobre o acontecimento pedagógico: “o que alguém, chamado educador ou professor etc., deveria fazer para pensar de maneira mais exigente possível a experiência do aprendiz?” (ORLANDI, 2011, p. 145). O professor enfrenta ao menos duas porções de caos em sua atividade: por um lado ele está emaranhado no caos próprio ao seu cérebro, “essa coisa estranha que nele pensa por estar cheia de dobras envolvendo interioridades e exterioridades”, e outra porção relativa ao aprendiz dos alunos. Afinal, como dizem

153 O conceito de diagrama disciplinar é tomado de Foucault. Para saber mais sobre a relação entre discurso e poder conferir DELEUZE, G. Um novo cartógrafo (Vigiar e Punir). In DELEUZE. Foucault. São Paulo: Brasiliense. 2005 p. 33 - 53

154 Discuti-se as implicações do pragmatismo de Deleuze no currículo na terceira parte do terceiro capítulo.

155 Infelizmente, Zourabichvili se suicidou em 2006, dando fim a sua brilhante carreira como filósofo e comentador de Deleuze. A obra de François ainda influencia muitos autores. Além dos artigos analisados neste capítulo, encontramos em nosso levantamento quatro artigos que referenciam o autor: (1) Leitura de uma onda: pesquisa e observação (HILLESHEIM, BERNARDES, MEDEIROS, 2009); (2) A imanência como "lugar" do ensino de filosofia. (GELAMO, 2008) – que faz referência ao texto Deleuze e a questão da literalidade –; (3) A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. (CARVALHO; FERRAÇO, 2014); (4) Imagens insensatas infantis. (ZANFELICE, 2008).

Deleuze e Zourabichvili nunca se sabe como alguém se tornará bom em uma disciplina. Orlandi deixa de lado a questão da literalidade e se dedica a desenvolver algumas implicações da tese sobre o aprendizado no texto do colega.

No artigo publicado em 2011, discutem-se os três elementos da teoria da aprendizagem delineados em *Deleuze e a questão da literalidade*. O primeiro princípio desestabiliza o hábito e o dogma pelo qual se considera o professor como arauto de um saber que ele domina. “Sem dúvida, ele (o professor) foi iniciado em algum saber, da situação em que ele atua e do campo problemático que o envolve com outros” (ORLANDI, 2011, p. 148). O primeiro axioma de Zourabichvili significa que o ensino não envolve somente a transmissão de um saber, ele envolve uma pesquisa, uma busca “desencadeada por algo que intensifica a sensibilidade e força todas as faculdades a irem além de sua inércia habitual ou da acumulação de um saber abstrato.” O aprendizado temporal, discutido por Deleuze em *Proust e os signos* e comentado brevemente no início do capítulo, diferencia-se do saber abstrato, pois envolve um encontro afetivo com os signos.

O segundo princípio manifesta a multiplicidade de forças, de disposições e indisposições individuais, envolvidas no processo de ensino. O aprendizado temporal, que é a experiência de aprendizado que envolve os signos, implica a apreensão de um campo heterogêneo ocupado por singularidades ou diferenças. “O aprendizado do pensar está imerso, portanto, numa caótica de encontros que abalam inicialmente a sensibilidade” provocando um desequilíbrio nas faculdades.

O terceiro princípio da tese de Zourabichvili, segue Orlandi (2011, p. 149), leva os outros dois ao limite, pois, em primeiro lugar, ele desloca o aprendizado da questão da aquisição do saber para a questão do desenvolvimento de um pensamento complexo que determina a si mesmo; em segundo lugar, o princípio escapa ao modelo do pensamento centrado na solução, favorecendo um construtivismo centrado no problema; por fim, em terceiro lugar, a máxima deleuziana politiza o aprender, pois distingue entre uma forma de pensar livre, que envolve a elaboração de problemas, e uma forma de pensar servil, que centra-se na solução de problemas preestabelecidos. Essa distinção política e ética entre duas formas de conhecimento deriva da distinção spinozana entre ideia adequada e ideia inadequadas. Reunimos a seguir uma coleção de definições e de proposições da *Ética* de Spinoza que expressam a relação entre o conhecimento, o pensamento e a liberdade. A citação é longa, porém essencial à compreensão da dimensão política do pensamento da diferença:

Def. 7. Diz-se livre a coisa que existe exclusivamente pela necessidade de sua natureza e que por si só é determinada a agir. E diz-se necessária ou melhor, coagida, aquela coisa que é determinada por outra a existir e a operar de maneira definida. (SPINOZA, 2009, Parte I, definição 7, p. 13)

Def. 4. Por ideia adequada compreendo uma ideia que, enquanto considerada em si mesma, sem relação com o objeto, tem todas as propriedades ou denominações intrínsecas de uma ideia verdadeira. Explicação. Digo *intrínseca* para excluir a propriedade extrínseca, a saber, a que se refere à concordância da ideia com seu ideado. (ESPINOZA, 2009, Parte II, definição 4, p. 51)

Prop. 35. A falsidade consiste na privação do conhecimento que as ideias inadequadas, ou seja, mutiladas e confusas, envolvem. Demonstração: Não há, nas ideias, nada de positivo que constitua a forma de falsidade (pela prop. 33). Ora, a falsidade não pode consistir na privação absoluta (...), nem tampouco na ignorância absoluta, pois ignorar e errar são diferente. A falsidade consiste, portanto, na privação de conhecimento que o conhecimento inadequado das coisas – ou sejam as ideias inadequadas e confusas – envolve. (ESPINOZA, 2009, Parte II, prop. 35, p. 77)

Def. 1. Chamo de causa adequada aquela cujo efeito pode ser percebido clara e distintamente por ela mesma. Chamo causa inadequada ou parcial, por outro lado, aquela cujo efeito não pode ser compreendido por ela só.

Def. II. Digo que agimos quando, em nós ou fora de nós, sucede algo de que somos a causa adequada, isto é (pela def. prec.), quando de nossa natureza se segue, em nós ou fora de nós, algo que pode ser compreendido clara e distintamente por ela só. Digo, ao contrário, que padecemos quando, em nós, sucede algo, ou quando de nossa natureza se segue algo de que não somos causa senão parcial. (SPINOZA, 2009, Parte III, def. 1 e 2, p. 98)

Prop. 1. A nossa mente, algumas vezes age, outras, na verdade, padece. Mais especificamente, à medida que tem ideias adequadas, ela necessariamente age; à medida que tem ideias inadequadas ela necessariamente padece. (SPINOZA, 2009, Parte III, prop. 1, p. 99).

É necessário esclarecer que para Spinoza, a liberdade e a potência de agir correspondem ao grau de perfeição próprio à essência do corpo considerado. Deus, nessa teoria, é infinitamente potente e absolutamente livre, isso significa que suas ações, seu pensamento, sua extensão e todos os seus atributos são determinados em razão de suas respectivas essências. O conceito de liberdade de Spinoza se opõe ao livre-arbítrio, na medida em que, para o filósofo, ser livre é agir em conformidade com a própria natureza. Ora, o homem pensa (SPINOZA, 2009, p. 52), logo, na medida em que é um ser pensante, ele só é livre se compõem seu intelecto a partir de ideias adequadas, pois das ideias adequadas decorrem ações livres. Para Espinosa, a liberdade de agir e de pensar, que se opõe à servidão, está em ser causa de suas próprias ideias. Para Deleuze, leitor de Bergson, a liberdade está em produzir os próprios problemas que constituirão as condições para a criação das ideias-diferenças. De forma inversa, quando o pensamento é determinado a partir de problemas que lhe são exteriores, permanece-se servo, escravo de uma imagem de pensamento. Pensar

livremente é ser causa de seus próprios problemas; não confundamos aqui o pensamento com o sujeito psicológico. Não é o sujeito que é causa dos problemas, mas o seu pensamento, considerado em sua impessoalidade e imanência.

Orlandi segue dizendo que o conhecimento e o aprendizado se dão a partir do encontro com os signos heterogêneos, esses signos “[...] abrem nossa sensibilidade aos campos problemáticos em que vivemos”. Os signos são expressões reais, são sensações materiais. Logo, o aprendizado e o pensamento não são invenções arbitrárias, delírios irrealis, eles são produtos do encontro com signos reais – signos da natureza, signos da arte, da filosofia, signos amorosos etc. Não obstante, a filosofia da diferença resiste ao dualismo natureza e pensamento. Para Deleuze e Guattari, a existência pura é o caos indiferenciado das relações dos fluxos que correm em velocidades infinitas; o mundo é o caos recortado e transformado pelo pensamento. Os conhecimentos consistentes são aqueles que se constituem em uma relação direta com os signos emitidos pelo caos-mundo, *caosmos*. O pensamento, como já dissemos inúmeras vezes, se divide em três áreas disciplinares, arte, ciência e filosofia, cada qual encara o caos de uma forma particular. Todavia, o caos não é só o aliado do pensamento, ele também é o seu principal adversário, pois o pensamento não consegue lidar com a totalidade dos fluxos desterritorializados compreendidos no caos. Somente a arte é capaz de absorver a voragem do caos e retransmiti-la em toda sua pureza. Dessa propriedade, decorre a potência e a natureza específica da arte e da imagem no currículo e na pesquisa em educação em geral.

O conhecimento sempre recorta, limita ou recodifica as porções de caos sobre a qual ele se desenrola. É certo também, que as diferentes áreas do conhecimento se conectam em diversos pontos culminantes, traçando um plano que reúne as três disciplinas. Orlandi elenca três riscos para o pensamento nesse embate com o caos e nessa busca por conectar os diversos planos de imanência. O primeiro deles é ceder à opinião, que consiste nos discursos pseudocientíficos, religiosos e tantos outros que se fecham ao caos por meio de generalizações, prejuízos morais e de verdades preestabelecidas; o segundo é cair no “caos que queríamos enfrentar”; o terceiro perigo é o da imposição ou acomodação do sujeito a modelos de vida e de conhecimento (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 255; ORLANDI, 2011, p. 150). Nesse sentido, Orlandi retoma obliquamente um tema também debatido por Pelbart: o fascismo. Ora, o fascismo do cotidiano consiste numa “militância morosa” e num “terrorismo teórico” que se presta a prescrever formas de viver e de conhecer puras

(PELBART, 2005)¹⁵⁶, que projetam sobre o sujeito e sobre seus desejos uma imagem negativa. Há uma certa concepção do conhecimento, muito comum em alguns círculos religiosos, cientificistas¹⁵⁷ e círculos de militância marxista¹⁵⁸, que atribuem à teoria um poder de determinação da prática.

Considerando esses riscos, Orlandi se questiona se Zourabichvili não estaria justamente propondo um modelo de aprendizado para toda a experiência possível. Aqui, Orlandi se aproxima de Tadeu da Silva (2005), denunciando a imagem binária projetada pelo autor francês. A classificação da experiência da linguagem em dois modos, o literal e o representacional, opera uma redução das possibilidades de escrita que, como diz Aquino (2011) leitor de Foucault, se confunde com a própria vida e condiciona o modo como nos relacionamos com nós mesmos. Sendo assim, a escola que opera uma redução das possibilidades de escrita a certos gêneros ou a determinados modelos incidiria numa redução das possibilidades de vida. Assim como a proposta de Zourabichvili, que reduz o procedimento linguístico e filosófico de Deleuze à literalidade.

A imposição de um modelo de vida/escrita, seja a literalidade, a prosa de Clarice Lispector, a genealogia de Foucault ou qualquer outro, é produto do que Orlandi chama de “rebeldia disciplinada”. Tal comportamento consiste na tomada de um autor, de um revolucionário, de uma ciência ao mesmo tempo como identidade e como forma de pensamento. Nesse sentido, Zourabichvili acaba criando uma identidade da teoria deleuziana que, como veremos nos capítulos seguintes, resultarão em algumas apropriações bastante inconsistentes¹⁵⁹. O texto de Zourabichvili, apesar de garantir uma teoria do aprendizado, apresenta uma linguagem que resiste à fixação e à categorização. Como bem observa, Tomaz Tadeu (2005), a questão da literalidade não explica nem complementa os três elementos da teoria pedagógica da diferença. E é justamente essa cisão entre as duas partes do texto que

156 PELBART, Peter Pal. Um direito ao silêncio. Cadernos de Subjetividade / Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. – v. 1, n. 1 (1993) – São Paulo, 1993 [páginas 197 a 200].

157 Por cientificista entendemos a opinião produzida a partir da ilusão inerente à razão científica, ilusão que tende a considerar que a linguagem, o entendimento e o conhecimento são cópias ou representações da natureza, do mundo ou do Ser. Rodrigo Pelloso Gelamo (2007, p.238) estuda a concepção iluminista de educação que se empenha a reduzir o fenômeno pedagógico a um sistema de verdades e procedimentos cientificamente demonstráveis. Esse afã da razão poderia ser compreendido enquanto efeito da ilusão transcendental engendrada no seio mesmo da ciência que, diante dos sucessos e avanços inegáveis em alguns campos, se convence da universalidade de seus procedimentos e acaba, por conseguinte, ultrapassando os limites por ela mesmo impostos.

158 Não se critica aqui toda a militância e toda a filosofia marxista, somente um certo modo de se apropriar dela enquanto conjunto de regras e normas verdadeiras que determinam a ação política dos sujeitos.

159 Retomaremos o debate sobre o risco de se tomar a filosofia da diferença como modelo no capítulo *Simulacro e hibridismo*.

possibilita leituras abertas da tese de Zourabichvili. A maior prova disso, são as análises completamente distintas de um artigo que não tem sequer 15 páginas. Todavia, Tadeu e Orlandi parecem apontar uma fraqueza inerente à posição defendida em *Deleuze e a questão da literalidade*. Tal fraqueza será intensificada em alguns artigos mais recentes que serão analisados nos próximos capítulos.

Poder-se-ia objetar que Deleuze e Guattari utilizam a palavra modelo em diversos momentos, como aponta Orlandi (2011, p. 151). Os autores sugerem uma possível oposição o modelo rizomático e o arborescente: “Não existiria no Oriente, notadamente na Oceania, algo como que um modelo rizomático que se opõe sob todos os aspectos ao modelo ocidental da árvore?” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 29). Algumas páginas a frente, os autores alegam que se servem de binarismos para “atingir processos que recusam todos os modelos”.

O rizoma não representa um modelo, ele expressa um momento, ele acontece em um intervalo “onde as coisas adquirem velocidade”¹⁶⁰. Lembremo-nos daqueles textos de Ada Kroef (2001) – analisado no capítulo *Cultura e diversidade* – e de Kastruv Roy (2002) – estudado no capítulo sobre a crítica à representação – nos quais se propõe os conceitos de mini-intervalos de aprendizagem e de zonas catalisadoras do saber. O rizoma e o território, são constituídos a partir de uma modificação dos ritmos. O rizoma é um modo de traçar um território, de desenhar um mapa ou de cantar uma canção que nos abrigue do caos, como

I. Uma criança no escuro, tomada de medo, tranquiliza-se cantarolando. Ela anda, ela para, ao sabor de sua canção. Perdida, ela se abriga como pode, ou se orienta bem ou mal com sua cançãozinha. Esta é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos. Pode acontecer que a criança salte ao mesmo tempo que canta, ela acelera ou diminui seu passo; mas a própria canção já é um salto: a canção salta do caos a um começo de ordem no caos, ela arrisca também deslocar-se a cada instante. Há sempre uma sonoridade no fio de Ariadne. Ou o canto de Orfeu. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 116; ORLANDI, 2011, p. 153)

II. Agora, ao contrário, estamos em casa. Mas o em-casa não preexiste: foi preciso traçar um círculo em torno do centro frágil e incerto, organizar um espaço limitado. Muitos componentes bem diversos intervêm, referências e marcas de toda espécie. Isso já era verdade no caso precedente. Mas agora são componentes para a organização de um espaço, e não mais para a determinação momentânea de um centro. Eis que as forças do caos são mantidas no exterior tanto quanto possível, e o espaço interior protege as forças germinativas de uma tarefa a ser cumprida, de uma obra a ser feita. Há toda uma atividade de seleção aí, de eliminação, de extração, para que as forças íntimas terrestres, as forças interiores da terra, não sejam submersas, para que elas possam resistir, ou até tomar algo emprestado do caos

160 Lembremos aqui do conceito de zonas catalisadoras de saber de Ada Kroef (2001), estudado no capítulo *Cultura e polivocidade* - e o de micro-intervalos de desorientação de Roy Kastruv (2002), discutido no capítulo da *Crítica à representação*.

através do filtro ou do crivo do espaço traçado. Ora, os componentes vocais, sonoros, são muito importantes: um muro do som, em todo caso um muro do qual alguns tijolos são sonoros. Uma criança cantarola para arregimentar em si as forças do trabalho escolar a ser feito. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 116. continuação do trecho de Deleuze que foi omitido na citação de Orlandi)

Eis o construtivismo pedagógico da filosofia deleuze-guattariana: ela traça um território, organizando e recompondo as forças do caos para se proteger dessas mesmas forças. O cérebro, como se viu neste capítulo, também é construído e condicionado nas/pelas experiências concretas dos indivíduos, grupos e demais agenciamentos coletivos. As experiências singulares formam os andaimes por meio dos quais o pensamento se constrói e, assim, elas condicionam todas as experiências futuras, porém, a medida que ao pensamento se acrescenta outras partes, os andaimes são desmontados e remontados, como na construção de um prédio, no qual essas estruturas móveis se montam e remontam na medida em que a construção se afasta do chão. Dito de outra forma, o pensamento se constrói por meio das experiências empíricas dos sujeitos e é ocupado pelas mesmas experiências, de tal forma que o cérebro se confunde com a projeção de um plano de consistência das experiências. O currículo, desse modo, constitui parte significativa, mas nunca totalizável, dessas experiências. Ele se realiza nos sujeitos e é modificado pelas experiências individuais de cada indivíduo ao mesmo passo em que modifica e descontextualiza essas experiências anteriores. Logo, um mesmo currículo, aplicado a mil alunos produz mil trajetórias diferentes, conectadas por certo horizonte de experiências.

6. PROBLEMATIZAÇÕES (PRIMEIRA PARTE): CRÍTICA E DOGMATISMO

O concreto jamais será reencontrado, combinando-se a insuficiência de um conceito com a insuficiência do seu oposto; não se reencontra o singular, corrigindo-se uma generalidade por outra generalidade. (DELEUZE, 1999, p. 33)

Nesta parte, foram traçadas algumas linhas que fogem às dos contornos do mapa até então desenhado. A primeira parte, *Ainda Somos Freirianos*, discute e problematiza a relação entre os textos analisados e a tradição crítica da pedagogia brasileira. Por um lado, rejeita-se a categoria de pós-crítico, por outro, afirma-se a continuidade entre a corrente crítica de matiz marxista¹⁶¹ e os estudos deleuze-guattarianos no campo da educação. A questão não é qual a classificação mais precisa para esses estudos, se são pós-estruturalistas ou marxianos, se são molares ou moleculares. O privilégio da filosofia da diferença, para pensar o campo da educação, é refletir rigorosamente sem categorias fixas, é propor conceitos e problematizações que se mantenham positivamente indeterminadas, abertas e trágicas. Propõe-se nessa seção a dissolução entre a fronteira dos estudos inspirados na filosofia da multiplicidade e os estudos críticos. Não obstante, identifica-se uma série de diferenças e de transformações operadas nas duas críticas.

A segunda parte, *Simulacro e hibridismo*, tratamos de uma disputa travada entre Sandra Corazza (2001)¹⁶² e Reinaldo Fleuri (2001). Os autores discutem sobre a semelhança entre o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual do Rio Grande do Sul. O Plano Nacional fora elaborado por técnicos do governo por meio de um processo não democrático e horizontal; o Plano Estadual, por sua vez, foi elaborado por meio de inúmeras assembleias e discussões, em um processo democrático e participativo que contou com a ajuda de profissionais das mais diversas áreas. Os dois planos apresentam versões muito similares de uma proposta de lei com influência das teorias críticas e multiculturais. O problema discutido nos artigos e apresentações de Fleuri e de Corazza é o da relação entre o processo de fabricação e o conteúdo discursivo das duas leis. Dois processos opostos e um mesmo

161 Consideramos os críticos não somente os filósofos da escola de Frankfurt, como fazem alguns críticos; designamos por essa nomenclatura todos os filósofos cujas ideias se inspiram na filosofia marxista. Nossa intenção é ressaltar o aspecto ambíguo da crítica marxista – ao mesmo tempo epistemológica e política – que é, de certo modo, um ramo da crítica kantiana.

162 O artigo de Corazza não encontra-se em nosso levantamento, pois não faz referência nem a Deleuze nem a Guattari, entretanto o texto mostra-se estratégico na análise do campo curricular de inspiração deleuziana.

conteúdo. Para problematizar ainda mais a questão, propomos uma análise do conto *Pierre Menard, Autor de Dom Quixote*, do escritor argentino Jorge Luís Borges. No conto, um tal Pierre Menard – que vive no começo do século XX – reescreve uma fração da obra de Miguel de Cervantes. O absurdo da situação é agravado com o comentário do narrador do conto, um amigo de Ménard, que diz ser a cópia de *Dom Quixote* infinitamente melhor do que o original. Não se apresenta nenhuma conclusão sobre a questão, não se expõe nenhuma solução a favor de Corazza ou de de Fleuri. O que interessa é questionar ainda mais a relação entre cópia, simulacro, diferença e política na maquinaria curricular brasileira. Esses dois textos colocam um problema comum, a saber: qual a relação entre a resistência e o domínio engendrada por uma teoria? Qual é o sentido de se demarcar um território a partir do ultrapassamento de uma tradição de pesquisa anterior? Critica-se abertamente a intenção de se apartar o oficial e o alternativo, o crítico e o pós-crítico para pensar os movimentos da teoria curricular e levanta-se o problema da própria oficialização de elementos curriculares deleuze-guattarianos. A oficialização de um currículo – como o crítico – implica um movimento de reterritorialização? Paulo Freire foi capturado pelo Estado? Já existem alguns elementos da filosofia da diferença no currículo oficial da disciplina de artes no Estado de São Paulo¹⁶³. Qual é o significado desse movimento de desterritorialização? Qual é o produto da repetição dos ditos e escritos de Deleuze e Guattari num código de leis? Será que a doutrina da diferença no currículo compartilhará o mesmo destino da doutrina crítica de Paulo Freire e companhia?

A Terceira e última parte, “*A igreja do Diabo*”, problematiza a tendência de alguns artigos em opor de forma fixa e hierarquizada dois modelos de educação, um disciplinar, governamental e prescritivo e outro molecular, rizomático e criativo. Tal procedimento conceitual está na origem da oposição entre moderno e pós-moderno, crítico e pós-crítico. A estratégia argumentativa do capítulo consiste em confrontar um artigo de Viviane Camozzato (2015) sobre a pedagogia legisladora e a pedagogia intérprete – na qual se encarna de maneira exemplar a tendência reducionista acima apontada – com uma análise do conto *A igreja do Diabo* de Machado de Assis.

163 SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Currículo do Estado de São Paulo. Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2. ed. São Paulo, 2012. p. 192-196.

6.1 Ainda somos Freirianos (ou a arte das misturas perigosas)

A filosofia da diferença combate vigorosamente as categorias e as classificações fixas. Nunca houve, da parte de Deleuze ou Guattari, um apelo às categorias do pós-crítico, nem do pós-estruturalismo. Na verdade, Deleuze e Guattari (1997b, p.182) contrapõem as ações de corte, divisão e classificação do espaço estriado à arte da composição e da conexão. O espaço estriado corta e separa, o espaço liso junta e une. Como o vimos nos trabalhos de Roy (2002) – estudado no capítulo da crítica à representação – e de Garcia (2007) – investigado no capítulo sobre a utilização dos conceitos de cartografia e território –, o espaço estriado é feito de uma materialidade rígida e euclidiana, enquanto o espaço liso é um espaço composto pelas relações que o constituem e o povoam.

Temos ainda outra razão para não nos opormos aos críticos. O inimigo conceitual dos estudos sobre Deleuze e Guattari não são os estudos de influência marxista nem o modernismo. Em nossa concepção, os estudos deleuze-guattarianos em educação são uma continuação do movimento de Paulo Freire¹⁶⁴ e, sem sombra de dúvida, se inscrevem na tradição filosófica de Espinosa, Kant e Hume.

Isso pode soar estranho, mas há inúmeros indícios da familiaridade entre Deleuze e a teoria crítica. Prova da proximidade entre Deleuze, Guattari e os estudos marxianos são as referências constantes. Só em *Anti-Édipo*, Marx é citado mais de cinquenta vezes. No fim de sua vida, Deleuze diz “Je crois que Guattari et moi, nous sommes restés marxistes” (DELEUZE; PARNET; POURPARLES; 1990, p. 7)¹⁶⁵. Não seria errado se disséssemos, a respeito dos estudos sobre educação, que continuam freirianos. A politização da educação, a estetização da política, a introdução do afeto na cognição – e no currículo – e a luta contra a perversidade do capitalismo são linhas freirianas que se encontram com algumas das linhas que aqui cartografamos. Os procedimentos mistos de pesquisa, científicos e intervencionais e

164 Utilizamos o nome de Paulo Freire, pois o pesquisador participa ao mesmo tempo de duas correntes que se opõem parcialmente à filosofia da diferença. Freire é marxista, na medida em que sua teoria volta-se à superação da antinomia de classes, mas também é fenomenologista, pois compreende a educação a partir da estrutura da experiência individual. Todavia não nos restringimos a ele.

165 A despeito disso, Guattari critica duramente o dogmatismo e o conservadorismo dos movimentos comunistas de sua época: “A esquerda comunista naufraga, irremediavelmente, na esclerose e no dogmatismo, enquanto os partidos socialistas, preocupados em se apresentar como parceiros tecnocratas confiáveis, renunciaram a todo questionamento das estruturas existentes” (Folha de São Paulo, 13 de Abril, de 1986).

as análises fenomenológicas também são elementos herdados pela crítica deleuze-guattariana ao currículo.

É óbvio que isso tudo não pode ser dito senão com uma boa dose de humor. Cada uma das linhas do pensamento de Paulo Freire é revirada nas leituras deleuze-guattarianas da educação. A politização da educação não cede a nenhum finalismo ou transcendência. Nenhuma concessão à terra prometida ou sociedade utópica, nenhuma promessa de reordenação social ou de aniquilação das iniquidades, somente possibilidades a se trilhar, possibilidades que, desde sempre, sabemos imprevisíveis; a estetização da linguagem acadêmica nos estudos da diferença está diretamente relacionada à crítica ética das categorias representação, identidade e subjetividade, não há nenhuma reminiscência religiosa; o conceito de afeto não significa mais carinho, empatia, simpatia ou amor, não se trata de nenhum humanismo, mas de um espinosismo. O afeto tem a ver com a forma como afetamos e somos afetados pelos outros corpos, ele é a base de uma pragmática da composição; e, por fim, os estudos deleuzianos e guattarianos em educação continuam a lutar contra o capitalismo e todo tipo de conservadorismo político, mas não se valem mais das mesmas armas que se valia Paulo Freire, por mais que, como todo grande autor, ele ainda guarde bastante potencial revolucionário.

A conexão não se limita aos estudos freirianos. Os estudos deleuze-guattarianos também “(des)continuam” uma vertente crítica iniciada por Saviani, que toma a filosofia da educação como criação e proposição de problemas (SAVIANI, 2007, p. 10-11). A crítica de Saviani a confusão entre o senso comum e o senso problemático do termo é muito próxima daquela escrita por Deleuze e Guattari alguns anos antes em *O que é filosofia?*. A seguir, dois trechos compilados do livro de Saviani que se aproximam e se distanciam de Deleuze e Guattari como duas parábolas simetricamente opostas que se beijam em um único ponto fugaz:

Um dos usos mais frequentes da palavra problema é, por exemplo, aquele que a considera como sinônimo de questão. Neste sentido, qualquer pergunta, qualquer indagação é considerada problema. Esta identificação resulta, porém, insuficiente para revelar o verdadeiro caráter, isto é, a especificidade do problema. Com efeito, se eu pergunto a um dos leitores: "quantos anos você tem?", parece claro que eu estou lhe propondo uma questão; e parece igualmente claro que isto não traz qualquer conotação problemática. (...)

Ora, captar a verdadeira concreticidade não é outra coisa senão captar a essência. Não se trata, porém, de algo subsistente em si e por si que esteja oculto por detrás da

cortina dos fenômenos. A essência é um produto do modo pelo qual o homem produz sua própria existência. Quando o homem considera as manifestações de sua própria existência como algo desligado dela, ou seja, como algo independente do processo que as produziu, ele está vivendo no mundo da "pseudo-concreticidade". Ele toma como essência aquilo que é apenas fenômeno, isto é, aquilo que é apenas manifestação da essência. No caso que estamos examinando, ele toma por problema aquilo que é apenas manifestação do problema. (...). Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema. (SAVIANI, 2007, p. 11 e 17)

Os problemas são criados segundo uma necessidade, eles expressam uma linha estendida entre o conhecido e o não conhecido, eles envolvem um ato de criação ativa. Entretanto, Saviani opera em um território dialético clássico. Ele fala em essências, em classe, trabalho e representação. Para ele o problema bem posto é o que já tem em seus termos uma solução.

Tomaz Tadeu da Silva (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO, 2002) diz que a teoria crítica sobre o currículo havia se esgotado e que agora restava trilhar o caminho pós-crítico. A afirmação é extremamente problemática, na medida em que muitos autores no mesmo período utilizavam-se tanto dos autores críticos quanto de Foucault, Deleuze, Guattari, Althusser e Derrida. O caso do livro *Império*, lançado em 2000 por dois pesquisadores internacionalmente reconhecidos – Antônio Negri e Michel Hardt – é exemplar, pois nesse livro se mesclam diversos conceitos de Deleuze e Guattari e conceitos tomados de autores críticos – principalmente Karl Marx e Antonio Gramsci – para pensar uma nova fase do capitalismo. Em pouco tempo esse livro se tornará uma referência muito comum nos textos influenciados por Deleuze e Guattari (ROCHA, 2004; PRATA, 2005; BAMPI, 2007; SILVA; FABRIS, 2010; CRUZ; SARAIVA, 2012; SILVA; FABRIS, 2010; BICCA; WORTMAN, 2013).

Há uma certa continuidade entre os estudos críticos e os estudos da multiplicidade no campo da educação. Esta continuidade só se dá na medida em que o inimigo conceitual permanece o mesmo: o conservadorismo científico e político, em especial, o capitalismo e suas formas de domínio e opressão.

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. (KOHAN, W. 2002, p. 128)

Há uma série de artigos selecionados em nosso levantamento que podem ilustrar esse ponto. Em *A saúde na escola: da medicalização à perspectiva da psicologia histórico-cultural*, Maria de Lourdes Spazziani (2001) escreve uma crítica ao dispositivo de medicalização que atravessa a escola desde meados do século XX a partir de Foucault, Deleuze, Vigotsky e Marilena Chauí. A autora relaciona o conceito de vigilância, o de normalização de Foucault e o de bifurcação do poder de Deleuze. O “inimigo” filosófico da autora é a biologização dos processos educativos e a teoria do fracasso escolar.

Ada Beatriz Kroef (2001) escreve um texto – já analisado no terceiro capítulo - no qual a principal referência é a filosofia da multiplicidade e a obra de Michael Hardt. A autora também retoma uma análise da sociedade capitalista e suas decorrências no processo de fabricação de sujeitos e de identidades culturais. Seu argumento é que o capitalismo se apropria das diversas culturas, as insere num esquema de mercado e depois as vende enquanto possibilidades identitárias capturadas. Nesse sentido, o capitalismo – que é um enorme aparelho de captura – reterritorializa as diversas culturas e os diversos territórios de subjetivação. O capitalismo opera por enunciação, classificação, pasteurização e padronização. Uma verdadeira linha de montagem de identidades. Nesse ponto a crítica à representação se dirige às pedagogias multiculturais enquanto instrumentos de captura da máquina capitalista.

Stephen Ball (2012), em um artigo traduzido na revista *Práxis Educativa*, trata dos efeitos do dispositivo do gerencialismo e da performatividade na desprofissionalização do trabalho docente, no qual ele se utiliza de conceitos deleuzianos de tecnologia e sociedade de controle (DELEUZE, 1992) para realizar uma crítica aos teóricos e gerentes do pós-profissionalismo. O pós-profissionalismo, segundo o autor, define o trabalho a partir de critérios de eficiência e produtividade, desconsiderando todo o aspecto moral, ético e problemático da atividade profissional. Outras características dessa tecnologia política são: (1) a competitividade; (2) a descentralização administrativa; (3) o imperativo de visibilidade – descrição e avaliação detalhada das ações empreendidas em sala de aula¹⁶⁶; (4) as constantes “reformas” do professor; (5) tradução da aprendizagem em políticas de custo-benefício; (6) ambivalência e flexibilidade dos profissionais, “dividuação” dos professores; (7) responsabilização do professor pelos resultados da educação e pelo fracasso escolar. Para o autor, essa tecnologia gerencial promove a desprofissionalização dos professores inseridos

166 “O que acontece aqui é que a complexidade humana se reduz à forma mais simples possível – a uma classificação ou a um número numa tabela.” (BALL, 2012, p. 39).

nos sistemas educativos orientados pelos dispositivos de governo doravante mencionados. Os resultados dessa política são o esvaziamento das práticas em sala de aula, cada vez mais orientadas por modelos externos. O inimigo conceitual desse trabalho é a política neoliberal.

O texto de Julio Groppa Aquino (2011), discutido no capítulo sobre o governo das almas, apresenta um argumento que se aproxima da crítica à educação bancária de Paulo Freire (1996). Aquino, recusa tomar a escrita enquanto dispositivo de exame e avaliação, que se funda na crença que a linguagem é meramente um instrumento de transmissão de uma informação, proferida pelo professor e repetida pelo aluno. Evidentemente, como já foi dito, os estudos freirianos e foucaultianos não são plenamente articuláveis, sendo muitas vezes avessos uns aos outros. Entretanto, não há nada que impeça um pesquisador da diferença de se valer de conceitos, ideias e até mesmo de preceitos das mais diversas críticas.

Mesmo Sandra Corazza, que em 2000-2001 denunciava a falência do modelo crítico, em 2015 rendeu-se a composição entre a filosofia da diferença e a teoria crítica da tradução. Em seu artigo *Didática da tradução, transcrição do currículo*, a autora reúne Haroldo de Campos e Walter Benjamin, notórios marxistas, e Deleuze para pensar o ensino enquanto tradução e transcrição do saber científico, artístico e filosófico.

O que a teoria da multiplicidade acrescenta à teoria crítica da educação é a perspectiva a-centrada (CORAZZA, 2000, p. 102) e multifocal do rizoma. Essa perspectiva nos permite analisar um fenômeno, uma ideia, um conceito, um desejo, um livro, seja lá o que for, a partir de uma perspectiva bifurcante. Um currículo, por exemplo, pode sempre ser analisado a partir de, no mínimo, duas perspectivas (PARAÍSO, 2009, p. 289): as linhas molares – os horários, a hierarquia, o espaço dividido das salas e das matérias, as provas, os exames, os rituais e as passagens – e as linhas moleculares, que concernem aquilo que escapa ao currículo molar, seja uma matilha de meninos uivando durante o hino nacional (GOMES, 2002), uma conversa de canto, um namoro escondido, uma professora digressiva (RYAN, 2006) ou os amores pelos livros e pelas matérias indevidas.

Um bom exemplo de aplicação do rizoma, que também relaciona-se com os estudos críticos, é o texto de Margarete Axt (2004), no qual se analisa a produção de uma plataforma digital de aprendizagem. O artigo mescla o conceito de autonomia de Jean Piaget, o conceito de governo e controle de Deleuze e Foucault e a teoria da linguagem de Michel Pêcheux e Bakhtin (AXT, 2004, p. 228) em uma experiência com alunos e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. A experiência propõe um exercício pedagógico que pretende

ressignificar o uso da tecnologia contra a sociedade de controle e a favor da autonomia e do acontecimento-invenção. O experimento é realizado pelo laboratório de estudos de linguagem da Universidade do Rio Grande do Sul e, do ponto de vista linguístico, os conceitos principais são a heterogeneidade discursiva, o duplo sentido e a identificação sócio-histórica. O objetivo do projeto é propor o desenvolvimento de uma cidade viva virtual, na qual os alunos, professores e pesquisadores fossem construindo um ambiente digital múltiplo no qual as diferentes perspectivas e ideias seriam agregadas. A ideia do projeto consiste em desenvolver, ao mesmo tempo, a autonomia das crianças, a diferenciação de um território e a criação de conhecimentos sobre a cidade, o desenvolvimento do diálogo e da tolerância. Evidentemente, do ponto de vista estritamente filosófico é difícil conciliar Piaget, Backthin e Deleuze, mas, do ponto de vista prático, essa composição se mostrou funcional.

Como nos dizem Silva (2002) e Gauthier (2002) – estudados no capítulo sobre a crítica à representação – não se trata de saber as essências das coisas, mas de conectar elementos heterogêneos em um agenciamento que funcione e que se conecte com outros agenciamentos. Ora, se um trecho, um conceito, um livro ou uma filosofia seja ela – crítica, moderna, estruturalista ou fenomenologista – servir a um agenciamento, em nome do quê se pode censurar sua apropriação no plano da filosofia da diferença?

6.2 Simulacro e hibridismo

Corazza (2001)¹⁶⁷ dizia que não há limite entre o currículo oficial e o currículo alternativo. A autora compara os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados por um conjunto de técnicos e burocratas, com a proposta estadual, elaborada por meio de numerosas assembleias que reuniram toda a comunidade dos professores, gestores, pais e funcionários; ela fica perplexa com as profundas similaridades discursivas entre os dois textos. Com base na análise, Corazza problematiza a relação entre alternativo e o oficial e nos previne sobre o risco das misturas.

¹⁶⁷ CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, ago. 2001.

Reinaldo Fleuri (2001)¹⁶⁸ rebate o argumento de Corazza. O autor não nega a similaridade do texto, mas se opõe à conclusão de Corazza ao alegar que a principal diferença entre um currículo e outro está no processo de fabricação o que, por si mesmo, garantiria uma diferenciação. Baseado nas análises de Edgar Morin acerca da teoria da complexidade, Fleuri defende que o processo por si mesmo é suficiente para gerar microfissuras e novas possibilidades curriculares. Resgatando João Guimarães Rosa, o autor ressalta a importância do processo: “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. O hibridismo entre alternativo e oficial é diluído em uma análise complexa.

A lógica binária e de oposição não é suficiente para interpretar as conexões complexas e dinâmicas que se estabelecem entre os sujeitos, os processos e os dispositivos que estão produzindo estas práticas discursivas. Só a partir de uma perspectiva complexa é possível compreender os limiares (os limites e as possibilidades) de um processo oficial que pretende promover, paradoxalmente, a inserção dos movimentos sociais alternativos na formulação e no controle das diretrizes curriculares da escola pública. Num processo histórico em que estes movimentos sociais têm sido sistematicamente subjugados no cenário político do Estado, tal movimento constituinte pode implicar em novos processos de sujeição dos movimentos sociais populares, à medida que a complexidade dos agentes envolvidos e a dinamicidade de suas reivindicações sejam interpretadas e elaboradas de maneira reducionista pelos dispositivos de participação disponíveis. Mas, ao mesmo tempo, pode significar a abertura de novos espaços de participação ativa de setores das classes populares na formulação de políticas públicas no campo da educação. (FLEURI, 2001, p. 124).

Seja como for, o fato de se ver um simulacro do currículo alternativo reescrito por funcionários do alto escalão do governo é um problema notável. Qual é o sentido dessa réplica? Há alguma diferença entre as duas propostas? O processo de fabricação dos enunciados transforma o sentido do texto? Será que há algum sentido nisso, ou tudo não passa de um *non-sense* generalizado? Uma caduquice pedagógica?

Infelizmente, não temos respostas para esses problemas, mas como não lembrar de Borges e seu *Pierre Menard, autor de Dom Quixote* (BORGES, 1999). No conto, um amigo de um escritor chamado Pierre Menard, falecido recentemente, indignado com a omissão de uma das principais obras de seu amigo em um “catálogo falaz” que saía em um jornal “de tendência protestante”, escreve para fazer justiça à obra magna de seu amigo: uma versão

¹⁶⁸ FLEURI, Reinaldo Matias. Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, ago. 2001.

reescrita de um trecho de *Dom Quixote*, “talvez a obra mais significativa de nosso tempo” (BORGES, 1999, p. 51). A obra é uma cópia exata, mas não mecânica, dos capítulos nono e trigésimo oitavo da primeira parte do livro *Dom Quixote* – há também um trecho incompleto do capítulo vinte e dois.

O amigo nos conta os engenhos exigidos de Menard em sua complexa tarefa. A primeira ideia de Menard foi assumir a identidade de Miguel de Cervantes: “Conhecer bem o espanhol, recuperar a fé católica, guerrear contra os mouros ou contra o turco, esquecer a história da Europa entre os anos de 1602 e 1919” (BORGES, 1999, p. 52). O agenciamento pareceu fácil demais e ao mesmo tempo inexequível. Menard decide reescrever o livro por si mesmo, isso é, escrevê-lo da mesma maneira, mas com outro sentido. Isso é possível pois o sentido não está preso ao significante nem ao significado, mas desliza entre os dois (DELEUZE, 2009a, p. 31-34). O fato de Menard, francês, contemporâneo, cínico, irônico e leitor de Nietzsche reescrever *Dom Quixote* elevaria o valor literário da obra. A primeira versão de Miguel de Cervantes – segundo o narrador e o próprio Pierre Menard – não passava de uma leitura agradável, uma obra desnecessária e um tanto insípida. A segunda versão é genial e imprescindível.

Por exemplo, examinemos o XXXVIII (capítulo) da primeira parte, “que trata do curioso discurso que fez Dom Quixote sobre as armas e as letras”. É sabido que Dom Quixote (como Quevedo na passagem análoga, e posterior, de A Hora de Todos) julga o pleito contra as letras e a favor das armas. Cervantes era um velho militar: sua decisão se explica. Mas que o Dom Quixote de Pierre Menard – homem contemporâneo de *La Trahison des Clercs* e de Bertrand Russell – reincida nessas nebulosas sofistarias! Madame Bachelier viu nelas admirável e típica subordinação do autor à psicologia do herói; outros (nada perspicazmente) uma transcrição do Quixote; a baronesa de Bacourt, a influência de Nietzsche. A essa terceira interpretação (que acho irrefutável) não sei se me atreverei a adicionar uma quarta, que condiz muito bem com a quase divina modéstia de Pierre Menard: seu hábito resignado ou irônico de propagar ideias que eram o estrito reverso das preferidas por ele. (Rememoremos outra vez sua diatribe contra Paul Valéry na efêmera página surrealista de Jacques Reboul.) (BORGES, 1999, p. 54).

Esse texto coloca em questão uma porção de questões caras à filosofia de Deleuze e Guattari: a relação entre sentido e significante; a subversão do original pelo simulacro¹⁶⁹; a rachadura do tempo; e a relação entre diferença e repetição. Mas o que ele pode nos dizer a respeito da disputa em torno do significado da semelhança entre os parâmetros curriculares nacionais e os parâmetros curriculares estaduais do Rio Grande do Sul?

169 Sobre a inversão do modelo e da cópia conferir o capítulo sobre a subversão da filosofia de Platão e Kant.

Ora, em primeiro lugar, a diferença no processo de fabricação dos dois textos normativos – o Estadual, elaborado com a participação dos diversos agentes sociais em um processo democrático, e o Nacional, elaborado pela alta burocracia do governo e imposta de cima para baixo – é aporética e estupeficante. O processo estadual não é melhor nem pior do que o Nacional, não resguarda um grau maior ou menor de liberdade ou reacionarismo. Na verdade, o sentido da semelhança entre os parâmetros não é algo de decidível. É ambíguo. Sem dúvida, a oficialização de uma parcela da teoria crítica e alternativa é uma oportunidade para se colocar em pauta uma série de questões importantes para o currículo, mas o fato de se repetir o alternativo no oficial é sinal de um movimento estranho.

Como dissemos anteriormente, o capitalismo, tal como o concebemos, distingue-se das outras formas de governo por estender seu limite indeterminadamente pelo acréscimo de novos paradigmas. Parece-nos, talvez, que a teoria crítica ou parte dela, foi apropriada pelo sistema educacional reprodutivista enquanto novo axioma educacional. Isso não significa que ela não tenha suas conquistas sociais e pedagógicas. Hoje o currículo problematiza os efeitos da desigualdade social e isso interessa a quem pensa a educação. Temas importantes estão sendo debatidos graças aos avanços da teoria crítica. O currículo autônomo indígena¹⁷⁰ e o currículo do movimento negro¹⁷¹, por exemplo, são questões que começaram a ser debatidas com mais assiduidade durante o período crítico. Tais debates deram origens a novos e interessantes problemas, ainda que também apresentem movimentos de reterritorialização¹⁷².

O rizoma não é modelo do bom em detrimento do sistema arborescente. A esquizofrenia e o capitalismo são modos rizomáticos de funcionamento da sociedade e do indivíduo e não é preciso demorar muito para se constatar a infelicidade que cabe a cada um deles. Um rizoma pode ser perigoso, subversivo e sombrio. Da mesma forma, um currículo alternativo, quando reterritorializado, pode imobilizar a renovação do campo pedagógico como nos alerta Corazza (2001).

Os parâmetros curriculares alternativos do Rio Grande do Sul não repetem nem são repetidos pelos parâmetros nacionais. Os currículos diferem por seu modo de produção, mas repetem a instância problemática, o limite indeterminado entre o oficial e o alternativo, entre

170 Há dois textos que discutem essa questão em nossa bibliografia: NASCIMENTO, Adir Castro; URQUIZA, A.H. Aguilara. “Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá”; e CAMARGO, Dulce M. P. “Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular”.

171 Encontramos um texto que trata desta questão em nosso levantamento: BARZANO, Marco Antonio Leandro. “Escolas em lençóis/BA: um currículo produzido para ser negro”. 2010.

172 Ver a notável e sóbria análise de Marco Antonio Leandro Barzano, na qual ele aponta para os limites de uma experiência pedagógica de inspiração africana.

o modelo e a cópia. A suposta semelhança entre os parâmetros curriculares ou entre as duas versões idênticas de *Dom Quixote* não dizem respeito a uma repetição de elementos intercambiáveis, mas a uma repetição de uma diferença mais profunda, uma repetição que pressupõe o disfarce e o problemático. O que se oculta sob essa repetição dos currículos é o risco que todo agenciamento sofre quando é bem-sucedido: o da reterritorialização. A reterritorialização do currículo alternativo não significa, entretanto, que o pensamento crítico está morto, muito pelo contrário. A produção acadêmica continua fazendo bom uso desse modo de pensar, continua problematizando as leis, a sua implementação e continuam propondo abordagens construtivas. Não existe um pensamento freiriano. Existem vários. Não existe uma única forma de aplicar sua teoria, mas múltiplos. É preciso ver com um pouco de humor e naturalidade a incorporação e a oficialização de um filósofo no regime de um governo.

Os estudos deleuzianos reacendem alguns dos lampejos do pensamento marxista e deixarão outros de lado, mas devemos dizer de novo, não sem humor, que não somos pós-modernos, ainda somos freirianos em um outro sentido: o pensamento deleuze-guattariano na educação já começa a passar pelo processo de enraizamento que passou o pensamento crítico.

A linguagem acadêmica já absorveu alguns vocabulários e algumas fórmulas da filosofia da diferença. E a predição do oráculo Foucault¹⁷³ se realiza: um século deleuziano na educação brasileira. Em 2012, já se lançou em São Paulo um documento curricular oficial sobre o ensino de Arte que se utiliza de Deleuze e Guattari entre uma miríade de outros teóricos e pesquisadores. Curioso o texto ter sido publicado justamente durante um governo considerado de centro-direita (governo de Geraldo Alckmin). Deleuze replicado pelo governo liberal, que escândalo! O humor, neste caso, não é desautorização do argumento adversário, muito pelo contrário, ele é a mais alta instância da problematização e do conceito.

O texto apresenta-se como um tesouro para o pesquisador deleuziano que se deleita com a combinação bizarra entre as formas. O programa começa com um texto introdutório de caráter filosófico e teórico, bastante rico em figuras e esquemas, é nessa parte que foram utilizados os conceitos deleuze-guattarianos; na sequência segue um enorme quadro de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos bimestre a bimestre, semestre a semestre, ano a ano. Um Deleuze misturado com Perrenoud em um agenciamento curricular monstruoso.

173 Em certa entrevista Foucault diz: “um dia, talvez, o século será deleuziano”.

Todavia, no que se refere à parte filosófica, o texto articula os conceitos de cartografia e território de modo elegante, funcional e consistente. Analisemos alguns trechos da carta curricular:

Este texto apresenta uma proposta de pensamento curricular para a disciplina Arte, estruturado numa cartografia que traz um mapeamento de territórios da Arte, propondo, a partir deles e em conexão entre eles, conceitos e conteúdos geradores de processos educativos da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental à 2ª a série do Ensino Médio. (...)

Para o 2º o grau, a Proposta Curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) tornava-se mais complexa. Um esquema evidenciava a multiplicidade e a interdependência entre as dimensões da Arte. Impossível separá-las. Expressão, construção e representação de mundo ligam-se mutuamente em um conjunto em que estão presentes autor/artista, fruidor e a intermediação entre eles pelos meios de veiculação da Arte, todos inseridos no mundo físico-sociocultural-político-histórico. (SÃO PAULO, Governo do Estado. 2012, p. 187)

Há nesse modo de comentar o mundo e as coisas da vida uma elaboração, uma construção que é somente configurada pela ação de um gesto criador. Pode nascer de um convite, de uma proposta, de um projeto, quer esse seja uma provocação de outro ou encontre seu embrião nas perguntas que o próprio fazedor de práticas artísticas se faz, lançando-as de volta ao mundo. (SÃO PAULO (Estado). 2012, p. 189, grifos nossos)

Os trechos supracitados, manifestam uma clara tendência deleuze-guattariana, um pouco suavizada é verdade, mas inegável. A questão da conexão, da cartografia e do gesto criador, discutidas quase em todas as partes desta tese estão aí, visíveis e bem articuladas. Observa-se um duplo movimento nesse acontecimento: por um lado a filosofia deleuze-guattariana é reterritorializada sobre um modelo curricular tradicional, de outro lado ela desterritorializa esse modelo, introduz um disparate, uma esquisitice em meio a uma lista de conteúdos e habilidades que devem ser “transmitidos” e “ensinados” aos alunos. Ora, a pressuposição de conteúdos, conhecimentos e técnicas fixas e preestabelecidas a serem desenvolvidos nos cursos de arte são absolutamente avessas ao espírito do campo mapeado nesta tese. Dezesesseis anos depois da cópia do currículo crítico investigada por Fleuri (2001) e Coraza (2001) vemos repetir-se o evento com a filosofia da diferença que subsidiava o texto dos dois autores. O problema não é se a reterritorialização do campo deleuziano no currículo oficial é boa ou má e sim saber como essa influência irá ser – ou foi – agenciada na prática escolar e na prática de pesquisa. Em que medida Deleuze e Guattari afetaram as práticas de ensino de arte? Como a influência desses filósofos reconfigura o dispositivo dedático-pedagógico dirigido pelos professores? Essas seriam questões para uma outra pesquisa.

6.3 *A igreja do Diabo*

Pleased to meet you
 Hope you guessed my name,
 But what's confusing you
 Is just the nature of my game.

(*Sympathy for the Devil*. The Rolling Stones, 1968)

Neste subcapítulo, utilizaremos o conto *A igreja do Diabo* de Machado de Assis (2011) para problematizar uma certa abordagem que tende a fixar e opor duas categorias de educação, uma tradicional e negativa e outra flexível e “pós-moderna”. Optamos por analisar o artigo de Viviane Castro Camozzato (2015), *Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes*, no qual se propõe uma oposição de dois modos pedagógicos, um prescritivo e outro interpretativo, a partir de uma crítica a uma crônica de Machado de Assis.

O artigo de Camozzato aborda o conceito de pedagogia a partir da obra *Legisladores e Intérpretes*, de Zygmunt Bauman (2010) e, como de costume, divide o conceito em dois momentos: o moderno e o pós-moderno¹⁷⁴. As duas categorias centrais de análise são a metáfora do legislador, atribuída à modernidade, e a do intérprete, pós-moderna. O objetivo do texto é expor e problematizar as “múltiplas enunciações sobre pedagogia” e desenvolver as implicações da taxonomia de Bauman no campo da educação. As proposições do texto são ambivalentes, por um lado o artigo discute a possibilidade de definição da pedagogia, atitude que a autora associa ao modelo representativo e tradicional, propondo uma série de problemas éticos e políticos ao campo pedagógico, levantando diversas questões significativas e atuais, todavia, no sentido inverso, o texto tende a conceber a educação a partir de uma imagem binária. O texto tem muito em comum com outras produções influenciadas por Deleuze e Foucault, mas cita somente uma breve passagem do texto *Os intelectuais e o poder*. (FOUCAULT; DELEUZE, 1984, p. 69-78). Constam nas referências obras de Walter Kohan e Alfredo Veiga-Neto—reconhecidos intérpretes de Deleuze e Foucault no campo do currículo. O texto também faz referência ao artigo *Devir-animal e educação* escrito por Menna Barreto Gomes e publicado no especial sobre Deleuze da revista *Educação & Realidade* de 2002.

174 Citar outros artigos que opõe moderno e pós-moderno.

Pode-se dizer seguramente que a proposta de Camozzato se desenvolve em um horizonte de pensamento relativamente próximo ao aqui adotado.

O artigo divide-se em duas partes; na primeira, é discutido o modelo moderno¹⁷⁵ de educação, caracterizado pela função legisladora, na segunda, analisa-se a versão “pós-moderna” que se distingue pelo caráter de interpretação. Dessa forma, Camozzato argumenta, com razão, que a vontade de definição do conceito de pedagogia vincula-se a uma vontade de legislar:

Parece-me que o anseio em demarcar, definir, cercar o conceito de pedagogia, relaciona-se a uma vontade que é de legislar sobre a sociedade e seus indivíduos. Isso porque se pode dizer que persiste nessa intencionalidade a crença de que as pessoas teriam “infinita capacidade de serem influenciadas, moldadas, aperfeiçoadas” (BAUMAN, 2010, p. 100 apud CAMOZZATO, 2015, p. 503¹⁷⁶)

A autora analisa a constituição da ciência pedagógica no século XIX de modo bastante interessante. Apoiando-se em filmes, obras da pedagogia, da filosofia e da historiografia, o texto caracteriza a modernidade a partir do governo legislador dos sujeitos. (CAMAZZATO, 2015, p. 509-510). Segundo esta perspectiva, a educação realiza uma redução do mundo, limita o campo de percepção da criança, e manifesta o imperativo de ordem socialmente estabelecido. A finalidade da escola seria formar um sujeito calcado na responsabilidade e na racionalidade que seriam, segundo o discurso do século XIX, condições para o convívio social e o avanço das luzes. Argumento que poderia ser remetido à Nietzsche. Tendo em vista que a pedagogia é a arte de formar determinado tipo de sujeitos e que, no mundo moderno, as questões envolvidas nessa empreitada se adensavam, foram elaboradas as bases de uma ciência da pedagogia cujo objetivo era o de aperfeiçoar o governo das crianças. Tomando como exemplo o pedagogo argentino Lorenzo Luzuriaga, que escreve na primeira metade do século XX, Camozzato mostra como em sua origem a pedagogia estava vinculada a uma concepção de ciência bastante tradicional, ancorada na separação entre sujeito e objeto, no modelo de representação e na finalidade prescritiva. (CAMOZZATO, 2015, p. 512-513).

Para ilustrar sua posição a autora analisa uma obra cinematográfica, uma crônica de

175 Uma análise menos enviesada do conceito moderno de educação, focado na educação do corpo, é apresentado por Nóbrega (2005). Ao invés de abarcar uma multidão de autores na categoria da modernidade, a autora analisa algumas obras-chaves na constituição da teoria clássica da pedagogia.

176 BAUMAN, Z. Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

Machado de Assis e um manual de etiqueta. No filme *O garoto selvagem*, de François Truffaut (1970), conta-se a história de uma criança descoberta numa floresta francesa no século XIX. O menino encontrava-se em estado selvagem: “Victor tinha adquirido os mesmos hábitos dos animais, convivia e lutava com eles, aprendendo e compartilhando os mesmos costumes. Ele é retirado da floresta, e inúmeras perguntas em torno dessa enigmática figura começam a surgir.” (COMOZZATO, 2015, p. 504).

A criança não se deixa capturar e foge para o bosque. Porém, novamente é enclausurado no Hospital Bicêtre, sob os cuidados do Dr. Pinel. A despeito de todas as tentativas, a criança não consegue se comunicar nem se acostumar aos hábitos ditos “civilizados”. Logo, ele torna-se uma “diferença”, um enigma. Confrontados com o inapreensível, os médicos lhe diagnosticam incapaz e idiota. Desconfiado do diagnóstico, um tal Dr. Itard resolve introduzir o garoto nos costumes civilizados e educá-lo: o ensina a andar sobre os dois pés, a comer a comida cozida, a utilizar talheres, enfim, conduz o jovem às luzes: “Pedagogia e ordenação social aparecem bem imbricadas; assim como apartar a selvageria e a incivilidade que se avolumam como recorrências de pedagogias que nos precedem e das que, ainda hoje, conduzem-nos.” (CAMOZZATO, 2015, p. 504).

A autora retoma a tese de Kant sobre a pedagogia, segundo a qual ela teria a função de constituir o sujeito humano. Com base na narrativa do filme, a autora busca problematizar a diferença entre educação e pedagogia e a intencionalidade da condução das crianças à civilização. A educação seria, segundo tal interpretação, um conjunto de saberes e práticas com o objetivo de produzir determinados modelos de sujeito, um governo de si e dos outros, como diz Foucault, Veiga-Neto, entre outros. Ou, resumindo em uma fórmula poética: “educação = adestramento.”

A análise do filme de Truffaut é sagaz e consistente, entretanto, ao opor moderno e pós-moderno a autora acaba sustentando uma posição bastante frágil. Em 13 de abril de 1986, Félix Guattari publica um artigo na Folha de São Paulo, no qual ele afirma ser o pós-modernismo na pintura “a derradeira crispação do modernismo”; na mesma edição, Suely Rolnik acrescenta que o rótulo “pós-modernismo” junta diversos autores em “um verdadeiro saco de gatos”. A posição defendida por ambos os autores naquele dia de 1986 era que o pós-modernismo significava uma acentuação dos movimentos de intensificação da modernidade, movimentos essencialmente desterritorializantes, nesse sentido, o problema de Deleuze e

Guatarri não é saber se a intensificação das forças de desterritorialização é boa ou má e sim, avaliar em cada agenciamento como de fato essas forças são articuladas e efetivadas.

Viviane Camozzato analisa um trecho retirado de um guia de comportamento que assevera algumas regras sobre postura e conduta. Porém é a análise da crônica de Machado de Assis que nos interessa, pois mostra como a classificação da autora reduz uma grande gama de perspectivas próprias à modernidade¹⁷⁷ e ao século XIX em uma categoria muito simples. Machado escreve uma crônica sobre as regras de comportamento dos passageiros de um bonde. A autora toma o texto como um conjunto de orientações sobre higiene, relação público/privado, sobre etiqueta e civilização. A seguir, copiamos os dois trechos comparados, o primeiro de Machado de Assis *Como comportar-se no bonde* (1883) e o segundo retirado de um manual de etiqueta. A citação é longa, mas a comparação mostra-se estratégica:

Ocorreu-me compor umas certas regras para uso dos que frequentam bondes. O desenvolvimento que tem sido entre nós esse meio de locomoção, essencialmente democrático, exige que ele não seja deixado ao puro capricho dos passageiros. Não posso dar aqui mais do que alguns extratos do meu trabalho; basta saber que tem nada menos de setenta artigos. Vão apenas dez.

Art. I – Dos encatarroados

Os encatarroados podem entrar nos bondes com a condição de não tossirem mais de três vezes dentro de uma hora, e no caso de pigarro, quatro. Quando a tosse for tão teimosa, que não permita esta limitação, os encatarroados têm dois alvitres: ou irem a pé, que é bom exercício, ou meterem-se na cama. Também podem ir tossir para o diabo que os carregue. Os encatarroados que estiverem nas extremidades dos bancos devem escarrar para o lado da rua, em vez de o fazerem no próprio bonde, salvo caso de aposta, preceito religioso ou maçônico, vocação, etc., etc. Art. II – Da posição das pernas. As pernas devem trazer-se de modo que não constrem os passageiros do mesmo banco. Não se proíbem formalmente as pernas abertas, mas com a condição de pagar os outros lugares, e fazê-los ocupar por meninas pobres ou viúvas desvalidas, mediante uma pequena gratificação. (Assis, 1994, p. 20-21) (...) Art. V – Dos amoladores. Toda a pessoa que sentir necessidade de contar os seus negócios íntimos, sem interesse para ninguém, deve primeiro indagar do passageiro escolhido para uma tal confidência, se ele é assaz cristão e resignado. No caso afirmativo, perguntar-se-lhe-á se prefere a narração ou uma descarga de pontapés. Sendo provável que ele prefira os pontapés, a pessoa deve imediatamente pespegá-los. No caso, aliás extraordinário e quase absurdo, de que o passageiro prefira a narração, o proponente deve fazê-lo minuciosamente, carregando muito nas circunstâncias mais triviais, repelindo os ditos, pisando e repisando as coisas, de modo que o paciente jure aos seus deuses não cair em outra. (ASSIS, M., 1883, p. 21 *apud* COMOZZATO, p. 507¹⁷⁸)

177 A própria crítica e problematização da modernidade é uma herança moderna. Basta lembrar os dois ensaios de Rousseau (2005) e a descoberta da filosofia crítica de Kant, que, segundo, Alliez (1996, p. 29) “ (...) introduz uma dimensão nova na história da filosofia deleuziana, desenvolvendo uma função de contra-efetuação na qual se vem inscrever a posição problemática da modernidade.”

178 Assis, M. Crônicas escolhidas. São Paulo: Ática, 1994. A versão consultada nesta tese foi àquela disponibilizada no blog da Biblioteca José Mindlin, que conta com a fotocópia de um trecho do jornal

Guia rápido para um comportamento apropriado [...] POSTURA A postura é fundamental para se fazer tudo certo. Andar arrastando os pés com guarda-chuva de plástico, vestindo um casaco de sua avó e carregando uma bolsa Sainsbury's é garantia de péssima aparência. Para completar, ande com os ombros caídos para frente e olhando sempre para os seus pés e você nunca vai conseguir impressionar ninguém que pertença à nobreza. O princípio mais importante é manter-se ereta: ombros para trás, estômago para dentro, quadril encaixado, pescoço e costas retas, mas não rígidas. Orelhas, ombros, quadris, joelhos e tornozelos devem permanecer como colunas. Uma linha vertical imaginária a partir do lóbulo de sua orelha deve passar bem no meio de seu tornozelo. [...] CONDUTA 1. Não coma com os cotovelos sobre a mesa. 2. Quando estiver tomando sopa, mantenha a tigela e a colher longe de você. 3. Passe confiança olhando as pessoas nos olhos enquanto fala com elas. 4. Não aponte com o dedo para ninguém, não porque isso seja rude, mas porque é um gesto muito masculino. Use sua mão inteira delicadamente ou incline a cabeça na direção desejada. Imite a maneira como fazem as apresentadoras de TV que anunciam a previsão do tempo. 5. Algumas dicas datadas de 1845 ainda se aplicam à nossa época: nunca coce a cabeça, nem use palito de dentes, nem limpe as unhas ou, em hipótese nenhuma, coloque o dedo no nariz; todas essas coisas são extremamente desagradáveis. Cuspa o mínimo possível, se necessário – e nunca no chão. Essa última regra é particularmente importante. Se há uma regra de ouro entre todas as demais, é essa. (Cutler, 2008, p. 151-152 apud CAMOZZATO, 2015, p. 508¹⁷⁹)

Segundo a autora, os dois textos são civilizatórios e prescritivos, apresentando tendências disciplinares e higienistas. O texto de Machado de Assis veicularia um dispositivo pedagógico que constitui um sujeito a partir de certas regras de etiqueta e comportamento. Essa postura civilizatória, típica do século XIX, afirma ser necessário o estabelecimento de regras e limites para o convívio em sociedade. Camozzato foca estritamente o sentido aparente das proposições machadianas, negligenciando o movimento do texto, a prática de pensamento (RIBEIRO, 2015) de Assis. O fundador da Academia Brasileira de Letras instaura-se na perspectiva prescritiva somente para rir junto a ela, fazendo galhofa de si dos outros. Analisemos a passagem no detalhe.

Apesar do texto apelar à razão, pois prescreve regras de conduta, a abertura do texto - “Ocorreu-me compor umas certas regras para o uso dos que frequentam bondes” - remete a um desejo súbito e inexplicado, uma inconstância e gratuidade da vontade. Simplesmente, ocorre ao narrador redigir regras de etiqueta para o uso de bondes. O que dá o direito de um passageiro, dentre outros, impor suas normas a todos os outros? O narrador se coloca em um lugar superior, ele se autoatribui o poder de conduzir seus pares, pois julga-se detentor das

original. Versão digital: <https://blog.bbm.usp.br/2016/regra-para-uso-dos-bondes-por-machado-de-assis/>. Original: ASSIS, M. *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 04/07/1883.

179 Cutler, B. 211 coisas que uma garota esperta pode fazer. Tradução de Virgínia Falcão. São Paulo: Larousse do Brasil, 2008.

luzes. O autor articula maliciosamente a inovação tecnológica – o bonde elétrico – e as boas maneiras dos povos civilizados. A proeza de Machado está em mimetizar o discurso ilustrado de sua época, se colocando na posição da elite de sua terra para desconstruí-la (SCHWARZ, 1990, p. 197-198). Ele expõe de maneira majestosa a contradição inerente à perspectiva da elite do século XIX nesse trecho: “[...] (o bonde) essencialmente democrático, exige que não seja deixado ao puro capricho dos passageiros”. Há uma oposição entre o capricho dos passageiros e o espírito democrático, que reforça o indício dessa superioridade autoatribuída pelo narrador em relação ao vulgo.

A volubilidade do narrador (SCHWARZ, 1990) a quem ocorre escrever as regras de uso dos bondes, vê-se repetida duas vezes. Uma primeira vez no “capricho dos passageiros” que se comportam como querem nos vagões, e uma segunda vez, mais profunda, na separação entre os passageiros do bonde e os valores democráticos. Se o leitor ainda duvida da intenção cômica e do procedimento malicioso do autor, a última frase da abertura do texto não deixa dúvidas: “Não posso dar aqui mais do que alguns extratos do meu trabalho; basta saber que tem nada menos de setenta artigos. Vão apenas dez.”. Ora, Machado de Assis está a inventar uma obra não escrita e sintetizá-la em forma de princípios jurídicos. Ele faz como Cortazar (2014) em suas *Instruciones para llorar* ou como Borges em seus livros inventados. Ele escreve um trecho de uma obra inexistente, um conjunto de regras para um gesto irrisível do cotidiano. Além disso, as regras são abertas com o título “Dos encatarroados”, termo jocoso de gosto popular, utilizado como uma categoria jurídica e formal. Na sequência, o autor discrimina o número de pigarros e tosses as quais tem direito um indivíduo enfermo. Se não puder conter-se, os doentes “têm dois alvitres: ou irem a pé, que é bom exercício, ou meterem-se na cama. Também podem ir tossir para o diabo que os carregue.”

Machado de Assis mimetiza a forma do texto legal e a do discurso prescricional para levá-los ao limite em uma operação que expõe ao ridículo tanto as leis quanto os ofensores, encetando o caráter arbitrário e risível das convenções sociais. A sátira de Machado é ambivalente, faz galhofa do comportamento do homem comum que escarra no meio do bonde e faz ri daquele que se coloca na posição superior e se autointitula legislador dos bons modos. O texto também se refere a um movimento histórico que se repete de tempos em tempos. Trata-se do modo pelo qual um hábito e uma convenção social disseminada e tomada como

norma se transforma, com o tempo, em uma abominação e uma ofensa. Na crônica, o autor trata do escarro, hábito comum na época, mas que já se condenava. De fato, o dispositivo higienista – e a saúde pública – tiveram um papel determinante na condenação social desse hábito que promove a disseminação de agentes infecciosos. Em nossos dias, o escarro em vagões de transporte público não é mais praticado. De função fisiológica natural, o escarro passou a ser considerado como um ato abjeto que ofende os bons costumes. O risível do fato está na volubilidade dos costumes e das normas que se contrariam necessariamente de tempos em tempos. O risível está na diferença dos tempos, na transitoriedade e na arbitrariedade da divisão entre o que é aceitável e o que não é. A ideia de duzentos passageiros fumando durante seis horas seguidas em um voo comercial faz rir aos mais jovens, assim como a sessenta anos faria rir a hipótese de se proibir o fumo nas viagens aéreas internacionais. O humor de Machado está em ver que as certezas de cada época se alternam umas as outras sem nenhum rumo definido. No limite, o riso de Machado se refere à forma vazia das certezas, que se sucedem umas às outras, indiferentes. Nesse sentido, o humor do escritor brasileiro parece compartilhar o mesmo valor pedagógico conferido pela pesquisadora Mônica Cragolini (2005, p. 1199) ao riso na filosofia nietzschiana.

O riso, como “ensinamento”, destrói, justamente, todo ensino, pois dessacraliza qualquer fê e mostra o caráter ridículo das grandes verdades. Ridículo, na medida em que as grandes verdades apresentam-se como “originárias”: o riso explicita a insignificância das origens, as “razões” contingentes que construíram as verdades sublimes.

A condição pós-moderna, segue Camozzato (2015, p. 514), impede a perpetuação do modelo pedagógico moderno, calcado no ato de legislar. Isso ocorre, pois seria muito difícil ordenar e centralizar o mundo atual. As instituições foram desfeitas, a racionalidade, a verdade e a subjetividade colocadas em xeque. O resultado é uma crise generalizada da autoridade e uma despotencialização do modelo legislador. Na pós-modernidade, a vontade de poder unitária dá lugar a uma pluralidade de forças, culturas, políticas, significados e expressões. A verdade é relativizada. Os estudos culturais¹⁸⁰ são mostra disso. (CAMOZZATO, 2015, p. 515)

Em uma sociedade multicultural e multirreferencial a pedagogia deve se focar na

¹⁸⁰ Os estudos culturais são discutidos no quarto capítulo.

interpretação, comunicação e pluralização das diferentes culturas:

Salientei, anteriormente, o quanto a pedagogia está implicada nos saberes e práticas disponibilizados para que as pessoas possam agir sobre si mesmas e sobre os outros. Pois bem, em uma sociedade múltipla, em que as lutas pela significação são incessantes, a pedagogia também precisa funcionar tendo em conta essa estratégia de tradução das culturas para poder compreender, interagir e atuar sobre essa mesma pluralidade. Como exposto aqui, penetrar minuciosamente em uma composição diferente, para traduzi-la e compreendê-la, mostra-nos a inseparabilidade entre conhecer e governar na busca por garantir o trânsito dos significados. As verdades únicas estão abaladas, e a premissa de legislar para governar encontra-se questionada perante os seus efeitos. (CAMOZZATO, 2015, p. 516).

A análise da autora é muito bem construída e bem fundamentado histórica e filosoficamente. O texto envolve uma diversidade de referência que dão forma ao espaço pós-moderno traçado pelo texto. Logo, há uma consistência conceitual nos apontamentos de Viviane Camozzato. Realmente a pedagogia, em sua origem, possui esse caráter prescritivo e, de fato, nos dias atuais a pluralidade das formas de pensar ganha a cada dia mais importância na escola. A tese histórica da autora é procedente, todavia, ela simplifica as coisas e formula uma oposição de categorias demasiadamente fixa. O texto formula um problema que tem uma resposta pronta: urge investir na pluralidade e lutar contra as verdades unitárias. O texto fabrica uma distinção sectária¹⁸¹ entre a pedagogia pós-moderna e a pedagogia científica, invertendo os valores tradicionais. A fragilidade dessa posição está em constituir um problema filosófico a partir da negação de um termo, procedimento que, como bem aponta Deleuze (1999, p. 11), dá origem a falsos problemas.¹⁸²

O conto *A igreja do Diabo* reforça nossa interpretação da crônica do bonde. Nesse conto, Machado de Assis problematiza a proposição de categorias normativas e as organizações binárias e maniqueístas do pensamento. A narrativa, supostamente encontrada

181 Sobre a crítica ao sectarismo deleuziano na academia consultar o artigo de Peter Pal Pelbart (2005) *Solidão, Fascismo e Literalidade*, analisado no capítulo Literalidade e aprendizado.

182 Outro artigo em que se opõe de forma explícita a modernidade e a pós-modernidade, denunciando o fracasso da primeira e anunciando a vinda da segunda é o artigo de Virgínia de Queiroz Matias (2008) *A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar*. No começo do artigo autora traça uma genealogia do termo currículo. O sentido etimológico da palavra, pista de corrida, percurso, faz referência à sequencialidade e prescrição. Na década de 80 e 60, no início da discussão acerca do currículo implícito, Mauritz Johnson Jr (1980) e Maccia, definem o currículo “como um conjunto de regras definidoras de comportamento”. Segundo esses teóricos o comportamento do professor influencia o comportamento dos alunos e é através da modelação do comportamento do professor que se influenciará o comportamento do aluno: “O que se constata, então, é que as primeiras definições sobre o campo do currículo procuravam abarcar a modelagem de condutas e o disciplinamento dos corpos e se direcionavam tanto para os professores como para os alunos.” (MATIAS, 2008, p. 64).

em um manuscrito beneditino, remete a uma história bíblica, porém completamente herética. O Sete peles, descontente com a fragmentação e falta de sistematicidade de sua ação sobre os homens, resolve fundar uma igreja na qual os vícios e pecados são vistos como as mais altas virtudes. “Uma igreja do Diabo era o meio eficaz de combater outras religiões, e destruí-las de uma vez”. O Belzebu confabula consigo mesmo: “Terei minha missa, com vinho e pão à farta, as minhas prédicas, bulas, novenas e todo o demais aparelhado eclesiástico” (MACHADO DE ASSIS, 2011, p. 183). Impaciente e orgulhoso de sua mirífica ideia, o Diabo resolve ir contá-la a Deus e o desafia à essa que seria a última partida do jogo de xadrez celestial. Deus ouve, mas faz pouco caso daquilo. Só pergunta o motivo ao anjo caído. Então, o diabo compara as virtudes à capa de uma rainha feita de veludo, mas com franjas de algodão. Se puxardes as linhas de algodão virão com elas todas as linhas de veludo e dessa feita, desfaz-se todo o tecido. Satanás diz: “eu proponho-me a puxá-las por essa franja, e trazê-las (as virtudes) por essas franjas, e trazê-las todas para minha igreja; atrás delas virão as de seda pura....”. Continuando o argumento, o diabo adverte que mesmo os fiéis mais áduos sempre cedem aos pecados, pequenos que sejam. O Senhor o interrompe irritado “Tudo o que dizes ou digas está dito e redito pelos moralistas do mundo. É assunto gasto; e se não tens força, nem originalidade para renovar um assunto gasto, melhor é que te cales e te retires” (MACHADO DE ASSIS, 2007, p. 185)

Lúcifer coloca seu plano em prática. O seu procedimento é o da negação¹⁸³, assim, em seus sermões e evangelhos ele vai subvertendo uma a uma todas as virtudes. A avareza, dizia ele, é a mãe da economia; a ira, a virtude de Aquiles; a venalidade constituía a essência mesmo do direito, pois se um homem pode vender sua casa, seu chapéu e seus pertences, que lhe são todos exteriores, porque não poderia vender a única coisa que realmente pertence a ele, ou seja, suas ideias, seu voto e sua fé? Em seu devaneio chegou a proibir o amor ao próximo, exceto se o próximo fosse a mulher de outrem. O diabo ia bem, de fato, a sua seita não demora a se espalhar por todos os cantos do mundo e pela humanidade inteira. “As turbas corriam atrás dele entusiasmadas” (MACHADO DE ASSIS, 2007, p. 187). Em pouco tempo a previsão do Diabo verificou-se:

Todas as virtudes cuja capa de veludo acabava em franja de algodão, uma vez puxadas pela franja, deitavam a capa às urtigas e vinham alistar-se na igreja nova.

183 O procedimento da negação é amplamente criticado por Deleuze, Spinoza, Nietzsche e Bergson.

Atrás foram chegando as outras, e o tempo abençoou a instituição. A igreja fundara-se; a doutrina propagava-se; não havia uma região do globo que não a conhecesse, uma língua que não a traduzisse, uma raça que não a amasse. O Diabo alçou brados de triunfo. (MACHADO DE ASSIS, 2011, p. 187).

Entretanto, para a surpresa do Maligno, ele começa a perceber que seus fiéis mais devotos realizam boas ações às escondidas. Um ladrão egípcio escondia o rosto para rezar nas mesquitas, um falsificador recusava-se a roubar no jogo e um boticário que envenenava seus pacientes socorria os filhos de suas vítimas. Abismado, foi o Beijudo ter com Deus, que lhe respondeu: “Que queres tu, meu pobre Diabo? As capas de algodão têm agora franjas de seda, como as de veludo tiveram franjas de algodão. Que queres tu? É a eterna contradição humana.” (MACHADO DE ASSIS, 2011, p. 190).

No conto, o autor desconstrói cuidadosamente a distinção entre bem e mal, entre a virtude e o vício, entre a igreja e a seita. O texto retoma o procedimento da crônica, pelo qual se subverte a forma binária de pensamento. Em um primeiro momento, Assis desconstrói a moral cristã a partir de uma oposição simples, ou seja, a partir de uma negação sistemática de cada termo. Assim, mostra os pecados dos virtuosos. Em um segundo momento ele desconstrói a negação do cristianismo, mostrando a semelhança formal entre as duas categorias que se opõem. Sempre haverá franjas na capa da rainha, sejam elas de seda sejam elas de algodão. A verdade eterna, a condição humana é que o homem escapa à lei, a natureza do homem é a volubilidade e o eterno retorno é o da diferença. Essas fórmulas, longe de significarem uma universalização dos valores, expressam uma atualização da lógica europeia burguesa em um território tupiniquim, expressam ideias fora do lugar. (SCHWARZ, 2014). A inversão dos valores operada por Assis não tem como consequência o relativismo moral e sim a crítica a um modo de pensar sectário, oposicionista, binário e gregário.

A separação demasiadamente rígida entre o moderno e o pós-moderno, o crítico e o pós-crítico, o sedimentar e o fluído, o legislador e o intérprete, o rizomático e o arborescente tende a negar que todos os corpos são misturas de forças múltiplas, contraditórias e complementares. Toda capa de seda tem uma franja de algodão. No pensamento de Deleuze e Guattari, os conceitos duplos sempre se pressupõem, se complementam e se comunicam. Dessa forma, a repetição e a diferença estão tanto no modelo da representação quanto no modelo de pensamento sem imagem e a dissonância aparece mesmo nos pensamentos mais tradicionais como os de Platão e Kant (DELEUZE, 2006; MACHADO, 2009 e a quarta parte

do primeiro capítulo desta tese). O rizoma sempre está conectado a uma árvore e o agenciamento sempre envolve um movimento de desterritorialização e reterritorialização. A máquina de guerra está sempre a ser incorporada pelo Estado e o Estado pela máquina de guerra (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

O conceito de *Amor fati* é compartilhado por três das maiores influências de Deleuze: Nietzsche, Espinosa e os Estoicos. Segundo esse conceito, a filosofia confunde-se com a afirmação da natureza e da existência inteira. Na leitura que Deleuze (1962, p. 214-215) faz de Nietzsche, o conceito refere-se à afirmação dionisíaca do eterno retorno da diferença, do eterno retorno do devir. Em *Lógica do Sentido*, o *amor fati* é a afirmação do acontecimento, inclusive aqueles infelizes:

Que haja em todo acontecimento minha infelicidade, mas também um esplendor e um brilho que seca a infelicidade e que faz com que, desejado, o acontecimento se efetue em sua ponta mais estreitada, sob o corte de uma operação, tal é o efeito da gênese estática ou da imaculada concepção. O brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece, o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. (DELEUZE, 2009a, p. 152).

Em *Espinosa e o problema da expressão* é o terceiro gênero do conhecimento que expressa e afirma a existência inteira, conhecimento que coincide com a perspectiva divina, na medida em que não afirma somente as alegrias do indivíduo, mas a Alegria em sua substancialidade (DELEUZE, 1968 p. 288-289), a vida em sua impessoalidade. Ora, a afirmação da vida e da multiplicidade envolve a afirmação da existência como um todo. Uma educação trágica (BETLISKY, 2013) afirmaria a dor e a alegria individual, afirmaria todo o devir em um só lance. O currículo, segundo essa lógica, não deve se constituir sobre uma negação de um modelo, deve, ao contrário, afirmar a diferença, a multiplicidade e a divergência das formas de pensar. Sem dúvida, o imperativo de legislação que orientou parte da modernidade não deve ser afirmado sem ser ressignificado. A negação da autoridade, da disciplina e de toda normatividade do currículo não resolvem a questão, nem chegam a colocar um bom problema para a filosofia. Não se deve desprezar a dimensão normativa do currículo, pois essa instituição sempre envolverá, de um modo ou de outro, relações de poder, de dominação e opressão, mesmo se se excluir toda prescrição.

Por definição, o currículo envolve um conjunto de prescrições. Um currículo concebido à imagem e semelhança do conceito de rizoma, de máquina de guerra e de criação estética negligencia todos os conhecimentos que se estabelecem numa base segmentar e horizontal como as ciências exatas, generalizando um conceito e uma disciplina filosófica. Em vista disso, deve-se pensar um currículo como composição sempre precária e problemática de uma estrutura normativa e de agenciamentos rizomáticos ou desterritorializantes. Um currículo realista, pensado como uma capa de seda, com franjas de algodão... O plano de pensamento do currículo está sempre se desfazendo e se refazendo, como a mortalha que Penélope faz para Ulisses, tecida durante o dia, e desfiada durante as noites.

7- Problematizações (Segunda parte): Limitações da crítica deleuze-guattariana ao currículo

Iniciemos pela consideração das coisas mais comuns e que acreditamos compreender mais facilmente, ou seja, os corpos que tocamos e que vemos. Não é minha intenção falar dos corpos em geral, pois essas noções gerais são comumente mais confusas, e sim de qualquer corpo em particular. Tomemos, por exemplo, este pedaço de cera que acaba de ser tirado da colmeia: ele ainda não perdeu a doçura do mel que continha, ainda retém algo do odor das flores de que foi produzido; sua cor, sua figura, sua grandeza, são patentes; é duro, é frio, tocamos-lo e, se nele batermos, produzirá algum som. Enfim, todas as coisas que podem distintamente fazer conhecer um corpo encontram-se neste. Mas eis que, enquanto falo, é aproximado do fogo: o que nele restava de sabor desprende-se, o odor se dissipa, sua cor se altera, sua figura se modifica, sua grandeza aumenta, ele toma-se líquido, fica quente, mal o podemos tocar e, apesar de batermos nele, não produzirá som algum. A mesma cera permanece depois dessa modificação? É necessário confessar que permanece: e ninguém o pode refutá-lo. O que é, portanto, que se conhecia deste pedaço de cera com tanta evidencia? Com certeza não pode ser nada de tudo o que notei nela por meio dos sentidos, já que todas as coisas que se apresentavam ao paladar, ao olfato, ou à visão, ou ao tato, ou à audição, encontram-se alteradas e, no entanto, a mesma cera permanece. Talvez fosse como reputo atualmente, isto é, que a cera não era nem essa doçura do mel, nem esse agradável odor das flores, nem essa brancura, nem essa figura, nem esse som, mas apenas um corpo que um pouco antes me aparecia sob certas formas e que agora se faz notar sob outras. (DESCARTES, 1999, p. 264.)

Nesse trecho retirado da *Segunda Meditação*¹⁸⁴, René Descartes (1559 -1650) introduz o conceito de dúvida hiperbólica que, aos poucos e pelas beiradas, vai expandindo a desconfiança sobre o conhecimento. A dúvida começa, e não poderia ser diferente, com a transformação da matéria. O mundo sensível e sua contínua transformação sempre representaram um problema de ordem maior para os filósofos. Fora Parmênides¹⁸⁵ (que viveu por volta de 500 a.C.) que colocara pela primeira vez o problema: seria possível conhecer o diverso, a multiplicidade e a mudança? Sua resposta é negativa, diante do problema da transformação dos corpos, o filósofo de Eléia diz que só existe um único ser que permanece para todo sempre inalterado. Parmênides sacrifica a mudança e a multiplicidade em nome da unidade e perfeição do conhecimento. Platão¹⁸⁶ (que viveu entre 428 a.C e 348 a.C.) inclui um pouco de diferença e de “cor” à perspectiva de seu antecessor, mas segue o mesmo caminho,

184 DESCARTES, R. *Meditações*. In DESCARTES, R. Descartes. São Paulo: Editora Nova Cultural (Col. Os Pensadores) 1999.

185 Baseamos nossos comentários em duas fontes distintas: na coletânea de textos sobre Parmênides da coleção *Os Pensadores* SOUZA, José Cavalcante. Os pré-socráticos. Fragmentos, doxografia e comentários. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural (Os pensadores), 1978; e o seu poema *Sobre a Natureza*.

186 Baseamos nossas observações de Platão no livro V da “A república”.

distinguindo, como o filósofo de Eléia, entre o conhecimento verdadeiro (*epistème*), que é uno e imutável, e a opinião (*doxa*) que é infundada e volúvel. Descartes mesmo, desconstrói sua dúvida hiperbólica a partir da verdade imutável “*eu penso, logo existo*”, que o habilitará a restaurar o conhecimento de Deus, da geometria e do mundo, constituindo dessa forma uma *matesis universalis* que reunificaria todo saber em uma única disciplina. Em sua origem ática, a filosofia é confrontada com o problema da diversidade e unidade do conhecimento e logo cedo é obrigada a escolher entre dois caminhos: a tese de Parmênides que atesta a eternidade, unidade e imobilidade do ser e da verdade e a tese de Heráclito (534 a.C. - 475 a.C.) que asserta sobre a impossibilidade de um conhecimento fixo e defende a mudança e a diferença como a essência mesma das coisas. A filosofia escolheu obviamente o caminho de Platão e Parmênides, pelo menos até o século XIX.

Pode-se dizer que Deleuze retoma esse primeiro problema da filosofia em sua tese de doutoramento *Diferença e Repetição* (2006). Seu objetivo central é pensar a diferença para além de toda categoria exterior, uma diferença pura, um acontecimento singular. François Dosse (2010) sintetiza a questão.

Como conseguir apreender a diferença? Não por meio da fenomenologia nem do método dialético, pois pensá-la nela mesma pressupõe que se manifeste enquanto afirmação própria, e, de fato. Deleuze sustenta que, “em sua essência, a diferença é objeto de afirmação, afirmação ela mesma”. Levar em conta essa essência pressupõe romper radicalmente com um pensamento da representação que subordina sempre a expressão das diferenças ao idêntico, ao modelo que se trataria de re-representar. (DOSSE, 2010, p. 132)

Diante dos estados transitórios do mundo, Deleuze afirma uma filosofia que toma a diferença como princípio do pensar. A solução distingue-se da de Heráclito na medida em que não afirma a mudança e a transitoriedade como únicas verdades (posição relativista), mas toma a diferença como modelo mesmo do pensamento filosófico e como origem da ordenação e da semelhança.

A relação entre diferença e conhecimento está no centro das atuais discussões sobre currículo. Há diversas correntes que discutem a temática. Os autores pós-modernos e o pós-estruturalistas têm realizado uma série de críticas aos dispositivos de controle e homogeneização imposto aos alunos através das políticas curriculares. Os pesquisadores do multiculturalismo têm afirmado a importância de se inserir uma série de conhecimentos específicos com o intuito de incluir as minorias que normalmente enfrentam algum tipo de

exclusão. O sociorrealismo, que é nesse sentido a posição na qual a diferença aparece de forma menos proeminente, defende um currículo fundado no conhecimento poderoso, que apesar de obedecer aos mesmos princípios de fiabilidade e de universalidade, divide-se em diferentes tipos, cada qual com suas próprias regras e fundamentos.

O objetivo deste capítulo é discutir a questão do conhecimento e da diferença no currículo escolar a partir da confrontação entre os estudos inspirados por Deleuze e Guattari e os atuais estudos sociorrealistas – nos restringimos a Michel Young, Johan Muller e Rob Moore. Se investigará alguns artigos de inspiração pós-estruturalistas, a maior parte de inspiração deleuze-guattariana, que propõem uma educação voltada para a inovação e a criação da diferença, nos quais as normas, regras e prescrições curriculares não teriam lugar ou teriam um lugar muito reduzido. Afirmamos, apoiados nos sociorrealistas e na filosofia da diferença, que o currículo não pode desconsiderar a questão do conhecimento e que, consequentemente, deve avaliar as diferentes formas potentes/consistentes de pensamento: a arte, a filosofia e as ciências. Defendemos a estruturação do currículo em disciplinas cuja função seria introduzir os alunos em diferentes campos de pensamento, não limitados ao conhecimento. A arte e a filosofia contemporânea problematizam a constituição do conhecimento e oferecem algumas formas alternativas de pensamento. Argumenta-se que o currículo poderia incorporar esses diferentes modos de pensar, além de outros, como a educação física e outras práticas corporais que não poderiam ser excluídas do pensamento, mas que infelizmente não serão discutidas aqui.

Argumenta-se que parte da pesquisa “deleuziana” e pós-moderna sobre currículo generalizaram os conceitos de controle e de resistência, de estratificado e rizomático, criando uma teoria extremamente problemática e inconsistente, pois negligencia uma grande diversidade de formas de conhecimento e, além disso, ignora que os conceitos filosóficos não podem ser simplesmente “colados” sobre o universo da educação. A pesquisa dos sociorrealistas nos interessa particularmente, pois ela enfrentou um problema teórico muito semelhante após a ofensiva contra o ensino tradicional realizada pela Nova Sociologia da Educação em meados de 1970, que viera a deslegitimar o conhecimento escolar e seus respectivos critérios de seleção. O sociorrealismo nos ajudará a colocar o problema do conhecimento de uma forma diversa da colocada pelos teóricos da filosofia da diferença, pois é uma perspectiva estritamente científica. A literatura deleuze-guattariana tende a privilegiar a arte e a filosofia, excluindo muitas vezes todas as questões referentes ao pensamento

científico. Ora, se o pensamento se divide entre artes, ciências e filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 1997c), não seria necessário pensar o currículo a partir desses três planos de pensamento?

Os sociorrealistas destacam o papel determinante da teoria do conhecimento na elaboração de uma teoria do currículo. Como mostraremos a seguir, a filosofia de Deleuze e Guattari pode oferecer contribuições importantes ao modo como esses teóricos pensam o problema da diferença no conhecimento. Em primeiro lugar, a filosofia da diferença pode oferecer uma visão mais diversificada da estrutura do pensamento e do conhecimento que, apesar de também apoiar-se sobre a especialização, propõe que as diferentes áreas do conhecimento sejam avaliadas a partir de princípios inerentes a elas mesmas, e não transcendentais a todas – como o princípio de fiabilidade e universalidade. Em segundo lugar, a posição sociorrealista parece dar pouca importância a uma parcela importante do “peso” histórico e político carregado pelos conhecimentos poderosos, desenvolvidos nos grandes centros de poder. Sem dúvida, a física funciona e explica o mundo independente de nossos credos e da cor de nossa pele, mas é ingenuidade afirmar que os diversos povos e minorias marginalizados através da história tenham uma relação fácil e neutra com os conhecimentos desenvolvidos pelas civilizações dominantes que, como se sabe, foram e são amplamente utilizados na opressão e na violação de todo tipo de direitos dos homens. A ciência não é uma entidade neutra, na medida em que sua existência não se separa de seus usos reais e atuais¹⁸⁷.

Isso não significa que a escola deve ser contra a ciência, mas que o governo, as universidades e as escolas devem considerar os aspectos históricos e os usos repressivos inerentes ao conhecimento. Nesse sentido, propomos no fim do capítulo que a noção de conhecimento poderoso, criada pelos Michel Young, se deveria juntar a noção de apropriação poderosa do conhecimento e as noções de práticas de pensamento propostas por Cintya Ribeiro (2014) com base na filosofia de Michel Foucault. A apropriação poderosa do conhecimento diz respeito à capacidade de utilização prática, ética, política e a possibilidade de problematização do conhecimento adquirido, que são essenciais à renovação e à autocrítica das ciências. Para se compreender a realidade não basta criar um conhecimento que exprima, a partir de seus próprios meios, as coisas em si mesmas, é necessário compreender também como nós conhecemos as coisas e como o conhecimento sempre se articula com uma diversidade de forças políticas. Nesse sentido, a perspectiva de Deleuze e Guattari ressalta a

187 Sobre os usos perversos da ciência conferir o capítulo sobre a crítica ao governo dos corpos e do governo das almas.

missão ao mesmo tempo kantiana e durkheimiana do sociorrealismo (YOUNG, MULLER, 2016, p. 121) que é de examinar as condições a priori e as condições históricas do conhecimento potente.

Evidentemente, existe um limite para a aproximação entre deleuzianos e sociorrealistas. A noção de realidade das duas linhas de pesquisa é profundamente diferente, na medida em que Young e companhia afirmam certo paralelismo – mesmo que sutil – entre o mundo e o pensamento, enquanto a filosofia da diferença concebe essa relação como complementar e divergente. Todavia, muitos dos problemas colocados pelos sociorrealistas podem contribuir para a forma como se articula a ciência na filosofia do currículo.

Na primeira parte do capítulo, exporemos a construção de um modelo de educação rizomático, desterritorializado, estético e sem prescrições a partir da análise de alguns artigos; na segunda parte retomaremos o problema do sóciorealismo de Michel Young e companhia tendo em vista o problema específico do “currículo deleuziano”; na terceira parte propor-se-á uma releitura do conceito de conhecimento poderoso, desenvolvido por Young; na parte final problematizar-se-á a tese apresentada nos capítulos anteriores a partir da confrontação dos artigos de Cintya Ribeiro (2014) – *Práticas de pensamento e o debate curricular: contribuições a partir de Foucault-Cortázar* – Paola Zordan (2015) – *Movimentos e Matérias da iniciação à docência*.

7.1 Análise da (ausência de) proposta pós-moderna para o currículo: crítica ao relativismo

Analisaremos a seguir alguns textos que defendem que o currículo é constituído por diversos dispositivos de controle e homogenização das crianças e adolescentes e que propõem, contra esse currículo “assentado” (Corazza, 2002), um currículo fundado na inventividade, na criação e na experiência das crianças. Mostraremos como uma certa linha de pesquisa influenciada por Deleuze, Guattari e outros autores “pós-modernos” vai ao longo dos anos cristalizando certas categorias de análise e acaba por transformar-se em uma proposta curricular pouco consistente. Tal linha de pesquisa se define pela tendência de construir um modelo deleuze-guattariano ou pós-moderno de educação a partir de termos com

valor mais estético do que filosófico. Começaremos apresentando algumas críticas interessantes aos mecanismos de governo das diferenças, depois passamos por alguns textos nos quais se defende os processos de singularização; terminamos com a análise de algumas propostas de um currículo estético fundado na inventividade e na ausência de prescrições. Nossa intenção é mostrar como uma apropriação unilateral e forçada dos conceitos de Deleuze e Guattari – e de outros pós-estruturalistas – leva ao enfraquecimento do conhecimento e do currículo escolar.

Antes de continuarmos, é preciso esclarecer que, apesar de discordarmos da interpretação que esses autores fazem da filosofia da multiplicidade, não podemos descartar as leituras que eles fazem, na medida em que é tão justa e verdadeira quanto a que apresentamos. A diferença é que os autores analisados destacam o movimento de desterritorialização absoluta, enquanto aqui optamos por destacar a composição heterogênea e múltipla do território curricular. A seleção dos elementos filosóficos neste trabalho visou, antes de qualquer outra coisa, a dar consistência às análises dos problemas próprios ao campo do currículo. Isso não quer dizer que ignoramos a coerência interna da filosofia da diferença, muito pelo contrário, ao aprofundar e problematizar as interpretações demasiadamente “literais” e simples de Deleuze e Guattari no campo da educação, estamos assumindo uma postura filosófica muito próxima da dos autores estudados, caracterizada pela singularidade de cada análise e pela movimentação conceitual complexa¹⁸⁸. Não existe uma única forma de pensar entre os pesquisadores tradicionalmente enquadrados no “pós-estruturalismo”, a maior parte desses pesquisadores não se preocupa em estabelecer uma proposta curricular, mantendo uma atitude puramente analítica e crítica que, conforme Antonio Flávio Moreira (1995), é uma das grandes contribuições do pensamento “pós-moderno” aos estudos curriculares. A crítica que aqui se apresenta dirige-se a uma pequena parte dessa ampla linha de pesquisa que, não se contentando com a análise crítica, propõem um modelo alternativo que generaliza a aplicação de um conceito ou de um filósofo.

Começemos retomando o artigo *Interceptando currículos: produzindo novas subjetividades*¹⁸⁹ de Ada Beatriz Gallichio Kroef (2001), que foi analisado no capítulo

188 Deleuze e Guattari realmente opõem de forma relativamente simples os movimentos de deterritorialização e reterritorialização, de capitalismo e de esquizoanálise em *Anti-Édipo* (DELEUZE, GUATTARI, 2004). Todavia, essa posição é problematizada em *Mil Platôs* (vol.1: 1995), em vista de uma perspectiva mais complexa e dinâmica (BOGUE, R. 1989 p. 124 e 125). Nesse trabalho, optamos por destacar a perspectiva de *Mil Platôs* e de *O que é filosofia?*.

189 KROEF, Ada Beatriz Gallichio. Interceptando currículos: produzindo novas subjetividades. **Educação & Realidade**, 26(1), p. 33- 57. jan../jun. 2001. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

“Plurivocidade e Cultura”, no qual se analisa o currículo enquanto política de dominação cultural. Kroef elabora uma crítica radical ao conceito de cultura, adotando uma abordagem política fundada no conceito de capitalismo. O artigo concebe o currículo e a cultura enquanto práticas de subjetivação; concebe a escola como produtora de dois tipos opostos de dispositivos. Por um lado, a escola captura e organiza a identidade e os sujeitos, por outro lado, ela também produz processos de singularização e de resistência. No fim do texto, a autora recupera o conceito químico de catálise para pensar a possibilidade de singularização da experiência educativa. O mais interessante do artigo reside justamente nisto: a composição do pensamento da diferença com uma noção físico-química que indica uma mudança de velocidade, um encontro que modifica as velocidades das reações de aprendizado.

Apesar da autora desenvolver uma argumentação consistente e sugerir uma conexão inventiva entre a ciência e a filosofia da diferença, como já dissemos, em sua conclusão Kroef parece reduzir o currículo a duas categorias. Uma disciplinar e outra absolutamente flexível, híbrida e revolucionária. O currículo tradicional

[...] utiliza a educação como um dos instrumentos para garantir a integração através da participação dos indivíduos iguais, em unidades pertencentes a uma totalidade. Esta educação visa assegurar a cidadania, organizando uma espécie de programa, ordenado pelo currículo, que prepara para o exercício dos direitos e deveres. Tal concepção denota o currículo como um "programa", que visa atingir resultados. (KROEF, 2001, p. 110)

Enquanto o currículo fluxo-desejo provoca rupturas, linhas-de-fuga, diferença e singularidades. Entretanto, a autora adverte que os fluxos livres sempre correm o risco de se reterritorializar. Kroef encontra-se no princípio de uma linha que irá esgarçar-se ao longo dos anos. Há uma tendência de se opor de forma demasiadamente simples os conceitos de maior e menor, de rizoma e de hierarquia, de desterritorialização e reterritorialização. Esse tipo de abordagem, que classifica dois tipos de eventos bem definidos, retoma o procedimento analítico que a filosofia da diferença tanto critica. A classificação da experiência contraria a ontologia da diferença.

A oposição entre o territorializado e o desterritorializado é insuficiente em dois sentidos. Em primeiro lugar, como já se disse algumas vezes aqui, não existe um território original que seria desterritorializado ou reterritorializado, o território comporta em si mesmo diversos níveis de desterritorialização e reterritorialização, de fuga e controle. O conceito de capitalismo criado por Deleuze e Guattari (2010), por exemplo, empreende uma magnífica

desterritorialização dos fluxos que são reterritorializados sobre o corpo sem órgãos do Capital:

O capital é, sem dúvida, o corpo sem órgãos do capitalista, ou melhor, do ser capitalista. Mas, como tal, ele não é apenas substância fluida e petrificada do dinheiro: é que ele vai dar à esterilidade do dinheiro a forma sob a qual este produz dinheiro. Ele produz a mais-valia, como o corpo sem órgãos se reproduz a si próprio, floresce e se estende até aos confins do universo; encarrega a máquina de fabricar uma mais- -valia relativa, ao mesmo tempo em que nela se encarna como capital fixo. E é no capital que se engancham as máquinas e os agentes, de modo que seu próprio funcionamento [17] é miraculado por ele. É objetivamente que tudo parece produzido pelo capital enquanto quase-causa. Como diz Marx, no começo os capitalistas têm necessariamente consciência da oposição do trabalho e do capital, e do uso do capital como meio de extorquir sobretrabalho. (p.23)

O capitalismo captura e desterritorializa todos os fluxos, estendendo indefinidamente os limites de sua territorialidade. Toda vez que se encontra em uma crise estrutural, o capital captura um novo fluxo para continuar a extração indefinida de mais-valia¹⁹⁰. O capital alimenta-se dos processos de desterritorialização e de criação.

Un agencement peut avoir une segmentarité souple et proliférante, et pourtant être d'autant plus oppressif, et exercer un pouvoir d'autant plus grand qu'il n'est même plus despotique, mais réellement machinique. Au lieu de déboucher sur le champ d'immanence, il le segmentarise à son tour. (DELEUZE; GUATTARI, 1975, p. 156).

Não é à toa que Deleuze e Guattari criam o conceito de rizoma ao lerem a obra de Kafka que é um retrato hiper-realista dos aparelhos de estado e da máquina capitalista. A forma de expressão da literatura kafkaniana enforma uma transformação social, como Deleuze afirma em *Post-scriptum sobre as sociedades de controle* (DELEUZE, 1992, p. 220).

Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal. Kafka, que já se instalava no cruzamento dos dois tipos de sociedade, descreveu em *O processo* as formas jurídicas mais temíveis: a quitação aparente das sociedades disciplinares (entre dois confinamentos), a moratória ilimitada das sociedades de controle (em

190 Existem dois tipos de mais-valia segundo Deleuze e Guattari. A mais-valia clássica pensada por Marx, por meio da qual o capitalista toma do proletariado uma parte de sua produção e uma mais-valia simbólica em que o *socius* capitalista administra a positivação do desejo do sujeito. Enquanto a mais valia marxista é retirada do empregado e entregue ao patrão, a mais-valia deleuze-guattariana é uma sobrecodificação do desejo a qual todos os sujeitos estão igualmente comprometidos.

variação contínua) são dois modos de vida jurídicos muito diferentes, e se nosso direito, ele mesmo em crise, hesita entre ambos, é porque saímos de um para entrar no outro.

É por isso que as máquinas encontradas nas obras de Kafka servem tão bem à Deleuze e Guattari (1975) como imagens das máquinas capitalistas: a temática vampiresca das cartas trocadas por Kafka com suas correspondentes e a análise da mais-valia; o caráter indeterminado, plurívoco e monstruoso das formas arquitetônicas literárias kafkanianas e a descrição das axiomáticas e da dívida moratória; por todo lado, as máquinas literárias e econômicas que funcionam sempre avariadas, fabricando ora sujeitos cindidos, ora fendas nos sujeitos, literalmente...

O que queremos dizer é que o rizoma e a micropolítica não estão só do lado de Kafka, Clarice Lispector, Francis Bacon, Beckett ou qualquer outro artista. O rizoma e a desterritorialização também são os artifícios políticos mais temíveis e abomináveis. É por isso que todas as empreitadas estéticas descritas por Deleuze e Guattari são tão sombrias: os processos rizomáticos são sempre ambíguos e nos arrastam em processos ao mesmo tempo vitais e fatais. Kroef não ignora esse aspecto do rizoma, mas prioriza o aspecto da resistência e da fuga, o que em outras pesquisas posteriores – de outros autores – levará a um elogio desmedido do rizoma e a uma proposta de generalização do conceito na teoria curricular.

A análise de Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002) sobre os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 caminha no mesmo sentido e concebe a educação como um mecanismo de controle que produz um conjunto preestabelecido de identidades. Bujes sustenta que os RCN constituem um dispositivo que fabrica as identidades infantis a partir de um molde talhado ainda na modernidade. A autora problematiza a naturalidade com que se aceita a crença – tipicamente moderna – no progresso, no desenvolvimento e emancipação da humanidade. O trabalho se filia a uma tradição – pós-moderna, pós-estruturalista – que critica a racionalidade humanista e a racionalidade científica fundadas na crença no homem, em sua autonomia, na imparcialidade e na crença inabalável no progresso técnico que, como nos lembram Bujes (2002) e Lyotard (2009), tem se provado incapaz de resolver as principais injustiças da humanidade e, no mais das vezes, incrementa ainda mais as misérias desse mundo. Bujes concebe os RCN enquanto dispositivos pedagógicos de controle:

O que as formulações pós-estruturalistas colocam em xeque é a moderna ideia de sistemas para explicar o mundo, brindando-nos com alguns lampejos do que se pode tomar como uma perspectiva “desancorada” de entendermos isso que tomamos como “real”: uma perspectiva que se quer cética, desconfiada, problematizadora. (...) ao pôr em marcha discursos – filosóficos, morais, “científicos”... –, ao instituir práticas, ao definir a organização do espaço, ao propor a distribuição do tempo, ao orientar decisões pedagógicas e administrativas que afetam, em minúcias, as vidas das crianças pequenas, no espaço institucional da educação infantil. (BUJES, 2002, p. 19)

A condenação da modernidade enquanto forma de pensar ultrapassada é uma das questões mais recorrentes nas pesquisas “pós-estruturalistas”¹⁹¹, entretanto, do ponto de vista da filosofia de Deleuze, a crítica não procede, pois o autor tem dentre as maiores influências a filosofia moderna de Espinosa, Hume, Kant e Leibniz. Longe de negar a modernidade, a filosofia de Deleuze e Guattari está em constante diálogo com essa tradição. Em *O que é filosofia?* Deleuze e Guattari (1997c, p. 135) se colocam entre os filósofos modernos que possuem conceitos, mas que precisam constituir seus próprios planos de imanência:

Se é verdade que nós, homens modernos, temos o conceito, mas perdemos de vista o plano de imanência, o caráter francês em filosofia tem a tendência a se aproveitar desta situação, sustentando os conceitos por uma simples ordem do conhecimento reflexivo, uma ordem de razões, uma “epistemologia” (grifos nossos)

A oposição entre a modernidade e a pós-modernidade tende a substantivar os termos que na literatura filosófica são empregados normalmente enquanto adjetivos. Esse movimento cristaliza o conceito e cinde uma categoria. Concordamos com Gallo e Lipovetsky quando dizem que não vivemos o fim da modernidade, mas sua acentuação e intensificação. (GALLO, 2006, p. 555-556). Não se trata de escolher entre modernidade ou pós-modernidade, mas pensar na tensão entre diferentes formas de pensar: “A meu ver, o desafio que se impõe a nós consiste em viver essas tensões de forma criativa e produtiva”. (GALLO, 2006, p. 564).

O estudo de Bujes propõe, portanto, uma análise da constituição da infância através de um mecanismo que a descobre, a inventa e a administra por meio de uma multiplicidade de saberes, instituições, discursos, técnicas e mecanismos. A análise das tecnologias de si no

191 Alguns exemplos são: *Infância, Arte de Governo pedagógica e cuidado de si*, de Pedro Angelo Pagni (2010); *Pedagogias do Presente*, escrito por Viviane Castro Camozzato (2014); *Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna*, de autoria de Mariangela Mmomo e Marisa Vorraber Costa (2010).

campo educacional baseia-se na perspectiva de Jorge Larrosa. Larrosa (1994) identifica cinco dimensões da experiência de si, experiência constitutiva do sujeito: ótica, discursiva, jurídica, narrativa e prática. Tal modelo propõe que o sujeito seja formado em um dispositivo pedagógico composto por diversas tecnologias reflexivas – autorreflexão, autocrítica, autoexpressão, autoavaliação. “O que faço neste texto, dando atenção ao detalhe, é examinar como o RCN está comprometido com certas políticas de identidade, com a fabricação de certos tipos de sujeitos”. (BUJES, 2002, p. 23). O artigo é estritamente analítico e crítico. Entretanto, percebe-se facilmente a constituição de um conceito binário de currículo. Divide-se o currículo em duas categorias: a categoria disciplinar moderna e a categoria pós-estruturalista. De um lado a violência e o controle, do outro, a diferenciação, a criação e a liberdade. Não obstante, é preciso ressaltar que a crítica elaborada pela autora não se refere ao conhecimento científico em geral, mas a um modelo saber-poder que se utiliza de forma hegemônica na educação.

Nos artigos de Kroef (2001) e de Bujes (2002) constitui-se uma oposição entre os mecanismos governamentais de controle e os processos de singularização e de resistência. Dessa forma, cristalizam-se diversos conceitos que escapam a qualquer definição binária simples. Na filosofia da diferença, segmentar e flexível, modernidade e atualidade, crítico e pós-crítico não são categorias fixas de análise, os conceitos constituem movimentos que afirmam a complementaridade e a divergência afirmativa entre as partes. Todo processo de desterritorialização, que produz uma singularidade, envolve um movimento correlativo de reterritorialização (sobre a complementaridade entre a desterritorialização e a reterritorialização conferir DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 69, 78-79; 1997b, p. 72-84, 1997c, p. 89-90; CARVALHO; FERRAÇO, 2013, p.145-146). Ao se tomar esses conceitos enquanto formas estanques, enquanto substantivos que distinguem duas classes de modelos de dispositivos pedagógicos, esses autores negligenciam esse movimento de complicação. Apesar dos assuntos bastante diferentes, a produção multicultural de identidade e o currículo da educação infantil, as posições e movimentos conceituais dos dois que acabamos de analisar são muito semelhantes. Não obstante, cada um desses artigos oferece uma análise bem elaborada e um encadeamento conceitual complexo.

Essa oposição entre controle e fuga, segmentar e flexível é observada em diversos trabalhos. Escolhemos o escrito por Maria Aparecida José Basso (2009), no qual se analisa as

possibilidades de uso das ferramentas virtuais, justamente para mostrar como essas análises que se dizem orientar pela diferença e singularidade, na verdade reproduzem uma única solução “colada sobre vários contextos”.

Para Basso (2009) a sociedade digital esta pautada em mecanismos de conectividade e de rede. Essas características implicam estruturas educativas diferentes das observadas nas sociedades disciplinares – que segundo a leitura da autora estão relacionadas à modernidade. É neste momento em que a autora se vale do primeiro conceito deleuziano, o de máquinas:

Não há dúvida de que a sociedade digital, cuja produção está pautada nos dispositivos que conectam, informam e formam redes, demanda outras estruturas educativas. Todavia, o currículo da sociedade disciplinar ainda fundamenta práticas pedagógicas sob modos de tempo e de espaço fixos e delimitados. A considerar nesse aspecto, que em cada tempo social, como afirma Deleuze (1995, p. 223) “é fácil fazer corresponder a cada sociedade certos tipos de máquina, não porque as máquinas sejam determinantes, mas porque elas exprimem as formas sociais capazes de lhes darem nascimento e utilizá-las”. (BASSO, 2009, p.3).

A sociedade digital, termo da autora, é caracterizada pela comunicação instantânea, o gerenciamento contínuo e a visibilidade pautada na informação, nas TIC. Nesse contexto, o controle estabelecido no desenvolvimento curricular dos alunos não está mais pautado pelas máquinas e dispositivos da sociedade *panóptica* (FOUCAULT, 2009), mas, ao contrário, está disseminado e desterritorializado. “Esses novos espaços, sem dúvida, são os espaços de comunicação, cuja gênese assenta-se numa normatividade de poder que funda-se no comunicar para informar.” (BASSO, 2009, p.4):

se no modelo disciplinar o indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola, depois a fábrica, no modelo de controle os meios de confinamento cedem sua força a processos de controle simultâneos, pela concomitância dos espaços desse domínio. (DELEUZE, 1992, p. 228 apud BASSO, 2009, p.4¹⁹²)

Na sociedade digital são criadas novas tecnologias intelectuais fundadas nos modos de hipertexto e hipermissão, todo um modo de gerenciar e conectar informações que não passa por nenhum código alfabético, mas sim binário. As máquinas deixam de ser os instrumentos para ser o suporte e a estrutura do pensar social (LÉVY, 1993). Segundo Basso, hoje observa-se

192 DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

uma predominância do controle sobre as práticas criativas nos ambientes virtuais de educação e no uso das tecnologias digitais na educação:

Isso porque sua função disciplinar-burocrática vai agregar, pelas tecnologias de informação e comunicação, novas tecnologias de poder. As câmeras estão nas salas de aula, nos corredores, na entrada; cartões inteligentes substituem o registro escrito da presença, as notas e o desempenho de cada aluno dão, agora, mais visibilidade aos pais, num simples acesso ao “boletim online” disponibilizado via Web. A avaliação é contínua e exercida simultaneamente por vários olhares; a educação é permanente e não se encerra quando se encerra a permanência no espaço escolar. Assim sendo, a escola amplia-se, expande-se na virtualização dos espaços e pela virtualização das suas práticas pedagógicas. (BASSO, 2009, p.6).

A pedagogia online prescreve saberes, caminhos, currículos como “conteúdos a serem 'virtualmente' consumidos”. Uma educação essencialmente bancária, como diz Paulo Freire (1996). A análise da autora não se resume, entretanto, à dimensão meramente controladora do uso das tecnologias digitais, ela dedica-se ao conceito de *web 2.0*, isso é uma concepção de internet no qual os próprios usuários criam redes de conectividade autônomas que constroem processos de conhecimento para além da sociedade de controle.

É interessante notar que, apesar de reconhecer no início do texto que o controle nas sociedades contemporâneas se dá em um ambiente desterritorializado e flexível, Basso insiste na oposição fixa entre a internet disciplinar baseada na vigilância e a internet flexível baseada na autonomia. Uma comparação um pouco injusta, mas significativa, com a proposta implícita defendida no texto é o de uma nova universidade americana do Vale do silício¹⁹³, na qual não existem mais professores, somente alunos ligados em redes que criam seus próprios projetos e se autoavaliam. Apesar de não ser bem isso que defende a autora, essa proposta compartilha diversos elementos com as críticas até aqui apresentadas: o estabelecimento de uma rede não hierárquica, a possibilidade de conexão entre elementos heterogêneos, o desenvolvimento de uma pedagogia de projetos criativos, a ausência de estruturas de poder visíveis. Entretanto, a proposta não tem nada de libertadora, muito menos de revolucionária. Trata-se de uma aula voltada ao mercado tecnológico que não problematiza nenhum dos problemas políticos vividos naquele contexto. A ausência do professor e de um currículo amplo e especializado são os pontos mais frágeis da iniciativa, pois descaracterizam totalmente a instituição universitária. Essa proposta só é possível, do ponto de vista epistemológico e social, na

193 Matéria escrita por Matt Pikles para a BBC em 26 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/news/business-37694248>

medida em que se confunde produção de conhecimento com produção de inovação. As características atribuídas à pós-modernidade, às redes interativas de comunicação e ao rizoma podem muito bem compor agenciamentos de controle severos. Lembremo-nos que o capitalismo contemporâneo se qualifica justamente por uma hipercomunicação, hiperinovação e pela desterritorialização generalizada dos fluxos.

A partir dessas críticas ao currículo e à educação enquanto mecanismos de controle, de classificação e homogenização, algumas pesquisas mais recentes defendem uma proposta de currículo baseada na arte, na invenção e na ausência de restrições normativas. A seguir abordamos brevemente três textos nos quais se defende essa proposta.

Glicene Dias da Costa (2011), que foi orientanda de Tomaz Tadeu da Silva, retoma a crítica pós-moderna ao atraso das instituições e métodos escolares para sustentar uma educação como experimentação. A autora visa articular a perspectiva nietzsche-deleuziana de arte enquanto criação de valores e de novas subjetividades para pensar o currículo. “Trata-se de um trabalho que se inscreve no avesso dos antigos modelos de ensino-aprendizagem e das concepções de currículo assentadas na rigidez tradicional das formas de ensinar e avaliar.” (COSTA, 2011, p. 281). Apesar de não deixar claro o alcance e o limite de sua abordagem, parece que as questões propostas pela autora vão em dois sentidos complementares: por um lado, ela pensa como manter a especificidade da disciplina de arte em um currículo tradicional, utilitarista, enrijecido e baseado no conhecimento cientificista; em outro sentido, a autora reflete o modo como a experiência artística em sua concepção filosófica contemporânea pode nos ajudar a repensar o currículo em geral. O artigo adere a uma linguagem francamente poética e a um método claramente provocativo chamado de o *Saber e Sabor* ou a antropofagia:

Educação antropofágica. Uma educação de tipo novo, gestada por um exercício radical do desejo – desejo de aprender, potência de saber. Atitude transgressora da vida que torna manifesta à luz do dia o desejo mais audacioso da condição humana – a devoração. Educação como apetite renovado pela vida: *criação-alegre e destruição-alegre* dos valores que regem a educação. Educação ritualisticamente pautada no pressuposto primitivo da devoração: currículos e programas, conteúdos e objetivos, a fala douda e especializada devorada ao sabor do desejo; antigos territórios de caça do currículo deslocados ou mesmo desterritorializados numa espécie de geografia paradoxal. Saber e sabor de uma arte primitiva que é pura criação. (COSTA, 2011, p. 282)

O método da autora consiste em pesquisar a partir da singularidade e da criação do novo. A crítica ao currículo baseado no conteúdo disciplinar é tomada como pressuposto metodológico da autora, que relativiza a verdade e o conhecimento, tanto no âmbito escolar quanto no acadêmico, ao defender como princípio para a pesquisa a criação, a abertura e a indeterminação da linguagem:

E aquilo que emana como acontecimento na experimentação continua em aberto pela possibilidade de outras linguagens e pelas múltiplas possibilidades de responder às questões desse um currículo, sem pretensões a resultados verdadeiros ou definitivos. (...) Fazer pesquisa do acontecimento nas confluências da arte com o currículo implica criar um procedimento informe, inacabado, passagem que atravessa o vivível e o vivido nos caminhos incertos da criação; implica admitir que a pesquisa pós-crítica não tem a pretensão de elaborar saberes para operarem como verdades em suas cátedras de conhecimento, bem ao contrário, os saberes que a pesquisa pós-crítica elabora são fabricados (COSTA, 2011, p. 285).

Vemos novamente essa crítica à modernidade, que dizemos novamente ser fraca do ponto de vista estritamente filosófico, já que reúne em uma mesma época e classificação filósofos tão diferentes como Descartes, Espinosa, Rousseau, Locke e Kant. A caracterização de Kant e de Descartes como conservadores, tradicionais e ultrapassados é duvidosa: ambos revolucionaram a forma como pensamos ao desenvolver uma filosofia e uma base científica para o pensamento desvinculada da religião e da *doxa*. Kant (1974) foi o primeiro a realizar uma investigação sobre os limites e condições do pensamento, inaugurando um movimento crítico perpetuado por Hegel, Marx, Nietzsche, Deleuze, Foucault, Guattari, Habermas, Adorno, Derrida, Young, Moore, Muller e tantos outros. Roberto Machado (2009, p. 119), um dos intérpretes de Deleuze mais reconhecido, afirma a influência da filosofia de Kant na constituição do conceito de diferença. Nesse sentido, as determinações pós-crítico e pós-moderno, que nem Deleuze nem Guattari reivindicaram, são muito problemáticas, pois, além de ignorarem as múltiplas continuidades entre a filosofia moderna e a atual, ignoram a filiação crítica e moderna de boa parte do pensamento contemporâneo.

O desenvolvimento do artigo de Costa é dividido em quatro experimentações conceituais baseadas em Deleuze, Nietzsche, Blanchot, Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Mara Corazza. Nessas experimentações, Costa relaciona um conceito – ou conjunto de conceitos – filosófico tomados de outros autores com a questão curricular. As proposições da autora se repetem nas quatro partes. Na primeira parte, ela estuda o currículo moderno e o pós-moderno

a partir oposição entre apolíneo e dionisiaco em Nietzsche, na segunda ela estuda o conceito de acontecimento aplicado a pesquisa sobre educação, na terceira parte ela desenvolve a questão do currículo enquanto máquina de desconstrução das concepções tradicionais e na última parte ela desenvolve seu conceito de curriculararte.

Apesar de sustentar um método flexível e inovador, o estudo da autora funda-se em um pressuposto ético e moral bastante rígido e um tanto tautológico: que as formas fixas, tradicionais, modernas e disciplinares da educação são essencialmente opressivas e, em contrapartida, as formas pedagógicas experimentais e artísticas são libertadoras. Costa busca fundamentar essa tese na teoria nietzschiana do trágico enquanto forma artística composta de duas forças opostas, a saber, a apolínea e a dionisiaca. Nietzsche (1992) remete ao esquema dramático e realista do teatro ático que expressa, segundo o filósofo alemão, as duas forças essenciais da cultura helênica: Apolo, o deus do Sol, da razão e da bela forma, e Dionísio, deus da festa, do vinho e embriaguez, que encarnava-se no elemento musical da tragédia, o coro. Nesse sentido, diz Nietzsche, a tragédia é a afirmação da vida e da cultura ática em suas duas principais expressões estéticas: o drama que representa uma ação e a música que dá forma ao informe.

Em sua obra, o criador de Zarathustra pensa essa oposição como a essência mesma do espírito grego e defende, contra Aristóteles (2008) e Lessing (1836), que a filosofia havia negligenciado os aspectos dionisiacos do pensamento grego, produzindo uma visão parcial e homogênea daquela cultura, baseada no autocontrole, na moderação e na supressão do *pathos*. A opção por Dionísio, não significa, para o autor alemão, o abandono da bela forma e da razão, mas a recuperação de uma dimensão essencial ao fenômeno trágico. Paola Zordan (2005, p. 268), aborda a questão da composição entre as forças apolíneas e dionisiacas de forma bastante precisa:

A arte funciona no revezamento de forças; movimentos territoriais que se expressam nos sentidos apolíneos e dionisiacos. A máquina apolínea traça linhas de fuga criadoras que reterritorializam em imagens os traços selvagens, que, por sua vez, garatujam inesperadamente, e, até violentamente, um território. Máquina das artes visuais, o apolíneo sorve, via linhas de fuga, partículas desprendidas do caos. Apolínea, a arte atenua os encontros com o caos e, dionisiaca, favorece a entrada de partículas caóticas, que são suas próprias matérias de expressão.

No artigo de Costa (2011), há uma clara negação da forma apolínea e um contundente apego ao dionisiaco como se pode ver nessas duas passagens: “Liberação das forças dionisiacas da arte e transfiguração da bela forma apolínea do currículo”.

Tal pode ser a perspectiva da arte na educação: criar as condições de possibilidade para o surgimento do novo (...) Arte como cultivo da sensibilidade estética (corpo e espírito), aprimoramento dos sentidos, das ações, do pensamento, por meio de novas experimentações. Arte como dimensão transfiguradora de realidades e sentidos, experimentação que propicia o transbordamento do ser e eleva o instante da criação à sua eternidade. Arte por meio da qual nos tornamos livres – espíritos livres – e como tais já não podemos agir de outro modo senão por um rigor e um questionamento radicais de nós mesmos. Arte que é também uma enfermidade e uma saúde – a convalescença – de onde “voltamos” (COSTA, 2011, p. 284).

A perspectiva da Costa incide em duas posições frágeis: na primeira posição, aplica de forma muito simples e pouco contextualizada conceitos de Nietzsche e Deleuze que foram forjados para resolver problemas filosóficos específicos; na segunda posição, negligencia toda a tradição de pesquisa sobre o currículo que dá consistência histórica às novas propostas teóricas, na medida em que a tradição apresenta uma série de definições, conceitos, ferramentas, questões e problemas que constituem um campo específico de pesquisa. A perspectiva da autora é contrária ao currículo baseado no conhecimento e nas disciplinas. No entanto, o que não fica claro é se Costa propõe uma abordagem para o ensino de artes ou se ela propõe uma abordagem mais geral. Não há nenhuma reflexão quanto aos limites e ao alcance de suas proposições. A parte crítica do artigo é contundente e muito bem construída, de modo que o leitor facilmente identifica os pontos mais notáveis da análise, não obstante, a dimensão propositiva do texto não fica tão clara. Em uma retomada das principais proposições encontramos uma defesa da descentralização do conhecimento, da dimensão estética da pedagogia, da atividade de criação e experimentação, tanto por parte do aluno quanto do professor, do abandono das formas didáticas modernas e da flexibilização absoluta do currículo. No entanto, não há nenhuma reflexão sobre a possibilidade de aplicação dessa política, muito menos uma preocupação com os efeitos práticos da medida.

Daniel Lins escreve um ensaio no qual defende uma pedagogia rizomática. O texto possui uma linguagem que beira à literatura. O autor junta uma série de frases de efeito, de jargões deleuzianos em malabarismos linguísticos interessantes, porém um pouco extravagantes. As diversas inflexões sobre o rizoma e o currículo são difusas e, apesar de

defender a transversalidade, a criação, o novo e o conectivismo, não há propostas práticas. O texto não diz se suas propostas referem-se à escola, à pesquisa, à teoria educacional, à arte ou à filosofia. Contudo imaginamos ser possível ao professor ou ao pesquisador utilizar-se do texto para problematizar ou pensar a prática e a teoria pedagógica. O texto apresenta-se enquanto elogio da invenção e do rizoma. Apesar de nas primeiras páginas o autor reconhecer que os processos de desterritorialização dependem e conectam-se aos processos de reterritorialização, durante a maior parte do texto o autor defende uma pedagogia livre, rizomática e criativa. Ora, a educação não vive só de liberdade, conectividade, transversalidade e invenção. Boa parte da educação passa, por exemplo, pela repetição e pela disciplina. A linha de fuga só foge em relação aos estratos duros da qual ela emerge. O verdadeiro ato de criação requer uma preparação lenta, sistemática e disciplinada do espírito.

Aparentemente o ensaio restringe-se ao estatuto filosófico do de ensino, mesmo assim, a generalização dos procedimentos rizomáticos no ensino de filosofia não é consensual nem desejável. Existem diferentes formas de compreender, de fazer e de ensinar a filosofia. A defesa da multiplicidade e da diferença não pode propor a universalização do modelo rizomático sem entrar em contradição. O currículo múltiplo quer a diversidade dos modos de pensar e não nega em absoluto o direito do pensamento representacional, científico ou identitário, antes apresenta uma outra face que lhe é complementar e que deve ser desenvolvida na filosofia, na ciência e na arte.

A imagem do mangue é utilizada para pensar a pedagogia “a partir meio” e para dar regionalidade aos termos deleuzianos. O Mangue remete também ao heterogêneo, à criação ou produção de diversos meios de vida. A pedagogia da Mangue *school*, nesse sentido, visa criar novas formas de vida e de pensamento, propõe-se a experimentar novas possibilidades. Uma pedagogia rizomática quer plantar um rizoma no cérebro do aluno:

Uma pedagogia rizomática assemelha-se, ao mesmo tempo, a um prolongamento de nosso cérebro, a um desenvolvimento eclodido de nossa consciência, a uma consciência fluida que se estende em todas as direções, ou em nenhuma, embaralhando os códigos unitários e a linearidade que empobrecem a imaginação e afugentam os devires. Consciência, pois, que se nutre de outras consciências produtoras de devires inconscientes, engendrando uma desterritorialização e abrindo-se ao novo, ao impensável do pensamento, num espaço de criação em que os alunos se tornam os próprios rizomas. (LINS, 2005, p. 1244-5)

A pedagogia rizomática, compreendida como forma-aula, forma-escola, forma-curriculo envolve uma série de problemas, pois, por definição, o rizoma é aformal, um singular contra o universal. O rizoma não representa um ideal ou um norte ético da educação, ele é um deslocamento do olhar, da linguagem e das próprias forças cognitivas. É bem verdade que apesar de defender a pedagogia rizomática, o texto não prescreve regras a não ser inventar, criar e resistir aos processos segmentários. Não há um modelo constituído, mas sim um jogo de significantes que promove efeitos diversos. Sobre o devir, o autor diz: “o devir não é substância”, entretanto, ao defender o devir como objetivo ético e político da educação, não estaria Daniel Lins correndo o risco de substancializar o devir e o rizoma em um jogo de oposição simples demais?

Uma oficina rizomática assemelha-se a um ateliê clássico: um espaço onde crianças, alunos, estudiosos, artistas, pesquisadores realizam seus trabalhos e dividem suas experiências. Se a oficina comum é fixa, e segundo sua definição, visível no espaço, a oficina potencial, no quadro de uma pedagogia nômade, instaura-se no relativo e no flutuante, ela troca sua forma e seu território por outras formas e territórios, segundo seu bel-prazer, embora com extremo rigor e conhecimentos intelectual e afetivo, sem os quais nenhum experimento é possível. (p. 1246)

O autor parece sugerir um modelo pedagógico em que é possível ensinar sem hierarquia, sem submissão e violência. Eis um problema, pois em nenhum lugar é possível pensar sem violência, como bem demonstraram Thiago Ranniery de Oliveira e Marlucy Paraíso (2013). O pensamento e o próprio corpo são frutos de forças contraditórias, de conflitos e batalhas. A sala de aula está cheia de divisões, classificações e tensões que precedem os professores e os alunos; a linha de fuga na literatura kafkaiana, citada pelo autor, só se faz sobre diversas crueldades e segmentaridades.

Sônia Maria Clareto e Luis Alberto Silvestre Nascimento (2012) propõem um currículo-invenção que vai no mesmo sentido dos textos de Costa e de Lins. Os autores constroem sua abordagem a partir da imagem nietzschiana do camelo, do leão e da criança. A exposição divide-se em três partes: a exposição do currículo continente (currículo-camêlo), currículo fixo que corresponde a obediência à verdade do camelo nietzschiano; a apresentação do “currículo relação”, currículo multicultural; e a proposição do currículo invenção,

currículo puramente afirmativo. Essas três categorias seriam as três correntes que atualmente disputam o currículo.

O currículo continente, espaço da transmissão de conhecimento e aprendizado, é composto de um largo quadro de habilidades e conhecimentos necessários. O currículo é um trajeto planejado com uma meta bem definida. A sala de aula é pensada, nesse sentido, como espaço continente – espaço que contém os objetos com formas definidas: “[...] alunos, professores, conteúdos e procedimentos didático-metodológicos, regras, comportamentos, poder oficial instituído. Enfim, formas que se apresentam como tais, em sua con-forma-ção.” (CLARETO; NASCIMENTO, 2012, p. 308). Na perspectiva do “currículo continente”, a sala de aula é o lugar de apreender o real e a escola, o lugar da verdade e do sujeito; o indivíduo, nesse modelo, assimila diretamente a realidade dada e já construída. Observamos aqui a condenação tanto da divisão hierárquica da sala de aula quanto do ensino baseado no conhecimento.

Segundo a autora, o conhecimento representativo é o reconhecimento do mesmo, é o conhecimento técnico adequado aos seus fins, conhecimento que concebe o mundo como dado e equaliza as variáveis de problemas previamente formulados. Apreender, nessa perspectiva, seria ordenar as representações segundo a ordem do mundo. Um currículo de tal estirpe prega uma verdade bem-acabada e um conhecimento teleologicamente guiado, conhecimento que remete sempre ao comum e ao conhecido. O currículo-continente é elaborado por especialistas que seguem uma lógica didática bem estabelecida; é composto de uma infinidade de disciplinas e matérias que devem ser transmitidas aos alunos segundo certa ordem. A sala de aula, nesse contexto, é a repetição do conhecimento já adquirido, tudo o que foge a compreensão, que se furta ao visível deve ser expurgado e eliminado.

No currículo invenção, não é mais a relação entre sujeito e objeto que ordena o mundo e a aquisição das representações, mas sim um puro monismo das forças: o mundo é composto de uma multiplicidade de forças que buscam impor-se sobre as outras, o mundo não passa de relação entre forças desiguais. As autoras retomam o texto de Nietzsche (1968) acerca da vontade de potência e do eterno retorno. Segundo esse texto o mundo é composto de forças antagônicas, preservando sempre a mesma quantidade de energia e mantendo sempre o mesmo tamanho; essas forças estão em um movimento cíclico de perpétua construção, destruição e reconstrução. Se tudo é força, se mesmo indivíduo não passa de um campo de batalha, então o mundo não passa de uma vontade de potência, uma batalha entre as forças em

busca de dominação (CLARETO, NASCIMENTO, 2012, p. 315). Nesse sentido, o conhecimento é expressão de uma força, sua interpretação. O currículo proposto pela autora não se contenta em constatar a diversidade, ele seleciona as diferenças segundo a potência de cada força em afirmar a vida. É importante notar que, mesmo em uma perspectiva francamente nietzschiana, ainda é possível pensar em um princípio de seleção para o currículo: a potência¹⁹⁴. Evidentemente, esses princípios, tais como são anunciados no artigo, são muito vagos e não são capazes de organizar o currículo escolar. Nos parece que essas propostas defendem um currículo baseado no conhecimento estético e na experimentação e apostam na formação de um sujeito artista, um livre pensador, desconsiderando alguns aspectos políticos e práticos relacionados à educação. Ao enfraquecer o conhecimento escolar, os autores desconsideram todo o aspecto positivo e propositivo do saber e da educação, negligencia diversas lutas sociais, travada por várias minorias, pelo direito ao conhecimento poderoso. O vácuo aberto por algumas propostas abre caminho para propostas curriculares que visam esvaziar o currículo escolar.

Esses argumentos de Clareto, Nascimento e Costa contra os currículos prescritos, contra a normalização e contra o conhecimento representativo é expresso de maneira mais clara e bem-acabada por Alice Casemiro Lopes (2015) que escreve contra a base nacional comum.

Mobilizada por essa interpretação, tenciono questionar propostas atuais que visam a construir um fundamento, um padrão, uma base curricular, um conjunto de conteúdos básicos ou mesmo um conjunto de critérios consensuais para definir de uma vez por todas uma identidade para o currículo da educação básica. (LOPES, 2015, p. 447).

Alice Casemiro não cita nem Deleuze nem Guattari. Suas fontes filosóficas são Jaques Derrida e Ernesto Laclau¹⁹⁵ e seu referencial educacional é vastíssimo. Apesar de não

194 Sobre a vontade de potência enquanto princípio seletor ver NIETZSCHE, 1968. p. 457-460 e DELEUZE, 2007, p. 217-218.

195 Apesar de não utilizar nenhuma obra de Deleuze ou Guattari, a autora cita autores que compartilham as mesmas questões e influências que os franceses. Derrida é uma das grandes influências de Deleuze, autor capital na constituição do conceito de diferença, inspirado no conceito de *differance* criado em Gramatologia (referenciar). Em um livro organizado por David Howarth, há uma entrevista com Ernesto Laclau na qual o autor aponta a proximidade entre seus trabalhos e os de Deleuze e Derrida na questão do deslocamento e da representação: “One is the increasing centrality that I have given, in my recent work, to the logic of representation. As I said before, a dislocation can only be shown through the distortion of particular ontic contents. This means that such contents will represent something different from themselves; so that “representation” is a primary and constitutive ontological terrain, because there is no full ‘presentation’ *vis-à-vis* with that representation would be a simple copy (in the Platonic sense). I think that, in different ways,

seguirmos os mesmos referenciais, esse artigo é bastante significativo, pois leva uma certa vertente do pós-estruturalismo ao limite, mantendo uma argumentação muito bem estruturada e propondo uma problematização consistente e fundamentada no campo educacional, em especial na noção de qualidade de ensino. Nesse texto as posições latentes dos pesquisadores deleuzianos estudados se evidenciam. O principal argumento de Lopes é que o conhecimento é sempre fruto dos jogos de força e da negociação do sentido e que as prescrições curriculares “freiam a significação e o livre fluxo de sentido” (LOPES, 2015, p. 460). A tese também se assemelha à crítica nietzschiana à verdade, que é realizada por Costa (2011) e Clareto e Nascimento (2012). No artigo, Nietzsche chega através de Derrida sem receber uma menção. Segundo a autora, a liberação dos fluxos de sentido não se opõe a qualidade da educação, muito pelo contrário a afirma. Os argumentos da autora são muito bem construídos e, do ponto de vista filosófico, sua tese é sólida. Entretanto, Lopes não distingue o conhecimento consistente e potente da *doxa*, considerando todas as modalidades de sentido como equivalentes. É exatamente nesse ponto em que nossa leitura de Deleuze e Guattari se opõe a tese da autora. De fato, não existe nenhum critério universal para seleção e diferenciação do conhecimento, todo o critério que dispomos é histórico e singular. Entretanto, a ausência de universalidade de critério não incide necessariamente na exclusão de toda seleção. Segundo Deleuze e Guattari a ciência, a arte e a filosofia se diferem da *doxa* em razão de sua consistência interna, de seu modo de produção e, sobretudo, em razão de sua potência. Todavia, há alguns pontos nos quais somos obrigados a concordar com a autora: a linguagem não é uma reapresentação, um espelhamento da realidade, ela produz e inventa sentidos e realidades; ela nunca é neutra, ela sempre envolve expressão de forças políticas; além disso, o currículo expressa uma luta pelas significações sociais; por fim, que os limites e os centros de poder não são fixos, universais, necessários ou naturais.

Também não discordamos que seja possível realizar uma educação que fuja aos limites das disciplinas e do conhecimento atual, porém é necessário que essa proposta encontre respaldo nas atuais condições de nosso pensamento, é necessário considerar a forma como historicamente o conhecimento tem se desenvolvido e a sua forma atual nas universidades e demais centros de produção de conhecimento – tradicionais e alternativas. O pensamento não

the writings of Derrida and Deleuze have moved in a comparable direction.” (HOWARTH, David. “An interview with Ernesto Laclau”. In HOWARTH, David. Ernesto Laclau: Post-Marxism, Populism and Critique. New York: Routledge, 2015 p. 259). Por conta dessa proximidade filosófica entre os autores estudados nesse texto e os autores utilizados por Alice Casemiro Lopes, julgamos ser possível uma análise comparativa entre as suas propostas e as propostas analisadas no começo desse subcapítulo.

é um dado universal, não tem uma fórmula dada nem fundamento transcendental, ele é uma constituição singular, específica e historicamente condicionada. Pensamos sempre a partir de certos limites impostos pela língua, pelo tipo de texto e pela disciplina na qual pensamos. Quando Aquino (2011) questiona a divisão da escrita escolar em gêneros ele o faz seguindo uma forma argumentativa, segundo uma base filosófica e uma linguagem analítica impecável, seu texto se mantém fiel a todos os inúmeros critérios estabelecidos pela revista *Educação & Pesquisa*. O ensaio contém todos os elementos obrigatórios, segue todos os parâmetros da Associação Brasileira de Normas Técnicas, realiza uma análise que se enquadra na disciplina de filosofia da educação e apresenta um português de alto padrão, mesmo considerando-se o registro culto da língua. Mesmo assim, o ensaio foge à forma tradicional de artigo científico e, em especial, escapa à distinção entre sentido próprio e sentido figurativo. Em resumo, a criação, a problematização e o gesto agonístico também envolvem o respeito a um certo número de regras, preceitos e condições. Cada disciplina possui regras discursivas, metodológicas e epistemológicas que condicionam o pensamento.

Além disso, como afirmam Roseli Belmonte Machado e Kamila Lockmann (2014, p. 1600) a partir dos ensinamentos de Foucault (2000a), o enfraquecimento das normas prescritivas do Estado não significa necessariamente abrandamento do governo e das técnicas de controle. O neoliberalismo caracteriza-se justamente pela discrição de suas intervenções e pela ausência de proibições e sanções legais.

Todavia, o problema principal dessa proposta que defende o fim de toda prescrição curricular está no pressuposto de que a estruturação e organização do conhecimento resulta na neutralização e colonização de toda diferença. Do ponto de vista da filosofia da multiplicidade, não existe na face da terra currículo capaz de homogenizar uma população inteira. A diferença produz-se em toda comunidade humana, sob toda forma de governo, ela é, segundo Deleuze e Guattari, o princípio e o fim de todo pensamento e de toda política. A diferença é um fato necessário e imanente à escola: mesmo companheiros de turma que tenham assistido sempre as mesmas aulas, nas mesmas escolas, com os mesmos professores e o mesmo currículo aprenderão de forma diferente¹⁹⁶. Nesse sentido, a defesa do fim das prescrições escolares ao invés de promover a diferença, promoveria o enfraquecimento de um dos substratos do pensamento, que é o conhecimento. Ao negar o conhecimento científico,

196 Sobre a produção da diferença em contextos escolares mais ou menos disciplinares consultar: PARAÍSO. Currículo e Diferença. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

filosófico e estéticos estruturados e organizados, os autores negam algumas das formas mais poderosas de pensamento até então criadas. São esses conteúdos que darão forma ao verdadeiro pensamento do futuro, à verdadeira criação da diferença no pensamento.

7.2. O sócio-realismo e a crítica ao currículo pós-moderno

Os efeitos práticos imediatos dessa posição defendida pelos teóricos do currículo inspirados em Deleuze e nos autores pós-modernistas influenciados por Nietzsche – que não é a única posição assumida pelos pesquisadores da filosofia da diferença na educação – assemelha-se àquela apresentada pela Nova Sociologia da Educação na Inglaterra. Em *Knowledge and Control*, Michel Young (1971) critica a escola que promovia a diferenciação das classes em nome de uma abertura do currículo aos conhecimentos populares e inclusivos. Em uma entrevista concedida a Cláudia Gallian e Jorge Louzano em 2014, Young destaca brevemente os quatro pontos fundamentais de sua abordagem na década de 70: 1 – o conhecimento e a educação são inseparáveis; 2 – o conhecimento e o currículo são construções sociais; 3 – a estrutura do conhecimento determina a distribuição das oportunidades educacionais; 4 – a estruturação do conhecimento determina a forma como será distribuído o conhecimento (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1111). Uma “consequência é que, se a estrutura do conhecimento é uma expressão da distribuição de poder na sociedade, não pode haver nenhuma base objetiva para distinguir diferentes tipos de conhecimento; qualquer conhecimento teria o mesmo valor”. (GALIAN, LOUZANO, 2014, p. 1112). Na perspectiva que o autor tinha naquela época, essa crítica ao conhecimento dos poderosos desestabilizava o currículo tradicional e igualava o conhecimento popular e o científico.

A desautorização do conhecimento acadêmico realizada por esses primeiros trabalhos do sociólogo inglês também levou à relativização do currículo. Ao negligenciar a tradição curricular crítica os autores pós-modernos acabam por repetir, com um vocabulário e uma filosofia bastante diferentes, algumas propostas curriculares escritas trinta, quarenta anos antes. Muitos autores acabam “redescobrimo a roda” e afirmam como novidades posições já muito bem estabelecidas no campo, por exemplo que o conhecimento é uma produção cultural, social e histórica ou que o currículo instrumental opera um controle das formas de

conhecimento e de pensamento. Um outro problema observado foi o desprezo pelo conhecimento escolar que, em parte, decorre da “descoberta” foucaultiana de que todo saber se institui sobre um campo de forças. Entretanto, afirmar que todo conhecimento pressupõe um jogo de forças não significa abrir mão do conhecimento na escola, significa somente que é necessário se considerar a questão do poder, do governo e do sujeito ao se pensar o ensino e o currículo. O currículo e mais especificamente as disciplinas de arte e de filosofia devem problematizar o sujeito, as identidades, as verdades universais e os dogmas, contudo, não somente a partir de conhecimento, mas também a partir de práticas de pensamento que colocam em jogo outras formas de experiência.

Na segunda metade da primeira década dos anos 2000, Young, Rob Moore e Johan Muller revisaram as conclusões da Nova Sociologia da Educação (NSE), sustentando que o conhecimento especializado da universidade e dos centros de pesquisa devem servir como fonte para seleção do currículo escolar. Os autores argumentam que esses conhecimentos encontram-se mais próximos da explicação do mundo natural e social – em relação aos populares.

Tanto os autores da NSE (dos anos 1970) quanto os pós-modernistas¹⁹⁷ e deleuze-guattarianos no Brasil criticam a centralização do currículo no “conhecimento dos poderosos”, mas esquecem de propor um outro currículo. Segundo Young (2014), nas raras vezes que a esquerda assumiu no Reino Unido, esses modelos expressaram-se enquanto modificação dos modelos tradicionais. Esses movimentos teóricos permitiram que muitos pesquisadores de diversos campos – literatura, filosofia e estudos culturais – pudessem fazer críticas e levantar questões importantes, mas promoveu pouca discussão sobre o currículo escolar em si. Negligencia-se, desse modo, uma tarefa essencial, que é o estudo do currículo escolar, da seleção dos conteúdos, dos limites de sua implementação e dos bloqueios locais.

Pode-se dizer que o maior problema tanto da NSE – dos anos 1970 – quanto do “pós-modernismo” está na seleção das disciplinas e matérias curriculares que devem estar na escola. É preciso “levar a sério o currículo” e investigar as duas restrições sob as quais esse campo se constitui: as restrições políticas e as epistemológicas. Segundo Rob Moore, em cada

197 Propomos uma distinção entre a teoria pós-moderna e a nossa posição influenciada por Deleuze e Guattari que, apesar de se assemelhar em alguns pontos, não são a mesma coisa. Por exemplo, o pós-modernismo tem uma tendência a reduzir o pensamento à linguagem, isso não ocorre em Deleuze e Guattari (BOGUE, 1989, p. 125).

campo de pesquisa há um conhecimento mais fiável, que melhor explica a realidade que deve ser inserido no currículo (MOORE, 2013, p. 348). Esse conhecimento não é estático, nem dado, é um processo contínuo de investigação que pode ser revisto e que sempre mantém algumas questões em aberto (YOUNG; MULLER, 2016, p. 122 - 123). Por essa razão, o professor deve estar envolvido com seu campo de ensino.

As ciências naturais e as ciências humanas envolvem diferentes níveis de fiabilidade que devem ser considerados na elaboração currículo. O conhecimento poderoso é especializado e exige especialização em seu aprendizado. Isso quer dizer que: “o aprendizado e a pesquisa interdisciplinar dependem do conhecimento baseado nas áreas disciplinares”. (YOUNG, 2014, p. 235). Ele também é distinto do conhecimento que os alunos trazem de casa e de suas experiências anteriores. O conhecimento poderoso não se reduz às disciplinas de física, matemática e tecnologia, apesar dessas matérias expressarem de forma ambígua o caráter poderoso do conhecimento. “Em toda área do conhecimento há aqueles que se comprometem com o objetivo de buscar as melhores e mais confiáveis descrições dos fenômenos, assim como com a ideia de que existem regras e conceitos compartilhados.” (YOUNG, 2014, p. 235).

Segundo a posição sociorrealista de Young e Muller (2016, p. 26- 30) os diferentes ramos do conhecimento se distinguem pela forma como constituem suas cadeias simbólicas internas e pela forma como essas estruturas culturais se relacionam com o mundo e com a própria concepção de referência. Nem todo conhecimento segue o modelo de objetividade da física e das ciências naturais. O currículo pedagógico deve ser tão especializado como o científico, entretanto, deve considerar as limitações didáticas. Para ajustar o conhecimento científico ao currículo o professor deve recontextualizar o conhecimento, ensinando, por exemplo um caso de aplicação circunscrito do conceito. O autor dá o exemplo da função física da massa que na escola é ensinado como “massa= força + aceleração”, mas que na universidade é ensinado como “massa = energia + velocidade da luz ao quadrado”. Na escola, adota-se uma versão mais simples e circunscrita da forma universitária, que permite aos alunos trabalharem com a fórmula física com maior desinibição. (YOUNG, 2014, p. 237).

Tendo em vista esse argumento, Young afirma que o currículo nacional deve ser preparado por um especialista da área, mas deve considerar as especificidades culturais, históricas e socioeconômicas das diferentes escolas. “Ao mesmo tempo, garante uma base comum de conhecimento para todos os alunos, já que alguns podem mudar de escola.”

(Young, 2014, p. 237). Essa posição retoma uma perspectiva tradicional de currículo, muito próxima aquela defendida pelo matemático e filósofo inglês Alfred North Whitehead (1929, p. 1) no primeiro parágrafo de *The Aims of education* :

Culture is activity of thought, and receptiveness to beauty and humane feeling. Scraps of information have nothing to do with it. A merely well-informed man is the most useless bore on God's earth. What we should aim at producing is men who possess both culture and expert knowledge in some special direction. Their expert knowledge will give them the ground to start from, and their culture will lead them as deep as philosophy and as high as art. We have to remember that the valuable intellectual development is selfdevelopment, and that it mostly takes place between the ages of sixteen and thirty.

Para o nosso propósito, o que vale à pena frisar na proposta desses autores é o conceito de conhecimento poderoso e a consideração tanto do aspecto histórico, cultural e arbitrário do conhecimento quanto do aspecto propriamente objetivo e consistente do conhecimento especializado que o diferencia da opinião comum.

7.3 Considerações sobre o conceito de conhecimento poderoso a partir da filosofia da diferença

Somos obrigados a reconhecer a impossibilidade de conciliação harmônica entre o sociorrealismo e a filosofia da diferença. Em especial no que diz respeito à relação entre conhecimento, representação e realidade. Para Deleuze e Guattari, a ciência se estabelece sobre um plano referência e se estrutura segundo certas regras de composição que garantem certa objetividade, assim como ocorre no sociorrealismo, entretanto o conhecimento não é uma representação do mundo, é um discurso que articula de maneira sempre imperfeita e provisória os signos emitidos pela natureza e os discursos historicamente constituídos enquanto duas séries divergentes e comunicantes. Em poucas palavras, a ciência se organiza a partir de duas séries distintas: os dados empíricos e o conhecimento discursivo, entretanto os dados empíricos não são “retirados” da realidade, eles são constituídos a partir de funções e de grandezas físicas que selecionam na realidade somente algumas de suas múltiplas variáveis. O sentido surge da articulação entre essas duas dimensões (DELEUZE, 2009a), todavia não há relação de paralelismo entre a estrutura do conhecimento e a estrutura do

mundo como há no sociorrealismo. O conhecimento não é real no sentido que Young, Muller e Moore o dizem, mas é real em um outro sentido, que é o de acrescentar uma perspectiva sobre o mundo que modifica a própria natureza. Ao invés de se desenvolver em paralelo à realidade, o conhecimento se adiciona ao mundo.

O que se pretende aqui é pensar o problema do conhecimento e da diferença no currículo a partir de duas perspectivas parcialmente antagônicas para propor um currículo baseado, desde sua concepção, na diversidade das formas de conhecer. Foi necessário modificar o conceito de conhecimento poderoso de Young e problematizar o alcance da crítica à universalização presente nos estudos deleuze-guattarianos. Seja como for, na medida em que se discute currículo e educação, e não só filosofia, é necessário assumir certos pressupostos pré-filosóficos a respeito da função da escola e do conhecimento. Deleuze e Guattari nos dizem¹⁹⁸ que toda filosofia possui seus pressupostos que constituem uma espécie de solo político e ontológico; a filosofia da educação precisa, nesse sentido, adotar pressupostos que não sejam única e exclusivamente filosóficos, mas que também levem em conta as condições históricas, sociais e as tradições acadêmicas e institucionais do campo da educação, enfim, que se insiram no território da educação sem sair do campo filosófico. Esses princípios garantirão um contexto e um direcionamento político que não são oferecidos pela filosofia da diferença, mas que condiciona o trabalho com educação, pois são fundamentais na constituição de problemas concretos que atravessem os dois campos. Essas crenças abrem um novo campo de pensamento (Zourabichivili, 2005).

Michel Young define a função do currículo nesses termos:

Para nós, os teóricos do currículo, e para nossos colegas nas escolas, a tarefa, independentemente de nossa visão política como cidadãos, é desenvolver princípios curriculares que maximizem as chances de que todos os alunos tenham acesso epistêmico (MORROW, 2008) – ou acesso ao melhor conhecimento disponível em qualquer campo de estudo pelo qual se interessem. (...) A mensagem política do currículo baseado no conhecimento é que as desigualdades na distribuição de qualquer tipo de recurso devem ser reduzidas se queremos ampliar as oportunidades educacionais – e esta é, na expressão contemporânea, ‘a pergunta que não quer calar’. Entrementes, um currículo melhor, apoiado por bons professores que acreditem nele, continua sendo a mais alta prioridade. A luta pela escolarização sempre foi uma luta pelo conhecimento – e este deve ser o foco do debate curricular atual. (YOUNG, 2013, p. 243-244).

198 Sobre os elementos pré-filosóficos e o plano de imanência conferir O prefácio de *O que é filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 1997) e GASCHÉ, Rodolphe. *Geophilosophy*. (2014, p. 39 e 83)

A universalidade do acesso ao ensino, o direito à educação de qualidade e ao conhecimento são princípios vitais e irrevogáveis em nosso atual contexto político, acadêmico e discursivo¹⁹⁹: alguém que defenda restringir a escola a uma parcela da população ou que defenda que a educação deve privilegiar certos indivíduos em detrimento de outros, não respeita as condições éticas estabelecidas pelo discurso pedagógico e não seria aceito nos meios acadêmicos assim como um texto que não se enquadra nas normas gramaticais. Disso decorre que a crítica de Deleuze às categorias universais (DELEUZE, 1962, 1968, 2006, 2009a) não pode ser aplicada de forma irrestrita ao campo da educação sem incidir em uma posição aberrante e monstruosa. Isso não significa, entretanto, que não se possa realizar uma crítica aos efeitos homogenizantes da universalização da educação ou que se possa pensar modos de fugir à essa tendência. Tomemos, como exemplo, um estudo de Paola Zordan (2015, p. 544) sobre a iniciação de professores no qual se questiona a obrigatoriedade do ensino, argumentando-se que a compulsoriedade é incomponível com o interesse e com o desejo de aprender. A crítica de Paola é verdadeira, entretanto, não significa o fim da compulsoriedade, mas expressa um problema que constitui o campo pedagógico no qual se insere o professor iniciante. A universalização da educação não deve ser compreendida enquanto uma verdade transcendental ou um imperativo absoluto, deve ser encarada enquanto uma crença que condiciona o pensamento pedagógico atual e que apresenta uma série de problemas reais a partir dos quais se deve pensar a educação. Os efeitos da compulsoriedade do ensino escolar sobre o desejo de aprender dos alunos, por exemplo, se impõem enquanto problema a ser enfrentado por todo professor/pesquisador interessado no campo pedagógico. Esse problema é uma decorrência da crença no direito universal à educação e expõe o limite e as dificuldades na implementação dessa política tão amplamente aceita e defendida. O direito à educação só ganha consistência filosófica na medida em que abre o pensamento a uma série de novas questões; o plano de imanência no currículo só pode ser alcançado a partir de um enfrentamento empírico próprio à filosofia e à educação.

Como se argumentou anteriormente, mesmo a crítica aos modos de escrita escolar de Julio Groppa Aquino respeita certas condições e limites do discurso acadêmico e do discurso foucaultiano em específico. É isso que Michael Young quer dizer quando afirma que uma das

199 Isso não quer dizer que não se possa escrever um texto que analise o discurso sobre a universalidade de ensino de forma crítica, muito pelo contrário, a revisão dos conhecimentos atuais é um traço essencial tanto à ciência, quanto à filosofia.

decorrências do “caráter diferenciado, emergente e não redutível do conhecimento” é a “delimitação e definição da criatividade e da inovação” (YOUNG, 2016, p. 68): que toda criação no campo do conhecimento envolve condições específicas e um delineamento de um certo campo científico ou filosófico. Todavia, nem esses pressupostos devem escapar do exame e da crítica minuciosa. Segundo Cintya Regina Ribeiro (2006, p. 124; 2014, 225-226), cabe à pesquisa em educação analisar os modos de produção das verdades, problematizar a atualidade e levar o pensamento para além dos seus atuais limites, resistindo, dessa feita, ao processo de governamentalização do sujeito.

Afirmamos que a experiência da resistência pressupõe a instauração de um certo modo de relação consigo e consequentemente, de uma operação de “dobra” das forças. Assim, a experiência da resistência institui um efeito de subjetivação. Uma vez que a operação da dobra das forças seria um ato de enfrentamento em relação à triangulação do saber-poder-si, poderíamos afirmar que a subjetivação talhada nessa experiência do pensamento constituir-se-ia numa experiência estética e ético-política.

Argumentamos que, apesar de não perseguir nenhuma utopia, como defende Antônio Flávio Moreira (1995), Deleuze e Guattari têm uma luta política orientada, que combate, sobretudo, o capitalismo, a representação, a visão negativa do desejo e a ilusão transcendental, todas essas, formas de controle associadas. Deleuze militou pelos direitos dos presos – junto à Foucault –, Guattari pelos direitos dos pacientes psiquiátricos (DOSSE, 2010); ambos trabalharam pela melhoria das condições de vida das minorias de seu país, pois, na França em que viviam, esses dois grupos realmente estavam dentre os que sofriam maior abuso e violência por parte do Estado. A luta prática dos dois filósofos era por um tratamento mais humano, menos violento e principalmente não segregacionista²⁰⁰. Isso não significa que eles desconsideravam outras questões sociais mais tradicionais como a questão das classes e da pobreza. No fim de sua vida, Deleuze diz “Je crois que Guattari et moi, nous sommes restés marxistes” (DELEUZE, 1990, p. 7).

200 É preciso lembrar que Deleuze e Guattari (1997, p. 134) não consideravam os Direitos humanos e o estado democrático um solo seguro para o pensamento filosófico, pois, segundo eles os direitos do Homem e o Estado democrático são peças de uma máquina capitalista que, se por um lado busca cessar os abusos e violências, por outro está continuamente os produzindo. Segundo os filósofos, na atualidade “a sociedade de irmãos” que originou a filosofia na Grécia não pode ser estabelecida nesses termos em razão de Auschwitz e da “vergonha de ser homem” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 138). Isso não significa que eles sejam contra as implicações práticas dos direitos humanos, implica somente que essa estrutura de saber-poder não os convence.

Na educação, a luta pelo direito à educação e à igualdade não se opõe ao conceito de minoria inventado por Deleuze e Guattari (1975). A minoria se refere a todo agrupamento humano que está em posição de desvantagem em relação ao padrão dominante que é, tanto na França da segunda metade do século passado quanto no atual Brasil, o do homem, branco, empregado/classe-média, heterossexual, europeu, americano ou, no caso de nosso país, descendente de um país do primeiro mundo. Seguindo esse conceito, os pobres, as mulheres e os afrodescendentes estão em posição minoritária apesar de representarem a maior parte de nosso país, pois tem menos espaço político em relação ao padrão estabelecido. O fim da educação, nesse sentido, seria a potencialização das minorias e a conexão constante entre as diversas lutas em planos cada vez mais amplos e mais diversificados. Para tanto, é necessário “armar” todos os alunos com os melhores conhecimentos que se tem disponível. Sem dúvida, o processo de seleção desse conhecimento não é algo dado nem livre de problematizações, no limite, sempre haverá uma margem de erro que se deve a nossa própria ignorância sobre os limites de nosso saber, como bem observam os sociorrealistas.

Não fomos os primeiros a propor uma conexão entre o sociorrealismo e a filosofia francesa contemporânea representada por Deleuze, Derrida, Guattari, Foucault, dentre outros. Roseli Belmonte Machado e Kamila Lockmann (2014) escrevem um artigo, baseado no conceito de governamentalidade de Foucault, no qual se critica a tendência expansionista da escola contemporânea e as legislações brasileiras atuais. As autoras denunciam o caráter governamental e comportamental dos textos legais e do projeto de uma base Nacional Comum, criticando, junto com Young e Aquino, “a descentralização do ensino e da aprendizagem” nas novas tecnologias neoliberais de controle subjetivo. Machado e Lockmann endossam a defesa do conhecimento sobre o caráter moralizador e normalizador da escola. Assim, os autores defendem que a escola deve se voltar antes ao ensino e aprendizado do conhecimento do que a efetivação de programas sociais:

[...] as propostas têm negligenciado, ou pelo menos minimizado, o papel educacional fundamental do currículo, que decorre tanto daquilo para que as escolas servem quanto do que elas podem ou não podem fazer. Ao mesmo tempo que devemos permanecer atentos ao contexto mais amplo, as escolhas curriculares devem ser tratadas pelo que são: maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual dos jovens. Quanto mais nos focarmos em como um currículo reformado poderia resolver problemas sociais ou econômicos, menos provável é que esses problemas sociais e econômicos sejam tratados onde se

originam, que não é na escola (YOUNG, 2011, p. 399 apud MACHADO; LOCKMANN, 2014, p. 1604)²⁰¹

Tendo dito isso, é possível estabelecer algumas relações e problematizações bastante interessantes entre a filosofia da diferença e o sociorrealismo. Em primeiro lugar, o conceito de conhecimento poderoso oferece uma solução muito interessante para a teoria “deleuziana” do currículo. Deleuze (DELEUZE, 1968, 2002a; SILVA, 2002) elabora com apoio de Spinoza uma teoria do conhecimento e do afeto que reúne investigações empíricas, uma filosofia pragmática e uma investigação intelectual e abstrata. A filosofia de Spinoza também considera o conhecimento como real, mas essencialmente distinto da natureza física dos corpos. Segundo o filósofo, iniciamos nosso caminho pelo conhecimento através de nossas experiências cotidianas, por meio da interação e da relação que mantemos com outros corpos. Esses encontros produzirão ao acaso encontros felizes e encontros tristes. Os encontros felizes envolvem uma alegria, um aprendizado e um aumento na potência de ação do indivíduo considerado. Os encontros tristes podem, no máximo, nos ensinar o que se deve evitar. Quando a humanidade foi capaz de reunir um conjunto favorável de aprendizados, fomos capazes das primeiras abstrações, que para Spinoza, tem a melhor expressão no método geométrico. A partir dessas ideias intelectuais, constituídas por meio do acúmulo de experiência felizes fomos capazes de constituir ideias adequadas das coisas. Uma ideia adequada é o conhecimento das causas, das razões e das leis que regem o funcionamento da natureza do próprio pensamento. São ideias que se explicam por sua própria potência. Para o autor, radicado na Holanda, o conhecimento envolve sempre uma alegria e um contínuo aumento de potência, envolve também uma contínua revisão do intelecto e o estabelecimento de procedimentos rígidos. O “conhecimento poderoso”²⁰² sobre a natureza das coisas altera nosso modo de pensar e de agir, transforma nossas capacidades de ação e de intervenção sobre o mundo, além disso, o conhecimento expande nossas perspectivas e abre um conjunto de novas possibilidades. Ora, a leitura atenta da teoria deleuze-espinozista do conhecimento não nega nem a realidade nem a razão, muito menos a modernidade. A maior qualidade dessa leitura, do ponto de vista filosófico, é pensar de modo indissociável potência, afeto e conhecimento. Essa relação pode nos ajudar a expandir o conceito de conhecimento poderoso.

201 YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. In: Cadernos da Educação n. 38. Pelotas: UFPEL, janeiro-abril, 2011, p. 395-416.

202 Colocamos entre aspas o termo, pois ele não pertence nem a Deleuze nem a Espinosa, ele é uma apropriação parcial do termo de Michael Young.

Importante ressaltar que fazemos uma leitura muito particular de Espinosa e Deleuze e que, segundo o sociorrealismo, o conhecimento poderoso representa ou descreve a realidade, enquanto para a filosofia da diferença, o conhecimento não repete a realidade, ele a recria a partir de meios completamente distintos. O conhecimento segue regras e procedimentos próprios, distintos das regras de composição da natureza, mantendo sempre uma independência relativa. Não obstante, as duas teorias aceitam que o conhecimento poderoso caracteriza-se por seu modo de produção e que o conhecimento da natureza se funda em um plano de referência. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 154)

Existem diferentes tipos de conhecimentos poderosos segundo Young e Muller (2016, p. 125): os conhecimentos científicos e especializados, os conhecimentos estéticos e os éticos; nos diversos campos existem aqueles conhecimentos que são hierarquicamente e verticalmente estruturados e aqueles que são mais flexíveis e horizontais. No sociorrealismo, todos esses conhecimentos são julgados segundo os mesmos princípios de universalidade, de fiabilidade e pela capacidade de representação da realidade.

Propomos, a partir da filosofia da diferença, que o conhecimento poderoso se divide da mesma forma que os diferentes estratos de composição em *Mil Platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 1995a; BOGUE, 1989, p. 127): antropomórfico, físico-químico e orgânico. Os estratos de composição são os diferentes planos que constituem a Terra. Em cada um dos planos, conteúdo e expressão se articulam de forma distinta, segundo suas próprias regras de composição. Seguindo essa lógica, a distinção entre os campos de pensamento tem fundamentação no mundo em si, assim como no sociorrealismo de Rob Moore e Michael Young, porém a distinção é meramente formal. Isso significa que, apesar de reconhecer a influência das coisas sobre o pensamento, Deleuze e Guattari não negam a arbitrariedade inerente ao processo de significação e de constituição dos diferentes estratos. Para esses autores pensar não é representar, é produzir conhecimento.

Mas a questão é ainda mais complicada, pois, ao criar a linguagem, a humanidade ressignifica e transforma todos os outros estratos: “The scientific world (Welt in opposition to the animal Umwelt) appears in effect as the translation of all fluxes, particles, codes and territorialities of the other strata into a system of signs sufficiently deterritorialized for the

purpose, that is, into an overcoding proper to language.²⁰³ (DELEUZE; GUATTARI, 1987, p. 81 apud BOGUE, 1989, p. 128²⁰⁴).

Ao mesmo tempo, o estrato antropomórfico foi condicionado pelo estrato biológico por meio da evolução, que “formou” o sistema fonético boca-laringe no homem, permitindo a desterritorialização dos sons em uma linguagem que, por sua vez, foi condição do maquinário social que ressignificou a natureza inteira. Frisemos o seguinte: a natureza, tal como concebe a filosofia da diferença, se divide²⁰⁵ em três grandes estratos que se organizam segundo suas próprias regras e que se constituem segundo certos modos de expressão e de conteúdo que determinam a divisão real dos campos de conhecimento. Esses campos são a física/química, a biologia e o conhecimento próprio ao homem – que abrangem as ciências humanas, a arte e a filosofia. Cada um desses campos possui regras imanentes a sua produção, não há entre eles isomorfismo nem dependência epistemológica. A ciência organiza em um mesmo plano elementos culturais, históricos e discursivos e dados empíricos, ela segue uma série de princípios, normas e regras que asseguram que a relação entre esses diferentes elementos se dê de forma apropriada. O conhecimento humano não constitui, nessa perspectiva, um conhecimento sobre o mundo, mas um conhecimento que modifica a natureza e ao mesmo tempo se acrescenta a ela. Para a filosofia da diferença o homem não se distingue da natureza, ele é somente uma parte desse universo sempre em modificação. Deleuze e Guattari não negam a razão científica ou, a título de exemplo, os avanços da física aplicada, eles dão uma forma filosófica – parcial e imperfeita – às funções e normas científicas delineando uma teoria que reúne diversos modos de pensamento irreduzíveis uns aos outros. Suas análises acabam privilegiando as questões relacionadas a filosofia e as artes.

Observa-se no sociorrealismo uma tendência simetricamente oposta que privilegia as ciências e suas respectivas abordagens do conhecimento. A diferença entre as abordagens é fundamental para nossa estratégia argumentativa que visa reunir modelos divergentes, irreduzíveis, mas complementares. Se, do ponto de vista meramente epistemológico, a mistura entre essas duas correntes é complicada e problemática, do ponto de vista prático, a

203 Para explicar como as coisas em si se relacionam com o discurso mesmo no conhecimento relacionado às ciências humanas Ronald Bogue trata da prisão e de suas formas de conteúdo e expressão: “A prisão e a delinquência são determinadas reciprocamente, mas a relação entre as duas não é de homologia nem de estrutura e superestrutura, significante e significado ou coisa e mundo.” (BOGUE, 1989, p. 130).

204 DELEUZE, GUATTARI, *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, tr. and foreword by Brian Massumi, Minneapolis: University of Minnesota Press. 1987

205 Sobre o método da divisão de natureza ver DELEUZE, Gilles. *O Bergsonismo. A intuição Como método*. 1999, p. 7 – 26.

composição é extremamente vantajosa, porque expressa a irredutibilidade das diversas formas de pensar, afirmando a multiplicidade das perspectivas sem cair no relativismo barato.

Deleuze e Guattari (1997c)²⁰⁶ também diferenciam o saber comum da *doxa* e o saber especializado e consistente – como Durkheim, Young e Platão - da filosofia, das ciências e das artes. A perspectiva da filosofia da diferença e dos sociorrealistas se diferencia da de Platão na medida em que concebem o conhecimento não enquanto uma forma preestabelecida e acabada, mas enquanto uma produção histórica sempre imperfeita, incompleta e por vir. Entretanto, diferente de Young e companhia, para Deleuze e Guattari os diferentes tipos de saber seguem regras de composição próprias e se constituem sobre matérias diferentes e, portanto, não podem ser avaliados segundo os mesmos princípios. A filosofia e a arte são irredutíveis à ciência e, portanto, não podem ser avaliadas segundo os mesmos parâmetros de potência. O poder de parte da filosofia, da arte²⁰⁷ e dos “saberes locais”²⁰⁸ está justamente na capacidade de diferenciação, de ressignificação, de apropriação do conhecimento em geral e, também, do científico, que oferecem explicações da natureza mais amplas e confiáveis. Para expor esse argumento, trataremos brevemente de dois artigos influenciados por Deleuze e Guattari que discutem a formulação do currículo indígena: *Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular*, escrito por Dulce Camargo (2013) e *Currículos, diferenças e identidades*, escrito por Adir Casaro Nascimento e A. H. Urquiza (2010).

206 Utilizamos em nossa leitura principalmente o capítulo “O que é um conceito?” (p. 25-48) e o capítulo “Functivos e Conceitos” (p. 151- 174)

207 O pensamento operado na arte e na filosofia, como se verá a seguir, não se limita aos conhecimentos, ele apela a uma dimensão prática que coloca em movimento as categorias tradicionais de pensamento e problematiza as próprias atividades de expressão e de escrita.

208 Em uma comunidade, a cultura não é distribuída de forma equitativa, alguns membros tem acesso a uma porção maior do que a maior parte dos outros tem acesso. A história ou o relato que cada nação faz para si mesma goza de certa homogeneidade e identidade. Isso ocorre porque o texto é uma seleção enviesada e parcial da cultura. O currículo, como todo texto cultural segue a mesma lógica. Para se introduzir de forma eficiente as questões do multiculturalismo nas práticas escolares é preciso atentar para uma o fato de que o currículo explícito e o currículo real estão longe de encerrar as dimensões constitutivas da cultura escolar: “O currículo seleciona elementos, valoriza mais certos componentes em relação a outros e também oculta dos alunos certos aspectos da cultura que rodeia a escola”. Na sala de aula, a cultura dominante, expressa nos materiais didáticos, nas formas de ensinar e conhecer, as culturas minoritárias – popular, de gênero, do campo, jovem, etc. - são na maior parte das vezes omitidas. “Consciente e inconscientemente produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente.” (SACRISTÁN, 1995, p. 97). Os saberes locais das diversas etnias ou grupo sociais que habitam o espaço de uma nação também têm uma potência pedagógica inegável na formação de comunidades políticas. Essas questões não podem ser ignoradas.

As duas pesquisas se valem do conhecimento local e cultural de três etnias indígenas diferentes – Xavantes, Kaiowa e Guaraní – e de uma série de conhecimentos de antropologia, sociologia, filosofia, pedagogia para refletir sobre a luta pelos direitos à autonomia na produção do currículo das escolas indígenas. Os artigos sustentam que a educação bilíngue, que inclui a língua nativa de cada tribo e o português, fortalece e reforça a autonomia indígena, garantindo a possibilidade de constituição de um currículo que ressignifique, ao mesmo tempo o “conhecimento do homem branco” - o conhecimento poderoso segundo os sociorrealistas – e a cultura de cada nação.

Ora, seguindo a lógica dos sociorrealistas uma língua falada por menos de 100.000 pessoas, que não é usada em nenhum documento legal – salvo alguns poucos textos específicos voltados à própria comunidade –, que não mostra compatibilidade com o conhecimento científico contemporâneo e que tende a ser praticamente extinta nos próximos 50 anos, não se encaixa na categoria de conhecimento poderoso, pois não é nem universal, nem fiável nem próxima da realidade apresentada pela ciência. Entretanto, creio que, em razão daqueles mesmos preceitos pré-filosóficos que falamos algumas páginas atrás, a posição que defende a exclusão da língua nativa nas escolas indígenas é insustentável, porque provavelmente resultaria na extinção de toda uma cultura.

Por essa razão, argumentamos que o conceito de conhecimento poderoso deva considerar, além dos conhecimentos científicos, os conhecimentos filosóficos, e as práticas estéticas e locais que não se organizam segundo os princípios de universalidade e da fiabilidade. Parte do ensino de línguas, de filosofia/ética, de educação física e de artes não pode ser pensado unicamente segundo os padrões científicos, pois suas regras de composição e sua potência se expressam de forma diferentes. O ensino de línguas, tal qual ocorre em nosso país – segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) – deve considerar a diversidade regional e buscar, nos textos literários mais reconhecidos pela academia, expressões bem-sucedidas e bem pensadas da diversidade linguística. É verdade que essa questão é discutida na universidade, mas é inegável que, nas escolas, ela merece um destaque maior em razão da natureza de seus alunos e de sua função social, que é dar acesso ao pensamento e ao conhecimento mais potente elaborado pela sociedade e possibilitar aos alunos o acesso às instituições de produção de conhecimento

especializado. Não somente as universidades, como as comunidades artísticas, musicais, políticas, os sindicatos, as organizações não governamentais, os partidos políticos e as demais instituições culturais.

Para concluir, defendemos que, além de se considerar os conhecimentos poderosos, que são mais científicos, devemos considerar os conhecimentos que possam ressignificar, problematizar e diferenciar o conhecimento dominante, mais abrangente e mais fiável. Esses conhecimentos críticos envolvem uma apropriação poderosa do conhecimento, uma capacidade de problematização dos limites e de nossas atuais estruturas de pensamento, uma capacidade de crítica aos fundamentos filosóficos, políticos e econômicos de verdades bem estabelecidas. Assim, poderia se ensinar tanto os direitos humanos e as ciências quanto a crítica estética e filosófica que tem sido dirigida a essas instituições nos últimos anos. Porém, questionar o substrato ontológico dos direitos humanos não significa cair na barbárie, significa tão somente enxergar o que há de abuso naquilo que acreditamos mais óbvio e benigno. Se, por um lado, os direitos humanos defendem condições mínimas de convivência e subsistência extremamente importantes, eles também impõem um modelo de homem dominante. Os direitos imprimem o negativo do padrão. Isso é facilmente verificável nos múltiplos adendos que têm sido agregados aos direitos estabelecidos em 1945: direito das mulheres, direito dos presos, dos homossexuais, dos idosos, dos pobres, das crianças e, mais atualmente, dos refugiados. Nesse sentido, cabe à filosofia questionar qual é o papel desses mecanismos supranacionais na regulação, administração e controle das diversas populações, governos e na economia das subjetividades. O ensino dos direitos humanos, enquanto instituição social e histórica, não exclui o estudo dos seus limites e até mesmo das violências que se têm cometido em seu nome. Afinal, quantas intervenções militares não foram defendidas pelas nações ditas civilizadas tendo como pretexto acabar com regimes opressivos? Quantas vezes os direitos dos homens não serviram a interesses financeiros? Nilson Fernandes Dinis (2008), escreve um estudo muito interessante a respeito da luta social de minorias e da defesa dos direitos humanos no qual se critica a ausência de tópicos relacionados aos grupos de gênero minoritário nos textos curriculares oficiais e nas políticas públicas de Direitos Humanos nacionais. Segundo o autor, a razão dessa omissão se deve à naturalização de uma imagem biológica do gênero. O artigo utiliza a crítica de Deleuze, Guattari e Foucault para combater a cristalização da categoria de gênero em favor da inclusão

do debate em torno da diversidade da sexualidade, temática absolutamente componível com a luta pelos direitos dos homens.

Voltando à questão da Base Curricular Comum, defendemos, ao contrário do que afirma Alice Casemiro Lopes (2015), que uma base comum não exerce necessariamente um efeito de homogenização, pois, como afirmaram Deleuze (1964, p. 31; 2006, p. 237), Zourabichvili (2005) e Luis Orlandi (2011), nunca se sabe como alguém irá aprender. Nunca se sabe de antemão qual disciplina ou assunto suscitará no aluno a paixão que o leva a pensar e a se tornar “bom” em alguma matéria. Não sabemos se uma jovem se tornará boa em matemática somente no último ano do Ensino Médio no encontro com aquele derradeiro contato com a matéria que irá ressignificar todo o seu mundo, transformando sua capacidade de agir e perceber o universo ao seu redor. Consequentemente, não podemos prever quais relações lançarão o pensamento para além de seus atuais limites, não nos é possível prever se um neurocientista aprenderá com um filósofo ou com um pintor algo que ele redescobrirá em sua área através de meios completamente distintos.

Garantir o ensino de uma base comum que pressuponha certa variação, desde que estabelecida segundo bons critérios, permite a cada aluno desenvolver as suas potencialidades e interesses de forma singular. Um conjunto maior de elementos oferece um número maior de conexões e relações possíveis – esse é um fato matemático básico - e, portanto, aumenta a chance de encontros felizes que, no sentido atribuído ao termo por Deleuze e Espinosa, aumentam a potencialização do aluno e de seu conhecimento. (SILVA, 2002).

Por outro lado, a luta pela diversificação e flexibilização do currículo é absolutamente legítima. Todavia, a aplicação dessa política curricular enfrenta diversos desafios. Algumas disciplinas como a física e a química dão muita pouca margem de variação nos primeiros anos de aprendizado, pois são disciplinas nas quais os conteúdos se encadeiam segundo uma ordem e uma organização bastante exigentes. Evidentemente, no fim do curso de uma matéria é possível deixar ao professor um espaço para contextualização do saber ou para um exercício transdisciplinar. Em algumas disciplinas, como história, geografia e literatura, a variação curricular é inerente ao próprio conhecimento científico. Nesse sentido, a escola deve dar conta de suas especificidades regionais. Por fim, a arte e a filosofia são necessariamente

múltiplas. Não existe uma arte melhor e mais confiável do que todas as outras, da mesma forma, cada filosofia estabelece os seus próprios parâmetros de verdade, a partir da invenção de seus próprios problemas (DELEUZE, 1999, p. 8 – 9). Existem as filosofias consistentes, que expressam ideias potentes e consistentes e existem filosofias menos potentes, cuja potência não se mantém ao longo do tempo. Nesse sentido, a verdadeira questão que a filosofia da diferença impõe ao currículo é saber como constituir um corpo de conhecimentos que seja ao mesmo tempo consistente, poderoso, flexível, aberto à problematização? Como constituir um corpo que se mantenha em pé, mas que também caminhe por si mesmo?

7.4 Confrontação da tese precedente

Para problematizar nossas colocações nos capítulos anteriores optamos por confrontar nossa posição com as posições defendidas nos artigos *Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum*, escrito por Nilda Alves (2014), *Formação de professores com filmes: os clichês como formadores de docentes e indicadores dos múltiplos caminhos da centralização curricular*, escrito por Nilda, Alves Alessandra Nunes Caldas e Rebeca Brandão (2015) e *"Práticas de pensamento" e o debate curricular: contribuições a partir de Foucault-Cortázar*, escrito por Cintya Ribeiro (2014).

Nos dois primeiros textos, apresentam-se algumas objeções à BNC a partir dos conceitos de multiplicidade, de governo, diferença e clichê e de uma análise político-econômica do processo de produção e instauração da legislação curricular, mais especificamente a BNC. O primeiro artigo, escrito por Nilda Alves²⁰⁹ (2014), aponta a ausência de necessidade e de prioridade na elaboração de uma base nacional, defendendo a preeminência de outras políticas educacionais; o segundo, escrito por Nilda Alves Alessandra Nunes Caldas e Rebeca Brandão (2015), critica a centralização do currículo a partir de uma análise do efeito dos clichês dos filmes hollywoodianos sobre a formação da imagem do professor em estudantes de licenciatura. O terceiro texto analisado (RIBEIRO, 2014) não discute a base curricular diretamente, ao invés disso, problema a centralidade do

209 Nilda Guimarães Alves é professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e influente pesquisadora do campo do currículo.

conhecimento no debate curricular. Sendo assim, expomos duas diferentes linhas de objeção à tese defendida nas partes anteriores deste capítulo: a primeira, pragmática, questiona as circunstâncias concretas que constituem o plano de fundo político da discussão sobre a BNC; a segunda, ontológica, problematiza a centralidade do conhecimento no currículo.

Na pesquisa de 2014, Nilda Alves argumenta que as forças privadas no campo de educação, motivadas pelo lucro, elaboram um discurso de defesa e reforço da necessidade de elaboração de uma base nacional comum, quando, na realidade, existem diversas outras prerrogativas públicas também asseguradas no Plano nacional de Educação – em especial o estabelecimento de um plano de carreira e da implementação real de um piso salarial nacional para os professores – cuja efetivação deveriam preceder à elaboração da BNC. Segundo a autora, o piso salarial e o Plano de carreira docente são garantias jurídicas estabelecidas em diversas leis, porém não têm recebido a mesma atenção. Isso ocorre, em razão dos interesses econômicos de instituições pedagógicas privadas que poderiam multiplicar os seus ganhos com a uniformização e padronização do currículo nacional. Essas instituições têm se esforçado por apressar o processo da Base Curricular comum, atropelando os debates e reflexões necessários para o estabelecimento do documento e minando a participação de diversos atores da educação.

Na terceira parte do artigo, Alves (2014, p.1469- 1473) esboça um breve histórico da discussão da Base Nacional Comum desde o começo da década de 80 até os dias de hoje. Retomemos a discussão: a primeira tentativa de estabelecimento de uma Base Nacional Comum, de 1983, que jamais foi assumido pelo MEC²¹⁰, previa a constituição de um texto curricular comum a partir de um movimento de construção participativo e experimental:

Esse movimento se daria da seguinte maneira: propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional. Esta era, assim, entendida não como algo decidido a priori por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas. (ALVES, 2014, p. 1470)

210 Essa primeira tentativa deu origem à ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), instituição da qual Nilda Alves é ex-presidente.

Assim, essa primeira proposta de Base, considerada uma utopia por Nilda Alves, surgiria da confrontação de diversas experiências e contribuições locais. Infelizmente, esse debate foi “interrompido” pela promulgação de uma LDB (BRASIL, 1996) mais conservadora e centralizada. Ao mesmo tempo, o Brasil começou a investir milhões em um sistema avaliativo que, segundo a autora, deveria ser o último passo na constituição de um sistema curricular/educacional, afinal, de nada vale mensurar um sistema que já se sabe ineficiente, pois, afinal, não cumpre com nenhuma de suas metas e não garante as condições mínimas para o trabalho do professor, fundamento e condição de toda política pedagógica. Na última etapa da recente história do currículo no Brasil, o governo Lula e Dilma, os movimentos sociais conseguiram pressionar as câmaras legislativas a aprovar algumas “diretrizes setoriais múltiplas” (ALVES, 2014, p. 1473), que representaram um bom avanço na discussão da questão da multiplicidade no currículo. Atualmente, a Base nacional Comum volta ao centro do debate. Porém, a centralização do debate curricular em torno da base nacional encerra uma série de problemas. Em primeiro lugar, o desrespeito às políticas públicas voltadas ao trabalho docente prejudica a participação plena e paritária da multiplicidade dos professores no processo de constituição da base nacional. Em segundo lugar, segundo Alves algumas instituições do setor privado pressionam o governo a elaborar a base o mais rápido possível sem a participação e discussão amplas previstas nas diretrizes legais, afim de lhes permitir uma maior inserção no mercado de livros didáticos e de sistemas pedagógicos “pré-fabricados”.

Para um representante da fundação Lemann, por exemplo, a Base necessita somente ser “clara e objetiva para que os professores a cumpram”. Outro representante da ONG “Todos pela Educação” diz “que (um) currículo pode ser definido, muito facilmente, como aquilo que “os professores devem fazer em sala de aula”, do que se pode concluir que ‘estando no ar’ uma BNC tudo está resolvido.” (ALVES, 2014, p. 1478). Esse argumento expõe uma imagem “bancária” da educação calcada em um pensamento tecnicista do currículo, pensamento tão criticado por críticos e por pós-críticos. A educação não é a transmissão de um ideado entre indivíduos, ela envolve a produção de um acontecimento imprevisível e indeterminável que exige o conhecimento empírico e o conhecimento teórico de um profissional. O texto do currículo, como já se atestou inúmeras vezes ao longo do percurso desta tese, não é um original a ser repetido pelos professores. De nada adianta, estabelecer uma base nacional, se não se investir no conhecimento e na carreira dos

professores, que, ao aplicar o currículo, recriam, diferenciam ou, nas palavras de Corazza, “traduzem” o conhecimento científico, artístico e filosófico. É preciso conceder esse ponto a autora: uma Base comum só faz sentido se acompanhada de um processo de valorização do trabalho docente, pois como já se disse, o ensino é a arte do professor – não do legislador, não do administrador, não do advogado, não do publicitário.

Por outro lado, os defensores da Base Nacional Comum afirmam que esse texto legislativo iria finalmente cumprir com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Entretanto, Alves argumenta que, no PNL de 2014 a Base nacional não se apresenta enquanto uma política prioritária. O argumento mais forte da autora é que o PNE estabelece 20 metas, mas somente algumas delas estão sendo defendidas. Segundo Alves, as Metas que mereceriam mais atenção são: o aumento do investimento público em educação – de 7% do PIB para 10% do PIB –; a criação de mecanismos de transparência e controle social da utilização dos recursos públicos; e o estabelecimento de um piso salarial nacional e de um plano de carreira (ALVES, p. 1475-1476). O piso salarial, como se ressalta no estudo, tem sido defendido por uma série de entidades e instituições sociais progressistas, entretanto, é considerado letra morta na constituição.

Não se pode tratar a Base Nacional Comum enquanto um objeto de estudos, desconsiderando o processo histórico de sua implementação. Como Alves demonstrou, o processo de instauração desse texto curricular envolve uma série de ações antidemocráticas, que começam em 1983, quando o MEC desconsidera a proposta do currículo para formação docente elaborada pelos membros da futura ANFOPE, e promulga um texto substitutivo mais conservador, as Leis da Diretrizes Básicas de 1996. O que a autora ainda não sabia é que, com o fim do governo Dilma, os gastos da educação seriam congelados por vinte anos e que a reforma do Ensino Médio seria implementada através de uma Medida Provisória, desconsiderando o processo democrático de debate sobre a educação empreendido ao longo dos últimos vinte anos. Tudo isso agrava ainda mais a situação do projeto defendido pelos movimentos sociais e pelos setores progressistas das universidades referidos no artigo.

Assim, por mais que consideremos razoável e até desejável o estabelecimento de uma Base Comum, que se construa com base nos conceitos de multiplicidade, flexibilidade e diferença, somos obrigados a nos posicionar contra esse atual empreendimento político que busca estabelecer uma base de conhecimentos objetivos, atrelados a um congelamento dos gastos em educação. Do ponto de vista prático, o estabelecimento, manutenção e

diferenciação contínua de uma Base Curricular Nacional envolveria a articulação de uma grande multiplicidade de professores e pesquisadores da educação e, conseqüentemente, envolveria uma grande quantidade de recursos financeiros. Logo, a defesa de uma Base comum curricular deveria passar pela defesa do aumento dos recursos destinados à educação e pelo cumprimento de um plano de carreira e de um piso salarial para os professores, além, é claro, da instituição de mecanismos eficientes de gestão e de transparência dos gastos públicos. Não obstante, uma luta não anula a outra. A luta pela educação não se limita à luta pela implementação de uma outra política pública, ela envolve a defesa de uma multiplicidade de lutas que atravessam todo território da educação. Se a pragmática de Deleuze e Guattari nos ensina algo, é que a luta política se faz através da conexão de uma multiplicidade de linhas de resistência.

Em outro artigo, Nilda Alves, Alessandra Nunes Caldas e Rebeca Brandão (2015) realizam uma crítica à centralização curricular e à base nacional comum a partir da análise do clichê em conversas sobre filmes exibidos em cineclubes na cidade do Rio de Janeiro. Como em tantas outras pesquisas localizadas no eixo Rio de Janeiro-Espírito Santo, a influência de Certeau e dos estudos do cotidiano é predominante. Todavia, a análise se desenrola em torno do conceito de clichê de Deleuze. O clichê, segundo a concepção das autoras, é uma imagem pronta, uma reprodução sensório-motora de uma significação comum. Ele opera como uma moeda desgastada: representa um valor comum, uma significação ordinária que se troca em transações sociais. O clichê possui um valor educativo e normalizador que, no que concerne ao professor, é capaz de gerar uma centralização ou, para tomar os termos de Carvallho e Ferraço (2014), uma rostificação do professor.

A análise mostra com sensibilidade o efeito dessas imagens – via de norma retiradas de filmes americanos sobre histórias de superação de professores – nos candidatos a professor que realizam um curso de licenciatura. Os filmes forjam a imagem que os alunos têm do professor ideal.

Assim, vamos compreendendo que os filmes-clichês “sobre escolas, professores e estudantes” vão fazendo parte da formação de professores trazidos por docentes desses cursos que “querem mostrar como um professor deve ser” ou como “se pode ser bom professor mesmo sem condições materiais favoráveis” ou “como o bom professor estabelece boas relações com os estudantes e consegue mudá-los culturalmente, fazendo-os antever um futuro melhor para si e os seus”. Todos estes clichês que fazem parte de nossa formação e que permitem, aos professores, mesmo em condições de dificuldades, continuar tentando “ser bom professor”, embora muitos desistam. Os clichês significam, assim, uma enorme proteção – necessária – ao nosso viver cotidiano e ao exercício dessa arte/profissão. (ALVES, CALDAS, BRANDÃO, 2015, p. 785)

Interessante observar que os autores fazem uma crítica ao clichê sem desconsiderar o seu valor para a construção das territorialidades culturais e inclusive para o enfrentamento de condições desfavoráveis na docência. Os clichês vêm à tona em momento de crise e ajudam na superação do elemento trágico da vida e da educação. Entretanto, eles também firmam nostalgias reativas como a velha crença de que “antes a escola era melhor”. Não obstante, quando confrontados com a disciplinaridade e mesmo crueldade dos “bons e velhos tempos”, um professore pondera “tive um professor que era um verdadeiro carrasco...” (p. 786).

O argumento contra a base nacional comum centra-se na identificação de um currículo comum e do clichê. Tal identificação não se estabelece sem problemas. É bem verdade que os filmes hollywoodianos tem um efeito “buraco-negro” sobre a produção de identidades, fazendo-as confluir para um único centro, entretanto a ideia de uma base comum não precisa ser necessariamente monocêntrica. Os autores voltam a apontar os interesses financeiros de alguns agentes econômicos no sentido da aprovação de uma base nacional comum e no estabelecimento de um “apostilamento da educação”. Assim, a “culpa” pelo mal funcionamento da escola seria “repassada” para o professor que, segundo tal argumento, não saberia operar a apostila ou não teria conhecimento o suficiente, pois não possui boa formação ou porque não está suficientemente motivado. O estabelecimento de um currículo comum não resolveria os problemas da educação sem a menor sombra de dúvidas. Existem diversos elementos tão ou mais importantes do que a base nacional comum. A efetivação de um piso salarial nacional e de um plano de carreira dignos poderiam inclusive ser considerados condição para o estabelecimento de um plano nacional comum que envolvesse a multiplicidade de todos os agentes educativos do país, pois na condição atual, em que o professor da educação básica encontra-se social e economicamente em posição inferior ao professor universitário e aos técnicos do governo, as vezes não possuindo o mínimo material para a realização de suas funções, não existe possibilidade para uma participação efetiva e paritária dos docentes na fabricação de uma base comum. Sem a confrontação da lei com a realidade dos professores, a multiplicidade no currículo seria seriamente comprometida, pois uma base curricular, se estabelecida segundo os princípios da diferença, deveria considerar uma multiplicidade de experiências pedagógicas concretas.

O ponto fraco do ensaio está na associação da centralização da imagem clichê do professor no cinema e a efetivação de um currículo nacional comum. No que tange ao caráter

normalizador dos textos curriculares Nilda Alves, Alessandra Nunes Caldas e Rebeca Brandão têm razão. Porém, no que se refere ao conhecimento, não se pode negar pelo menos certa dose de multiplicidade nos PCN's e na Base Curricular Comum²¹¹, tal qual pensada nas discussões entre profissionais da educação e pesquisadores da universidade.

A comparação da Base Nacional Comum com o clichê de Hollywood expõe a dimensão circunstancial da crítica de Nilda Alves e companhia. O argumento dos autores, apresentados no artigo de 2014 e no de 2015, foca o processo atual de instauração de um dispositivo curricular e não a possibilidade de uma base. A fabricação de uma Base curricular comum deveria ser um processo contínuo de produção e de transformação no qual os pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, os pesquisadores de educação e sobretudo os professores, em sua multiplicidade, articulassem experiências locais em um Plano de composição múltiplo; ao invés disso os textos curriculares oficiais tem sido formulados segundo interesses mercadológicos e uma imagem tecnicista de educação, incomponíveis com a natureza do ensino e do trabalho docente. Acima de tudo, o professor, enquanto tradutor e transcritor do conhecimento poderoso, deveria ocupar lugares privilegiados na atualização e na produção do currículo.

O ponto mais fraco da análise refere-se à identificação entre a Base Nacional Comum e a imagem técnica da educação e do cinema. A discussão do currículo não deve ser deixada de lado, em razão das condições desfavoráveis vivenciadas nas escolas e academias Brasil a fora. As diversas lutas por uma educação de qualidade deveriam ser articuladas em seu conjunto pelos movimentos sociais, pesquisadores e professores, afim de se estabelecer uma batalha em múltiplas frentes contra os verdadeiros inimigos da educação: a opinião dos “falsos pretendentes”, os administradores, advogados, engenheiros e publicitários que, leigos nos assuntos pedagógicos, vivem a impor suas opiniões inconsistentes aos verdadeiros

211 Na época em que escrevemos nossa tese, a Base Nacional Comum não passava de um projeto em discussão. Em nossa discussão não nos referimos à Base curricular aprovada no fim de 2017 pelo governo de Michel Temer e sim a ideia abstrata de uma Base curricular comum. O caso dos PCN's é diferente, esse texto apresenta um coeficiente de variação elevado, dando espaço à criação do professor e à multiplicidade inerente ao acontecimento pedagógico. O mesmo não acontece com a Base aprovada nos últimos dias de 2017 – que foi aprovada durante a última revisão do texto. O caráter bancário, tecnicista e religioso desse novo texto não é compatível com o que aqui defendemos. Sobre tudo, o que criticamos nessa nova Base é a incapacidade de distinguir entre o conhecimento consistente e a *doxa*.

educadores²¹². A crítica a Base Nacional divide e enfraquece a luta por uma educação de qualidade, na medida em que cria fissuras no interior dos setores progressistas.

Tanto a defesa da Base Nacional Comum, quanto a defesa da ausência absoluta de prescrições possuem seus gêmeos malignos, seus simulacros mercadológicos. Os sistemas de ensino apostilado e as empresas e fundações de educação se apropriaram dos esforços dos educadores para implementação da Base curricular, afim de aumentar o potencial mercadológico do sistema brasileiro de educação; inversamente, alguns movimentos de direita tem defendido a abolição dos textos curriculares legais, em uma defesa de um ultraliberalismo.

A segunda linha de objeção à tese desenvolvida neste capítulo foca o artigo *"Práticas de pensamento" e o debate curricular: contribuições a partir de Foucault-Cortázar*, escrito por Cintya Regina Ribeiro (2014). Esse belo artigo busca problematizar a teorias tradicional do currículo botando em xeque a centralidade do conhecimento (RIBEIRO, 2014 p. 233), e procura “matizar os modos de pensar” a partir da proposição do conceito de “prática do pensamento” (RIBEIRO, 2014, p. 221). Deleuze é citado três vezes no texto, uma vez lido por Foucault e outras duas o comentando. As principais referências são o filósofo Michel Foucault e o escritor Julio Cortazar. Ribeiro sugere que esses autores compartilham um certo modo de experimentar a linguagem a partir de um confronto com o exterior.

Ambos instigam a vida à experimentação de uma condição agonística do pensar. De suas linguagens desponta que criação de pensamento se faz no duelo com linhas duras, historicamente cristalizadas. Assim, do ponto de vista dessa dobra à exterioridade do pensamento, o extraordinário, de Cortázar, parece atuar como o acontecimento, de Foucault – em ambos, a linguagem se faz arena de luta e a maquinaria do pensar, sua questão de embate. (RIBEIRO, 2014, p. 232)

Tal modo de praticar o pensamento afronta as formas tradicionais de saber. O conhecimento canônico calcado na representação, na reflexão e na reconhecimento de um objeto exterior freme ao ser arrastado ao limite de seus fundamentos: a temporalidade e o sujeito. Contra essa imagem do pensamento, a autora propõe: “a exploração de movimentos disruptivos diante de tal ordenação representacional, visando forjar experiências de

²¹² Isso ocorreu novamente nesse novo texto da Base Nacional Comum aprovado nos últimos dias de 2017. Observa-se claramente nesse texto a marca da opinião de diversos setores sociais alheios às necessidades pedagógicas. A religião, o mercado e os moralistas de plantão subvertem o processo educativo em função de suas ideias inadequadas sobre a formação da criança e do jovem.

diferenciação no próprio ato de pensar”. (RIBEIRO, 2014, p. 221). Como, então, seria possível sair das amarras da representação e engajar nessa outra forma de pensamento?

A resposta encontra-se no procedimento agonístico, conceito desenvolvido por Michel Foucault, que afronta o pensamento com o seu exterior, ou melhor “o exterior do interior” (REVEL, 2012, p. 323 apud RIBEIRO, 2014, p. 221²¹³). Tal procedimento investiga as formas pelas quais constituímos nossas atuais formas de pensar a partir de um jogo de forças que determina um campo de experiência possível. O embate com a exterioridade, afirma a autora a partir de um texto de Deleuze, caracteriza uma experiência intensiva que se realiza na “dobra” “interna da linguagem, num esforço agonístico de resistência/criação” (Deleuze, 1988 apud RIBEIRO, 2014, 221-222²¹⁴).

Identificamos quatro conceitos e atitudes que orientam o método agonístico tal qual desenhado por Ribeiro. Em primeiro lugar, o pesquisador foucaultiano funda sua investigação em uma analítica da verdade tomadas enquanto práticas discursivas que produzem determinados efeitos de poder e certos modos de experimentar os processos de subjetivação; em segundo lugar, a agonística ancora-se no conceito de governamentalização que estuda a “relação do governo de si e dos outros” (FOUCAULT, 2010, p. 8 apud RIBEIRO, 2014, 225²¹⁵) a partir da analítica da verdade; em terceiro lugar, a agonística consiste em fazer a genealogia do presente, ou seja, estudar as formas pelas quais nos tornamos o que somos hoje, dobrar o pensamento sobre si mesmo em um gesto de resistência que direciona politicamente a ação da pesquisa (RIBEIRO, 2014, p. 227); em quarto lugar, a partir do conceito de acontecimento o pesquisador foucaultiano transforma a perspectiva do pensamento sobre o tempo e a história, visto que o acontecimento “Apresenta-se como uma espécie de dobra temporal; emerge a partir de uma tomada de distância do magma absorvente do tempo, para instalar-se/afirmar-se como uma força de ultrapassagem desse mesmo tempo; ou, dito de outro modo, para introduzir a diferença.” (RIBEIRO, 2014, P. 226).

A autora prossegue afirmando que da prática científica de domínio sobre o mundo, “orientada pela vontade de poder”, decorre uma despotencialização das experiências do pensamento (RIBEIRO, 2014, p. 223). Em contraposição, o embate com o exterior qualifica

213 REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, F. (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 65-87.

214 DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. São Paulo: Ed. Graal. 1988.

215 FOUCAULT, Michel. Aula de 5 de janeiro de 1983. In: FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. 3-39.

uma experiência do pensamento intensiva que se caracteriza, sobremaneira, pela resistência e criação no interior da linguagem e do pensamento. A literatura de Cortazar e a filosofia de Foucault expõe os modos tradicionais de pensamento enquanto efeitos de jogos de forças e de organizações sociais que endurecem e reduzem a potência do pensamento produzindo “um efeito rebote: da dobra desse esgotamento, irrompe uma estranha vitalidade.” (RIBEIRO, 2014, p. 230). A agonística problematiza as condições do verdadeiro e do falso no pensamento em um movimento disruptivo de resistência às significações canônicas que aumenta a potência de ação do indivíduo.

Logo, temos, de um lado, um sujeito reflexivo, produzido a partir da filosofia, da sociologia, da história, da psicologia, da psicanálise e da neurociência, ou seja, um sujeito produzido nas/pelas formas tradicionais de conhecimento e, do outro lado, temos essa prática de pensamento, filosófica e artística, que arrebatava o sujeito e potencializa a vida. Pois bem, trazendo a discussão para um solo deleuze-guattariano, e conseqüentemente, nos afastando um pouco da discussão de Ribeiro, arriscamo-nos a dizer que o embate com o exterior não é um privilégio exclusivo da filosofia e da literatura. O exterior do pensamento, como bem diz a autora, diz respeito à experiência dos limites do pensamento. Certamente o pensamento é condicionado por uma série de práticas históricas, discursivas e políticas, não obstante, o pensamento também se confronta com um limite que ontológico. A relação entre caos e pensamento condiciona o pensamento consistente e se impõe como um limite imanente ao conhecimento filosófico e científico.

O conhecimento, essa é nossa posição, envolve uma multiplicidade de formas, cada qual condicionada por princípios metodológicos, éticos, linguísticos e por um campo problemático, cada modo de conhecer envolve certa prática de pensamento que mistura, de um lado, elementos sedimentares e fixos, e, de outro, elementos desterritorializados, produtivos e problematizadores. Todo conhecimento envolve uma luta com o exterior/caos, uma produção e uma série de condicionamentos. A representação seria uma forma ilusória de conceber o conhecimento científico que o reduziria a atividade de reconhecimento e reconhecimento, entretanto, existem outras formas de pensar a ciência que a fazem escapar dessas delimitações. Aliás, essa forma científica baseada na representação e na verdade não são formas homogêneas, existem uma série de posições que escapam ao modo reflexivo, como bem apontam Kastrup Roy (2002) e Antônio Carlos Amorim (2004), analisados no capítulo sobre a crítica à representação. Apoiando-se nesses textos e na crítica de Cintya

Ribeiro defendemos um ensino de ciência que busque problematizar o caráter prescritivo do conhecimento e a concepção fixa e universal de verdade, sustentamos que o currículo se organize segundo zonas de problematização, evidenciando, desse modo, o caráter criativo e problemático dos desenvolvimentos científicos.

Para tanto, urge tomar a ciência a partir de sua dimensão criativa. A ciência cria seu objeto de pesquisa a partir de uma experiência que é inventada e projetada sob um plano de referência (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 155). Se a literatura mergulha no caos por meio da linguagem, a ciência mergulharia por meio da invenção de experimentos e pela proposição de prospectos. A ciência não é uma forma pronta de conhecimento, ela envolve necessariamente uma contínua modificação e revisão. Ela não estabelece verdades, a não ser para ultrapassá-las logo em seguida. Um exemplo atual na transformação do dizer verdadeiro nas ciências, dado por Levy (1993, p. 11), é o aparecimento de um novo tipo de artifício e de pensamento acadêmico que ainda hoje não recebeu o devido cuidado filosófico: a simulação. Atualmente, são muitas as pesquisas que se fundamentam em simulações de eventos reais ou possíveis gerados por equações matemáticas e códigos de programas. A simulação é capaz de compreender um evento inacessível como a formação de nossa galáxia. Ora, a simulação envolve a produção de um meio, de um método de investigação que cria, através de múltiplas linguagens, uma imagem de um acontecimento real, possível e virtual. A tentação de pensar a simulação enquanto representação é grande, não obstante isso implicaria em ignorar todas as criações matemáticas, tecnológicas, sociais e científicas envolvidas na produção dessa imagem que reproduz por meios diversos um acontecimento físico, geológico, biológico e até social. Além disso, tal imagem não é uma cópia do que aconteceu ou do que pode acontecer, ela é a síntese visual de um conjunto de dados que auxiliam os cientistas na compreensão de eventos segundo certos limites e condições. Uma simulação sempre se restringe a um conjunto limitado de variáveis, condicionantes e de pacote de dados, ela é sempre uma redução de um evento. Evidentemente, o risco de se tomar a simulação como cópia ronda, como um fantasma, o pensamento científico. Na formação de professores, por exemplo, uma investigação dos limites, dos usos e das possíveis apropriações pedagógicas das simulações deve ser realizada pelo pensamento filosófico, para que se evite uma compreensão simplificada e despotencializadora das ciências e do pensamento em geral. Além disso, seria muito útil introduzir os alunos nos procedimentos estéticos e artísticos que envolvem a geração de qualquer imagem digital.

Não há nenhuma dúvida que o conhecimento científico oferecido nas escolas vincula-se muitas vezes a “um exercício de truncagens nos jogos de perguntas e respostas, com seus efeitos de previsibilidade e aplicabilidade”. (RIBEIRO, 2014, p. 222-223). Zourabichivili (2005) afirma coisas muito semelhantes ao dizer que somos escravos enquanto nos contentamos em pensar a partir de problemas já estabelecidos – comentamos essa questão no capítulo sobre a literalidade e o currículo. Muitos pesquisadores produzem ciência mesmo sob a ilusão do conhecimento representativo, pois a ciência não espera a filosofia para pensar, pensa pelos próprios meios. A despeito disso, a ciência não deixa de ser uma *produção* de conhecimento e uma certa forma de *experienciar* o pensamento e os signos – digitais, matemáticos, genéticos, etc. Da mesma forma que um pintor clássico poderia compreender seu trabalho de composição e criação em termos de representação, um cientista pode crer que copia a natureza, quando na verdade está a inventá-la por meios completamente novos. Como nos diz Deleuze (2006, p.286) a concepção negativa dos problemas é uma ilusão.

Segundo Deleuze e Guattari (1997c), a ciência envolve uma potência que se explica em e por si mesma; para Spinoza (2009), o conhecimento das ideias adequadas implementa a potência de agir do indivíduo, elevando-a ao ponto em que o pensamento deixa de referir-se a um sujeito e passa a afirmar a natureza inteira, inclusive a própria destruição do indivíduo e do sujeito. A partir dessa dupla perspectiva, discutida por Tomaz Tadeu da Silva (2002) – analisado no capítulo da crítica à representação -, é possível propor uma pragmática do currículo que escape ao mesmo tempo à representação e à subjetivação.

Todo conhecimento científico mantém duas relações diferentes com o indivíduo, por um lado a ciência é produto de condicionantes históricos e discursivos que produzem efeitos de subjetivação e de redução das formas de pensar, por outro lado, o conhecimento científico envolve a produção de um plano de referência e um confronto com o caos, produzindo novas relações entre ideias que, por sua vez, geram um incremento na capacidade de pensar do indivíduo. Defendemos que a pesquisa sobre currículo se dedique a três tarefas distintas, autônomas e complementares: a primeira consiste em discutir os princípios, modos e procedimentos para seleção das matérias e disciplinas que expressem na atualidade o conhecimento e as experiências estéticas que envolvem a sua própria potência e que permitam aos alunos o acesso às instituições sociais nas quais o pensamento – científico, artístico, cultural e filosófico – é produzido. Somente desta maneira, a filosofia do currículo volta-se à produção da diferença no pensamento e alcança a almejada imanência. A segunda tarefa é

mostrar os limites históricos, os condicionantes discursivos e as práticas de subjetivação envolvidas nesses discursos, problematizando as formas atuais de pensar e promovendo a transformação do conhecimento e, conseqüentemente, subvertendo os processos de subjetivação. Por fim, a terceira tarefa é a promoção de experiências de pensamento que não se deixem reduzir a nenhum modelo, classificação ou categoria, que expresse uma diferença em si mesma.

A composição dessas diferentes abordagens visa combinar certa dose de risco (DELEUZE, 1992, p. 128 apud RIBEIRO, 2014, p. 226²¹⁶) e outra de prudência (DELEUZE; GUATTARI, v. 3. 1996, p. 10). Pois, o embate entre caos e pensamento, como afirma Luis Orlandi (2011, p. 150), envolve dois três perigos: o caos absoluto, a opinião ordinária e a prescrições de problemas e soluções prescritas.

Dito isso, é preciso frisar que o pensamento de Foucault, a base teórica de Ribeiro (2014) e de tantos outros autores estudados nessa tese, articula uma série de conhecimentos retirados de diversas áreas do conhecimento - história, filosofia, direito, literatura, pintura, etc. - para criar conceitos, operadores metodológicos e sensações que, segundo os parâmetros estabelecidos por Deleuze e Guattari em *O que é filosofia?* (1999) – discutidos no primeiro capítulo –, compõem uma filosofia. Sem dúvida, Foucault escreve no limiar dessa disciplina, buscando levar ao limite nossas formas de crer, de entender e de perceber, confrontando a todo momento o pensamento e o seu fora, problematizando a atualidade e o sujeito. Mas, Foucault também não se inscreve em uma linha de pensamento kantiana²¹⁷? Se Kant investiga as condições *a priori* do pensamento, o que faz Foucault senão estudar as condições reais, as condições *a posteriori* do sujeito e do conhecimento?

Além disso, o conceito mesmo de experiência de pensamento, cujas variantes são utilizadas por Foucault, Deleuze e Guattari tem uma história que antecede a filosofia dita pós-moderna. Merleau-Ponty, que escreve suas principais obras entre 1945 e 1969, sendo contemporâneo e conhecido de Deleuze e Foucault²¹⁸, já propunha conceitos muito próximos

216 DELEUZE, Gilles. *Conversações*, 1972-1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. 232p.

217 O próprio Foucault se inscreve numa linha de pensamento instaurada por Kant como aponta Cintya Ribeiro (2014, p. 225): “Essa discussão é nuclear para situarmos uma abordagem outra acerca do pensamento, ou do pensamento como experiência de diferenciação. Para Foucault (2010), Kant teria aberto duas linhagens de crítica: a) uma entendida como analítica da verdade, ou seja, uma investigação sobre as condições de possibilidade para a constituição do conhecimento verdadeiro; b) outra experienciada como ethos, isto é, uma atitude necessária de pensamento, por parte de um sujeito histórico, marcada pelo uso público da razão. (...) É nessa segunda vertente que o pensador francês se inscreve.”

218 Aliás os dois filósofos ocuparam cadeiras de professor de filosofia no Collège de France.

como a “experiência do mundo” e a “experiência da sensação”. Em 2002, Marilena Chauí publica um livro sobre a experiência de pensamento de Merleau-Ponty. O conceito poderia ser identificado em *Éloge de la philosophie*, onde o escritor da Fenomenologia da Percepção coloca em xeque o ensino fundado nas soluções e nas verdades adquiridas, defendendo o ensino de filosofia enquanto ato de pesquisa:

Celui qui est témoin de sa propre recherche, c'est-à-dire de son désordre intérieur, ne peut guère se sentir l'héritier des hommes accomplis dont il voit les noms sur ces murs. Si, de plus, il est philosophe, c'est-à-dire s'il sait qu'il ne sait rien, comment se croirait-il fondé à prendre place à cette chaire, et comment a-t-il pu même le souhaiter ? La réponse à ces questions est toute simple ce que le Collège de France, depuis sa fondation, est chargé de donner à ses auditeurs, ce ne sont pas des vérités acquises, c'est l'idée d'une recherche libre. Si l'hiver dernier il a voulu maintenir une chaire de philosophie, c'est parce que le non-savoir philosophique met le comble à l'esprit de recherche qui est le sien. (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 9).

Mesmo Walter Benjamin, que escreve um pouco antes, entre 1910 e o final da década de 30, já ensaiava uma teoria da linguagem que subvertia o modelo moderno e o crítico, argumentando que a linguagem não constituía um mero meio ou instrumento de veiculação de ideias, pensamento e informações. Assim sua filosofia já abarcava um programa de desestruturação do iluminismo e de seu imperativo de universalização do pensamento e da linguagem, fundado em uma imagem experimental e criativa da cultura e do fazer filosófico (PIRES, 2014, p. 825)²¹⁹. Segundo ele, a escrita envolvia uma dimensão necessariamente histórica e estética. Logo, a filosofia não se poderia resumir ao conhecimento, englobando, necessariamente, uma prática escritural positiva e produtiva. (PIRES, p. 2014).

Não obstante, não há dúvidas que o autor de *Vigiar e Punir* inventa um campo de pesquisa que inaugura uma nova forma de fazer filosofia, forma que ressoa em todas as ciências humanas. O problema de Foucault, que é o da relação genealógica entre sujeito, saber e poder, condiciona a maior parte de seus escritos. A partir dele Foucault produz um modo de pesquisar, de escrever que reformula o jogo linguístico/filosófico, propondo uma outra forma de articular as próprias regras da partida. A maior evidencia de que o pensamento de Foucault instaura um campo filosófico de investigação são os inúmeros pesquisadores que tem continuado o seu trabalho e a sua inquisição nas mais diversas disciplinas²²⁰ a partir de parte dos condicionantes impostos à Foucault por seu próprio problema. Por exemplo, observamos

219 “Assim, a própria vida cotidiana fragmentária e aparentemente sem sentido configura-se em um experimentum linguae, permeado de poéticas visuais, sonoras e textuais, apresenta-se como um saber coletivo; uma estrada-texto aberta a possíveis leituras/escrituras que são compartilhadas como experiências de linguagem, formas de conhecimento.” (PIRES, 2014, p. 826).

o imperativo de resistência e de problematização das formas de pensamento e de governo na esmagadora maioria de foucaultianos e deleuzianos estudados nessa tese, poderíamos, portanto, considerar esse imperativo um pressuposto dessa área aberta por Foucault e, até certo ponto, continuada por Deleuze. Não existe um conjunto fixo e delimitado de normas e procedimentos preestabelecidos que comporia a agonística ou do método foucaultiano, no entanto, dificilmente pode-se negar que essas pesquisas não se orientem por certos problemas, conceitos, princípios e pressupostos metodológicos que dão origem a um campo de conhecimento. Foucault e seus discípulos também instauram um campo no qual se definem formas adequadas e formas inadequadas de dizer e de praticar o pensamento. Ao defender as práticas de pensamento contra o conhecimento como foco da pesquisa em currículo, Ribeiro propõe um critério para o campo de pesquisa que possibilita separar “o joio do trigo”.

Nesse sentido, Ribeiro, à guisa de Foucault, não pensaria por problemas e conceitos, assim como Kant, Espinosa, Hume e Bergson? Sendo assim, ela também não estaria a produzir um conhecimento? Não seria razoável dizer que ela produz um conhecimento orientado por uma postura política e ética, voltado a efetivação de uma dobra no interior da linguagem, um conhecimento performático que se conecte a um bloco de sensação produzido na literatura de Cortázar? Não seria essa abordagem uma abordagem entre outras, mesmo que privilegiada?

O conceito de filosofia, debatido no primeiro capítulo da tese, não se estabelece segundo critérios prescritivos e sim, segundo um certo modo de produção que envolve, necessariamente, uma multiplicidade real. Existem centenas, milhares de formas de pensar consistentes que se aventuram no caos. Apesar de propor uma matização das formas de pensar, Ribeiro funda-se na “[...] recusa das formas canônicas do ato de conhecer a fim de abarcar os jogos linguísticos de pensamento em sua multiplicidade” (RIBEIRO, 2014, p. 221). Ora, apesar de propor a multiplicação e a variação das “cores” do pensamento, a autora parece reduzir uma grande variedade de formas de pensar à categoria “tradicional”, “canônica”. Aparentemente, a autora identifica o conhecimento com uma forma reflexiva de entendimento, negligenciando outros usos, concepções e apropriações do termo.

220 Não afirmamos que o conjunto da obra de Foucault é uma filosofia, mas que, Foucault desenvolve uma filosofia em algumas de suas obras. Muitos de seus textos não se encaixam na forma filosófica e o autor escapa às fronteiras disciplinares canônicas em muitos momentos. Deleuze e Guattari também o fazem e são considerados filósofos. Concordamos que Foucault não é só um filósofo ele é, também, e talvez mais do que qualquer coisa, um escritor. Sua prosa resiste à categorização, porém seus conceitos constituem uma filosofia, ou melhor, um campo de problematização filosófico.

Tanto Foucault quanto Cintya Ribeiro passaram muito tempo de suas vidas estudando questões relacionadas à história e às ciências humanas em geral e puderam, a partir do conhecimento gerado nesses estudos, pensar problemas que se engajassem na atualidade do pensamento. A problematização do pensamento realizada por esses autores envolve a apropriação de conhecimentos de diversos campos científicos, filosóficos e artísticos. A investigação e problematização dos meios de escrita e de pesquisa só foi possível, nos dois casos, na medida em que os autores articulam um certo aparato intelectual – mesmo que tal aparato seja esquecido no mesmo momento no qual se deixa de fazer uma pesquisa e se começa a fazer outra. Além disso, tanto Foucault quanto Cintya Ribeiro ocupam um lugar social privilegiado – o de professor e pesquisador universitários - no qual a crítica aos enunciados científicos é, por assim dizer, permitida. Os autores ocupam certo lugar que legitima o seu discurso e cumprem regras acadêmicas de exposição, nesse sentido, não seria possível afirmar que o discurso de Ribeiro, assim como qualquer outro intelectual, segue determinadas prescrições sociais e produz outras tantas? Evidentemente o ensaio da autora não se reduz ao conhecimento utilizado e produzido nesse agenciamento. Ele possui uma dimensão a mais, que se acrescenta ao conhecimento, um certo fazer, um certo modo de praticar o pensamento que escapa às categorias do conhecimento científico.

Toda forma de pensar, inclusive a arte, envolvem uma disciplina e um condicionamento da cultura inteira. Paola Zordan (2015, p. 528, 535) demonstra muito adequadamente que a criação e o aprendizado sempre envolvem uma disciplina. Nesse sentido, a proposta de Cintya é por uma outra disciplina, uma outra forma de condicionar o pensamento na pesquisa sobre o currículo. Tal “adestramento do espírito” abriria novas virtualidades para a pesquisa em educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que é como a religião – disse Sem Medo. – Há uns que necessitam dela. Há uns que precisam crer na generosidade abstrata da humanidade abstrata, para poderem prosseguir um caminho duro como é o caminho revolucionário. Considero que ou são fracos ou são espíritos jovens, que ainda não viram verdadeiramente a vida. Os fracos abandonam só porque o seu ideal cai por terra, ao verem um dirigente enganar um militante. Os outros temperam-se, tornando-se mais relativos, menos exigentes. Ou então mantêm a fé acesa. Estes morrem felizes embora talvez inúteis. Mas há homens que não precisam de ter uma fé para suportarem os sacrifícios; são aqueles que, racionalmente, em perfeita independência, escolheram esse caminho, sabendo bem que o objetivo só será atingido em metade, mas que isso já significa um progresso imenso. É evidente que estes têm também um ideal, todos o têm, mas nestes o ideal não é abstrato nem irreal. Eu sei, por exemplo, que todos temos bem no fundo de nós um lado egoísta que pretendemos esconder. Assim é o homem, pelo menos o homem atual. Para que serviram séculos ou milénios de economia individual, senão para construir homens egoístas? Negá-lo é fugir à verdade dura, mas real. Enfim, sei que o homem atual é egoísta. Por isso, é necessário mostrar-lhe sempre que o pouco conquistado não chega e que se deve prosseguir. Isso impedir-me-á de continuar? Porquê? Se eu sei isso, a frio, e mesmo assim me decido a lutar, se pretendo ajudar esses pequenos egoístas contra os grandes egoístas que tudo açambarcaram, então não vejo porquê haveria de desistir quando outros continuam. Só pararei, e aí racionalmente, quando vir que a minha ação é inútil, que é gratuita, isto é, se a Revolução for desviada dos seus objetivos fundamentais. (PEPETELA, 1993, p. 49, por se tratar de uma obra literária manteve-se a ortografia original)

Cartografar consiste em distinguir/traçar²²¹ as diversas linhas que compõem um Plano de Consistência (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 11-12). A intuição, método de matriz bergsoniana, identifica as verdadeiras diferenças de natureza. Para isso, é necessário um exame empírico rigoroso do objeto e do sujeito, afim de evitar as ilusões transcendentais que impõem ao pensamento uma imagem que lhe externa (DELEUZE, 1999). A intuição não separa seus objetos em categorias opostas, mas distingue em seu objeto, as diversas linhas que o compõem e que o decompõem. Identifica as linhas segmentares, as linhas moleculares e as

²²¹ A intuição, operação filosófica de matriz bergsoniana (Deleuze, 1999), consiste no método que distingue nos estados mistos dos corpos reais as verdadeiras diferenças de natureza. Porém, em si mesma a distinção não é real.

linhas de fuga. Evidentemente, as linhas só se distinguem formalmente, permanecendo, na realidade, sempre emaranhadas. Em *Mil Platôs* destacam-se três tipos de linhas:

Na primeira há muitas falas e conversações, questões ou respostas, intermináveis explicações, esclarecimentos; a segunda é feita de silêncios, de alusões, de subentendidos rápidos, que se oferecem à interpretação. Mas se a terceira fulgura, se a linha de fuga é como um trem em marcha, é porque nela se salta linearmente, pode-se enfim falar aí ‘literalmente’, de qualquer coisa, talo de erva, catástrofe ou sensação, em uma aceitação tranquila do que acontece em que nada pode mais valer por outra coisa. Entretanto, as três linhas não param de se misturar (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 65).

Na presente tese, apresentamos um mapa do encontro entre duas linhas dissonantes: a pesquisa do currículo no Brasil e a filosofia da multiplicidade. Nesse emaranhado, distinguimos as linhas molares, moleculares e as linhas de fuga que constituem o território deleuze-guattariano na educação. Assim como o campo de estudo da pesquisa, esta tese também se estruturou a partir de três tipos de linhas. Verificou-se que, muitas vezes, um único artigo apresenta todos os tipos de linhas. Por exemplo, o texto de Ada Kroef (2001), discutido na primeira parte do quarto capítulo e também na primeira parte do sétimo capítulo, cristaliza a oposição conceitual entre um currículo capitalístico e moderno, que governa as subjetividades, e um currículo alternativo, “tomado como atalho”. Dessa forma, para o problema do controle no currículo, a autora aponta uma resposta já pronta: a resistência. Entretanto, o texto também produz suas linhas do segundo tipo ao realizar a crítica à cultura, apontando para o caráter processual e contínuo do capital que vai pouco a pouco capturando e incorporando as identidades desviantes e as incorporando em um território hierarquizado e segmentado; por fim, Kroef lança-se em uma linha de fuga que quebra com os processos de significação e conecta planos de saber de tipos diversos. O conceito de zona catalisadora do saber, tece um plano no qual a química e a filosofia se reúnem para pensar o problema da produção do novo e do diferente na cultura.

O desenvolvimento da tese visou (re)construir um território de pensamento para a filosofia da diferença no currículo a partir da coleção de conceitos, de problemas, de debates e de linhas de pesquisa. No primeiro capítulo, “Pensamento, conceito e pedagogia”, traçamos uma síntese dos conceitos de *Pensamento*, *filosofia*, *Plano de consistência* e *conceito*. Tal síntese cumpre o objetivo de circunscrever o campo de pesquisa e a terminologia filosófica que subsidia o restante do desenvolvimento. Ora, na introdução havíamos nos proposto a

realizar uma análise filosófica, uma cartografia conceitual, para tanto, foi necessário pensar o conceito e conceituar o pensamento. Assim, compusemos dois tipos de linhas. Por um lado, constituímos os sedimentos sobre os quais tecemos nossa argumentação e, por outro, apresentamos alguns dos primeiros elementos intensivos que atravessam as diferentes problemáticas observadas no campo de pesquisa. A primeira linha oferece “explicações” e “esclarecimentos” sobre a concepção de filosofia que se adotou na pesquisa; a segunda linha, encobre as “alusões” e os “silêncios” que serão desenvolvidos na sequência do texto; uma terceira linha, empreende uma conexão entre educação e o plano de imanência. A análise empreendida nesse capítulo articulou leituras de comentadores da filosofia da diferença, a análise das próprias obras de Deleuze e Guattari e algumas pesquisas publicadas na área de educação que desenvolviam os conceitos debatidos.

Em um único fôlego, dizíamos que: 1 – o pensamento é o produto de três disciplinas ou de três práticas: a arte, a ciência e a filosofia; 2 – o filósofo produz conceitos e a filosofia consiste na arte de conhecer por conceitos; 3 – a filosofia se caracteriza por sua imanência; 4 – um conceito envolve uma dimensão pela qual ele é considerado absoluto e outra, pela qual se o considera relativo, dito de outro modo, o conceito contém partes internas e externas; 5 – a filosofia não diz respeito a uma realidade externa, ela é endorreferente; 6 – ao conjunto de conceitos dá-se o nome de Plano de Imanência, compreendido enquanto unidade subtraída do conjunto de elementos conceituais; 7 – os conceitos de diferença e de simulacro subvertem o pensamento representacional a partir de dentro, invertendo a relação entre modelo e cópia do platonismo e reconfigurando o funcionamento das faculdades kantianas; 8 – o pensamento não se diferencia da realidade, antes se acrescenta a ela, modificando e ressignificando o conjunto de todos os planos, o pensamento produz realidade; 9 – o conhecimento se caracteriza pelo embate com o caos; 10 – o pensamento desterritorializa e ressignifica os signos e as forças da Terra, se alimenta deles, é modificado e afetado por eles. O Pensamento surge, então, no embate com as forças do mundo e, por essa razão, envolve necessariamente a sua própria diferenciação: assim são a arte, as ciências e a filosofia.

No segundo capítulo, apresentamos os resultados da análise quantitativa. Na primeira parte, expusemos os resultados do levantamento geral dos artigos, ensaios e entrevistas publicados entre 2000 e 2015 em vinte das mais bem avaliados periódicos acadêmicos de educação que citaram ao menos uma vez Deleuze e ou Guattari. Separamos os artigos por temas, anos e por revistas; apresentamos as influências mais citadas, as obras de Deleuze e

Guattari mais referenciadas e os autores com maior projeção no campo. Na segunda parte, descrevemos detalhada e sistematicamente a multiplicidade de textos que relacionam currículo e filosofia da diferença. Aqui, demos especial atenção à utilização dos conceitos deleuze-guattarianos. Ao longo dessas duas partes, distribuímos alguns quadros e gráficos que reúnem as informações mais importantes. Na última parte desse capítulo, realizamos um debate preliminar sobre os modos de utilização da filosofia da diferença nos textos analisados. Ao fim do capítulo, incluimos uma grande tabela que dá alguns exemplos de formas de utilização do pensamento da multiplicidade no campo da educação. Destacamos a grande variedade de abordagens e a diversidade de usos dessa filosofia. Não somente em razão da quantidade assombrosa de temas e problemáticas, mas também em razão da intensidade do uso dos autores, das formas de apropriação. Há textos que fazem uma indicação indireta e oblíqua de um termo como por exemplo o de rizoma e outros, que intentam construir uma pedagogia rizomática. Muitos textos, reúnem em si diferentes linhas que apontam para direções divergentes. Por um lado, apontam questões significativas, evidenciando problemáticas originais, na outra frente, projetam conceitos binários que tendem a cristalizar as análises.

Destacamos, no terceiro e quarto capítulo a grande influência de Michel Foucault e dos estudos culturais, essas referências constituem o substrato histórico da pesquisa da diferença no currículo, pois, os problemas colocados pelos pesquisadores brasileiros, influenciados por Foucault e pelos estudos da cultura, que precederam a entrada da filosofia da diferença nesse campo, serviram de paisagem para o surgimento desse novo território cartografado nesta tese. Foram os seguidores de Foucault que articularam o problema da produção das subjetividades na educação e que pensaram a questão da composição entre as diversas forças envolvidas no agenciamento curricular; e foram os estudiosos da cultura que inauguraram o problema da multiplicidade e da diferença nos estudos curriculares. No terceiro e quarto capítulo, estudamos como esse conjunto de problemas, que já se associavam na década de 80, serão reformulados sob a influência da filosofia da diferença. Será a partir desses problemas que a influência da filosofia da diferença ganhará corpo e consistência e que construirá um novo território dos estudos curriculares, sem dúvida articulados aos estudos precedentes.

O Terceiro capítulo discute os principais aspectos críticos das pesquisas sobre currículo influenciadas por Deleuze e/ou Guattari. Aqui se mapeou algumas das primeiras

linhas desse território. A influência de Foucault é hegemônica nas análises que investigam as técnicas e dispositivos de governo no currículo. Na primeira parte do capítulo, discute-se as práticas disciplinares e biopolíticas centradas no corpo. Na segunda parte, discutiu-se as técnicas do eu e o governo da alma. Passou-se das práticas menos desterritorializadas às mais desterritorializadas, apontando-se para a tendência de flexibilização e de abertura associada à influência de Deleuze e Guattari. Na terceira parte, discute-se a crítica à representação, que foi uma das portas de entrada da filosofia da multiplicidade na área dos estudos curriculares. A representação consiste numa imagem do pensamento que organiza a diferença segundo as categorias de identidade, analogia do juízo, semelhança e continuidade. A crítica empreendida pelos “primeiros deleuzianos” (ainda em 2002) mostrava como a pressuposição e naturalização dessa imagem do pensamento condicionava nossa forma de ver e conhecer o mundo e a nós mesmos. Se os estudos das duas primeiras partes, que traziam a influência de Foucault mais presente, focavam o governo dos corpos e das condutas, a terceira parte, que revela a contribuição deleuze-guattariana à crítica aos processos de governo das subjetividades, traça uma crítica noológica do pensamento enquanto centro produtor das categorias. Os dispositivos descritos pelos estudiosos de Foucault focavam intervenções e ações específicas sobre indivíduos e populações, o dispositivo acusado pela crítica deleuze-guattariana foca a organização mais elemental do ser humano: as representações e os mecanismos de produção da diferença. Os dispositivos disciplinares dependem, nesse sentido, de uma série de operações pré-gramaticais através das quais se distingue corpo e alma, homem e mulher, natureza e sociedade. Sem dúvida, Foucault soube mostrar muito bem a arbitrariedade e gratuidade dessas diferenças, mas foi Deleuze que expôs a lógica cruel desses agenciamentos que constituem a imagem dogmática do pensamento: a colonização do conceito de diferença. Logo, as três partes da crítica desenvolvida no terceiro capítulo estão intrinsecamente relacionadas e evidenciam, em seu desenvolvimento, o caráter desterritorializado e flexível que a influência deleuze-guattariana imprimirá na pesquisa sobre a subjetividade.

As análises dos dispositivos pedagógicos de controle do corpo centram-se nos mecanismos disciplinares e nos dispositivos biopolíticos de governo. Tais técnicas têm a função de produzir corpos saudáveis, dóceis, treinados e obedientes. A diferença entre os dois agenciamentos está no foco de ação e na estratégia de implementação. A disciplina tende a ser mais coerciva e se centra no corpo individual, operando um treinamento mecânico, um

adestramento que, embora aumente a eficácia dos agenciamentos, também os limita consideravelmente. Essa linha de pesquisa caracteriza-se pela frequente influência do livro *Foucault* de Deleuze (2005). Nessa obra, o autor de *Lógica do Sentido* faz uma leitura de seu contemporâneo a partir de seus próprios conceitos. Deleuze assimila Foucault, opera uma série de cortes na filosofia do amigo e a recompõem à sua maneira²²². Sendo assim, a marca da filosofia da diferença já aparece aí bem distintamente.

O dispositivo biopolítico ou liberal age sobre o corpo da população por meio da produção e da circulação de discursos sobre a saúde cuja eficácia se apresenta a nível estatístico. Os procedimentos são menos evasivos e as técnicas são essencialmente não intervencionistas. A estratégia de controle está na fomentação de uma atitude de autovigilância e autocontrole nos próprios indivíduos. O objetivo desses dispositivos é aumentar a produtividade econômica da população, multiplicando, desta feita, o potencial econômico do Estado capitalista.

Nessas linhas de pesquisa, analisadas no terceiro capítulo, tende-se a ver a escola enquanto um conjunto de dispositivos cuja principal finalidade é governar os corpos e os sujeitos. O foco desses estudos passa progressivamente das técnicas disciplinares e institucionais ao governo liberal das populações. Evidentemente, os diferentes modelos de governo não se sucedem em uma ordem cronológica bem estabelecida, antes eles se combinam e se intensificam. A tese de Lipovetsky (2004)²²³, também defendida por Gallo (2006), que relativiza a distinção entre moderno e pós-moderno, propondo uma continuidade e um fortalecimento das tendências dos discursos e práticas modernos na atualidade, parece encontrar mais uma evidência nesse movimento.

A segunda parte do terceiro capítulo, “Governo do eu, governo da alma: a desterritorialização das técnicas subjetivas”, enfoca o aspecto incorporal do governo das subjetividades. A influência de Foucault ainda é dominante, entretanto as questões do discurso e da linguagem aparecem de modo pronunciado. Inicia-se pelo texto de Janete Magalhães de Carvalho e de Tabia Mara Zanotti Fizzera Delboni (2011), *Ética da Existência: por um currículo estranho*, no qual se analisa os discursos de normalização e de exclusão observados em reuniões de professores. As autoras capturam enunciados de saber-poder bem precisos como por exemplo, aquele enunciado que distingue o “bom aluno” do “aluno lento”.

222 Um exemplo bastante evidente é o esquema “geológico” dado por Deleuze (2005, p. 128) nas últimas páginas do capítulo *As dobras ou o lado de dentro do pensamento*.

223 LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

Enunciado que será retomado na análise de Marlucy Paraíso (2009) sobre o processo de alfabetização de uma aluna remanejada para uma outra sala em razão de sua dificuldade de aprendizado – ver o capítulo “Currículo e Imagem”. As autoras voltam a afirmar o conceito de cuidado de si como alternativa para a resistência aos modelos de governamentalização.

Ainda na discussão do governo incorpóreo, foram apresentados dois artigos que discutiam a questão da tecnologia, do controle e do currículo a partir de uma perspectiva bastante próximas. Maria Aparecida Basso (2009), Monique Franco e Rita Leal (2011) partem de uma análise crítica do uso das tecnologias da informação enquanto mecanismos de controle e de vigilância que visa constituir sujeitos flexíveis e adaptáveis, prontos a exercer seus papéis nas novas sociedades da informação. As duas abordagens souberam captar de maneira bastante precisa algumas transformações sociais e subjetivas próprias ao atual estágio de desenvolvimento tecnológico de nossa sociedade; as autoras relacionam de modo bastante elegante a questão das máquinas técnicas e das máquinas sociais, entretanto, em suas conclusões as autoras chegam a binômios conceituais bastante enrijecidos, cristalizando, dessa forma, uma “modelo” conceitual a ser aplicado sobre a realidade educativa. Assim, se distinguiriam duas fórmulas curriculares: a moderna/tradicional e a pós-moderna, rizomática e desterritorializada. Essa tendência está ligada a uma intensificação da influência de Deleuze e Guattari na linha de pesquisa do governo do sujeito na educação. A maior parte dos estudos onde a influência de Foucault é dominante, tende a manter uma postura puramente crítica, alguns textos apontam o conceito de cuidado de si como possibilidade de problematização ou uma alternativa abstrata ao governo dos sujeitos. Entretanto, as duas alternativas são incapazes de pensar o currículo em sua positividade.

Lisete Bampi (2007) e Julio Groppa Aquino (2011), que também são analisados na segunda parte do terceiro capítulo, traçam análises que problematizam o governo dos sujeitos e das identidades e, ao mesmo tempo, oferecem indicações positivas e consistentes para se pensar uma resistência aos dispositivos de controle. Nessas análises, expusemos duas problematizações de dispositivos de governo que conseguem ultrapassar o aspecto meramente negativo da crítica. Tanto Aquino quanto Bampi discutem a questão da linguagem e do currículo a partir de um referencial foucaultiano – com pitadas de Deleuze –, propondo uma série de problematizações e conceitos que – virtualmente – podem ressignificar algumas práticas escolares. Aquino estuda o governo da escrita na escola, o centro de sua análise está na crítica à distinção entre um gênero figurativo e um gênero “apropriado” de escrita. Essa

divisão, criticada por Aquino, pressupõe que parte da linguagem realmente representa as entidades que enuncia, assumindo, dessa forma, um bom senso e uma naturalização dos significados atuais da língua. Segundo Aquino, que segue Foucault e Deleuze, a linguagem seria efeito discursivo de um jogo de forças e não uma re-apresentação verdadeira de um objeto. Quando, na escola, divide-se a escrita em dois gêneros, o próprio e o metafórico, a escola estaria retransmitindo a ilusão do pensamento que toma o conhecimento enquanto cópia da realidade. A partir de uma análise da obra de Joseph Kosuth (1965), *One and three Chairs*, ensaiou-se uma primeira versão da crítica à representação retomada no capítulo seguinte.

O caráter político da crítica ao governo da escrita na escola se evidencia na análise da escrita escolar enquanto local de exame de uma verdade já preestabelecida. Nesse sentido, a linguagem se insere em um mecanismo de exame que veicula uma educação bancária na qual o professor transmite um conhecimento verdadeiro, o aluno o assimila e o repete na prova, na forma de texto. A proposta do texto de Julio Groppa é acentuar e incentivar exercícios estéticos agonísticos e criativos, nos quais os alunos possam criar formas de escrita para além das formas tradicionalmente impostas na escola. Sandra Corazza, Carla Gonçalves Rodrigues, Ester Maria Dreher Heuser e Silas Borges Monteiro (2014) aplicam a crítica de Aquino em um projeto de escreitura cujo objetivo era reverter os resultados desfavoráveis no aprendizado de leitura e de escrita nos níveis Fundamentais e Médio. O conceito de escreitura indicaria justamente o caráter criativo, produtivo e ativo de todas as atividades linguísticas.

Já o artigo de Bampi (2007) critica a constituição de um dispositivo etnomatemático que naturaliza o saber matemático, promove a formação de sujeitos multiculturais, tolerantes e fabrica identidades étnicas. A autora defende, contra esse dispositivo de governo, o ensino das diversas formas de matemática descolados das identidades étnicas, propondo que se ensine a diversidade das formas de pensar a matemática independente da origem social, econômica ou étnica do aluno. Dessa feita, produzir-se-ia uma multiplicidade de pensamento para além dos limites da identidade.

Na terceira parte do terceiro capítulo, foram apresentados os principais traços da crítica à representação, enfatizando-se os artigos publicados no especial de 2002 sobre Filosofia de Deleuze da universidade do Rio Grande do Sul. A exposição tem início com a análise dos artigos *A Arte do encontro Spinoza + Currículo + Deleuze* de Tomaz Tadeu da

Silva e *A esquizoanálise do currículo* de Clermómnt Gauthier, ambas publicadas no especial da revista Educação & Realidade. Nesses textos são criados/apropriados alguns dos conceitos mais frutíferos desse campo: esquizoanálise e pragmática do currículo, pedagogia do encontro e plano de imanência da educação. Tanto no texto de Gauthier (2002) quanto no de Tadeu (2002), a crítica à representação aparece para problematizar as formas tradicionais de currículo, baseadas na essência e na verdade. Tadeu enfatiza a natureza criativa, heterogênea e conectiva do conhecimento, enquanto Gauthier realiza uma análise de diversas definições essencialistas de currículo para defender no fim, em uníssono com Tadeu, um currículo pragmático voltado a potencialização da vida e do pensamento. Essa conceituação foi retomada na análise do sétimo capítulo sobre o pensamento poderoso. Apresentamos outras duas aplicações do conceito de esquizoanálise. No artigo de Virgínia Matias (2008), desenvolve-se o conceito de esquizoanálise do currículo, dando especial ênfase à noção de transversalidade; no ensaio Charly Ryan (2006) realiza-se uma esquizoanálise do percurso de formação e experimentação de uma candidata à professora de ciência na Inglaterra.

Sandra Corazza (2002), analisada também na terceira parte do terceiro capítulo, dá continuidade à discussão empreendida por Tadeu e Gauthier. A autora critica o currículo assentado, isto é, o currículo tradicional que se assenta sobre identidades, conhecimentos verdadeiros e imagens pré-fabricadas. O foco de Corazza são os mecanismos de fixação e cristalização das identidades e dos significados, um importante componente do mecanismo representativo projetado no campo de pesquisa deleuze-guattariano na educação. Sua abordagem tem o mérito de destacar os aspectos políticos da luta contra a representação, denunciando todas as pretensões universalistas do currículo. Do ponto de vista estritamente filosófico, a influência maior do texto está no uso do conceito de acontecimento. Nesse artigo, o currículo-acontecimento viria a resistir à imagem dogmática de currículo. As quatro principais características desse conceito desenvolvido por Corazza são: (1) a problematização do saber; (2) a indeterminação das fronteiras entre as disciplinas; (3) a afirmação da diferença; (4) a vagamundagem (nomadismo) do currículo. Já se observa, de maneira tímida e não cristalizada, alguns dos elementos que motivarão a proposta curricular deleuziana problematizada no último capítulo desta tese, em especial, destaca-se a oposição entre duas formas de currículo, a tradicional e a vagamunda. Assim, observa-se, nesses primeiros textos sobre o controle dos corpos, da alma e das representações, as franjas de algodão que, mais

tarde, serão puxadas e transformadas em uma defesa da extinção de toda normatividade curricular.

A crítica à representação no currículo, traçada na terceira parte do terceiro capítulo, continua com a análise do artigo de Kastrup Roy (2002) que destaca dimensão científica dessa crítica. Em *Gradientes de intensidade: o espaço háptico deleuziano e os três “erres” do currículo*, Roy mostra como Deleuze se apropria da geometria riemanniana e das curvas de Mandelbrot para propor um conceito de espaço que subvertesse o mecanismo representacional. Segundo Roy, a representação se constrói sobre um espaço homogêneo, mensurável e segmentar. Nesse espaço, o observador ocupa duas posições alternadamente. Por um lado, ele espelha a realidade; por outro, ele a sobrevoa, podendo percebê-la por inteiro. As invenções matemáticas que sustentaram a revolução einsteiniana já mostravam que, sob certas condições, sob certas perspectivas, o espaço não se comportava de maneira tão previsível e homogênea assim. De uma forma, os corpos modificam o espaço e, consequentemente, afetam a forma como observamos o mundo, e de outra, a presença de um observador modifica o funcionamento de certos sistemas. A partir dessa inspiração físico-matemática, Deleuze e Guattari propõem um conceito de espaço liso, que consiste num território fabricado pelas relações que o compõem. Tal espaço não é nem estável nem previsível e, portanto, não permite nem espelhamento nem sobrevoos. Segundo Roy, movimentar-se no espaço liso exige um desarranjo dos sentidos, uma experiência de “visão tátil”. As curvas de Mandelbrot são pequenos fractais geométricos que “apresentam uma variação contínua em sua direcionalidade” (ROY, 2002, p. 100). Os exemplos dados pelo autor são os flocos de neve e a linha da costa marítima: de longe, nos mapas por exemplo, elas representam contornos bem definidos, mas, se as olharmos de perto, observaremos uma proliferação de rebarbas, baías, encostas, curvas e enseadas que em nada se parecem com os contornos do mapa. Pensando nesse conceito, Roy propõe dois outros: o de espaço háptico e o de microintervalos de desorientação. Segundo esses conceitos, o currículo assentado – para utilizarmos o termo de Corazza – pode parecer delimitado e fixo se visto de cima, mas, examinando mais de perto, ele se mostra cheio de fissuras, de discontinuidades.

Na sequência da análise da crítica à representação, apresenta-se um ensaio de Antonio Carlos Amorim (2004) sobre o uso de imagens em uma aula de biologia. Nesse belo texto, Amorim mostra como a diferença pode surgir dos lugares menos esperados. Ao estudar o uso do material didático numa aula sobre respiração no Ensino Fundamental, o autor mostra as

descontinuidades entre o discurso científico e o discurso escolar, problematizando a representação a partir da análise de três imagens, relativas ao sistema respiratório, utilizadas em uma sequência didática. Na conclusão do artigo, defende-se a indissociabilidade entre pesquisa e ensino. Proposição absolutamente consistente com o pensamento da diferença no currículo que determina ser o ensino um ato de criação. Para aprofundar as discussões do artigo de Antônio Carlos Amorim realizamos uma análise do artigo *Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença)*, escrito por Sandra Corazza (2015), no qual se pensa o ensino como tradução e transcrição do conhecimento científico e filosófico; dessa forma, o professor realizaria uma criação com o mesmo valor conferido aos conhecimentos ditos “originais”.

No quarto capítulo “Cartografia (parte II): linhas diversas”, foram reunidas três linhas de pesquisas que, embora aparentemente distantes, se conectam em diversos pontos. A linha principal do capítulo são os estudos culturais, ao qual se dedica a primeira parte, mas que se vê ocasionalmente reaparecer nas outras duas partes que tratam respectivamente da utilização dos conceitos geográficos – desterritorialização, reterritorialização, espaço e cartografia – e das análises que relacionam educação, arte e imagem. Como foi apontado acima, os estudos culturais formam, junto aos estudos foucaultianos, o substrato do pensamento deleuze-guattariano no currículo. Nesse capítulo, enfatizou-se o caráter múltiplo e a evolução da pesquisa da filosofia da diferença no currículo. Para tanto foram apresentados textos e temas bastante diferentes entre si.

Na primeira parte, “Cultura e Diversidade”, principia-se com o estudo da pesquisa de Ada Kroef (2001), na qual se endossa a tese de Guattari segundo a qual a cultura é um conceito reacionário. Kroef analisa a cultura e o currículo enquanto mecanismo de produção de identidades pré-determinadas. A crítica empreendida no artigo combina a análise foucaultiana das técnicas de governo com a interpretação deleuziana do conceito de capital de Karl Marx. Contra o dispositivo de captura das diferenças e identidades culturais, a autora propõe o conceito de zonas catalisadoras do saber que remete à noção química de catálise. O conceito se aproxima bastante daquele proposto por Kastrup Roy (2002) – microintervalos de desorientação - um ano depois, entretanto o seu foco é mais político do que epistemológico. Kroef restringe sua análise à questão das identidades culturais e à produção de singularidades. Contudo, a oposição entre formas curriculares restritivas e opressoras e as formas libertárias e criativas aparece no texto, ainda que não ocupe grande espaço na argumentação. O título da

obra magna de Deleuze e Guattari, *Capitalismo e Esquizofrenia*, coloca lado a lado os dois limites complementares de nossa sociedade, os dois maiores riscos do pensamento.

Assim, Capitalismo e Esquizofrenia não se apresentam enquanto termos de uma escolha, mas enquanto expressão do limite inerente de nosso pensamento atual. Ambas as entidades caracterizam-se pela conexão e produção de fluxos desterritorializados, porém enquanto o capitalismo, como descrito por Kroef, recodifica todos os fluxos, a esquizofrenia empreende uma desterritorialização absoluta. O primeiro sistema remete todos os fluxos a uma transcendência, O Capital, o segundo sistema não é capaz de manter nenhuma coerência e desintegra-se no caos. Porém, o capitalismo assume uma certa potência paranoica, pela qual ele tende a consumir todas as formas de significação resultando em um catatonismo do pensamento que se assemelha ao catatonismo do esquizofrênico institucionalizado.

Ao contrário de Kroef, Barzano (2010) estuda um projeto educativo específico, articulado por uma organização não governamental na cidade de Lençóis na Bahia. O projeto, que começa modestamente, disseminando diversas questões culturais relacionadas à população afrodescendente da região, ganha proporções nacionais, influenciando decisivamente a consolidação do ensino das culturas afro-brasileiras. A crítica de Barzano, muito precisa e bem articulada, mostra um endurecimento das práticas curriculares e educativas que, a princípio, giravam em torno do personagem do Griô, termo que designa o ancião em algumas das comunidades afrodescendentes. Segundo o autor, o projeto acabou constituindo um discurso verdadeiro sobre as identidades afro-brasileiras que idealiza e cristaliza uma unidade cultural. Para aprofundar o estudo da composição de forças complementares na constituição do currículo, analisamos o ensaio *Currículo, cultura e crueldade: para compor uma ética com Antonin Artaud e o teatro*, escrito por Thiago Ranniery Oliveira e Marlucy Paraíso (2013), no qual se elabora um conceito de crueldade no currículo a partir do encontro de Deleuze e Artaud. Segundo os autores, a crueldade constitui parte essencial da cultura, mas nos estudos curriculares não têm recebido a devida atenção. O currículo envolve uma dimensão violenta inerente, entretanto, essa dimensão, abre brechas para a afirmação da vida em sua visceralidade.

Afim de apresentar uma abordagem que se opõe a essa crítica à identidade, apresentou-se a análise de Dulce Camargo e Judite Albuquerque (2003) sobre a constituição do currículo Xavante. Aqui, o conceito de identidade assume um valor bastante diferente. Para começar, a educação indígena formalizada envolve um paradoxo. Tradicionalmente, a

educação indígena não envolve nenhum processo semelhante à escolarização, salvo alguns rituais de passagem – que variam muito conforme cada tribo e cada etnia – o “currículo” indígena não possui nenhum programa sistematizado; foi a presença e a ameaça do homem ocidental que os levou a buscar uma formação institucionalizada e autônoma. Relacionamos esse paradoxo identificado pelas autoras à análise de Derrida sobre a complementaridade e da análise de Amorim sobre a disparidade entre o saber científico e o escolar. O conceito de complementaridade se refere ao caráter arbitrário e sempre deslocado da linguagem. Segundo tal concepção, que também será retomada em termos distintos por Aquino (2011) e Corazza (2015), a linguagem não copia os objetos reais nem reproduz objetos ideais, ela se fundamenta na ausência de significados originais e derivados²²⁴. Assim, o currículo Xavante revela a arbitrariedade e o paradoxo envolvido em todas as construções curriculares, pois a institucionalização de um currículo é tão natural para nós quanto para os Xavantes. A desnaturação do currículo também foi retomada no sexto capítulo, na discussão entre cópia e simulacro. O currículo envolve sempre uma prescrição e uma disputa de forças, envolve sempre governo e resistência, a criação e articulação parcialmente arbitrária de um conjunto de significados.

O foco da análise são dois discursos, o primeiro proferido pelo governador do Mato Grosso, o segundo escrito na Carta dos povos indígenas redigida na ocasião dos festejos dos “500 anos de descobrimento do Brasil”. As autoras identificam dois modos antagônicos de jogar com os conceitos de identidade. De um lado, o discurso do governador prescreve uma identidade indígena marcada pela negatividade cultural daqueles povos que, “sem a universidade ocidental, restariam na escuridão de suas origens”; do outro lado, o discurso indígena articula uma identidade que não diz respeito à semelhança entre os povos, mas à unidade de luta. Os povos se unem em uma multiplicidade cujo princípio comum é a luta pela autonomia e pela sobrevivência cultural. Um dos aspectos mais notórios da abordagem está na afirmação do currículo enquanto mistura forças de valores opostos. Por um lado, os indígenas lutam pelo acesso às disciplinas científicas que podem armar os indivíduos com os conhecimentos ocidentais, de outro lado, lutam para preservar a singularidade de cada população e de cada escola.

A primeira parte do quarto capítulo termina com a análise de dois textos que relacionam estudos do cotidiano e filosofia da diferença. No primeiro, Janete Magalhães de

224 Deleuze foi bastante inspirados pela tese de Derrida em sua crítica ao platonismo, discutida no primeiro capítulo da tese.

Carvalho (2013) combina os estudos de Certeau, as análises do capitalismo contemporâneo e de suas formas de resistência – inspiradas na obra de Michel Hardt e Antônio Negri – e o conceito de multiplicidades – “roubado” de Deleuze e Guattari – para pensar um currículo enquanto redes culturais de multiplicidades comunicantes. Aparecem, nesse texto, uma série de termos cunhados ou utilizados por Deleuze ou Guattari: cartografia, bricolagem, linhas, fluxos e transversalidade. Esses conceitos são combinados para pensar um conceito positivo de cultura, compreendida enquanto um conjunto de relações plurais que produzem e gerenciam “o uso e o consumo da significação da vida social” (CARVALHO, 2013, p. 400). Essa definição abarca tanto a produção ativa, cooperativa e recíproca de conhecimento quanto o governo das significações. O mérito maior do conceito desenvolvido por Janete de Carvalho, que aliás é intuído por Kroef (2001, p. 95), é projetar sobre um mesmo plano uma multiplicidade de forças, alcançando a dimensão imanente do conceito de cultura. Se, por um lado, o território cultural atual afirma políticas identitárias e articula um meio de comunicação em massa, por outro lado, essas mesmas condições sociais e técnicas que fundamentam a cultura capitalística, dão margem a agenciamentos de natureza bastante diferentes. Retomando o conceito de potência de Spinoza, Carvalho argumenta que a informática abre novos campos de produção cultural. Para a autora, não existem modelos pedagógicos fixos e modelos rizomáticos, pois todo “território” pedagógico e curricular se compõem de diversas forças, ora consideradas fixas, ora desterritorializadas. Os alunos e professores sempre fazem um uso diverso das atividades, leis, representações e rituais a eles impostos (CARVALHO, 2013, p. 406) de tal forma que a diferença encontra-se em toda parte. O segunda pesquisa que relaciona cotidiano e currículo, escrita por Angela Francisca Caliman Fiorio, Kelen Antunes Lyrio e Carlos Educado Ferraço (2012), analisa a composição de uma rede discursiva de enunciados em uma escola pública do Espírito Santos. As autoras tecem, a partir de entrevistas realizadas com crianças, uma rede rizomática e múltipla, que combina discursos de diversas ordens e naturezas. Por um lado, a pesquisa registra enunciados disciplinares, excludentes e normalizadores, por outro, a pesquisa encontra uma brecha para a produção de uma rede rizomática de conhecimento nas redes sociais utilizada pelos alunos de modo bastante criativo.

Na segunda parte do quarto capítulo, analisamos detalhadamente alguns dos conceitos que já apareciam nas partes anteriores seja na discussão do governo das subjetividades, no debate sobre a produção de redes e de dispositivos culturais ou mesmo para criticar a imagem

representacional do pensamento. Tratam-se dos conceitos geográficos de linhas, territórios (desterritorialização e reterritorialização), espaço liso e rizoma. A exposição dos conceitos geográficos é aberta com a análise do artigo de Ríos (2002), no qual se discute a questão do governo das subjetividades e da captura das diferenças –, ambos os temas discutidos no terceiro capítulo – a partir da questão espacial.

Assim, o autor problematiza a colonização da diferença nos espaços escolares, apontando, por exemplo, para a tendência curricular – observável nos livros e nos discursos dos professores – de se reduzir o problema do gênero à genitalidade, fabricando duas categorias pré-determinadas a qual deveriam se enquadrar todo ser humano. Para Ríos, o currículo deveria investir em uma problematização do gênero muito mais complexa e sutil, que considerasse não só a dimensão biológica da determinação, mas todas as outras dimensões.

Nesse sentido, o conceito de desejo de Deleuze e de Guattari é essencial. Segundo tal conceito o desejo é sempre positivo e produtivo. Logo, não se deveria reduzir as “identidades sexuais” à imagens negativas, pois todos os agenciamentos desejantes são produtivos. Segundo Beauvoir a feminilidade tem sido historicamente determinada como o oposto do gênero masculino. Segundo Deleuze, essa imagem reativa da mulher produz uma forma desejante de baixa potência. Seria necessário, para liberar o feminino da lógica androcêntrica, construir uma imagem – ou várias – de mulher que escape à oposição e se afirme em termos puramente positivos. Esta é uma das facetas do conceito deleuze-guattariano de devir-mulher, sem dúvida inspirado na filosofia de Beauvoir. A feminilidade não existe enquanto categoria fixa, natural ou biológica, ela sempre é um produto de forças discursivas e políticas. Um devir-feminino, nesse sentido, pode ser empreendido por qualquer indivíduo independentemente de sua genitalidade, de sua preferência sexual e de sua identificação com um gênero ou de sua representação de si. Não obstante a beleza e a consistência do texto de Ríos, observamos uma tendência de reprodução do mecanismo binário criticado, na medida em que se opõe duas formas do espaço escolar, uma forma disciplinar e moderna e outra fluida ou nômade.

A análise sobre o dispositivo de rostidade, empreendida por Janete Magalhães de Carvalho e de Carlos Ferraço (2014), retoma os estudos do cotidiano para pensar o papel das máquinas de normalização na produção de um espaço segmentado. Prosseguimos a discussão da organização do tempo e do espaço na teoria do currículo com a análise do artigo de

Thiesen (2011) que relaciona administração escolar à questão das práticas escolares e dos processos de controle subjetivo. O objetivo do autor é discutir os efeitos da mudança de paradigma espacial nas novas políticas curriculares. Thiesen retoma a oposição entre o espaço moderno, mensurável, homogêneo e segmentar e o espaço pós-moderno, desterritorializado, heterogêneo, conectado, multidimensionais e politicamente constituídos. Apesar dessa oposição, a análise se mostra extremamente interessante, na medida em que identifica uma tendência de descentralização que se apresenta em dois sentidos complementares: a descentralização administrativa-geográfica, que dá aos municípios uma maior liberdade legislativa, e a descentralização digital e tecnológica. Assim, Thiesen (2011) cartografa algumas linhas que transformam o espaço tradicional moderno a partir de dentro. Entretanto, em sua conclusão o autor admite a influência modesta dos discursos pós-modernos e pós-estruturalistas nesses processos políticos. O autor dá destaque as implicações da transformação do espaço da administração escolar na dimensão cultural, reconhecendo uma crescente flexibilização e pluralização das abordagens curriculares relacionadas à temática.

Na sequência, analisamos dois artigos nos quais discutimos a questão do espaço a partir de uma perspectiva mais filosófica e conceitual. Começamos retomando a análise de Kastrup Roy (2002). Segundo esse autor, o currículo tradicional se fundamenta numa imagem euclidiana do espaço. Nesse espaço, o currículo seria concebido enquanto conjunto de matérias a serem transmitidas aos alunos. O conhecimento, segundo essa lógica, se concebe a partir da distinção entre sujeito (aluno e professor) e objeto (disciplina, matéria) e da neutralidade do observador. Em contrapartida, uma outra imagem de espaço, mais contemporânea, passa a afetar o currículo. Essa nova imagem entende o espaço a partir de sua contingência e de sua produção ativa. No espaço tradicional do currículo, a atividade de conhecimento é descrita em termos ópticos, enquanto reflexão da realidade. Assim, a imagem moderna orienta-se segundo verdades preestabelecidas, dividindo a existência em categorias e fatos bem definíveis. Ao contrário, o espaço deleuze-guattariano evidencia a diferença inerente ao processo de conhecer. Em primeiro lugar, o espaço háptico é móvel e os elementos que o compõem não param de se modificar e de se deslocar. As perspectivas estão em constante ir e vir de tal modo que não existe a possibilidade de afirmação de verdades ou categorias universais. Em segundo lugar, as disciplinas estão sempre a se atravessar, oferecendo uma diversidade de perspectivas sobre um mesmo problema. Em terceiro lugar, o conhecimento não se resume à solução de problemas prontos, o verdadeiro currículo diz

respeito aos problemas, ele estuda as suas condições, as suas singularidades, os seus acidentes e a sua produção. Para voltar ao exemplo dado por Roy (2002), o currículo concebido a partir de sua hapticidade, não envolve somente a memorização das datas e dos principais eventos que “determinam” o acontecimento da revolução francesa. A atividade de conhecer envolve a investigação dos pequenos acontecimentos, das diferentes abordagens, a análise dos diversos discursos envolvidos, das diversas linhas de fuga engendradas pelo acontecimento e a problematização do próprio discurso histórico, das representações consagradas e das verdades constituídas. Nesse sentido, o estudo da revolução francesa no Ensino Médio poderia muito bem abarcar o texto *O que é iluminismo?* de Foucault que problematiza a questão da história do presente a partir da análise da obra *O que é esclarecimento?* de Kant, abrindo, dessa maneira o horizonte de experiência dos alunos a uma outra relação com o conhecimento que não se resume a perguntas e respostas, mas que envolvem a dimensão crítica do conhecimento, do presente e de nós mesmos.

Ao conceito de espaço curricular pensado por Roy (2002) poderíamos articular os conceitos de redes sociais de Thiesen (2011), de redes de controle, de Kroef (2001), e a teoria spinoziana do conhecimento, utilizada por Tadeu da Silva (2002). Todas essas perspectivas compreendem o currículo como efeito da composição e de embate entre diversas forças que se encontram misturadas em uma multidão de corpos. Tais forças são sempre singulares, entretanto, a potência de cada uma delas varia segundo sua capacidade de afirmar a vida e a si mesma.

Wladimir Garcia (2007), cujo ensaio também é analisado na segunda parte do quarto capítulo, é mais assertivo em sua defesa de uma imagem rizomática do currículo. O autor argumenta em favor do borramento das fronteiras disciplinares e de uma abordagem transversal da educação. O problema central desenvolvido nesse texto, e retomado no capítulo *Simulacro e Híbrido*, é “em que medida um currículo é capaz de resistir à oficialização e cristalização?”. A solução do autor, mais teórica do que prática, está em afirmar um currículo concebido a partir de um movimento contínuo de desterritorialização, sempre por fazer, um currículo entre-paisagens. Garcia também retoma o conceito de composição, utilizado por Tomaz Tadeu da Silva (2002) para pensar um currículo a partir de Deleuze e Spinoza²²⁵. Segundo tal conceito, o conhecimento é um processo pelo qual o indivíduo seleciona e

225 A discussão do texto de Tomaz da Silva Tadeu está na terceira parte do terceiro capítulo.

organiza os bons encontros, favorecendo os afetos felizes que, por sua vez, incrementam a potência do indivíduo.

Na sequência, discutimos o modo como o conceito de espaço modifica a própria noção de pesquisa em educação. Para isso, comparamos dois textos de Marlucy Paraíso nos quais se adota uma metodologia cartográfica. No primeiro texto, publicado em 2005, Paraíso mapeou as linhas de composição das pesquisas pós-estruturalistas apresentadas nas reuniões anuais da Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. A cartografia apresenta e conecta as principais linhas de pesquisa pós-estruturalista a partir de uma abordagem claramente inspirada na filosofia da diferença. Em 2010, o procedimento cartográfico é utilizado numa análise do trabalho de alfabetização de três professoras mineiras. Nessa pesquisa, Marlucy Paraíso reconstrói o espaço social de três escolas, mostrando a composição e a heterogeneidade das forças que se desenvolvem em um currículo. Assim, ela identifica as linhas de fuga que escapam aos territórios segmentares e os segmentos que invadem os espaços lisos. Sua análise evidencia a natureza necessariamente híbrida e composta do currículo. Além disso, a cartografia das atividades cotidianas das aulas de alfabetização retoma a articulação entre aprendizagem e afeto, discutida por Tadeu da Silva (2002) e Garcia (2002), e apontada como uma das continuidades entre o pensamento crítico e o pós-crítico (no capítulo *Ainda somos freireanos....*)

Na parte final do quarto capítulo, discutimos sobre uma das linhas de fuga mais potentes da pesquisa deleuze-guattariana sobre currículo. Trata-se das pesquisas que relacionam imagem, pedagogia e currículo. Os textos analisados tendem a fugir do debate sobre a utilização de filmes e imagens em sala de aula, propondo uma problematização das questões curriculares a partir de um investimento estético. Nesse sentido, eles colocam em jogo a questão da imagem na pesquisa curricular, retomando as discussões do artigo de Júlio Groppa Aquino (2011) sobre a escrita e os modos de vida, que fechavam o subcapítulo sobre o governo da alma, antecipando o debate sobre a questão da literalidade e do aprendizado, discutida na segunda parte do quinto capítulo.

No começo do capítulo, prossegue-se com a análise de dois artigos de Marlucy Paraíso (2008, 2009); o primeiro texto retoma o debate sobre a relação entre cultura e currículo – investigado na primeira parte do quarto capítulo – a partir da problemática da imagem. A investigação da professora da UFMG se destaca por conseguir traçar um plano comum para quatro dos principais conceitos debatidos no campo deleuze-guattariano na

educação: os processos de subjetivação – discutidos nas duas primeiras partes do terceiro capítulo –, a crítica à representação – debatida na terceira parte do terceiro capítulo –, as análises culturais – objeto da primeira parte do quarto capítulo – e a ética da composição – utilizadas por Garcia (2002) e Tadeu da Silva (2002). Segundo Paraíso, atualmente a imagem constitui grande parte da produção cultural e abarca parte significativa das significações sociais. Toda a imagem envolve uma ambiguidade inerente. Por um lado, ela é produzida, por outro, ela produz subjetividades. Nesse sentido, o currículo, enquanto artefato cultural, também envolve o agenciamento de diversas imagens. Ora, o funcionamento do dispositivo imagem-curriculo pode ser exercido em dois sentidos opostos, mas complementares. Se, por um lado, esse dispositivo produz uma série de significações e cria diferenças intensivas que percorrem o currículo escolar, por outro, as imagens também exercem forças gravitacionais sobre o sujeito, capturando os fluxos pedagógicos e limitando os modos de escrita e de vida. A análise conceitual da primeira parte do texto de Paraíso desdobra-se em uma análise “empírica” da utilização de imagens em sala de aula. A pesquisadora estuda o relato de um aluno e de uma professora, evidenciando o papel disruptivo e diferencial da imagem sobre os sujeitos. O desejo também aparece nesse texto, anterior à análise dos diferentes modelos de alfabetização (PARAÍSO, 2010). Nos artigos de 2008 e de 2010, o desejo se insere em um agenciamento ao mesmo tempo imagético e educativo, produzindo uma linha de fuga que levam os sujeitos a outros devires.

Em um outro texto, publicado em 2009, o desejo aparece como foco principal de uma análise que combina as temáticas dos outros dois artigos de Paraíso acima referidos. A pesquisadora compara a trajetória de Helen, uma menina de 7 anos com dificuldade de leitura que é realocada de sala, com a trajetória fílmica de Baktai, uma personagem feminina mais ou menos da mesma idade que vive no Afeganistão. No filme, a menina luta contra todas as limitações, o machismo, a guerra, a pobreza, a distância geográfica, em busca de sua própria alfabetização. A oposição entre as duas imagens curriculares de alfabetização evidencia o funcionamento do desejo na educação. O agenciamento entre currículo, imagens e desejo envolve duas dimensões. A primeira é positiva e produtiva e diz respeito ao desejo de aprender, desejo produzido em um encontro; segundo essa imagem o aluno busca por si mesmo, com a ajuda de outros, a construção do próprio conhecimento. A segunda imagem, negativa, envolve a limitação dos modos subjetivos diferentes e a promoção de um comportamento normativo generalizado. Sob as duas perspectivas a imagem, a cultura e o

currículos se dizem produtivos. Porém uma das dimensões corresponde ao uso reativo das forças, que separa o sujeito de sua verdadeira potência, e outra, corresponde ao aspecto positivo que afirma a diferença inerente a própria força (DELEUZE, 2007, p.46-47).

Ainda na terceira parte do quarto capítulos, retornamos ao artigo de Antônio Carlos Amorim (2004) acerca do uso das imagens em uma aula de biologia. Nesse artigo, Amorim também relaciona diversas temáticas debatidas na tese: o uso das imagens, o currículo de ciências, a crítica à representação, a construção do conhecimento e a produção de diferenças. O texto mostra como as imagens utilizadas em sala de aula constituem um referencial sempre inexato e móvel, que destaca e seleciona certa perspectiva e certo conjunto de relações em detrimento de outros tantos. Assim, não existe uma imagem absolutamente confiável e exata da realidade, pois a realidade é um composto de uma diversidade de imagens sobrepostas, justapostas e contrapostas. A imagem compõe um agenciamento curricular que combina diversos outros elementos heterogêneos na produção do conhecimento escolar, articulando o conhecimento (re)criado pelo professor na escola – ou fora dela – com o conjunto de conhecimentos aprendidos pelo aluno. José Mário Aleluia de Oliveria (2007) problematiza a representação através da análise de uma experiência pedagógica com a produção de imagens a partir de câmeras *pinhole* feitas de lata. As fotografias tiradas a partir dessas câmeras envolvem uma relação com o tempo muito interessante, na qual a imprevisibilidade e a diferença assumem um papel central.

Prosseguindo o estudo dos ensaios de Antônio Carlos Amorim (2006b) sobre imagem, analisou-se a questão da desconstrução das identidades no cinema brasileiro. O ensaio não tem por foco a questão do currículo, mas interessa na medida em que volta à questão da cultura e das identidades, debatidas ao longo de toda a tese. A análise de Amorim assemelha-se à análise que Paraíso (2009) faz do filme *Buda explodiu de vergonha*, pois nos filmes analisados a violência também arrebatava e transtorna os processos subjetivos. Para os estudos curriculares a relevância maior desse estudo de Amorim está em sua trajetória interna, que compara dois modos discursivos cinematográficos a partir de uma miríade de referências para discutir o pensamento que se realiza em uma sequência de imagem. Para Amorim, a análise da imagem pode ajudar a educação e o currículo a pensarem a si mesmos a partir da criação de problemas estéticos. Prosseguindo na discussão da relação entre o currículo e o pensamento cinematográfico, trazemos à baila o texto de Jorge Vasconcelos (2008) no qual se discute a pedagogia da imagem na obra de Jean-Luc Godard. A análise do cinema enquanto modo de

pensamento retoma a questão do conceito debatida ainda no primeiro capítulo. Segundo Deleuze e Vasconcelos, Godard foi o primeiro cineasta a criar um discurso cinematográfico que consegue pensar e problematizar a si mesmo exclusivamente a partir da imagem. Assim, Godard ocuparia uma posição semelhante a de Spinoza na filosofia, sendo o primeiro a alcançar a imanência. Ora, o que importa isso ao currículo? Bem, como se havia mencionado ainda no primeiro capítulo, a filosofia da educação ou do currículo, para se manter fiel a imagem deleuziana, precisaria voltar-se à construção de um plano de imanência que seja ao mesmo tempo ocupado e constituído por conceitos próprios. No primeiro capítulo, na parte em que tratávamos das três épocas do conceito, mostrávamos a proximidade entre o pensamento por imagens e por conceitos. Para Deleuze, o pensamento que talvez mais se aproxime da filosofia é justamente o cinema. Nesse sentido, as pesquisas sobre a imagem dizem respeito a própria concepção – ou imagem – do fazer filosófico. A análise e a cartografia dos filmes ensina aos pesquisadores do currículo formas de pensar e de criar que antes do cinema não eram possíveis. A filosofia da diferença foi capaz de transmitir uma prática de pensamento própria à imagem para os estudos curriculares.

Assim, para além da filosofia de Deleuze e Guattari, que propõe uma diferenciação real entre os campos do conhecimento, alguns pesquisadores da filosofia da diferença, dentre os quais destacamos Antônio Carlos Amorim e Paola Zordan, propõe uma estetização do campo da filosofia da educação. Esses autores defendem que a pesquisa ou a aula envolvem não somente a criação de conceitos, mas a composição de afetos e de blocos de sensação. O trabalho do professor se alternaria entre as funções de artista e de filósofo. Zordan (2005) chega a afirmar que a produção de conhecimento escolar envolve igualmente as três áreas do pensamento: arte, ciência e filosofia. Tal posição coloca a filosofia da educação entre as matérias mais importantes para a produção de um plano de imanência. Pois o professor encarna um personagem híbrido, meio cientista, meio filósofo e um pouco artista, personagem que contrai o conhecimento de todas as disciplinas em um embate permanente com o caos. Produzindo uma síntese fragmentada e dissonante de diversas matérias que, aprendidas e ressignificadas pelos alunos, serão utilizadas na produção do novo conhecimento e das novas práticas de pensamento.

Dedicou-se o quinto capítulo à duas das discussões mais importantes sobre escrita, a pesquisa e a educação. Apesar de fugir a temática central da tese, a discussão da linguagem tensiona toda a filosofia e a pedagogia contemporânea, ressoando em diversos estudos sobre o

currículo. A primeira parte do capítulo expõe e discute o problema dos excessos da escrita acadêmica influenciada por Deleuze e Guattari a partir da retomada do debate de Caso Sokal, de Lacan, de um artigo de Marco Vilella Pereira (2013) e de uma resposta de Amorim ao artigo de Pereira e a uma publicação de Willian Pinar. O problema desenvolvido nessa parte consiste em saber em que medida a linguagem e a escrita precisam ou podem ser subvertidas e transformadas em razão da crítica deleuze-guattariana à representação e da crítica nietzsche-foucaultiana às formas de verdade.

O texto de Amorim (2013) rebate a tese de Willian Pinar sobre os estudos curriculares no Brasil. Segundo essa tese, o principal conceito desenvolvido nesse campo é o da enunciação. Conforme diz Amorim, a enunciação estaria presa a uma maquinaria interpretativa que gira em torno de significados. Entretanto, como se pôde ver na análise de Amorim sobre os filmes *Dois estranhos em uma noite suja* e *Onibus 174*, a pesquisa em educação não se deixa reduzir à maquinaria enunciativa, pois, no limite, ela também produz efeitos e sensações que não se deixam ser interpretados, mas que valem em razão de seu efeito subversivo de resistência aos significados. Logo, Amorim argumenta que não se pode resumir os estudos curriculares a nenhum conceito único, pois, essencialmente, os estudos curriculares são híbridos e múltiplos. Não existe um lugar preestabelecido para o currículo, pois o currículo instaura o território sobre o qual se inscreve – nesse ponto, a análise de Amorim se aproxima da análise de Wladimir Garcia (2007). A arte, tem um papel essencial na educação, que é o de levar o currículo, as representações, os sujeitos e suas identidades ao limite, ampliando o horizonte de experiência de alunos e professores. Nem as ciências nem a filosofia são capazes de problematizar e de desconstruir as formas curriculares e culturais como a arte. Portanto, para expressar essa potência na pesquisa em educação seria necessário trabalhar a linguagem por dentro, expondo os problemas e as ideias tanto no conteúdo quanto na forma de expressão. Nesse sentido, uma das conquistas das pesquisas deleuze-guattarianas na educação e no currículo foi pensar a questão da linguagem a partir de diversas formas de experimentação da escrita. Tecendo um texto a partir de elementos imagéticos e poéticos, Amorim desenvolve os problemas da representação a partir da própria atividade de escrita, produzindo, dessa feita, um efeito de imanência que escapa à tendência da filosofia contemporânea em falar sobre algo. Tal procedimento leva ao limite o caráter produtivo e criativo da pesquisa no currículo sem impor nenhuma generalização ao campo de estudos; ao

contrário, a perspectiva de Amorim afirma a multiplicidade de perspectivas irreduzíveis, independentes e complementares.

A experiência estética empreendida por Amorim conecta-se ainda com a análise dos processos subjetivos, pois demonstra empiricamente a força da escrita criativa que rompe os limites entre o original e a cópia, o próprio e o figurado, o acadêmico e o artístico. Essa estratégia de escrita que borra as fronteiras entre os gêneros escriturais, que também se viu, em diferentes graus, nas análises de Wladimir Garcia, Sandra Corazza (2002, 2014, 2015), Tomaz Tadeu da Silva (2002b), Guillermo Ríos (2002), Cunha (2002), Marques (2008), Ribeiro (2015), entre outros, que realizam uma investigação empírica e imanente do gesto filosófico e artístico de criação.

Há, nesse movimento, uma certa resistência à tendência de homogeneização e padronização da escrita acadêmica e, por conseguinte, uma luta contra a generalização dos procedimentos de pesquisa científicos. Luta-se, não contra a ciência, mas contra uma ilusão inerente a essa forma de pensar. Ilusão pela qual se investe a razão de um poder e de um alcance ilimitados. Ultrapassando os limites dos procedimentos empíricos e da análise dos signos emitidos pela natureza, o cientista afirma-se especialista de tudo, mesmo daquilo que, em essência, é inverificável pela experiência objetiva.

A visão científica exige a separação entre sujeito e objeto. Porém, essa divisão entre sujeito e objeto, assim como toda experiência humana, é condicionada e estruturada pela linguagem. Nossos cérebros e corpos foram talhados para a fala. A ciência inteira depende da linguagem. Assim, ao tomar as suas proposições como verdades objetivas, o cientista crê que as palavras que usa copiam os objetos enunciados, enquanto, na verdade, ele está a usar uma série de elementos historicamente constituídos por meio de processos filológicos nos quais muitas vezes os significados são completamente modificados ou deturpados ao longo das gerações. As palavras não remetem às coisas, remetem às palavras em uma cadeia virtualmente infinita, na qual não se encontra nunca o significado original. O estudo da linguagem e de sua relação com o poder, que está no centro das discussões analisadas nesta tese, não pode ser expresso segundo os mesmos parâmetros da escrita científica. A experimentação estética não implica escrever e pesquisar sem nenhum parâmetro ou norma, significa escrever sempre no limite do dizível e do indizível, do excessivo e do razoável, pois o jogo da escrita acadêmica deve sempre manter uma relação com as regras de composição de cada campo de pesquisa.

Essa dialética entre o interior e o exterior da linguagem envolve alguns riscos, como fica evidente a partir da argumentação de Marco Vilella Pereira (2013) e Caso Sokal (1998). O primeiro dos riscos está na utilização inapropriada da ciência ou no mero disparate filosófico, o segundo risco está na inconsistência da argumentação, o terceiro, no hermetismo e no enclausuramento conceitual que, como se viu, motiva a cristalização de uma identidade deleuze-guattariana na pesquisa sobre currículo. O quarto e maior risco consiste em negar o valor da forma científica, assumindo a posição oposta à ilusão do cientificismo em um elogio desmedido e generalizado das formas estéticas. É preciso ter sempre em mente que a escrita, no território universitário, tem uma série de condicionantes que devem ser ao mesmo tempo respeitados e ultrapassados. Além disso, o pensamento afirma uma multiplicidade de formas divergentes e irreduzíveis umas as outras. As diferentes formas ora se complementam e se afirmam, ora se opõem, denunciando os preconceitos e as ilusões inerentes a cada forma de pensar, em uma mecânica de faculdades cuja regra é o desequilíbrio permanente.

Na segunda parte do quinto capítulo, apresentou-se ao leitor a querela em torno da literalidade e do aprendizado, iniciada no II Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação realizado em 2004²²⁶. O Debate envolve o ensaio *Deleuze e a questão da literalidade* de Zourabichvili, as réplicas de Tomaz Tadeu da Silva e Peter Pal Pelbart²²⁷, que ocorreram no mesmo evento, e uma terceira réplica posterior, apresentada no I Seminário Conexões: “Deleuze e Imagem e Pensamento e...”. Os artigos debatem o problema da relação entre escrita, filosofia e aprendizado. Zourabichvili (2005), que dá o pontapé inicial da partida, propõe pensar uma teoria da aprendizagem deleuziana a partir de quatro temas complementares: (1) “Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber” ou “só se ensina sobre o que se pesquisa, não sobre o que se sabe”; (2) nunca se sabe que signos afetivos que desencadearão o aprendizado; (3) a verdadeira liberdade do pensamento está na formulação de problemas; (4) a literalidade da filosofia da diferença. No primeiro aforismo, Zourabichvili estabelece que o ensino é uma forma de pensamento, como a filosofia, a arte ou a ciência. Apesar das críticas empreendidas ao autor nos outros textos e nesta tese, essa conceituação do ensino parece condicionar o pensamento da imanência na educação. Como se disse, ainda no primeiro capítulo, os conceitos da filosofia da educação, para serem bem sucedidos, precisam se entrelaçar no campo de imanência do pensamento, pois o pensamento consistente e poderoso remete e funda a si mesmo. Ao igualar o ensino à filosofia, Zourabichvili afirma

226 No ano posterior, 2005, as comunicações foram publicadas em forma de artigo no caderno CEDES.

227 Todos esses três textos foram publicados no periódico Educação & Sociedade e, 2005.

que a educação consiste em uma atividade de pensamento que cria e produz diferenças, as inscrevendo no Plano de imanência.

Ademais, a definição do autor mostra a dimensão ética da filosofia da diferença na educação. Não se escreve nem se ensina sobre o que se sabe, logo, os professores não ocupam a posição de detentores de um conhecimento e de uma verdade, ocupam a posição de pesquisadores, sempre em busca de um saber a construir, saber sujeito a contestação, revisão e réplica. O currículo, em última análise, tem como meta, sempre renovada, a modificação e a transformação do conhecimento e da própria atividade educativa. Sendo assim, o devir do currículo afirma-se em sua literalidade e não enquanto figura literária ou floreamento poético. Mais uma vez, vê-se repetido e transformado um elemento da filosofia freiriana na educação, a saber, a crítica ao posicionamento dogmático e impassível do professor da escola tradicional, presente na *Carta aos professores* (FREIRE, 2001). Ensinar e aprender envolvem o enfrentamento de um problema que obriga o sujeito a empreender uma experiência de pensamento, um deslocamento de si mesmo. Como se viu no primeiro e no quarto capítulo, tanto o conceito quanto a imagem possuem uma potência pedagógica inerente, na medida em que remetem a criação, contextualização, definição e circunscrição de problemas. O conceito de aprendizagem de Zourabichvili também relaciona, de maneira sofisticada, o pensamento, a educação, o afeto e os signos, recuperando as leituras deleuzianas de Spinoza, Bergson e Hume. Entretanto, o que há de mais potente nessa conceitualização é a definição positiva do aprendizado. A educação não se resume aos instrumentos de controle e dominação, elas envolvem uma dimensão positiva, e criativa. Do ato de aprender decorre um aumento das forças nos indivíduos, considerados enquanto corpos espinosanos.

A literalidade consiste no procedimento filosófico de Deleuze e Guattari pelo qual eles associam elementos heterogêneos em uma relação direta, divergente e complementar. A literalidade conecta dois elementos que, juntos, produzem um efeito disruptivo. Esse efeito deriva do caráter necessariamente problemático da relação entre os termos. Segundo Zourabichvili, o pensamento é produzido e fundado pelo conjunto de experiências do indivíduo ou grupo considerado. Uma experiência é uma sensação produzida pelo contato entre corpos distintos, assim o pensamento é constantemente atualizado pelo aprendizado subtraído de cada experiência. A literalidade consiste em uma relação que abre o campo de experiência a novos problemas. É uma associação que se aprende e que transforma nosso modo de ver, conceber e vivenciar o mundo a nossa volta.

Não obstante, a generalização da perspectiva deleuziana na educação está cheia de problemas. Em primeiro lugar, Zourabichvili acentua muito a dimensão intempestiva e imprevisível, desconsiderando que o aprendizado e o pensamento envolvem a composição de forças desterritorializantes e reterritorializantes. Assim, por mais que a pesquisa e o ensino possam se identificar, o ensino sempre envolve a repetição de certas matérias; além disso a criação do pesquisador, do professor e do aluno se dizem em sentidos distintos: o professor cria conhecimento especializado, o aluno cria seu próprio pensamento – e virtualmente o pensamento futuro. Diferente da ciência tradicional – da qual a mecânica newtoniana e a dinâmica planetária de Kepler são os exemplos mais notórios –, a produção de conhecimento em educação envolve necessariamente a colaboração e a resistência do que se poderia chamar de “objetos de estudo”. O conhecimento produzido pelo professor e pelo pesquisador da educação envolve em maior ou menor grau a participação dos aprendizes que podem, eventualmente, participar da criação coletiva de uma experiência didática dirigida pelo mestre. A filosofia da diferença não iguala professor e aluno. O professor ocupa, na criação pedagógica, um papel semelhante ao do diretor no cinema. Ele não cria o filme, o currículo ou a aula sozinho, mas reúne em um mesmo plano a criação de uma multiplicidade de atores. Se o cinema é a arte do diretor, a pedagogia seria a do professor. Evidentemente, como tudo nessa vida, às vezes os papéis podem se alternar. Em segundo lugar, Pelbart (2005), Tadeu (2005) e Orlandi (2011) argumentam que o projeto de um modelo deleuziano de pensamento tende ao sectarismo e à gregariedade. Zourabichvili projeta uma teoria deleuziana do aprendizado que considera mais a hermenêutica da filosofia de Deleuze do que o acontecimento pedagógico em si. Em alguns momentos do texto, o autor acaba idealizando e cristalizando conceitos deleuzianos em argumentos pouco consistentes.

O debate em torno do problema da literalidade e do aprendizado evidencia a multiplicidade de perspectivas inerente ao acontecimento da filosofia da diferença na educação. Todos os autores que entram na querela são reconhecidos intérpretes de Deleuze e Guattari, possuindo uma vasta bibliografia sobre os autores. Os textos em si são exemplos de um admirável rigor filosófico, mostrando argumentação sólida, posições claras e um hábil manejo conceitual. Tomando de Deleuze o que mais lhe interessa e deixando de lado outras tantas possibilidades de interpretação, cada um dos textos toma uma via distinta. Pelbart, retomando o gesto de *Bartleby, O escrivão*, dá expressão à potência positiva do não, o poder da recusa ao consenso, à opinião e ao sectarismo. Seu gesto de escrita possui um caráter

performático e pedagógico inerente. Ele demonstra empiricamente uma prática de pensamento, ensina a pensar ao fazê-lo de forma crítica. Tadeu da Silva destaca a pragmática das relações e a potência dos signos, afirmando que a literalidade consiste em produzir uma relação real entre signos materiais, inscrevendo uma diferença no plano de pensamento. Alguns anos antes, Tadeu da Silva (2002) defendeu uma posição bastante semelhante em seu artigo *Spinoza + Currículo + Deleuze*. A posição de Silva e de Zourabichvili não são absolutamente inconciliáveis. Enquanto o pesquisador brasileiro destaca a relação real e factual empreendida pela linguagem filosófica, o filósofo francês, falecido em 2006, prefere focar a questão da linguagem, da sensação e da experiência empírica.

No fundo, a diferença está no peso dado às diferentes referências da filosofia da diferença. Zourabichvili ressalta a dimensão linguística da obra de Deleuze e Guattari, enquanto Tadeu opta por uma análise dos dois tomos de *Capitalismo e Esquizofrenia* que evidencia a materialidade da filosofia da diferença. Orlandi, por sua vez, se pergunta de que modo um professor pode pensar de maneira consistente a sua atividade, e, em sua resposta, enfatiza a relação entre o conhecimento, o ensino e o caos. Se estabeleceu no primeiro capítulo que a arte, a filosofia e as ciências se distinguem das demais formas de saber mundano em razão de sua imanência e de sua relação inerente com o caos. Ao associar o ensino e o aprendizado ao caos, Orlandi reforça a tese de Zourabichvili que inclui a educação entre as formas de pensamento consistente. Assim, Orlandi cumpre com o segundo requisito para a projeção de um plano de imanência na educação: assegurar a relação entre o pensamento pedagógico e o caos. O primeiro elemento, como se comentou a pouco, já havia sido cumprido por Zourabichvili no momento em que ele mostra a articulação essencial entre o ensino, a pesquisa e a experiência de pensamento, garantindo dessa forma, a imanência da filosofia da educação.

A partir dessa discussão, é possível estabelecer algumas das condições para uma filosofia da diferença na educação, que constitui um dos objetivos principais da tese: (1) Afim de garantir a imanência, a atividade pedagógica deve ser compreendida enquanto arte de ensino/transmissão²²⁸ do pensamento consistente ou potente. Dessa forma, o objetivo da disciplina de filosofia na área da educação seria pensar as condições, os meios, as dificuldades, os limites, os problemas e os mecanismos de diferenciação inerentes ao processo

228 Ordinariamente, os teóricos da educação tem entendido o verbo “transmitir” como a ação pela qual se passa um conjunto de conhecimentos de um sujeito a outro, o que aqui se compreende por esse termo é a disseminação de uma intensidade, de uma energia ou afeto entre uma multiplicidade de corpos.

de aprendizado²²⁹. (2) A arte do ensino envolve necessariamente uma pesquisa, uma investigação e uma problematização. Se, por um lado, a pedagogia envolve uma pesquisa inerente ao conhecimento da matéria ministrada, por outro, ela envolve uma pesquisa empírica própria aos meios e formas de ensino. (3) A educação envolve necessariamente um embate com o caos. Isso significa, por um lado, tomar o conhecimento em sua indeterminação, instabilidade, compreender suas limitações e seu processo contínuo de autodiferenciação; por outro lado, significa considerar a instabilidade e imprevisibilidade do próprio aprendizado, que depende do acaso de encontros afetivos potentes. (4) A atividade didática deve girar em torno da exposição, do desenvolvimento e da contextualização de problemas concretos, somente desta forma, é possível ensinar aos alunos a dimensão prática do conhecimento, que é a criação de problemas. Para que a pedagogia alcance seu lugar no plano de imanência, o professor precisa pensar a sua própria atividade enquanto investigação de um problema junto aos alunos, sem se deixar limitar pela sede de resultados ou pelos imperativos de instrumentalização da didática. Nem por isso o docente enfrentará a aula sem um plano, sem um objetivo e sem nenhuma expectativa de aprendizado, não se trata de fundar um novo modelo de aprendizado ancorado no caos e na indeterminação e sim de pensar da forma mais exigente possível a experiência do aprendizado e do ensino. (5) A fim de conquistar a sua imanência e inscrever-se no Plano de consistência do pensamento, a filosofia da educação deve voltar-se antes ao acontecimento pedagógico do que à filosofia de Deleuze e Guattari. Isso significa que não se deve tomar os conceitos dessa filosofia como modelos, categorias ou explicações dos fenômenos educativos e sim enquanto motivos e temas para pensar de forma positiva e imanente o próprio campo de estudos.

O ensaio de Zourabichvili traz à baila uma série de movimentos conceituais e de problematizações que poderiam subsidiar a construção de um plano de imanência para a filosofia da educação, no entanto, o autor acaba generalizando a aplicação de Deleuze e Guattari e, conseqüentemente, cai na tentação de substantivar uma teoria do aprendizado, mesmo que essa teoria manifeste em sua maior parte um caráter de provocação e problematização. A educação e o currículo não são nem absolutamente imprevisíveis nem completamente criadoras. Como se observou nas análises do terceiro capítulo, existem

229 Sem dúvida a educação física e as disciplinas do corpo estariam compreendidas nessa definição, pois como nos dizem Spinoza, Nietzsche, Merleau-Ponty, Bergson, José Gil, Deleuze e Guattari o corpo tem a sua própria forma de pensar. Ao executar uma sequência de movimentos, uma bailarina está a desenvolver um problema que se coloca a partir de termos absolutamente corporais questões históricas, culturais, estéticas e políticas.

inúmeros dispositivos de governos voltados à enunciação, controle, avaliação, mensuração e prospecção das atividades escolares e educativas. A teoria do currículo e da educação não pode desconsiderar esses aspectos do acontecimento pedagógico, nem precisa permanecer numa postura meramente crítica e negativa. A disciplina e a avaliação, por exemplo, ocorrem na educação atual independentemente do que se diga na teoria, não seria necessário, na medida em que estes temas relacionam-se diretamente ao currículo, discutir de maneira concreta e positiva o funcionamento desses elementos, mesmo que de modo a problematizá-los ou ressignificá-los, como o fazem Paola Zordan (2005) – com o conceito de disciplina – e Corazza, Rodrigues, Heuser e Monteiro (2014) – com o conceito de avaliação?

No sexto capítulo, continuamos discutindo a tendência à simplificação do pensamento deleuze-guattariano, a partir da crítica aos binômios conceituais produzidos por algumas pesquisas influenciadas por Deleuze e Guattari. Na primeira parte, *Ainda somos freirianos*, questionou-se a oposição entre crítico e pós-crítico, apontando para a tendência sectarista que se oculta sobre essa divisão. Não há dúvidas que as vertentes pedagógicas derivadas das filosofias críticas e das filosofias da diferença divirjam em inúmeros aspectos, entretanto, existem uma série de elementos que apontam para uma continuidade de luta. Os próprios textos de Deleuze e Guattari dão testemunho da continuidade, não obstante, é no campo da educação que a relação se mostra mais evidente. A politização do currículo, a crítica à pedagogia tecnicista, a inserção do afeto na teoria do aprendizado e a estetização da linguagem são elementos presentes tanto nos textos críticos e freirianos quanto nos textos analisados nesta tese. Os estudos deleuze-guattarianos ainda retomam – ainda que inconscientemente – a tese de Saviani segundo a qual o conhecimento e a aprendizagem envolvem necessariamente a criação e o desenvolvimento de problemas concretos.

Antes de afirmar uma superação dos estudos críticos, como o faz Tomaz Tadeu da Silva, defendemos que os estudos marxianos são incorporados em inúmeras pesquisas da área. Assim, destacou-se uma série de pesquisas que relacionaram autores críticos e tradicionais à filosofia da diferença para se pensar o currículo. Maria Lourdes Spazziani (2001), Ada Kroef (2001), Stephen Ball (2012), Margarete Axt (2004) e, mais recentemente, Sandra Corazza (2015) misturam fontes das duas vertentes em estudos que tem como inimigo conceitual o capitalismo, a tecnicização e o governo dos corpos e das subjetividades. Esses textos evidenciam a potência da composição, uma das características mais proeminentes dos estudos da multiplicidade no campo do currículo. Curiosamente, fora Tomaz Tadeu da Silva quem

primeiro propôs o conceito de composição de dois autores – ou corpos – para pensar um campo de imanência para o currículo, afirmando a potência da conjunção “e”: Deleuze “e” Currículo, Deleuze “e” Spinoza, Nietzsche “e” Currículo. Porém, o autor foi um dos maiores motivadores da separação entre teoria crítica e teoria deleuze-guattariana ou pós-moderna, pois em seu famoso livro *Documentos de Identidade*, apresenta-se uma síntese da teoria do currículo que, por motivos pedagógicos, divide o campo de estudos em diversos momentos: o tradicional, o crítico, o pós-crítico, o pós-moderno. Além disso, em 2002, em uma entrevista concedida à Gandin, Paraskeva e Hypolito, o autor atesta a falência do modelo crítico e a atualidade da influencia deleuze-guattariana. Ao decretar o esgarçamento da teoria crítica, Tadeu e companhia causam um efeito de cristalização identitária e de isolamento conceitual entre as duas vertentes que, do ponto de vista filosófico e prático, não se opõem necessariamente. Além do mais, a determinação de um campo de estudo a partir da negação ou “superação” de outros campos – como se faz no caso dos pós-estruturalismos, pós-modernismos e pós-criticismo – expressa uma vontade reativa²³⁰, um desejo que assume uma forma negativa. Na filosofia de Deleuze e Guattari, a diferença consiste, ao contrário, em uma afirmação de uma singularidade positiva, é por isso que preferimos os termos assinalados, como por exemplo: estudos culturais, agonística foucautiana, rizomática deleuze-guattariana, desconstrução de derrida, dialética marxista e assim por diante.

Na segunda parte do sexto capítulo, problematizamos as distinções entre oficial e alternativo e original e cópia a partir da análise da discussão entre Corazza (2001) e Fleuri (2001) sobre o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e da legislação curricular no Estado do Rio Grande do Sul (2000). Para a perplexidade dos autores, apesar de cada uma das leis ter sido produzida a partir de processos completamente distintos, a primeira realizada por técnicos nos gabinetes governamentais e a segunda por assembleias de professores e profissionais da educação, o resultado dos dois textos é bastante semelhante, repetindo ora uma tendência crítica e multicultural, ora uma tendência instrumental e técnica. Corazza atenta para os riscos de hibridizar oficial e alternativo, enquanto Fleuri, aponta para a necessidade de se considerar o modo de produção das leis na avaliação do resultado final. Para estimular o debate, comparamos o caso com a narrativa de Borges na qual um autor reescreve do zero alguns capítulos de Dom Quixote. A partir do texto, problematizamos a distinção entre modelo e cópia, entre as teorias pedagógicas e suas aplicações. A “cópia” do

230 Sobre a vontade reativa Consultar Genealogia da Moral (NIETZSCHE, 1998)

currículo alternativo apresentada pelos técnicos do governo não representaria uma pequena vitória? Não indica que algumas questões outrora ignoradas, hoje encontram respaldo legal? Não abrem um novo campo de avaliação e crítica da implementação dessas doutrinas teóricas? E, em contraposição, a repetição do texto técnico no texto democrático não indica uma acomodação intelectual? Uma cristalização e uma redução de uma teoria outrora tão potente e criativa? A repetição do texto burocrático pelos professores não oferece indícios de um esgotamento da alternativa crítica? Não expressa uma tensão, inconsciente, esperando o exato momento para estourar?

A partir da análise do conto de Borges, destacamos a ambiguidade da oficialização da teoria crítica no currículo, argumentando que isso não necessariamente deve ser visto de forma negativa. Por um lado, a oficialização da pedagogia crítica cristaliza certos conceitos e proposições, por outro lado, a implementação e concretização dessa filosofia envolve grandes avanços em diversos aspectos da teoria curricular. Por exemplo, a implementação de uma prática curricular multicultural abre aos investigadores da filosofia da diferença um novo território de pesquisa que estuda as implicações não previstas dessa teoria. Nessa linha de pesquisa, destacam-se os estudos de Ada Kroef (2001), Marco Antônio Barzano (2010) e Lisete Bampi (2007) que investigam problematizam os dispositivos curriculares multiculturais, denunciando a função colonizadora das ideologias fundadas nas identidades culturais.

Além do mais, uma teoria não se esgota em suas tentativas de concretização. As próprias pesquisas de Fleuri e Corazza são motivadas por esse acontecimento pedagógico inusitado pelo qual a teoria crítica desdobrou-se em um currículo oficial. Essa discussão, na qual o conceito de acontecimento pedagógico aparece, foi condicionada pela experiência real de implementação, oficialização e crise do currículo crítico. A concretização e repetição desse modelo curricular oferece-se enquanto momento oportuno para o pensamento sobre educação que, diante desse evento problemático, ressignifica a questão da cópia e do simulacro, escapando à imagem platônica da filosofia. O “sucesso” da filosofia da educação que, historicamente, antecede a entrada da filosofia da diferença no campo pedagógico revela um mecanismo de saber-poder próprio ao capitalismo que, atualmente ameaça a teoria deleuze-guattariana. O Capital e o Estado – que na perspectiva deleuze-guattariana apresenta-se enquanto engrenagem principal da máquina econômica global – alimentam-se de fluxos desterritorializados, incorporando linhas de fuga e as introduzindo em sistemas fechados,

neutralizando, dessa forma, a potência revolucionária dessas linhas. Entretanto, como se sabe, todo sistema semiótico possui brechas pelas quais as linhas recodificadas podem novamente escapar.

Observou-se, nos últimos anos, certo enraizamento da filosofia da diferença nas pesquisas sobre currículo e educação. A influência de Deleuze e Guattari, apesar de recente, já transbordou o campo teórico e chegou ao currículo oficial. Em 2012, o governo do Estado de São Paulo utilizou o conceito de rizoma e de cartografia para pensar o currículo de artes. Por mais esquisito que seja, o acontecimento traz novas possibilidades para o professor, que em meio a uma lista infundável de habilidades, capacidades, conteúdos e objetivos, encontra um espaço para a investigação do gesto criativo em si mesmo. Saber se a inserção do conceito de cartografia e de território em um texto oficial terá forças para reverter a potência tecnicista do currículo e se esses conceitos serão ou não apropriados nas práticas de sala de aula são questões para uma outra pesquisa.

Na terceira parte do sexto capítulo, questionou-se a identidade pós-moderna a partir da análise do conto *A igreja do Diabo* de Machado de Assis. Tal qual nas duas partes anteriores, buscamos desconstruir uma oposição que aparece em diversos textos investigados nesta pesquisa. Optamos, porém, por analisar um texto em específico: *Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes* (CAMOZZATO, 2015), no qual se opõe um modelo pedagógico moderno e um modelo pós-moderno a partir da análise de uma crônica de Machado de Assis. Nesse artigo, a pedagogia intérprete, de origem moderna, se qualifica pelo imperativo de controle e de imposição de uma imagem civilizada de homem, ao contrário, a pedagogia intérprete, pós-modernista, viria a relativizar as verdades e a expor o caráter repressor da modernidade. A divisão operada por Camozzato junta “em um mesmo saco de gatos” – para tomar um termo utilizado por Guattari – uma série de autores, práticas e acontecimentos muito diferentes. O foco da análise empreendida no sexto capítulo, foi a crítica da autora a um texto de Machado de Assis no qual alvitrava-se algumas regras de comportamento para os passageiros do bonde, primeiro veículo elétrico instalado no Rio de Janeiro. Reinterpretando a crônica, mostrou-se que o autor, ao invés de ocupar o lugar do legislador dos bons costumes – como atesta Camozzato –, joga com as opiniões de sua época, compondo uma sátira social que leva o discurso prescritivo ao limite do ridículo. Assim procedendo, Machado de Assis antecipa um humor típico da filosofia contemporânea.

Tomado carona no bonde de Machado, a análise se desvia em direção ao conto *A igreja do Diabo*. No conto, Assis brinca com a mitologia bíblica, inventando uma pequena parábola moral na qual o diabo, insatisfeito com a assistemática de seu trabalho, resolve fundar a sua igreja e institucionalizar os seus próprios dogmas e liturgia. Lúcifer sobe aos céus para contar vantagem a Deus que faz pouco do pobre diabo. O projeto do manhoso tem um bom início e a nova religião logo arrebanha fiéis do mundo inteiro; porém, certo dia, o tihoso se apercebe que os mais vis de seus servos ainda praticavam, às escondidas, atos generosos de pura bondade. Assis sintetizada a moral da história na seguinte máxima: toda capa de veludo desfaz-se em franjas de algodão.

Deslocando o problema de Assis para pensar o problema da oposição entre o currículo e a escola moderna e a pós-moderna, poderia se aprender que as diferentes formas pedagógicas, filosóficas, governamentais e históricas se permeiam, se atravessam e que a pesquisa em filosofia da educação está fadada a puxar fios de algodão e a tecê-los novamente em outra malha, desconstruindo e reconstruindo o manto do pensamento. Repetindo um eterno retorno do mesmo, eterno retorno da diferença. A aplicação da filosofia da diferença na educação, que se originou do desemaranhar do acontecimento crítico, está a experimentar atualmente um momento de desconstrução e reelaboração que resultará em uma revisão de seus preceitos e princípios. Assis faz troça do pensamento binário que separa a existência entre o bem e o mal, mostrando que os sistemas simbólicos de nossa sociedade nunca são puros ou ideais, sempre experimentamos uma mistura de forças complementares. A substantivação dos termos “pós-moderno” e “pós-crítico”, tendem também a operar uma binarização do campo educativo, ao separarem a pedagogia moderna, ultrapassada, fracassada e disciplinar, e a pedagogia “pós”, criativa, livre e não prescritiva.

No sétimo capítulo, discutimos a questão da diferença, do conhecimento e da diversidade na teoria do currículo. Aposta-se num currículo voltado à construção de um pensamento poderoso fundado na multiplicidade das formas de conhecer e de criar. Exprobra-se uma linha de pesquisa influenciada pela filosofia da diferença na qual se recusa toda dimensão prescritiva e normativa do currículo, censurando a presença e as decorrências do conhecimento científico – que, segundo tal posição, reduzem-se às categorias do ensino tradicional e da modernidade. Confrontando a filosofia da diferença com a teoria sociorrealista, apontou-se para a necessidade de se considerar diferentes formas de pensar na fabricação e elaboração da teoria curricular.

Apoiando-se em uma resumida análise crítica do sociorrealismo, apresentamos uma problematização dos limites e do alcance da crítica da filosofia da diferença ao currículo. Os estudos que tomam o currículo e a educação exclusivamente enquanto mecanismos de controle, desconsiderando ou negligenciando a dimensão e a potência produtiva e positiva do acontecimento pedagógico, e as pesquisas que assumem dogmaticamente o caráter negativo da ciência, da modernidade ou do criticismo, agrupando e reduzindo uma diversidade de perspectivas a uma categoria generalista, mostram uma utilização da filosofia bastante limitada. Obliterando a potência imanente tanto ao pensamento quanto ao ensino das disciplinas científicas, artísticas, filosóficas, culturais e corporais, parte da crítica associada à filosofia da diferença na educação atribui ao currículo um caráter puramente negativo, que idealmente deveria ser neutralizado com a extinção de toda normatividade. Tal posição, deixa de lado uma das tarefas essenciais da filosofia da educação: pensar da forma mais exigente, consistente e potente possível os diversos problemas envolvidos na concepção, definição, seleção, organização e diferenciação do currículo compreendido enquanto conjunto dos conhecimentos e práticas oferecidos nas escolas e demais espaços pedagógicos.

A despeito de todos os protestos, a elaboração de um programa de ensino nas escolas envolve um caráter prescritivo dificilmente superável nas atuais condições epistemológicas, históricas, institucionais e políticas. Mesmo as propostas educativas que, aparentemente, superam as dimensões de controle e de intervenção e que oferecem aos indivíduos uma maior liberdade de escolha, podem envolver engenhos governamentais ainda mais severos e eficazes do que os dispositivos normativos operados nos regimes disciplinares.

Sendo assim, cabe à filosofia da educação: (1) investigar os limites da dimensão normativa do currículo, buscando desconstruir e ampliar o horizonte de experiência; (2) pensar concretamente os elementos e os problemas reais da seleção, organização e articulação das formas de conteúdos e de expressão dos currículos escolares; (3) discutir as possibilidades de reutilização e ressignificação das disciplinas, rituais e rotinas que condicionam a escola; (4) explorar formas de pesquisa, de escrita e de prática – de pensamento ou de ação política – que escapem à mera aquisição, transmissão e repetição do conhecimento atual; (5) criar conceitos capazes de transformar e transtornar a própria razão filosófica e científica.

Assumindo que o currículo se insere no mecanismo social de produção, perpetuação e transformação do pensamento potente, seria necessário dividi-lo em ao menos

três áreas de conhecimento, que coincidem com os três estratos que compõem a Terra, enquanto Plano de imanência absoluto: a físico-química, a biológica e a antropológica. Consequentemente, o currículo se afirmaria no mesmo sentido em que afirma o conjunto dos planos de imanência, alcançando e se acrescentando à unidade imanente do pensamento que reúne a diversidade das formas de conhecimento em um único plano. Evidentemente, seria necessário discutir, nos diversos campos, a relação entre as formas de conhecimento e as exigências pedagógicas e didáticas que orientariam a organização, seleção, revisão e diferenciação dos três campos curriculares, atentando para a constituição de um território capaz de combinar a multiplicidade das matérias em um único plano de imanência, em perpétua e contínua diferenciação. Sustentamos que uma Base Curricular Nacional deva considerar os conhecimentos mais elementares de cada ramo do pensamento poderoso, dando condições para que cada indivíduo possa prosseguir seus estudos nas diversas instituições culturais nas quais se produz o conhecimento. Defendemos um conceito de base curricular que se enquadra melhor nos moldes adotados nos PCN (BRASIL, 1997), nos quais se discutem os princípios, prerrogativas e se apresentam as orientações gerais para os professores, reservando uma ampla “zona de flexibilização” – tanto para os estados, municípios quanto para os professores –, do que na Base Nacional Curricular aprovada no fim de 2017, que consiste numa coleção exaustiva de tópicos, matérias, objetivos e habilidades. A BNC de 2017 adota uma teoria mais conservadora, tecnicista e liberal da educação que, como já se apontou, identificamos como inimigos conceituais tanto da teoria crítica quanto da teoria deleuze-guattariana. Evidentemente, o currículo consiste em um processo contínuo de discussão e de problematização que envolve um grande número de agentes e uma grande diversidade de níveis. Uma Base Nacional deveria estar sempre sendo atualizada e modificada em vista do que se tem feito de novo nas salas de aula, efetuando um movimento imanente de autotransformação.

Para se estabelecer uma discussão mais profunda seria necessário investigar em cada área os desafios e problemas específicos de uma pedagogia fundada nos conceitos de imanência, multiplicidade e na criação de problemas. Tal investigação precisaria traçar um mapa das associações, divergências, convergências, desafios e possibilidades do cruzamento da literatura deleuze-guattariana em educação e da literatura específica da área de ensino/conhecimento. Além disso, seria necessário desenvolver uma pesquisa sobre as decorrências da filosofia da diferença nas teorias do aprendizado, da didática e nos estudos

sobre a docência. Tal pesquisa seria importante para subsidiar a discussão das relações entre o conhecimento desenvolvido nas universidades e instituições de pesquisa e aquele ofertado no currículo escolar e nas salas de aula. Esses três elementos são essenciais para a construção de um plano curricular eficaz. Sem eles, o diálogo entre as disciplinas específicas e a teoria geral do currículo fica empobrecido.

O sétimo capítulo combina a crítica aos limites de algumas aplicações da filosofia da diferença no currículo e o debate sobre a possibilidade da constituição de uma filosofia da imanência no currículo. Retomando as reflexões de Zourabichvili sobre o conceito de aprendizado deleuziano – apresentadas na segunda parte do quinto capítulo –, o capítulo aprofunda as problematizações sobre os limites da aplicação da filosofia da diferença no currículo – tema investigado no sexto capítulo. São analisados trabalhos que delineiam uma proposta de currículo fundado na crítica à forma científica, na criação estética e na ausência de prescrições. Tais propostas levam ao enfraquecimento do conhecimento escolar, em especial, do conhecimento científico.

O artigo *Currículo e Web 2.0 argumentos possíveis a uma diferenciação em educação*, escrito por Maria Aparecida José Basso (2009), apresenta uma conceituação curricular claramente dualista. Basso identifica duas apropriações pedagógicas das tecnologias digitais: uma disciplinar e outra revolucionária. Através dessa oposição, o texto constitui um espaço curricular segmentar, dividido em formas pedagógicas e modelos curriculares bem definidos. Em sua conclusão, a autora propõe a formação de redes virtuais que, reunindo diversas singularidades autônomas, seria capaz de construir um conhecimento livre das marcas de poder. Não seria mais adequado pensar, como o faz Thiesen (2011), um conceito de rede de produção de conhecimento que abarque tanto os dispositivos de controle, quanto os agenciamentos coletivos de produção de conhecimento? Conceito que reuniria sobre o mesmo plano os investimentos de desterritorialização e reterritorialização, evidenciando todas as interações, combinações e dissonâncias produzidas no embate dessas forças? Questionou-se também se a constituição de redes autônomas do aprendizado sem traços normativos aparentes não se assemelharia a investimentos neoliberais na educação que enfraquecem o conhecimento consistente e o lugar do professor na educação? Glicene Dias da Costa (2011), e Sônia Maria Claretto e Luis Alberto Nascimento (2012) defendem um currículo invenção ou um curricularte. Esses textos, influenciados sobretudo por Nietzsche e pela leitura que Deleuze faz do filósofo alemão, tendem a enfraquecer a noção de

conhecimento científico no currículo e a ignorar os avanços da modernidade. Além disso, os autores assumem uma leitura filosófica muito simplista que cola conceitos sobre realidades ou modelos pedagógicos. Esse procedimento parece ignorar a discussão entre modelo e cópia, tão cara à filosofia da diferença.

As propostas curriculares não normativas analisadas fundam-se em uma premissa relativista muito simplista na qual são negados todos os princípios de seleção e organização do conhecimento e das práticas de pensamento²³¹. A ausência de prescrição não significa necessariamente um ganho de liberdade, pois, como se observou no terceiro capítulo, o governo liberal da atualidade tende a exercer seu poder de forma cada vez mais sutil e discreta, apagando gradualmente as marcas de poder. Para bem dizer a verdade, o controle social na sociedade contemporânea opera muito mais por promoção, incentivo e criação do que por cerceamento, disciplinarização ou prescrição. Logo, a ausência de regulamentação do currículo escolar poderia abrir caminho para uma nova geração de mecanismos de controle subjetivo.

Na segunda parte do sétimo capítulo, retoma-se o problema gerado pela Nova Sociologia da Educação (NSE) na Inglaterra que, na década de 70, realizou uma crítica generalizada do conhecimento tradicional, defendendo um currículo inclusivo fundado nos saberes populares trazidos pelos alunos de seus lares. Tal posição expressa uma reação à “descoberta” de que o conhecimento é uma construção social e, portanto, arbitrária, que expressa o embate de um conjunto de forças. A NSE constatou que o currículo acadêmico e científico da escola tradicional gerava uma diferença de desempenho entre os filhos das elites e os filhos das classes trabalhadoras; segundo essa corrente, a razão dessa desigualdade encontrava-se na matriz cultural herdada pelos indivíduos. Os filhos das classes mais privilegiadas se saíam melhor em uma escola regida pelas normas da “alta cultura” e do conhecimento científico, portanto os acadêmicos da NSE passaram a defender a inclusão de conhecimentos produzidos nas classes populares, a fim de reduzir o abismo social reproduzido e ampliado pela escola. O ataque ao conhecimento acadêmico e científico promoveu uma relativização do currículo, fenômeno parecido com o observado em alguns textos “pós-modernos” e influenciados pela filosofia da diferença, nos quais partindo-se da crítica à verdade e ao conhecimento científico desqualifica-se todas as formas de saber, na medida em que identificam conhecimento, opressão e domínio.

231 Na análise, discutimos o texto de Alice Casemiro Lopes (2015), no qual se defende a extinção de todos os elementos prescritivos no currículo.

Diante dessa crise do currículo, na segunda metade da primeira década do século XXI, Michel Young, Rob Moore e Johan Muller reavaliam o movimento criado na década de 70. A Nova Sociologia da Educação implode o saber escolar, gerando um vácuo na teoria do currículo, coisa bastante similar acontece em parte da teoria deleuze-guattariana e pós-moderna. A relativização generalizada do conhecimento e a defesa de um currículo fundamentado exclusivamente na criação artística enfraquecem o conhecimento escolar que, como se viu, constitui uma parte essencial do pensamento, objeto e sujeito da educação.

A partir da década de 2000, Young e companhia argumentam que o currículo deve ser criado e fundamentado no saber desenvolvido nas universidades e centros de pesquisa, pois são nestas instituições que, atualmente, se produz o saber poderoso. Esse saber se caracterizaria pelo caráter provisório, pela produção colaborativa, pela verificação em redes de pares, pela fiabilidade, pela capacidade de explicar e prever a realidade e pela amplitude de sua aplicação. Os sociorrealistas observam que tal conhecimento não é nem estável nem irrefutável, que não corresponde, portanto, a uma verdade universal, distinguindo, como a filosofia da diferença, entre diferentes áreas do conhecimento com suas próprias matérias e regras de composição. Cada campo do conhecimento se determinaria segundo cadeias simbólicas específicas que determinariam as normas de funcionamento de cada campo. A partir dessa conceituação, Young defende um currículo comum, constituído das diversas áreas do conhecimento. O objetivo dessa teoria do currículo seria assegurar as condições de aprendizagem e o acesso de toda a população ao conhecimento com maior potência. Assim, as diferenças sociais geradas pelo currículo tenderiam a diminuir. Não obstante, os sociorrealistas não acreditam que a escola por si mesma seria capaz de transformar completamente a sociedade ou de resolver os problemas da desigualdade. O currículo científico, mais fiável e mais adequado à compreensão das forças naturais, recebe, nessa corrente de pensamento, um espaço maior, enquanto a arte, a filosofia e a ética recebem um espaço mais restrito.

Sociorrealismo e filosofia da diferença sustentam posições inconciliáveis em muitos pontos. Porém, em vez de negar o pensamento crítico e sociorrealista ou de pensar uma síntese harmônica entre as duas teorias, o que se propôs na tese foi a afirmação do currículo em sua multiplicidade. Por um lado, Young oferece elementos para uma crítica consistente ao currículo alternativo, relativista e não-científico, de outro lado, seus textos articulam uma teoria segundo a qual o conhecimento potente se diferencia da opinião e do senso comum e,

apesar de sua natureza social e histórica, não deixa de apresentar um rigor e uma conexão com a natureza. Ao contrário da filosofia da diferença, o sociorrealismo privilegia o conhecimento científico. Nesse sentido, ele reforça uma posição que se encontra apagada na teoria da diferença aplicada à educação, assegurando a diversidade epistemo-ontológica do currículo.

Dessa forma, propõe-se uma teoria do currículo que afirme os três campos do conhecimento poderoso em sua multiplicidade e independência. A físico-química, as disciplinas biológicas, as ciências humanas, as artes, a cultura e a filosofia são produzidas a partir de matérias singulares e agenciamentos enunciativos específicos, de tal modo que, a organização e o funcionamento interno de cada disciplina difere de todas as outras. Para se manter o currículo na imanência do conhecimento, seria necessário considerar, em cada disciplina, sua matéria e seu modo de fabricação. Assim, a arte, a filosofia e a cultura não seriam selecionadas em razão de sua universalidade e de sua capacidade de explicação do mundo, mas em razão de seus próprios critérios imanentes, que são, respectivamente, a potência de afecção e a consistência. Em contraposição, o conhecimento escolar de física e química seriam selecionados e organizados segundo critérios semelhantes aos propostos pelos sociorrealistas. Young e companhia defendem a aplicação de princípios transcendentais para a escolha do currículo, princípios que atravessam todas as disciplinas, impostos a partir da perspectiva científica.

O que se defende aqui é a adoção de critérios imanentes a cada forma de pensamento e ensino. Evidentemente, seria preciso empreender uma pesquisa em cada área para se pensar e se problematizar os critérios de seleção das matérias e da organização do currículo. Em física, por exemplo, as diferentes matérias podem se organizar segundo uma linearidade e uma continuidade que é prescindível no ensino de filosofia. Não faria sentido, por exemplo, começar o ensino de física pelo estudo da mecânica quântica e depois passar à mecânica newtoniana; na filosofia, ao contrário, não haveria nenhum problema em começar os estudos com Foucault, depois Platão e por fim Kant. Aliás, um curso que articulasse os três filósofos para estudar o problema do conhecimento ou da educação pode possuir tanta ou mais consistência e potência que curso moldado à imagem da história da filosofia.

Da mesma forma, o uso da inventividade e da criação nos três campos de ensino/conhecimento difere em natureza. No ensino de arte, a invenção²³² pode ocupar um

232 É preciso observar novamente que a criação de arte em sala de aula não se qualifica enquanto verdadeira obra de arte, ela envolve a dimensão pedagógica do ato de criação, mas não inscreve uma diferença ou singularidade no plano de imanência do pensamento, a não ser que se inscreva enquanto um dispositivo pedagógico-artístico que cria um conjunto de conceitos e sensações, como é o caso do estudo de Zordan

papel central e ser ocasião para o aprendizado e assimilação dos mais diversos tipos de patrimônio cultural. Na filosofia, a criação é bem mais restrita. Os alunos não criam conceitos, eles podem pensar a partir de conceitos alheios. Nesse sentido, a criação do aluno em uma aula de filosofia para o ensino médio se aproxima mais da criação do marceneiro do que a do artista. O professor de filosofia e de arte ocupam um papel privilegiado, pois ele é capaz de criar conceitos de filosofia da educação e de exercer uma prática de pensamento pela qual ele acessa uma outra zona do entendimento que não se reduz ao conhecimento, pois expressa uma disposição ao mesmo tempo ética e estética de resistência as formas sociais e epistemológicas dominantes. No ensino de ciências, a criação tem um papel muito mais circunscrito. Os alunos são capazes de compreender e se envolver nas zonas de problematização que condicionaram as criações das diversas ciências, eles são capazes de criar especulações e de deduzir proposições científicas e até podem projetar experiências – evidentemente, sempre com o auxílio, a orientação e o acompanhamento de um professor especialista. Entretanto, raramente os alunos criam funções científicas, experimentos ou aplicações técnicas. Não obstante, a criação possui quatro manifestações que atravessam todas as disciplinas: ela expressa o caráter produtivo do problema, ela ensina a dimensão produtiva do conhecimento, ela liga diferentes áreas do pensamento; ela expressa um agenciamento coletivo de enunciação do qual fazem parte docentes e discentes.

O sociorrealismo também evidencia o limite da aplicação da crítica da filosofia da diferença aos universais no território pedagógico. Não resta dúvidas de que a desnaturalização e desconstrução das categorias universais da filosofia tem sérias decorrências, muitas delas apontadas na terceira parte do terceiro capítulo; entretanto, essa crítica tem um limite prático: os princípios de universalização, de igualdade e compulsoriedade da educação. Do ponto de vista estritamente teórico, todas essas categorias podem e devem ser problematizadas e até mesmo repensadas, entretanto, do ponto de vista prático e concreto não há muita margem de manobra. O pesquisador da educação deve tomar as decorrências práticas desses princípios enquanto problemas a serem desenvolvidos e pensados, pois, atualmente, esses princípios constituem o substrato ontológico da filosofia da educação. Isso não quer dizer que sejam verdades universais, significa somente que, atualmente, estes princípios envolvem problemas necessários, sem os quais não se pode pensar a educação.

(2015) ou da apostila produzida pelo professor de biologia analisado por Antônio Carlos Amorim (2004).

Retomando a leitura deleuziana da teoria do conhecimento de Spinoza e o estudo do funcionamento do pensamento científico e filosófico empreendido em *O que é filosofia?*, foi possível traçar um paralelo entre o conceito de conhecimento poderoso de Young, o conceito de pensamento consistente de Deleuze e Guattari e as ideias adequadas de Spinoza. Sustentou-se que a filosofia da diferença não nega a relação entre o conhecimento e a natureza, antes afirma a imanência dos dois termos, diferenciando o conhecimento consistente e a opinião. Argumentou-se que as ideias adequadas expressam as relações verdadeiras entre as coisas na medida em que elas explicam a sua própria potência. Logo, o conhecimento explica a si mesmo ao mesmo tempo em que expressa uma relação real da natureza. O senso comum, a religião e a opinião – inclusive a filosófica e a científica –, ao contrário, restringem a natureza a uma verdade universal sem consistência ou potência inerente. É por isso que esse tipo de pensamento costuma vir atrelado a uma autoridade transcendente.

O conhecimento físico não tira a sua potência da semelhança com a natureza, mas de seu modo de produção e verificação empírica. A ciência deriva de um processo social e cultural com raízes históricas, entretanto, sua evolução gera um Plano de referências no qual o discurso captura as forças da natureza. A relação entre conhecimento e natureza ainda é mais complicada, pois o conhecimento se divide segundo diferenças reais. Assim, os três estratos que compõem o corpo da Terra, a saber, o físico-químico, o biológico e o antropológico, correspondem as três áreas do conhecimento. Isso ocorre em razão do modo de funcionamento interno de cada um dos estratos. É a partir da diferença real entre as matérias e os processos específicos de cada estrato que se dividem as disciplinas do pensamento; todavia, o pensamento não segue as mesmas regras de funcionamentos dos estratos: as ciências recodificam e ressignificam as relações naturais a partir de uma linguagem criada a partir de imperativos sociais e culturais heterogêneos. Dessa forma, o conhecimento permanece uma criação estritamente humana e, portanto, falível e limitada, mas mantém um elo com a natureza. Essa capacidade de ressignificar e transformar a natureza é própria à ciência e não é alcançável através da arte ou filosofia.

Logo, para se assegurar as condições de acesso à multiplicidade do conhecimento poderoso, é necessário que o currículo abarque, no mínimo, as disciplinas das áreas de linguagem, matemática²³³, ciências naturais, ciências humanas e filosofia, arte e cultura. Cada

233 As línguas e a matemática constituem um conhecimento específico irredutível aos outros, entretanto, essas disciplinas ocupam um lugar especial no currículo, na medida em que são essenciais ao ensino de diversas outras matérias. Tanto a linguagem quanto a matemática são subsídios para as outras formas de pensar.

área disciplinar ensina um certo modo de pensar irreduzível aos outros. Evidentemente, as diversas áreas estão sempre a se comunicar e essa comunicabilidade também deve ser um dos objetos do currículo. As formas de organização, agrupamento e os conhecimentos selecionados em cada área podem e devem variar ao longo do tempo e conforme as especificidades de cada região, cidade, escola e agrupamento. Evidentemente, o ensino de física, cujo objeto funciona segundo uma lógica matemática linear e fixa, na qual as verdades podem ser estabelecidas com um grau elevado de exatidão, deve seguir um princípio de seleção e de organização do currículo absolutamente diferente do currículo de artes. O nosso conceito de Base curricular consiste nisso: na afirmação de que há um conjunto mínimo e indeterminado de conhecimentos necessários para assegurar o direito de todos os alunos aos diversos tipos de conhecimento poderoso.

Não existe uma função verdadeira e única do currículo e da educação. Como se viu nesta tese, o currículo produz uma série de agenciamentos divergentes. O currículo fragmenta-se em uma multiplicidade de formas: currículo tradicional, científico e representacional, currículo crítico, kantiano, freiriano, marxista, sociorrealista, hegeliano, spinosano, nitzschiniano, pedagogia da imagem, do conceito, do *fitness*, do gênero, pedagogia multicultural, rizomática, artista, currículo liberal, da era digital, currículo sem prescrição e assim por diante. Todos esses conceitos, modelos, dispositivos e ideias são formas – embora algumas permaneçam ainda virtuais – que perpassam o território da educação exercendo maior ou menor influência e, nesse sentido, compõem a realidade do currículo.

Portanto, não existe uma única função ou definição do acontecimento pedagógico. Não obstante, a impossibilidade de definição consensual e de definição universal não impede os pesquisadores da filosofia da educação de discutir o currículo, seus princípios de seleção e de organização. O currículo compreendido a partir do conceito de pensamento poderoso, releitura do conceito de Young a partir da filosofia da diferença, volta-se à construção de um plano de imanência da educação ao mesmo tempo que expressa a multiplicidade de formas do conhecimento, afirmando em todas as disciplinas um único sentido: a criação e a diferença.

Para confrontar a nossa tese, de que o conhecimento múltiplo e poderoso constitui a base do currículo, analisamos três artigos. No primeiro, *Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum*, escrito por Nilda Alves (2014), critica-se a necessidade de implementação de uma Base curricular nacional a partir de uma análise

histórica das lutas em torno da legislação curricular e de uma defesa da valorização do trabalho docente; no segundo, *Formação de professores com filmes: os clichês como formadores de docentes e indicadores dos múltiplos caminhos da centralização curricular*, escrito por Nilda Alves Alessandra Nunes Caldas e Rebeca Brandão (2015), traça-se um paralelo entre o clichê cinematográfico do professor que, em meio à adversidade, persevera e a centralização da imagem curricular operada na Base curricular; no terceiro, Cintya Ribeiro (2014) coloca em xeque a centralidade do conhecimento, defendendo a consideração do conceito de práticas de pensamento. Ponderamos que todas essas objeções são válidas e, de fato, deveriam ser consideradas no debate acerca de uma Base Nacional Comum. A constituição de uma base curricular deveria ser pensada enquanto um processo de contínua produção e reestruturação, produzido a partir da confrontação de uma multiplicidade de perspectivas e envolvendo o máximo de profissionais da educação possível. A defesa do conhecimento e do pensamento implica que o currículo deve ser fabricado por aqueles que participam diretamente ou do ensino ou pesquisa. Logo, a elaboração de um currículo por atores do setor privado e do setor público sem nenhuma formação ou experiência específica na área pedagógica é extremamente censurável. Os verdadeiros inimigos de uma filosofia do currículo são os setores sociais, formados por advogados, engenheiros, publicitários, administradores e diversos outros profissionais que impõem suas opiniões dogmáticas e infundadas sobre o currículo e a educação.

O enfrentamento dessa multidão de textos que relacionam a filosofia de Deleuze e Guattari ao campo de pesquisa em educação no Brasil nos colocam dois problemas diametralmente opostos. Por um lado, essa turba de pesquisadores coloca em xeque a imagem dogmática do pensamento, fundada na naturalização da verdade e da boa fé do pensamento e nos princípios de identidade e semelhança, problematizando toda a base filosófica da teoria do currículo; por outro lado, a repetição de algumas palavras de ordem, de modelos conceituais e divisões sectaristas em parte significativa das pesquisas analisadas nesta tese aponta para a formação de uma identidade e de um dogmatismo “deleuze-guttariano”. Há quem defenda, inclusive, uma pedagogia rizomática, um currículo de fluxos esquizos, fluxos absolutamente desterritorializados.

A maior dificuldade e a grande conquista de uma política da imanência estão na luta contra as formas colonizadoras do pensamento. Todo modelo que impõe uma imagem preestabelecida, que se instaura sobre problemas desgastados, já solucionados, que classifica a

experiência possível em categorias, deixando, assim, escapar a singularidade do acontecimento pedagógico, recaindo “nessa humanidade abstrata” da qual fala o revolucionário. A luta contra a representação, contra a hegemonia da escrita e das formas de pesquisa e, ao mesmo tempo, contra a fixação e a substantivação das categorias confunde-se com a luta contra as opressões sociais, coincide com uma luta das minorias. O caminho revolucionário assim como o do filósofo da diferença exige uma traição de classe, uma subversão da raça e da individualidade em nome de um porvir.

Seria necessário fazer como Pepetela, Branco e filhos de portugueses, se engajando no Movimento Popular de Libertação de Angola – movimento caracterizado pela miscigenação de seus combatentes – e lutando na guerra de independência daquele país contra o próprio povo em favor de um povo por vir que talvez nunca venha a ser. Fazer como o revolucionário que luta mesmo despido de todas as suas certezas, de todas abstrações e fórmulas prontas. O filósofo se abre ao confronto inaugural de todo pensamento: o confronto com o caos. Luta sabendo que falhará inevitavelmente, que conquistará alguém do esperado e que perderá muito. E, mesmo assim, não esquiva à batalha. Testilha não por si, nem por Deus, nem pela Pátria, dedica-se à disputa. Ele a deseja e a afirma em toda multiplicidade, singularidade: o sofrimento, a felicidade, a angústia, o risível e o terrível. Como já o dissemos inúmeras vezes, a afirmação constitui a prova mais dura, a seleção mais exigente:

O mais pesado dos pesos. – E se um dia ou uma noite um demônio se esgueirasse em tua mais solitária solidão e te dissesse: “Esta vida, assim como tu a vives e como a viveste, terás de vivê-la ainda uma vez e ainda inúmeras vezes; e não haverá nela nada de novo, cada dor e cada prazer e cada pensamento e suspiro e tudo o que há de indizivelmente pequeno e de grande em tua vida há de retornar, e tudo na mesma ordem e sequência – e do mesmo modo esta aranha e este luar entre as árvores, e do mesmo modo este instante e eu próprio. A eterna ampulheta da existência será sempre virada outra vez – e tu com ela, poeirinha da poeira!” – Não te lançarias ao chão e rangerias os dentes e amaldiçoarias o demônio que te fala assim? Ou viveste alguma vez um instante descomunal, em que lhe responderias: “Tu és um deus, e nunca ouvi nada mais divino!” Se esse pensamento adquirisse poder sobre ti, assim como tu és, ele te transformaria e talvez te triturasse; a pergunta diante de tudo e cada coisa: “Queres isto ainda uma vez e ainda inúmeras vezes?” pesaria como o mais pesado dos pesos sobre teu agir! Ou então, como terias de ficar de bom contigo mesmo e com a vida, para não *desejar* nada *mais* do que essa última, eterna confirmação e chancela? NIETZSCHE, 1999, p.193)

O pensamento afirma a realidade inteira. O múltiplo desconhece a negação. Logo, à filosofia cabe afirmar em tudo a parte que difere e que escapa. De tudo o que ocorre, o pensamento apreende um único sentido: a singularidade. Portanto, foge à imanência todo

pensamento que para sobreviver precisa se instalar em uma categoria que o condiciona de cima à baixo, de lado a lado. A positividade do pensamento está em inventar, colocar e pensar os próprios problemas, em traçar um campo de consistência ou de referência que não se separe da experiência real.

Nada contra os termos pós-crítico ou pós-moderno, desde que eles adjetivem um evento concreto, uma experiência de pensamento real. Ao serem separados de sua concretude, esses termos se transformam em conceitos ideais, retornando ao território da re-apresentação. Rogério de Almeida (2006, 2011), em seus artigos *Fernando Pessoa e o pós-moderno: uma literatura mítico-simbólica de heteronímia* e *O imaginário trágico de Ricardo Reis: uma educação para Indiferença*, reúne uma série de elementos considerados pós-modernos. Os textos se valem de dos poemas de Fernando Pessoa – e de seu pseudônimo Ricardo Reis –, da filosofia estoica e epicurista, dos estudos de Clément Rosset e de Gilbert Duran, combinando elementos heterogêneos e embaralhando as fronteiras entre as disciplinas, ao mesmo tempo eles revelam um caráter niilista e relativista e uma crítica à modernidade, merecendo, dessa forma, a qualificação de pós-modernos. Todavia, essa qualificação é secundária e predicada de um movimento de análise concreto que afirma a multiplicidade inteira: “A educação de (Ricardo) Reis, então, partindo da inexorabilidade da morte, ensina a indiferença diante da vida, que se resolve no acolhimento da existência mesma, único reinado que resta. É assim que, por meio da abdicação de si, o poeta torna-se rei. Ou melhor, torna-se plural: Reis”. (2011, p. 652). Não se trata de rejeitar um termo e sim de evitar um movimento dialético pelo qual a síntese se produz a partir da oposição.

Ao articular o sociorrealismo e a teoria da diferença para pensar o currículo não buscou-se estabelecer uma síntese ou um consenso entre os dois pensamentos e sim afirmar cada força em sua singularidade e independência. Não foi por acaso que se escolheu combinar a filosofia da diferença com uma teoria crítica relativamente conservadora que privilegia o ensino de ciências. Há poucos trabalhos influenciados por Deleuze e Guattari que discutem o ensino de ciências em sua positividade, porém a maior parte dos trabalhos mantém um posicionamento crítico. Apostamos na afirmação da multiplicidade do conhecimento, na conexão entre diferentes formas de pensar o currículo.

Uma teoria imanente do currículo remete a si no mesmo sentido em que remete ao pensamento. Ela se afirma enquanto modo de pensar independente que estuda o funcionamento do ensino, da transmissão e diferenciação do pensamento. A tarefa do

dispositivo pedagógico, compreendido desta maneira, é ambígua: por um lado o dispositivo assegura a transmissão de uma cultura e de uma tradição que ultrapassa a existência dos sujeitos individuais, por outro lado, a pedagogia deve garantir as condições necessárias para a transformação e modificação dessa mesma cultura, do conhecimento e das práticas sociais – inclusive as práticas de pensamento. Como Penélope, a educação passa os dias tecendo sua trama e as noites a desfazê-las.

Assim, a tradição crítica-marxista na educação instituiu-se contra um modelo anterior que naturalizava uma imagem do aprendizado. As diversas correntes que compõem e compuseram esse movimento, problematizaram e desterritorializaram as práticas e teorias anteriores. Evidenciando que aquela antiga formatação do currículo não era necessária nem natural, que era produto de forças repressoras. Durante mais de trinta anos, lutou-se em nome dessa ordem em favor de uma educação mais justa e igualitária. Enfim, estabeleceu-se junto a outras tantas outras teorias dentre aquelas que competem na redação das leis, dos currículos, dos livros didáticos e povoam as universidades e espaços acadêmicos de debate. Todavia, novas teorias e influências vieram a denunciar o caráter governamental, dogmático e mesmo sectário da crítica marxista na educação (GARCIA, 2001, SILVA 2002b)²³⁴. A própria crítica tornou-se alvo de crítica. As pesquisas influenciadas por Foucault e por Deleuze evidenciarem alguns problemas e limites dos modelos marxianos. Hoje, a filosofia francesa pós-guerra encontra-se definitivamente entre as teorias que disputam os significados e os espaços no território da educação e do currículo. Já existem inclusive os primeiros textos oficiais e normativos que se valem desses autores para pensar um currículo. Voltamos a nos perguntar: qual é o significado desse acontecimento, dessa repetição dos críticos pelos pós-críticos? De que modo, o pensamento desses autores transformará a educação?

Ora, se por um lado essa oficialização incide em uma reterritorialização das forças selvagens da diferença, por outro lado, a formulação de um espaço inspirado no rizoma voltado ao ensino de artes, abre uma grande gama de novas ações e inovações possíveis. O texto curricular do Estado de São Paulo, analisado brevemente no capítulo *Simulacro e Híbridismo*, consiste em uma longa lista de conteúdos, habilidades e objetivos exigidos dos alunos no percurso escolar. Em meio a esse mar de prescrições rasas, superficiais e de uma linguagem absolutamente técnica – que em nada tem a ver com Freire, Saviani ou Paro –, há uma pequena ilha na qual o professor é convidado a tomar parte do currículo e a traçar novas

234 GARCIA, Maria Manuela Alves. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. **Educação & Realidade**, 26(2), p. 31- 50. jul./dez. 2001.

linhas. A referência a Deleuze e a Guattari na lei não significa muita coisa por si mesma, ela expressa um movimento muito mais complexo que tem levado setores conservadores da sociedade a problematizar suas práticas seculares. Bem verdade: é preciso aprender com o revolucionário que essa vitória representa muito pouco e que sempre envolve outras tantas derrotas. Em vez de se abrigar em categorias puras e abstratas que o protegem, o pesquisador da diferença abre-se às forças do caos e aguarda em prontidão, espreitando novos paradoxos, problemas; recusa todo pensamento fácil e dogmático, luta contra as ilusões engendradas pela razão ela mesma.

Se, como Deleuze, Kant, Bergson, Nietzsche e Foucault disseram, o pensamento engendra suas próprias ilusões, ele o faz sempre em dois sentidos contrários. Por um lado, o pensamento científico, vendo-se replicar de forma misteriosa nas coisas em si, crê ser ele uma cópia da realidade. Assim, ele naturaliza as diferenças que vê, as categorias que estabelece, as verdades que enuncia. De outro lado, o pensamento, confrontado com seus limites e, cansado de sua luta interminável com o caos, pode cair no niilismo e no relativismo absoluto. Dessa forma, julgará ele ser toda criação igual a outra, transformando diferença em indiferença e indistinção: “nada vale, tudo se equivale”.

O conhecimento, científico e filosófico, a arte e as práticas de escrita e de pesquisa, éticas e estéticas, expressam o que há de mais poderoso no pensamento atual. Isso ocorre, como já vimos, pois esses modos de pensamento constituem a si mesmo em um embate com as forças do caos, compreendido enquanto conjunto selvagem e incondicionado das relações entre a totalidade dos corpos. A maior parte dos estudos influenciados por Deleuze e Guattari defende que se outorgue um papel maior e mais significativo à arte, à filosofia, à criação e ao caráter agonístico do currículo, a fim de garantir desde a base, a produção do diferente no conhecimento. Essas pesquisas lutam contra uma ilusão transcendental da ciência que tende a arrastar o currículo para um sistema de crenças “cientificista”. Esse dogma inerente à ciência anima diversos mecanismos de controle analisados nesta tese, como por exemplo o dispositivo que classifica e administra a escrita escolar, as representações de sala de aula e a divisão dos gêneros em áreas de genitalidade. Nesse sentido, os estudos da filosofia da diferença prestam um importante serviço à educação, produzindo conceitos capazes de ressignificar algumas práticas tradicionais.

Não obstante, há ganhos inegáveis das pedagogias tradicionais, críticas e científicas. A universalização do acesso da educação ressignifica todo o saber pedagógico, certamente

oferece novos problemas e desafios. Por exemplo, Paola Zordan (2015), argumenta que um dos problemas gerado pela universalização da educação e pela obrigatoriedade do ensino de determinadas matérias encontra-se na falta de interesse dos alunos que estão na escola não porque querem, mas porque são obrigados. Ora, somando-se esse fato ao caráter governamental da escrita, denunciados por Cintya Ribeiro (2014) e Julio Groppa (2011), a instrumentalização dos parâmetros curriculares, denunciados por Bujes (2002) e Gallo (2006), obtém-se um agenciamento disciplinar de ensino de escrita, no qual o desejo, o interesse e a criação não ocupam papel relevante. A educação deixa de ser uma mera transmissão de um conhecimento desejado pelo aluno – como ocorre na narrativa fílmica de Buda explodiu de vergonha, analisada por Marlucy Paraíso (2009), na qual Baktai busca contra todos os empecilhos conquistar a sua alfabetização – e passa a envolver uma série de estratégias de controle, convencimento e mesmo sedução do aluno. É como se admitíssemos de largada que o ensino de escrita não produz interesse para quem aprende e que, portanto, o aluno deve ser conduzido em todo o processo até que, ele mesmo, seja capaz de se automotivar a escrever e a ler. Nesse sentido, o artigo escrito por Sandra Corazza, Carla Gonçalves Rodrigues, Ester Maria Dreher Heuser e Silas Borges Monteiro (2014) relata um projeto de ensino de leitura e escrita que visou ressignificar o conceito de alfabetização a partir das contribuições da filosofia da diferença. O objetivo do projeto era justamente proporcionar um encontro afetivo do aluno com as atividades de leitura e escrita:

Essa condição de necessidade mútua deve-se, por certo, ao fato de que “a grande política nunca pode manipular seus conjuntos molares sem passar por essas microinjeções, essas infiltrações que a favorecem ou que lhe criam obstáculo”; e que, mesmo, “quanto maiores os conjuntos, mais se produz uma molecularização das instâncias que eles põem em jogo” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 78). Nessa interdependência, os trabalhos de pesquisa, extensão e ensino que conformam o projeto Escriteituras ultrapassam fronteiras para dar consistência ao prazer de ler e ao desejo de escrever, os quais vêm sendo intensificados, em seus participantes e no seu porvir. (p.1041)

Ora, toda escola precisa, no mínimo, introduzir o aluno na escrita, na leitura e na matemática, caso contrário nenhum outro saber faz sentido. Isso, pois a língua e a matemática constituem os substratos da arte, da ciência e da filosofia. Sendo assim, seria preciso estudar

em cada região os agenciamentos que melhor mobilizam o desejo dos alunos e professores, que suscitem encontros mais prolíficos e que sejam mais aptos a multiplicar as diferenças.

Na medida em que se propõe a formar o pensamento, o currículo precisaria considerar uma série de outros conhecimentos e práticas. Para combater a ilusão engendrada internamente pela razão científica, o currículo deve considerar a arte e a filosofia, pois algumas obras de arte têm o poder de nos arrancar da razão tradicional e de instaurar no sujeito uma forma de experiência intensiva com a linguagem que, por si mesmas, subvertem a representação, a opinião científica, as verdades políticas mais óbvias e as servidões menos visíveis. Esse efeito não se confunde com conhecimento, apesar de o envolver, o implicar e o modificar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete e RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educ. Soc.* [online]. 2014, vol.35, n.127 [citado 2016-08-12], pp.461-474. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302014000200007>.
- ADORNO, T. HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.
- AGAMBEN, Giorgio. A imanência absoluta. In: ALLIEZ, Eric (Org.). **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. Tradução Cláudio William Veloso. São Paulo: Ed. 34, 2000, p. 169-192.
- ALLIEZ, Éric. **Deleuze Filosofia Virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- ALLIEZ, Éric. **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Pós-modernidade e materialismo histórico no século xxi: elementos para uma análise do papel do cientista político na sociedade acadêmica. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 26, p. 165-172, jul./dez. 2006.
- ALMEIDA, Rogério. O imaginário trágico de Ricardos Reis: uma educação para a indiferença. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 635-654, jul./dez. 2011. .
- ALMEIDA, Rogério de. Aprendizagem de desaprender: Machado de Assis e a pedagogia da escolha. **Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 4, p.1001-1016. 2013.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 de março de 2016
- ALMEIDA, Rogério. Fernando Pessoa e o pós-moderno: uma leitura mítico-simbólica da heteronímia. **Educação, Arte e História da Cultura**, São Paulo, v. 5/6. n. 5/6, p. 8-33. 2005/2006.
- ALVES, Nilda. SOARES, Maria da Conceição; ANDRADE, Nívea. Acervos fotográficos e suas possibilidades de pesquisa em currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 1-19., abr. 2013.
Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10983/8103>>. Acesso em: 9 Abr. 2014.

AMORIM, Antônio Carlos. Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 37-56, abr. 2004.

AMORIM, A. C. R. Nos limiares de pensar o mundo como representação. **Pro-Posições**, Campinas: UNICAMP, v. 17, n. 1, p. 177-194, 2006a.

AMORIM, A. C. R. Invisível e não enunciável: cinema brasileiro e amnésia de identidades. **Educação & Sociedade**, Unicamp, v. 27, n.97, p. 1367-1372, set./dez. 2006.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Invisível e não enunciável: cinema brasileiro e amnésia de identidades. *Educação & Sociedade*, Campinas: v. 28, nº 98, jan./abr., 2007, pp. 1367-1372.

AMORIM, Antonio Carlos. Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n. 38, p. 343-356, ago. 2008.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000200011&lng=pt&nrm=iso>.
Acesso em: 2 Jun. 2015.

AMORIM, A. C. R. Três crianças a compor um plano para o currículo. **Currículo sem fronteiras, Rio de Janeiro**, v. 13, n. 3, p. 411-426, set./dez. 2013.
Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/v.13iss3articles/amorim.pdf>>.
Acesso em: 02 de Jun. 2015.

AMORIM, A. C. R.; GALLO, S.; OLIVEIRA JR., W. **Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e....** Petrópolis: De petrus; Brasília, DF: Cnpq, 2011.

ANDRADE, Elenise Cristina Pires de. Joana Francesa e Dorian Gray: passagens, paisagens e fronteiras em nomes, retratos, currículos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2, **PÁGINAS**, mai-ago. 2007.
Disponível em <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/53-dossie-andradeecp.pdf>>.
Acesso em: 5 Jan. 2017.

ANDRADE, Elenise Cristina Pires de; SPEGLICH, Érica. Máscaras: multidão: dispersão: dois pontos. **ETD**, Campinas, v. 9, p.253-261, out. 2008. Número Especial.
Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1584/1433>>
Acesso em: 5 Jan. 2017.

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 3, p.641-656. dez. 2011 .
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000300013&lng=pt&nrm=iso>.
Acesso em: 21 Mar. 2014.

AQUINO, Julio Groppa. Pedagogização do Pedagógico: sobre o jogo do *expert* no governo docente. **Revista Educação**, Porto Alegre. v. 36, n. 2, p. 201-209, mai./ago. 2013.
Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12941/9451>>.

Acesso em: 9 Abr. 2014.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. Arte: estampas híbridas de arco-íris em flor – sinergia, religião e ecofraternização. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 15, n. 25, p. 157-162, jan./jun., 2006

ASSIS, Machado de. **50 Contos de Machado de Assis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ASSIS, Machado de. **Crônicas escolhidas**. São Paulo: Ática, 1994.

ARISTÓTELES. Poética. Lisboa:Ed. Calouste Gulbenkian. 2008

AXT, Margarete. Civitas, a cidade viva: ou de um espaço para o acontecimento-invenção na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 29(2), p. 219-235, jul./dez. 2004.
Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 Jun. 2014.

BASSO, Maria Aparecida José. Currículo e web 2.0 argumentos possíveis a uma diferenciação em educação digital. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 1--11, jun. 2009.
Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3222/2144>>. Acesso em: 9 Abr. 2014.

BADIOU, Alain. **The Clamor of Being**. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1999.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, mai./ago. 2010.
Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 Jun. 2017.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 126, p.539-564., dez. 2005.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=pt&nrm=iso>.
Acesso em: 26 Mar. 2014.

BALL, Stephen J., Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.
Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 22 de agosto de 2015

BAMPI, Lisete. Ordenando Poder-Saber: Produção de subjetividade, ordenação de diferenças. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 32(1), p. 169-180, jan./jul. 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 Jun. 2014.

BAMPI, Lisete. Do que é capaz o eu-multicultural? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 225-242, 2011.

BARROS, Laura Pozana de; KASTRUP, Virgínia. *Cartografar é acompanhar processos*. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52-75.

BARZANO, Marco Antonio Leandro. Escolas em lençóis/BA: um currículo produzido para ser negro. *Currículo sem fronteiras*. (online). v. 10, nº 2, jul./dez. 2010. pp. 119-132.

BAUMAN, Zygmunt. *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BENEDETTI, Sandra Cristina Gorni. Entre a Educação e o Plano de Pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida.... Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Lisboa, Ed. 70, 1988.

BETLINSKI, Carlos. O devir trágico na educação escolar: Especulações filosóficas aplicadas à educação a partir da concepção de tragédia em Nietzsche. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 11, n.1, p.291-313, abr. 2013.

Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/8280/11243>>. Acesso em: 9 Abr. 2015.

BIANCO, Giuseppe. Giles Deleuze Educador: Sobre a pedagogia do conceito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 27(2), p.179-204, jul./dez. 2002.. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acessado em 02 de junho de 2016.

BIANCO, Giuseppe. *Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência*. Educação & Sociedade, Campinas: v. 26, nº 93, set./dez., 2005, pp. 1289- 1308.

BICCA, Angela Dillmann Nunes; WORTMAN, Maria Lúcia Castagna. Olhando o presente a partir do futuro: a pedagogia do cinema de ficção científica. *Revista Educação*, Porto Alegre. v. 36, n.3, set./dez., 2013.

BOGUE, Donald. **Deleuze and Guattari**. London, New York: Routledge, 1989.

BORGES, Jorge Luis. Ficcões. São Paulo: Ed. Globo. 1999

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 17-39, dez. 2002.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 Abr. 2014.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**.• Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

CAMARGO, Dulce M. P.; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves. Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. *Cad. CEDES*. Campinas, v. 23, nº 61, dez. 2003. p. 338 – 366.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014.

CAMOZZATO, Viviane castro. Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes. **Rev. Bras. Educ.**, **Rio de Janeiro**, v. 20, n. 61, p. 501-520, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000200501&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1413-478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206111>. Acesso em: 25 de agosto de 2016.

CAMARGO, Dulce M. P. Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 338 – 366, dez. 2013.

CAMAGO, Gabriel Dummer; BAMPI, Lisete. O que acontece no meio? **Revista Educação**, Porto Alegre. v. 36, n.3, p. 385-392,, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15539/10226>>. Acesso em: 9 Abr. 2014.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; CAMARGO, André Campos de. Guattari e a topografia da máquina escolar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 107-124, abr. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634821/2740>>. Acesso em: 26 Out. 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães. Produção cultural e redes de sociabilidade no currículo e no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p.399-414., jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1 Abr. 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Fizzera. Ética e estética da existência: por um currículo estranho. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v.11, n. 1, p. 170-184, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/carvalho-delboni.pdf>> Acesso em: 2 Jul. 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 143-159, set./dez. 2014.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Empreendedorismo, autocrítica e flexibilidade: problematizando traços da cultura gestonária da vida nos discursos de pedagogos em formação. **Currículo sem fronteiras**, **Rio de Janeiro**, v.12, n. 2, p. 470-498, mai./ago. 2012.

CESAR, Maria Rita de Assis. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia **Queer**. **Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v.14, n.1, p.351-362, jan./jun. 2012.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governos dos corpos e Escola contemporânea: pedagogia do *fitness*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 34(2), p. 119-134 mai./ago 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acessado em 02 de junho de 2014.

CHAUÍ, Marilena. O desafio filosófico de Espinosa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9/1/1994 Caderno Mais. Arquivo.

Disponível em: Acesso em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/1/09/mais1/16.html>.

Acesso em: 18 de setembro de 2016

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do Pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CLARETO, Sônia Maria; NASCIMENTO, Luis Alberto Silvestre. A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção. **Currículo sem fronteiras**. **Rio de Janeiro**, v. 12, n. 3, p. 306-321, set./dez. 2012.

Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/clareto-nascimento.pdf>>.

Acesso em: 2 Jul. 2015.

CORAZZA, Sandra. **Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo**. Reunião Anual da ANPED, 23^a, 2000, Caxambu (MG). Caxambu: ANPED. **Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 17 de outubro de 2014.**

CORAZZA, Sandra. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**. S/v, n.17, p. 100-114, Mai/Ago de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/>. Último acesso em 30 de julho de 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido. **Educação & Realidade**, **Porto Alegre**, 27(2), p.131-142. jul./dez. 2002.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 Jun. 2015.

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

CORAZZA, Sandra Mara. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1009-1030, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**, Campinas, vol. 26, n.1, p.105-122, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000100105&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 de março de 2017

CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher e MONTEIRO, Silas Borges. Escrita: um modo de ler-escrever em meio à vida. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, 2014.

CORTAZAR, Julio. Instrucciones para llorar. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A., 2014 (publicação digital oferecida pelo Ministério da Educação da Argentina)

COSTA, Glicilene Dias da. Curricular: experimentações pós-críticas em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 279-293, jan./abr. 2011.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 Jun. 2015

CRAGNOLINI, Mônica. Estranhos ensinamentos: Nietzsche-Deleuze. *Educação & Sociedade*, Campinas: v. 26, nº 93, set./dez., 2005, pp. 1195- 1203.

CRUZ, Jairo Antônio da; SARAIVA, Karla. Programas trainees corporativos e o governo das almas. *Cad. Pesqui.*, São Paulo , v. 42, n. 145, abr. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 mar. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100004>.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche et la philosophie**. Paris: Presses universitaires de France, 1962.

DELEUZE, Gilles. **Proust et les signes**. Paris: Presses universitaires de France, 1964.

DELEUZE, Gilles. **Spinoza et le problème de l'expression**. Paris: Ed. de Minuit, 1968.

DELEUZE, Gilles. *Pourparlers*. Paris: Minuit, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1992a.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. In DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1992b. p. 219-226.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1. A imagem-movimento**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. *A Filosofia Crítica de Kant*. Lisboa: Edições 70, 1987.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

DELEUZE, Gilles. **O bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e Subjetividade**. Trad. de Luis B. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2001

DELEUZE, Gilles. **Espinosa, Filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002a.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon Logique de la sensation**. Paris: Édition du Seuil, 2002b. (e-pub)

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2: A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. 5. ed São Paulo: Perspectiva, 2009a.

DELEUZE, Gilles. **Sacher-Masoch o frio e o cruel**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009b.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... **Educação & Realidade**. **Porto Alegre**, 27(2), p.10-18. jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 Jun. 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka, pour une littérature mineure**. Paris: Les Éditions de minuit, 1975.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995a. v. 1

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1995b. v. 2.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997a. v. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997b. v.5

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997c.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia 1.** Tradução Luiz B. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DERRIDA, Jaques. **L'écriture et la différence.** Paris: Éditions du Seuil, 1967.

DERRIDA, Jaques. **Gramatologia.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

DERRIDA, Jaques. **A escritura da diferença.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

DESCARTES, René. Meditações. In: DESCARTES, René. **Descartes.** São Paulo: Nova cultural (Col. Os pensadores), 1999.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, cinema e alteridade. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 26, p. 67-79, 2005. Disponível em :
<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/4729/3654>>. Acesso em: 24 Mar. 2014.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, mai./ago. 2008.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze & Félix Guattari.** Biografia cruzada. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73- 95, jan./abr., 2007,.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, Cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 9, n. 2, abr. 2013. **p. 1-17.**
Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10985/8105>>.
Acesso em: 9 abr. 2014.

FIORIO, Ângela Francisca Caliman; LYRIO, Kelen Antunes; FERRAÇO, Carlos Educardo. Pesquisar com os cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 569-587, maio/ago. 2012.
Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 Jun. 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O Capricho das Disciplinas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 19, n. 2, p. 47-66, jul./dez. 1994.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 18-37, jul./dez. 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 20, **p. 83-94**, ago. 2002 .

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 Abr. 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, Juventude e Memória Cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 667 – 686, out. 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 115-126, ago. 2001 .

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782001000200009&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 9 Abr. 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Naissance de la biopolitique**. Paris: Gallimard, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

FOUCAULT, Michel. **Los anormales**. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina. 2000b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis, Editora Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. DO governo dos Vivos (excertos). Rio de Janeiro: Achhiamé. 2011

FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o Poder (entrevista) in FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984. p. 69-78)

FRANCO, Monique; LEAL, Rita. Currículo imaterial e currículo cognitivo: hipóteses da relação entre o campo do currículo e da tecnologia informacional. **Currículo sem fronteiras**. Rio de Janeiro, v. 11, n.1, p. 218-231, jan./jun. 2011.

Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/franco-leal.pdf>> Acesso em: 2 Jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Jul. 2017.

FREITAS, Alexander; COUTINHO, Karyne Dias. Cinema e educação: o que pode o cinema?. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 27, n. 54, jul./dez. 2013. p. 477-502.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. (1917-1920). Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 14.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, dec. 2014. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/88449>>. Acesso em: 01 aug. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014400400201>.

GALLO, Sílvio. O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. **Perspectiva**, Florianópolis, v.18, n. 34, p. 49-68, jul./dez. 2000.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n.2, p.169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 2 Jun. 2015.

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

GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p.551-565, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 Mar. 2014.

GALLO, Sílvio. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55- 78, jul./dez. 2008.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e cidadania nas "sociedades de controle": resistência e linhas de fuga. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 89-105, abr. 2010.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 Mar. 2014.

GALVAO, Izabel; SCHALLER, Jean-Jacques. A questão da diversidade na experiência escolar de jovens na Guiana Francesa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 1, abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 mar. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000100007>.

GANDIN, Luís A; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro M. Mapeando a (complexa) produção teórica educacional- Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem fronteiras**, **Rio de Janeiro**, v. 2, n. 1, p. 5-14, jan./jul. 2002. .

Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.pdf>>.

Acesso em: 2 Jun. 2015.

GARCIA, Wladimir. Territórios virtuais e educação. **Educação & Realidade**, **Porto Alegre**, 27 (2), p. 59-66, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

Acesso em: 2 Jun. 2015.

GARCIA, Wladimir. Entre Paisagens. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 103-114, mai./ago. 2007.

Disponível em <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/53-dossie-garciawac.pdf>>.

Acesso em: 28 Mar. 2015.

GASCHÉ, Rodolphe. Geophylosoph: on Gilles Deleuze and Felix Guattari's What is philosophy?. Evanston Northwestern University Press, 2014.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do currículo. **Educação & Realidade**, p. 143-155, 27(2), p.143-155. jul./dez. 2002.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 Jun. 2015.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. Ensino de filosofia para não-filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar. *Educação & Sociedade*, Campinas: v. 28, nº 98, jan./abr., 2007, pp. 231-252.

GIL, José; CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. Ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida . **Educação & Realidade**, **Porto Alegre**, 28(2), p. 205-224, jul./dez. 2003.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 de Jun. de 2014.

GOMES Paola Basso Menna Barreto. Devir Animal e Educação. **Educação & Realidade**, **Porto Alegre**, 27(2), p. 59-66, jul./dez. 2002.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 Jun. 2015.

GUATTARI, Félix. As três ecologias. Campinas: papirus, 1990.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**. Um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 1992

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica, cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HIGUCHI, Maria Inês G; ALVES, Heloisa Helena S. C.; SACRAMENTO, Luiza Conceição. A arte no processo educativo de cuidado pessoal e ambiental. *Currículo sem fronteiras*. (online). v. 9, nº 1, jan./jun. 2009. pp. 231-250.

KAFKA, Franz. **O Castelo**. (trad. Modesto Carone), São Paulo: Companhia das Letras. 2000.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão Pura*. São Paulo: Ed. Abril (col. Os pensadores), 1974

KANT, Immanuel. *Lógica*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1992.

KAstrup, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273- 1288, set./dez. 2005.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. **Educação & Realidade**, 27(2), p.123-130, jul./dez. 2002.. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acessado em 02 de junho de 2014.

KROEF, Ada Beatriz Gallichio. Interceptando currículos: produzindo novas subjetividades. **Educação & Realidade, Porto Alegre**, 26(1), p. 33-57. jan./jun. 2001.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 Jun. 2015.

KOSUTH, Joseph. *One and three Chairs*. 1965.

LACAN, Jacques. La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. In: LACAN. **Escritos 2**. México, Siglo XXI, 2009.

LACAN, Jaques. **Escritos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. 1998.

LAROSSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LESSING, Gotthold Ephraim. Laocoon or the limits of poetry and painting. Londos: J. Ridgway & sons. 1836.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem Fundamentos. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735/11881>. Último acesso: 23 de abril de 2017.

MACHADO, Roberto. Deleuze, a arte e a filosofia. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar. 2009

MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base nacional comum, escola, professor. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1591 - 1613 out./dez. 2014.

MATIAS, Virgínia C. B. De Queiroz. A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 62-75, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/matias.pdf>>. Acesso em: 20 Set. 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Éloge de la philosophie. Paris.; Ed. Gallimard. 1960.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. Tradução de A. Gianotti; A. Mora. São Paulo: Perspectiva.

MERLEAU-PONTY M. **Fenomenologia da percepção** Tradução de C. Moura, Trad. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY M. **A dúvida de Cézanne**. Tradução de P. Neves; M. Pereira. São Paulo: Cosac & Naify. 2004.

MEYER; PARAÍSO. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação. 2ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 2014.

MOORE, Rob. Social Realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 34, No. 3, 2013, p. 333–353.

MOREIRA, Antônio Flavio. **Currículo, utopia e pós-modernidade**. In MOREIRA, Antônio Flavio(org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas, Papirus, 2000.

MOSSI, Cristian Poletti. Teoria em ato: o que pode e o que aprende um corpo?. *Educ. Pesqui.* [online]. 2015, vol.41, n.spe [citado 2016-08-05], pp.1541-1552. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001541&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142951>.

NASCIMENTO, Adir Castro; URQUIZA, A. H. Aguilara. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2010.

Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nascimento-urquiza.pdf>>.

Acesso em: 20 Set. 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. *The will to power*. New York: Vintage books. 1968

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Seleção de textos de Gerard Lebrun. Tradução e notas Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1999. (Coleção os Pensadores).

NIETZSCHE, Friedrich. O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e pessimismo. São Paulo: Companhia das Letras. 199s

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre o conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 599-615, set./dez. 2005.

OHLWEILER, Mariane Inês; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Autoridade, infância e "crise na educação". **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 220-239, abr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 Mar. 2014.

OLIVEIRA, José Mário de Aleluia. Perversão do presente em currículos nômades: acontecimentos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2, mai-ago. 2007. Disponível em <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/53-dossie-oliveirajma.pdf>>. acessos em 28 mar. 2014. <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/53-dossie-oliveirajma.pdf>.

OLIVEIRA, Th iago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy. Currículo, cultura e crueldade: para compor uma ética com Antonin Artaud e o teatro. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 615-644, maio/ago.. 2013.

ORLANDI, Luis Benedito Lacerda. Deleuze, entre o Caos e o pensamento. In AMORIM, Antonio Carlos; Gallo, Sílvia; OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e.... Petrópolis: De petrus; Brasília: CNPQ, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.122, p.283-303, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22506.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados da pesquisa pós-crítica sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 30(1), p. 67-82, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 Jun. 2015

PARAÍSO, Marlucy Alves. Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, p. 108-125, out. 2008. Número especial. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1575/1425>>. Acesso em: 25 Mar. 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo, experiências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 34(2), p. 277-293, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 Jun. 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587 -604, mai./ago. 2010.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In MEYER; PARAÍSO. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação. 2ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PASSOS Eduardo; Regina Benevides Barros. A cartografia como método de pesquisa-intervenção in PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.17-31.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 52, mar. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 abr. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100013>.

PEREIRA, Marcos Villela; FERRARO, José Luís Schifino. Currículo e práticas de controle: o caso da gripe H1N1. **Currículo sem fronteiras, Rio de Janeiro**, v. 11, n 2, p. 134-146, jul./dez. 2011.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/pereira-ferraro.htm>. Acesso em: 28 Mar. 2015.

PELBART, Peter Pal. Um direito ao silêncio. **Caderno de subjetividade**, São Paulo, v.1 n. 1, p. 41-48, mar./ago. 1993.

PELBART, Peter Pal. **Nau do tempo-rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

PELBART, Peter Pal. **O Tempo Não Reconciliado: imagens de tempo em Deleuze**. 1996. XXX f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

PELBART, Peter Pal. Solidão, fascismo e literalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1323-1329, set./dez. 2005.

PETERS, Michael. Geofilosofia, educação e pedagogia do conceito. **Educação & Realidade**, 27(2), p.77-87, jul./dez. 2002.. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acessado em 02 de junho de 2014.

PIRES, Eloiza Gurgel. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 40, n. 3, p. 813-828, Sept. 2014 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300015&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Aug. 2017. Epub Apr 29, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014041524>

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 28, abr. 2005.

RIBEIRO, Cintya Regina. A experiência do pensamento em Michel Foucault: conversações com o campo educacional. 2006. 148f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, Cintya Regina. "Práticas de pensamento" e o debate curricular: contribuições a partir de Foucault-Cortázar. *Pro-Posições* [online]. 2014, vol.25, n.1 [cited 2017-07-31], pp.219-237. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000100012&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1980-6248. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072014000100012>. Último acesso em 25 de abril de 2017.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. O sensível sobre o admirar filosófico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 30(2), p. 187-202, jul./dez. 2005

RÍOS, Guillermo. A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano. *Educação & Realidade*, 27(2), p.111-122, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acessado em 02 de junho de 2014.

RYAN, Charly. Conversando com Lucy: a rizomática como prática educativa. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 117-136, set./dez. 2006. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/51_artigos_ryanc.pdf>. Acesso em: 28 Mar. 2015.

ROCHA, Maria Lopes da. Do paradigma científico ao paradigma ético-estético e político: a arte como perspectiva nas soluções educacionais. São Paulo: **Cadernos de subjetividade**. v.1, n.2, p. 217-234, set/fev, 1993.

ROCHA, Mauricio. Paradoxo da formação: servidão voluntária e liberação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 abr. 2014. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300011&lng=pt&nrm=iso.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu?. *Educação & Realidade*, v. 26, n. 1, jan./jul. 2001, p. 33-57.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Maria Ermantina Galvão, 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROUSSEAU, J. J. Discurso sobre as ciências e as artes. In: ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Maria Ermantina Galvão, 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROY, Kaustuv. Gradientes de Intensidade: o espaço háptico Deleuziano e os três erros do currículo. **Educação & Realidade, Porto Alegre**, 27(2), p.89-109, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 Jun.2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2. ed. São Paulo, 2012. p. 192-196.

SAVIANI, Dermeval. Educação Do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; FABRIS, Elí Terezinha Henn. O jogo produtivo da educabilidade/governamentalidade na constituição de sujeitos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 352-363, ago. 2010.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200011&lng=pt&nrm=iso>.

Acesso em: 1 Abr. 2015.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação, cidadania e agenciamentos formativos nas políticas culturais brasileiras. *Educ. Soc.* [online]. vol.35, n.127, 2014, p.397-415.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A arte do encontro e da composição: Spinza + currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 27(2), p. 31-45, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 Jun. 2015.

SILVA, Tonaz Tadeu. Deleuze e a questão da literalidade: uma via alternativa. *Educação & Sociedade*, Campinas: v. 26, nº 93, set./dez., 2005, pp. 1331- 1338. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 Jun. 2015.

SCHWARZ, Roberto. Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis. São Paulo: Ed. 34, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Políptico. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 309-322, jun. 2007.

SOKAL, Caso; BRICMONT, Jean. Fashionable Nonsense – Postmodern Intellectuals Abuse of science. New York: Picador. 1998

SPAZZIANI, Maria de Lourdes. A saúde na escola: da medicalização à perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 1, p.41-62,, dez. 2001.

Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1750/1592>>
<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1750/1592>.

Acesso em: 25 Mar. 2015.

SPINOZA. Benedictus. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEDGlobal. The danger of a single story. (Chimamanda Adiche). https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acessado em 01 de abril de 2017.

THIESEN, Juares da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 241-260, abr. 2011.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia., **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005.

VASCONCELLOS, Jorge. A pedagogia da imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 33(1), p. 155-168, jan./jul. 2008.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 Jun. 2014.

VIGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1991.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. Deleuze-Guattarinianas: experimentações educacionais com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1990-2013). Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014..

YOUNG, Michael F. D. (org.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971.

YOUNG, Michael, F. D. Education, globalisation and the “voice of knowledge”. **Journal of Education and Work**, London, v.22 , n.3 , p. 193-204 Special Issue, 2009.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, Nova série, São Paulo [S.l.], v. 3, n. 2, p. 225-250., set. 2014. Disponível em:

<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238>>.

Acesso em: 16 Nov. 2016.

YOUNG, Michel; MULLER, Johan. Curriculum and the specialization of knowledge, studies in the sociology of education. London: routledge, 2016

WERTSCH, James. **Mind as action**. New York: Oxford University press. 1998.

WHITEHEAD, A. N. **The aims of education**. New York: Free Press, 1929.

ZOURABICHVILI, F. Deleuze e a questão da literalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, 2005.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 Jun. 2017.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudo de Novas Tecnologias da Informação, 2004.

ZORDAN, Paola. Arte com Nietzsche e Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 30(2), p. 261-272, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acessado em 02 de junho de 2014.

ZORDAN, Paola. Movimentos e Matérias da iniciação à docência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 525-547, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acessado em 11 de março de 2017.