

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SANDRA CRISTINA GORNI BENEDETTI

**Entre a Educação e o Plano de Pensamento
de Deleuze & Guattari: uma vida...**

São Paulo
2007

SANDRA CRISTINA GORNI BENEDETTI

ENTRE A EDUCAÇÃO E O PLANO DE PENSAMENTO
DE DELEUZE & GUATTARI: UMA VIDA...

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de doutor em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação
Orientador: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino

São Paulo
2007

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO E A DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL
DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO
CONVENCIONAL OU MESMO ELETRÔNICO.
CONHECIMENTO SE TOMA.**

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação da FEUSP

37.046 Benedetti, Sandra Cristina Gorni

B462e Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida.../ Sandra Cristina Gorni Benedetti; orientador Julio Groppa Aquino.-- São Paulo, SP: s.n., 2007.
178 p.

Tese (Doutorado- Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: Educação e Psicologia) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. Filosofia contemporânea (Educação; Psicologia) 2. Subjetividade 3. Rizosfera (Filosofia) 4. Imanência (Educação) 4. Cartografia (Educação) 5. Deleuze, Gilles 6. Guattari, Félix I. Aquino, Julio Groppa, orient

FOLHA DE APROVAÇÃO

Sandra Cristina Gorni Benedetti

Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de doutor em Educação.
Área de concentração: Psicologia e Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Ao pai Itacir (*in memorian*) – pelo coração bondoso.

À mãe Berenice – mulher inexplicável, minha irmã, minha filha, minha confidente.

À avó Odila – pela fortaleza e carinho.

Aos irmãos Roberto, Cláudio e Saulo – pela solidariedade que não falta.

Ao avô Jayme, ao avô Paulo e à avó Lydia – pelas marcas que nada apaga. Muito amor.

Ao Julio, orientador – porque seus gestos são ainda mais fortes que suas palavras.

Ao Rogério Migliorini e a Mariana Mizurini – pelas versões prestimosas do resumo para o inglês e o francês.

À Érika de Cássia Juffernbruch – porque sua paciência combina com pura generosidade.

À Jussara Natal – pela força cotidiana, pelo café servido, pelo incenso aceso.

Aos amigos sempre próximos – Mariângela Guelta, Flávio Nanni de Carvalho, Cláudio Lísias, Vanderlei Aguiar, Jurandy Valença, Jason Mafra, Bia Goulart, Valter Cury Baena.

À Cibele de Oliveira (*in memorian*) – porque a vida que faiscava de seus olhos era dança.

Ao querido amigo Leonardo Retamoso Palma – incansável guerreiro desse mundo virtual em que a cooperação é sem mando.

À Vera Lúcia Tachinardi – porque me ensina até onde vai a delicadeza.

A todos os colegas do grupo de orientação – pelos suculentos encontros.

Às integrantes da banca examinadora de qualificação, Flávia Schilling e Sandra Corazza – pelas determinantes contribuições oferecidas à época.

*A perda do nome próprio é a aventura que se repete
através de todas as aventuras de Alice.*

Gilles Deleuze

RESUMO

Sandra Cristina Gorni Benedetti. **Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...** 2007. 178 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

Por meio de nove *atmosferas* distintas, distribuídas em três capítulos, construiu-se um esboço de cartografia teórica de alguns estudos educacionais voltados à filosofia das multiplicidades de Gilles Deleuze & Félix Guattari, a partir da seguinte questão: o que se passa entre a educação e o plano de pensamento desses autores? As *atmosferas anteriores* e o primeiro capítulo dizem da construção do objeto da presente pesquisa: desde sua errância até a opção por tal plano de pensamento, e não outro. No segundo capítulo, são selecionados e apresentados alguns conceitos que permitem considerar a educação escolar na ausência do sujeito da educação, tradicionalmente tomado como fundamento e fim último da lida pedagógica; daí a opção pela concepção de aprendizagem de Deleuze. No último capítulo, questiona-se o lugar da identidade como ficção psíquica que a escola tem auxiliado a construir desde sua fundação, assim como se discutem os devires da educação por meio da análise dos efeitos de ruptura, resistência e criação materializados em 11 textos que enfrentam a tradição pedagógica com novas armas. Municiados de conceitos do plano de pensamento de Deleuze & Guattari e de outros criados a partir deste, os autores realizam uma experimentação que esgarça as concepções de representação e de reconhecimento acopladas à idéia de sujeito da educação, expondo os artifícios de produção e corrupção das subjetividades pelo capitalismo. A última *atmosfera*, abraçando o derradeiro texto de Deleuze: *Imanência: uma vida...*, dedica-se a recolher os efeitos de ressonância captados por tal linha minoritária do pensamento educacional atual, a qual enseja fomentar as chances de a escola tornar-se *locus* privilegiado de composição de forças desejantes capazes de ampliar a potência de dizer sim a outras formas de existência; existências dispostas, se necessário for, a criarem “máquinas de guerra” afeitas a desintegrar tudo o que ofusca a vida, seja na escola, seja fora dela.

Palavras-chave: 1- Deleuze, Gilles; 2- Guattari, Félix; 3- Educação e Esquizoanálise; 4- Diferença e Educação 5- Educação e Filosofia das Multiplicidades.

ABSTRACT

Sandra Cristina Gorni Benedetti. **Between the education and the plane of thought of Deleuze & Guattari: a life...** 2007. 178 p. These (Doctoral). Faculty of Educação, University of São Paulo, 2007.

Through nine different *atmospheres*, distributed in three chapters, it was outlined a theoretical cartography of some studies addressed to Gilles Deleuze & Félix Guattari's philosophy of multiplicities, from the following question: what happens between education and the plane of thought of these authors? The *Previous atmospheres* and the first chapter are on the building of the object of this research from its roaming to the option for such a plane of thought, and not any other one. The second chapter deals with some concepts that allow us to think school education while in the absence of the subject of education, traditionally considered the purpose and the ultimate end of the pedagogical task; thus the reason for the option for Deleuze's pedagogical concept. The last chapter argues which is the place of identity as psychic fiction that school has helped us to build since its origins, as well as it discusses the coming-to-be of education through the analysis of the effects of disruption, resistance and creation developed in 11 essays that face the pedagogical tradition with new weapons. Furnished with the concepts of Deleuze & Guattari's plane of thought, and with other ones created from them, the authors make an experimentation that tears apart the conceptions of representation and of recognition connected with the subject's idea of education, unveiling the artificialities of production and corruption of the subjectivities by capitalism. The last *atmosphere*, which embraces Deleuze's final essay: *Immanence: a life...*, gathers the resounding effects picked up by this minor part of the present educational thought, which wishes to promote chances of the school to become privileged *locus* of the composing of desiring forces able to enlarge the potency to say yes to other forms of existence; forms willing, if necessary, to create "war machines" used to disintegrating everything that hinders life, be it at school, or outside it.

Keywords: 1- Deleuze, Gilles; 2- Guattari, Félix; 3- Education and Schizoanalysis; 4- Difference and Education 5- Education e Philosophy of Multiplicities.

RÉSUMÉ

Sandra Cristina Gorni Benedetti. **Entre l'éducation et le plan de la pensée de Deleuze & Guattari: une vie...** 2007. 178 p. Thèse (Doctorat). Faculté de Education, Université de São Paulo, 2007.

A travers neuf *atmosphères* distinctes, disposées en trois chapitres, une ébauche de cartographie théorique de certaines études éducationnelles tournées vers la philosophie des multiplicités de Gilles Deleuze & Félix Guattari a été construite à partir de la question suivante: que se passe-t-il entre l'éducation et le plan de la pensée de ces auteurs? Les *atmosphères antérieures* et le premier chapitre abordent la construction de l'objet de la présente recherche: depuis son errance jusqu'à l'option pour ce plan de pensée et non pour un autre. Dans le deuxième chapitre, quelques concepts sont sélectionnés et présentés ce qui nous permet de considérer l'éducation scolaire en l'absence du sujet de l'éducation, traditionnellement pris comme fondement et aboutissement ultime du travail pédagogique; d'où l'option pour la conception d'apprentissage de Deleuze. Dans le dernier chapitre, on se pose la question du lieu de l'identité en tant que fiction psychique, que l'école aide à construire depuis sa fondation, et on discute également les évolutions de l'éducation, par l'analyse des effets de rupture, de résistance et de création matérialisées dans onze textes qui font face à la tradition pédagogique avec de nouvelles armes. Garnis de concepts du plan de la pensée de Deleuze & Gattari et aussi de concepts nés de ceux-ci, les auteurs réalisent une expérimentation qui déchire les conceptions de la représentation et de la recognition accouplées dans l'idée du sujet de l'éducation, en exposant les artifices de production et de corruption des subjectivités par le capitalisme. La dernière atmosphère, comprenant le tout dernier texte de Deleuze: *Immanence: une vie...*, est consacré à recueillir les effets de résonance captés par une telle ligne minoritaire de la pensée éducationnelle actuelle, qui donne l'opportunité de fomentier les chances de l'école de devenir *locus* privilégié de composition de forces désirantes capables d'amplifier la puissance de dire oui à d'autres manières d'existence; existences disponibles, si nécessaire, à créer des "machines de guerre" prêtes à désintégrer tout ce qui peut offusquer la vie, soit à l'école, soit à l'extérieur.

Mots-clés: 1- Deleuze, Gilles; 2- Guattari, Félix; 3- Éducation et Schizo-analyse; 4- Différence et Éducation 5- Éducation et Philosophie des Multiplicités.

SUMÁRIO

I – DA ERRÂNCIA DE UM OBJETO

Atmosferas anteriores	03
-----------------------------	----

II. UM CORTE NO CAOS

Atmosfera I – Por que plano de pensamento de Deleuze “&” Guattari e não outro?	17
Atmosfera II – Deleuze pós-moderno?	32
Atmosfera III– Capitalismo e imanência: uma captura	41

III. UM CONTINENTE E SUAS ILHAS

Atmosfera IV – Um pensamento rizomático	53
Atmosfera V – De linhas, máquinas e acontecimentos: a vida está em toda parte.....	64

IV. A EDUCAÇÃO E SEUS DEVIRES

Atmosfera VI – Algo se passa entre a educação e seu fora	87
Atmosfera VII – Do estrondo de uma onda ao estalo de uma linha	99
Atmosfera VIII – Efeitos de ruptura Deleuze & Guattari no campo educacional	108
Atmosfera IX – Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida a-orgânica	151

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166
---	-----

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	174
--------------------------------------	-----

I – DA ERRÂNCIA DE UM OBJETO

ATMOSFERAS ANTERIORES

*Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber;
nessa ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância
e que transforma um no outro.*

Gilles Deleuze

Um encontro ao acaso... No ano de 1992, Alice, uma professora de Educação Artística, formada há pouco mais de quatro anos, experimentou a rara oportunidade de assistir, na condição de ouvinte, às primeiras aulas traçadas por um professor de Filosofia, Luiz Orlandi, para injetar a criação filosófica instaurada pelos criadores da esquizoanálise – Gilles Deleuze e Félix Guattari – no programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

Gilles Deleuze era um nome conhecido da professora. Autor de um livro que ganhava pó em sua estante, desde que ela desistira de tentar sua decifração. *Lógica do sentido* era seu nome. Félix Guattari, um nome inédito em seus ouvidos.

Orlandi desenvolveria a primeira parte do livro *O que é a filosofia?* (DELEUZE & GUATTARI, 1992), quando ele ainda conservava o calor de sua primeira formada, e o filósofo-professor, frescas anotações a partir da revisão técnica da obra, traduzida por Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz.

Grande pasmo para a professora. As coordenadas de sua profissionalidade exercida em escolas públicas, bem como a forma de experimentar a vida, nunca mais seriam as mesmas. Nada mudou e tudo mudou. Mas ainda era ela, Alice: nome adquirido naquele dia, em frente à sua prancheta, ao som de Elizabeth Fraser, numa trilha de *Beleza roubada*.¹ Alice: uma canção, o nome de sua mesa de pensar, a personagem de Lewis Carroll e o nome de uma rádio livre italiana e operária. Eis o nome que passou a acompanhá-la a cada vez que se sentava para escrever, pensar e duvidar. Seu duplo, maior e menor, antes e depois, nunca hoje. À época, *Lógica do sentido* estava novamente na superfície, com Lewis Carroll e a Alice de Deleuze. Tudo isso, mais tarde, viraria outra coisa: o livro de

¹ *Alice* – letra e música de Cocteau Twins. Interpretação de Elizabeth Fraser, a vocalista do grupo.

Deleuze, a voz de Liz Fraser, a prancheta, a rádio livre e Alice. Antes e depois das aulas de Orlandi, da leitura devorada e lenta dos cinco volumes de *Mil platôs*² e do que mais encontrou pela frente em sebos e livrarias, com o nome de um dos dois autores, ou de um dos afetados por esse plano de pensamento.

No Brasil, a coleção TRANS, publicada no Brasil pela Editora 34, foi uma das grandes responsáveis pela disseminação dessa filosofia de muitos:

Para além do mal-entendido de um pretense “fim da filosofia” intervindo no contexto do que se admite chamar, (...) a crise da razão; contra um certo destino da tarefa crítica que nos incitaria a escolher entre ecletismo e academismo; no ponto de estranheza onde a experiência tornada *intriga* dá acesso a novas figuras do ser e da verdade... TRANS quer dizer transversalidade das ciências exatas e anexatas, humanas e não humanas, transdisciplinaridade dos problemas. Em suma, transformação numa prática cujo primeiro conteúdo é que há linguagem e que a linguagem nos conduz a dimensões heterogêneas que não têm nada em comum com o processo da metáfora. (...) Sob a responsabilidade científica do Colégio Internacional de Estudos Filosóficos Transdisciplinares, TRANS vem propor ao público brasileiro numerosas traduções, incluindo textos inéditos. Não por um fascínio pelo Outro, mas por uma preocupação que não hesitaríamos em qualificar de política, se porventura se verificasse que só se forjam instrumentos para uma outra realidade, para uma nova experiência da história e do tempo, ao arriscar-se no horizonte múltiplo das novas formas de racionalidade (ALLIEZ, E. In: DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.94).

Éric Alliez, ex-aluno de Deleuze, por muito tempo foi quem dirigiu a coleção. Publicou, também, textos de Bruno Latour, Michael Hardt, Toni Negri, Pierre Lévy, dentre outros, que ampliaram o que pensar *com* Deleuze & Guattari.

Para Gregorio BAREMBLITT (2003), a filosofia instaurada no encontro dos dois pensadores parece gerar intensidades inesperadas em quem a acessa: efeitos da performance de uma *máquina de guerra* filosófico-pragmática, que propaga uma política a ser efetuada em todo e qualquer âmbito – pequeno, médio ou grande – em que transcorre a vida humana. Seus inventores criaram uma *máquina de guerra* para pensar e agir sobre o presente e contra ele, com os devires que nos arrastam a todos, para que se produza o possível, deliberadamente.

Não é um pensamento discursivo, mas segundo a própria definição deles, uma máquina fundamentalmente energética, destinada a vibrar e a fazer vibrar aqueles que dela se aproximam e a engajá-los em um movimento produtivo, que

² Entre a publicação do primeiro e do último volume, passaram-se dois anos (1995-1997).

não passa exatamente pelas idéias nem pelas palavras, passa pelos afectos. Por afetar e ser afetado. Passa pela capacidade de despertar o entusiasmo, a vontade de viver, a vontade de criar. E é curioso que isto que eu acabei de dizer, costuma-se dizer, por exemplo, sobre os discursos religiosos ou sobre os discursos ideológicos. E não se pode dizer que a obra de Deleuze e Guattari não tenha, em certo sentido, uma vocação religiosa. Mas religiosa na melhor definição de *re-ligare*, de unir novamente os homens, sobretudo os homens que a merecem, ou as partes dos homens que são capazes de unir-se para gerar produtos novos e dignos (BAREMBLITT, 2003, p.14).

Alice ganhava tamanho e, às vezes, o perdia. De qualquer forma, passou a encarar com maior liberdade a invenção de suas aulas, de seu tempo livre e de seu mundaréu de histórias. Mas, o que mais a intrigava, efeito daquele encontro diletante, era perceber, aos poucos, a potência revolucionária dos processos de criação não exclusivos à arte, mas imanescentes às mais diversas produções culturais, científicas e filosóficas.

Seu envolvimento passional com a educação escolar já vinha do final dos anos oitenta, quando passou a lecionar arte para turmas do Ensino Médio, em escolas estaduais. Queria fazer algo com aqueles dois mundos que se juntaram em suas sensações, o mundo dos conceitos e o do corpo, o da esquizoanálise, da educação e da sala de aula. Afinal, sentia-se cada vez mais capturada por aquilo tudo que não compreendia muito bem, e por sua relação com os jovens estudantes.

Em 1995, fez uma especialização e, no ano seguinte, ingressou no mestrado em artes, na linha temática arte-educação, ambos pelo programa de pós-graduação em artes da Escola de Comunicações e Artes da USP. Concluído o mestrado, a professora percebeu que suas inquietações ultrapassavam as questões restritas ao ensino de arte, mesmo reconhecendo que a longa imersão naquelas águas já fazia parte daquilo que nela devinha. Em 2002, partiu da cidade de Campinas-SP, onde morou durante quase duas décadas. Enquanto isso, não parou de lecionar. Em 2003, ingressou no doutorado do programa de pós-graduação da FEUSP, indicando como orientador o Prof. Dr. Julio Groppa Aquino. Pelo que a professora já havia lido em seus livros e artigos, delirou que ele aceitaria orientar um projeto de pesquisa que tivesse a esquizoanálise como quadro teórico de base. Grata surpresa, espanto, o projeto foi aprovado. A promessa nele contida era a de investir no desdobramento de determinadas questões tornadas pendentes nas considerações finais da dissertação *Arte e transformações na cultura escolar* (BENEDETTI, 2001).

No mestrado, a pesquisa empírica deu-se em duas escolas estaduais, destacadas de um universo de 157 unidades escolares, pelas respectivas diretorias de ensino de

Campinas-SP, por dinamizarem a produção sociocultural e artística no ambiente escolar. Quais os efeitos desse investimento nas relações entre alunos e professores, entre os alunos e a escola como um todo? Quais os efeitos de uma concepção de currículo ampliada, tendo a arte como componente curricular não restrito às salas de aula?

O mestrado tornou-se uma experimentação teórico-metodológica, inspirada em um conjunto de conceitos de Deleuze & Guattari, especialmente os que se associavam imediatamente aos conceitos de *agenciamento* e *máquina abstrata*, inseparáveis um do outro.

Dois “paisagens psicossociais” bastante distintas foram cartografadas por Alice e sua companheira, a chave do tamanho, em companhia do amigo coelho, o gravador.

Cartografar, para Deleuze & Guattari, é um procedimento de registro e análise que consiste em separar as linhas do desejo – linhas instituintes moleculares – das linhas que preservam a ordem instituída. Identificar nós de estrangulamento feitos de linhas mortíferas – que atuam precipitando a vida e os ânimos para a estagnação e o esgotamento – e eventuais linhas de fuga (para a vida). A cartografia, para uma das linhas da geografia contemporânea, é uma espécie de discurso gráfico. A leitura de mapas, antes de ser uma leitura técnica de decalques naturais, sociais e culturais, é leitura de diagramas, formas de ver o mundo, social, cultural e historicamente construídas (GIRARDI, 2001). “Numa cartografia, pode-se apenas marcar os caminhos e os movimentos com coeficientes de chance e de perigo. É o que chamamos ‘esquizoanálise’, essa análise das linhas, dos espaços, dos devires” (DELEUZE, 1992, p.48).

Nas instituições escolares, a análise do desejo diz respeito às conexões entre enunciados (verbais e não-verbais) e o complexo funcionamento institucional, passível de todos os atravessamentos externos à própria instituição: escola-família, escola-movimentos sociais, escola-mídia. E, entre o que se enuncia e o que está posto em funcionamento, é possível diagnosticar conjuntos de valores, motivações, critérios e opções, parcialmente conscientes, segundo os quais uma instituição se reproduz ao mesmo tempo em que se reinventa, em diferenciações imprevisíveis, com maiores ou menores chances para a primeira ou para a segunda alternativas.

Em campo, foram marcados os caminhos e os movimentos do instituído e do instituinte da Escola-X, onde preponderavam forças de conservação de uma cultura escolar hierarquizada, burocratizada e autoritária, e também da Escola-Y, em um de seus grandes

momentos institucionais. Na Escola-X, as exposições bimestrais de trabalhos de alunos, por exemplo, e sua feira cultural anual cumpriam apenas mais uma formalidade escolar. Propostas de verdadeira dinamização da sociocultura escolar inexistiam por ali, dado que qualquer solicitação de intervenção no espaço-tempo da escola ou de sua ocupação nos finais de semana, por parte dos alunos ou de seu grêmio estudantil, era desconsiderada pela direção, exceto quando alguns pouquíssimos professores, que faziam figura de cavaleiros solitários em meio a um clima generalizado de apatia, individualismo e burocratismo, abraçavam as propostas do alunado.

Em contrapartida, na Escola-Y, não houve um só grupo de alunos que não tivesse feito observações sobre as transformações que estavam ocorrendo naquele ano de 1999. Alunos e professores creditavam ao novo diretor da escola o impulso para que mudanças, há muito pretendidas, ocorressem. Por exemplo, a possibilidade de os estudantes interferirem, de fato, nos espaços da escola. Na Escola-Y, os alunos de uma das professoras de arte desenvolveram um ousado projeto de grafiteagem nas escadarias que ligavam o pátio ao primeiro andar; tiveram seus trabalhos de arte em exposições, dentro e fora da escola; junto dos colegas de outras turmas, respondiam pela rotatividade de um jornal mural, distribuído em três biombos no pátio, em meio a mesas de pingue-pongue. Naquela escola, uma vez por semana o intervalo se expandia, para que rodas de capoeira fossem (de uma semana para outra) intercaladas com apresentações de dança de rua (*break*), pagode, chorinho e o que mais aparecesse.

Um dos grupos de alunos ouvidos durante a pesquisa observou que alguma coisa havia mudado na postura dos professores naquele ano: “Parece que combinaram tratar os alunos com mais respeito e paciência”. “Até a professora tal anda mais afetiva com a gente”. “Aqui já teve até assassinato de aluno, rolava muita droga... A escola tinha o apelido de ‘cadeião’. Agora tá totalmente diferente”. Naquela escola, fisionomias falavam com os olhos e com todo o corpo sobre um ano letivo marcado por uma maior suavidade entre professores e alunos, alunos e direção: “Uma escola que agora tem projeto”, segundo uma aluna do Ensino Médio (BENEDETTI, 2001, p.82).

Como primeira síntese da pesquisa: a ampliação da arte no currículo escolar pode ser importante vetor de catalisação (não o único) de transformações nos modos de vida escolares. Processos de produção de expressão e de comunicação significativos para os alunos, quando atingem o ambiente escolar, afetam o relacionamento destes com a escola e consigo próprios. Ao transbordarem a sala de aula, objetivam as marcas de sua presença,

na condição de co-produtores do ambiente de uma escola tomada material e imaterialmente como sua. Todavia, a dinamização da produção artística e sociocultural, na ausência de uma prática educativa *ético-estético-política* (GUATTARI, 1993), não tem força de efetuação para promover a renovação do sentido de se estar na escola, seja trabalhando, seja estudando.

A pesquisa de campo encerrou-se no final de 1999. No início do ano subsequente, eis que os diretores das escolas investigadas foram removidos e muitos professores perderam suas aulas devido ao ingresso de um grande número de novos professores efetivos.

Na conclusão da escrita, uma pendência reticente. Só mesmo uma segunda pesquisa para se chegar a uma conclusão. Seria preciso analisar: Que alianças estariam assegurando ou desfazendo as anteriores configurações institucionais, as conquistadas e as que pediam passagem? É que movimentos contrários a mudanças não desistem facilmente de forçar um retorno ao *status quo* escolar. E, portanto, os efeitos das transformações flagradas na Escola-Y poderiam ter se dissipado. Na Escola-X, a anterior correlação de forças podia ter sofrido importantes alterações. Pontuações inquietantes, as registradas no final daquela dissertação.

Para o exame de seleção de candidatos ao doutorado, apresentou-se o desdobramento da pesquisa anterior. Isso foi em 2002-2003. Investigariam-se escolas estaduais que tivessem conseguido minimizar significativamente um quadro de violência na escola e da escola, tal como ocorrera na Escola-Y, mas em escolas da cidade de São Paulo, cidade em que Alice foi viver seus próximos capítulos. Ela, suas chaves, seu coelho, seus livros, suas músicas e seu cão branco.

Na pesquisa de doutorado, outro problema, outras questões. *Quais redes de estratégias coletivas estariam, supostamente, sustentando os acordos ou pactos de não-violência firmados nessas unidades escolares? Como os diversos segmentos da comunidade escolar, especialmente os alunos, teriam sido envolvidos nessa empreitada? O aprendizado coletivo “dos tempos de trégua” chegara a produzir componentes ou movimentos que se incorporaram ao currículo e à gestão escolares? Estariam ativados, formigantes, ou pálidos, quando a pesquisa de campo se desse?*

Após um dos primeiros encontros de orientação coletiva, um novo projeto de pesquisa foi traçado, a propósito da sugestão de se investigar a produção da *vida*, e não da

violência, em contextos escolares concretos quaisquer: a vida da curiosidade, dos sentidos, das valorações, dos afectos, das inteligências, do desejo, em quatro escolas estaduais. Vida (a-orgânica) que também se rebela e se expressa violentamente, quando ameaçada: *Quão perversos e violentos podem se tornar os pactos de não-violência, quando colocam em funcionamento dispositivos de regulação, ainda mais sutis, com o fim de “solucionarem o problema” da resistência, da revolta ou do descontentamento, seja de alunos, professores e alunos, ou outras “misturas” inter-segmentos, quando assolados por um estado de coisas tornado, novamente, insuportável, embora menos evidenciável?*

Para proceder à análise da dinâmica psicossocial e cultural das escolas públicas que seriam investigadas, a Alice pareceu sensato dar um mergulho prévio em disciplinas que trouxessem à tona as relações entre escola, juventude(s), políticas públicas e o conceito de identidade.

Este último, embora desmontado pela esquizoanálise, parecia cada vez mais saliente nos discursos dos teóricos da juventude, da educação, da cultura, da sociedade, da psicologia, e nas novas tecnologias de RH³, que problematizam a subjetividade no contexto do capitalismo mundializado ou a colocam a seu serviço, no caso das empresas. O conceito identidade agoniza como o *mesmo*, entre o *uno e o múltiplo*. Não tem a mesma *potência de variação* que o conceito *estilo*, estilo de produção de subjetividades ou estilo de produção de si. O conceito identidade suscita conservação, permanência e transcendência. Muito embora não possa ser acusado por isso: nunca prometeu se fazer passar pelo que é da ordem da produção da diferença pura, da singularização, da multiplicidade. As palavras de Guattari bem o dizem:

Identidade é um conceito de referenciação, de circunscrição da realidade a quadros de referência. (...) Essa referenciação vai desembocar tanto no que os freudianos chamam processos de identificação, quanto nos procedimentos policiais, no sentido da identificação do indivíduo – sua carteira de identidade, sua impressão digital etc. Em outras palavras, a identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável. (...) Todas essas concepções que referem os fenômenos subjetivos a identidades culturais, em minha opinião, têm sempre um fundinho de etnocentrismo (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p.69 e 71).

No primeiro semestre de 2003, uma disciplina cursada possibilitou conhecer autores que se valem do conceito de identidade ou que o recriam nas problematizações

³ Cf. Coleção “Soluções Em Tempos de Crise”, em especial, os arquivos: *Aprenda a se vender* (s/d.); *Como turbinar sua carreira* (s/d) *A arte da convivência* (s/d), de Roberto Shyniashiki (www.perigoso.com.br).

características de suas áreas ou campos específicos. Naquele tempo, uma vez por mês, Alice encontrava-se com um grupo de formação em esquizoanálise e esquizodrama, com Gregorio Baremlitt, do Instituto Félix Guattari – BH.⁴

Esquizodrama é uma invenção de Baremlitt, um dos grandes difusores do plano de pensamento de Deleuze & Guattari no Brasil e América Latina. Pode ser chamado, igualmente, de *clínica esquizoanalítica* – dramatização de séries de conceitos da esquizoanálise, tais como: *diferença e repetição*; *produção de produção, produção de reprodução e produção de anti-produção*; *caos, cosmos e caosmo*, dentre outros, segundo o dispositivo montado para catalisar uma experimentação intensiva do corpo e do pensamento (com o corpo e com o pensamento), com finalidade artística, terapêutica e educativa diante da auto-produção de si.

A *clínica* trata de provocar rupturas e bifurcações nos modos de vida, pela criação de novos territórios existenciais. Do grego *klinamen*, *clínica* herda o sentido de desvio e de potência de geração de mundos. *Klinamen* e não *klinikos*. *Klinicos* ou *klínes* é o que concerne ao leito, ao repouso ou ao ato de inclinar-se, dobrar-se sobre um enfermo. Mais do que atitude de acolhimento, o *esquizodrama* é produção de desalojamento, desvio do que é habitual e previsível, curto-circuito nas repetições presas a territórios identitários ocupados com seus próprios impasses, com a reprodução de universos de sentidos e valores que vedam, o mais que podem, quaisquer chances de mudança.

Logo após, uma segunda disciplina cursada e tudo transcorreu relativamente dentro do esperado. Até que, tempos depois, no segundo semestre de 2004, um encontro notável desviou o objeto de pesquisa de seu decalque inicial. Alice foi acometida por um fatal desarranjo em seus pontos cardeais, ao longo de um curso chamado *Sociologia da Juventude*, ministrado pela Prof^a Marília Sposito. A visão panorâmica e atualizada das teorizações sobre a juventude deslocou aquele objeto de pesquisa para um novo ânimo. Alice respirou aliviada por ter perdido o chão, temporariamente. Muitos autores apontavam para a necessidade de uma teoria que desse conta da complexidade que o conceito de juventude exige face à multiplicidade das condições juvenis produzidas pela atualidade ocidental, tecnológica e capitalista, acessíveis de forma desigual entre jovens ricos, pobres e miseráveis.

⁴ Baremlitt criou o Instituto Félix Guattari (IFG-BH), organização não-governamental vinculada à Fundação Gregorio Baremlitt, de Uberaba-MG.

A idéia de espriar a esquizoanálise nesse vácuo teórico passou a ser instigante. Em decorrência, um terceiro projeto foi esboçado. Uma pesquisa teórica, portanto. Enfoques distintos sobre a juventude poderiam ser re-articulados num patamar de maior complexidade, especialmente aqueles que indicavam direções e conexões inéditas ao pensamento, ainda que colados demais à categoria identidade. Com as ferramentas da esquizoanálise, determinados discursos sobre a juventude poderiam ser “cirurgiados”, de modo a renovar, na qualidade de enunciados emergentes, a *imagem do pensamento* sobre o modo de produção das subjetividades juvenis, num mundo em que a escola e a mídia são peças não indiferentes ao funcionamento das *sociedades capitalísticas* (GUATTARI & ROLNIK, 1986). A esquizoanálise, sendo uma teoria da ordem da *hiper-complexidade* (GUATTARI, 1993), poderia “afetar” os estudos sobre a juventude, ocupando lacunas que se avizinham nos limites explicativos da sociologia e de suas subáreas (sociologia da educação, sociologia da juventude, sociologia das culturas juvenis, principalmente).

Contudo, a produção não deslanchou. Talvez esse “bloqueio” de Alice, no país das dúvidas, tenha advindo da desconfiança de que ela estaria prestes a se afastar demasiadamente de sua questão disparadora: fazer algo entre a educação (não a sociologia) e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari. Daí, sua descoberta: a linha do desejo se instalara nesse intervalo fabuloso, entre a *máquina de guerra* deleuzo-guattariana e os estudos educacionais brasileiros que, nos últimos anos, passaram a convocar essa filosofia para fazer fugir o pensamento que não mais se encaixa nos modelos estruturais de construção e análise dos problemas da educação.

Durante a pesquisa de mestrado (1996-2001), Alice conseguiu localizar apenas quatro pesquisas em educação que traziam Deleuze & Guattari em seus principais argumentos. Três delas, teses de doutorado em educação (FISCHMANN, 1990; PEREIRA, 1996; SILVA, 1998) e uma em arte-educação (FRANGE, 1992). Em contrapartida, no levantamento realizado em 2005, Guattari e, principalmente, Deleuze apareciam citados em mais de mil endereços eletrônicos, dentre teses, dissertações, artigos em sites de divulgação de produções acadêmicas brasileiras, além de *blogs* de escritores, jornalistas, artistas, anarquistas etc. Na atualidade, são mencionados em ou embasam teoricamente um sem número de pesquisas brasileiras produzidas em cursos de cinema, teatro, artes, dança, comunicações, enfermagem, medicina, psicologia, filosofia, dentre outros. Estão presentes, igualmente, em outras dezenas de pesquisas e estudos educacionais, nas mais distintas linhas temáticas: currículo, filosofia da educação, formação de professores, políticas

públicas, educação ambiental, educação e multimeios, educação a distância, educação em arte.

Se, há pouco, esses autores estavam à margem dos estudos acadêmicos, o que ocorreu? Qual é a *novela*? Existe uma novela quando tudo está organizado em torno da questão – o que se passou? O que pode ter acontecido? (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p.63).

Para aproximar-se dessa novela, a proposta que seguiu para o Exame de Qualificação foi a de historiar a publicação das obras de Deleuze, Guattari e Deleuze & Guattari no Brasil, bem como mapear a presença desse pensamento no meio universitário. O intuito era o de captar os efeitos de contágio e propagação desse plano de pensamento nos programas de pós-graduação, investigando linhas e grupos de pesquisa, programas de cursos, seminários e colóquios que fizessem referência a ou desenvolvessem alguma região desse plano filosófico. O recorte seria fechado nos programas de pós-graduação em educação. Algumas perguntas em punho: *O que as pesquisas em educação têm feito com o plano de pensamento de Deleuze & Guattari? Para quê? Por quê? Para quem? Como as pesquisas em educação estariam convocando uma tal máquina de guerra filosófica para o campo educacional? O que tem sido feito entre este e a educação?*

Feito o mapeamento, o passo seguinte seria extrair e diagnosticar eventuais enunciados emergentes nas mais diferentes linhas temáticas do campo educacional, registrando e analisando em quais problemas os conceitos dessa filosofia estariam sendo convocados a operar. *Que novos enunciados estariam emergindo dessas produções acadêmicas em educação, ao problematizarem a atualidade da educação escolar brasileira? Fariam jus a um plano de pensamento que foi lá, nos meandros, dos mais sutis funcionamentos que restringem a expansão da vida, da experimentação e da coragem, para sustentar um “e por que não?”, mesmo, e principalmente, sob as condições mais adversas? Que máquinas de guerra estariam sendo montadas, por sua vez, a partir dos conceitos desse plano de pensamento? Estariam atacando os problemas recortados desde o interior do aparelho de Estado, que legisla sobre o dentro e o fora da educação escolar, e sobre o que deve estar dentro ou fora do sujeito da educação e da educação do sujeito?*

Como explorar o emaranhado de linhas de cada tese e dissertação investigadas, sem expor os triunfos e os fracassos de seus autores? Essa via desagradava profundamente a Alice no país dos muitos espelhos. Foi então que atravessou um deles e viu que, em vez de

dizer um sim ao sim, estaria se dedicando a um procedimento muito próximo ao dos primeiros médicos da modernidade que, para entenderem a vida, dissecavam corpos. E se lançassem mão do discurso indireto para extrair eventuais enunciados que estivessem, quem sabe, recortando a sombra da matilha “por vir”, a daqueles que, talvez, já estejam produzindo um pensamento educacional mais afeito à análise das circunstâncias e menos à análise das essências?

Alice contava com uma pista de Deleuze & Guattari que, preferindo o choque ao conselho, incitam:

Faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um General em você! Faça mapas, nunca fotos nem desenhos. Seja a Pantera cor-de-rosa e que vossos amores sejam como a vespa e a orquídea, o gato e o babuíno (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.36).

Pretendia desenvolver um trabalho que funcionasse como uma língua dentro de uma *língua menor*, minoritária – o que não significa que aspirasse a uma língua menor ainda. Ao contrário, uma língua paradoxal, traçada com linhas de fronteira entre o molecular e o molar, ocupadas em se tornar linha de contorno, para que formas pudessem ser captáveis a olho nu, e para que alguma língua pudesse dar voz a entes, sujeitos, coisas e movimentos quase invisíveis. Enfim, era preciso fazer algo que pudesse ser tomado na condição de coisa pesquisável, por aqueles que quisessem daquilo fazer uso. Nada de criptografar mensagens para ganharem o mar em suas garrafas. Alice queria estender o que quer que pudesse ser dito, nas franjas do campo educacional, com conceitos e noções roubadas dessa filosofia singular. Noções roubadas? Nada de mal em furtrar. Eles próprios, Deleuze & Guattari, roubam e postulam o procedimento do “roubo”.

Eles pegam de cada teoria, de cada práxis, aquela parte que lhes parece mais inspirada, aquela engrenagem que eles poderão colocar no interior de sua máquina teórica e militante, sem interessar-se por completo pelo rótulo geral que possa ter essa disciplina da qual pinçaram e “roubaram” um conceito. Assim como para eles não existe hierarquia entre o mundo natural, o mundo subjetivo e o mundo maquínico e social, também não existem discursos consagrados, textos adoráveis e discursos insignificantes (BAREMBLITT, 2003, p.17).

Eis o grau zero de um *corpo sem órgãos* em seu 1º ato: *O que está se passando entre os estudos educacionais brasileiros e o plano de pensamento de Gilles Deleuze e*

Félix Guattari? Uma vida, a tese. As primeiras *Atmosferas* têm a pretensão de dizer desse objeto, como nas anotações de quem vai a um museu de esculturas. Muitas idas e vindas e circunvoluções, conto de um aprendizado.

II. UM CORTE NO CAOS

ATMOSFERA I – Por que plano de pensamento de Deleuze “&” Guattari e não outro?

*Escrevemos O anti-Édipo a dois.
Como cada um de nós era vários, já era muita gente*
Gilles Deleuze & Félix Guattari

Dizer plano de pensamento de Deleuze & Guattari não é se referir exatamente a dois autores, mas ao que legaram ao mundo: uma produção ímpar, um sistema aberto de pensamento, instaurado a partir do encontro de suas trajetórias filosóficas e práticas.

Uma filosofia é o que tentamos fazer, Félix Guattari e eu, em *O anti-Édipo* e em *Mille plateaux*, sobretudo em *Mille plateaux* que é um livro volumoso e propõe muitos conceitos. Cada um de nós tinha um passado e um trabalho anterior: ele em psiquiatria, em política, em filosofia, já rico em conceitos, e eu com *Diferença e repetição* e *Lógica do sentido*. Mas não colaboramos como duas pessoas. Éramos sobretudo como dois riachos que se juntam para fazer “um” terceiro, que teria sido nós (DELEUZE, 1992, p.170-71).

Deleuze e Guattari conheceram-se no *Maio de 68*. Guattari, um militante de movimentos sociais, psiquiatra, filósofo, um nômade de muitos lugares ao mesmo tempo. Pode-se dizer mais, um intelectual praticamente autoditada; que não chegou a cumprir a burocracia de nenhum título universitário; que produziu uma quantidade assombrosa de textos; que militou ativamente tanto em organizações tradicionais como em organizações alternativas; que se envolveu em uma série de movimentos, dentre os quais, o de maior destaque, o movimento de *análise-institucional*, termo cunhado por Guattari. Ex-estudante de farmácia, músico. “Fundou uma série de dispositivos políticos que tiveram um papel importantíssimo nas tentativas de transformação do que é o mundo moderno e pós-moderno” (BAREMBLITT, 2003, p.12).

No encontro com Deleuze, Guattari chegou com a novidade de uma concepção teórico-prática a que chamou *máquinas desejantes*, proposta que substitui a clássica conexão da psicanálise *inconsciente-teatro* (Édipo) pela conexão *inconsciente-máquina*. Essa colaboração foi inaugurada com *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*, em 1972, o primeiro de quatro outros livros assinados por ambos: *Kafka: por uma literatura menor*,

1975; *Rhizome*, 1976, *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, 1980; *O que é a filosofia?*, 1991.

Na década de 1960, Deleuze já era conhecido no meio filosófico francês como comentador de Hume, Bergson, Espinosa, ou por ter reintegrado Nietzsche ao meio filosófico ocidental, que parecia tê-lo condenado ao ostracismo. Foram esses os filósofos com quem Deleuze se aliou para atacar, de modo singular, a plataforma filosófica da autoridade, da ordem e da transcendência: o *hegelianismo*. Todos eles têm algo a dizer sobre a imanência. Hegel, o *filósofo do Estado* e da *Estrutura*, era o alvo principal, não apenas de Deleuze, mas de todo o movimento pós-estruturalista. Michael HARDT (1996), em sua tese de doutorado sobre o aprendizado filosófico de Gilles Deleuze, observa que se o hegelianismo foi o primeiro problema do pós-estruturalismo, o anti-hegelianismo foi sua sombra. Hegel é o mais difícil dos adversários para quaisquer de seus oponentes, pois é capaz de recuperar a oposição, capturá-la no movimento imanente à sua lógica, dado que a própria noção de ruptura é um princípio central de sua concepção de dialética. Portanto, “(...) o esforço para ser um ‘outro’ para Hegel pode redundar em ser um ‘outro’ em Hegel” (ibid., p.12).

Dentre todos os autores da plataforma pós-estruturalista, Hardt argumenta que Deleuze foi quem conseguiu construir um terreno alternativo para o pensamento, não mais pós-hegeliano, mas separado do problema de Hegel. Com isso, a transcendência, a representação, as identidades plenas foram abatidas sem chances de recuperação. Deleuze erigiu a diferença (o díspar) como elemento primordial do pensamento, entendido como um movimento que tende ao infinito e anseia por ele. “(...) Alçando os seus maiores vôos, o pensamento experimenta o fascinante perigo da quebra dos limites. É quando ele se permite pensar a diferença em si mesma – o grande inimigo da razão clássica” (SCHÖPKE, 2004, p.22).

A história da filosofia que Deleuze praticou era um pouco estranha àquela interminável biblioteca de reprodução comentada dos grandes filósofos da civilização de todos os tempos. No primeiro período de sua produção, Deleuze apresentou à filosofia seu devir, jamais redizendo o que disse um filósofo, mas fazendo saltar o não-dito presente no que disseram. Jamais colocando palavras na boca de seus aliados, mas fazendo-os falar mais do que eles próprios o fizeram, desdobrando levadas de conceitos e indicando em que sentidos tomá-los. Era preciso que o autor tivesse dito efetivamente tudo o que ele lhe fazia dizer. Fazendo-lhes *filhos pelas costas*, tornando-os monstruosos, fazendo-lhes

anomalias selvagens.⁵ Jamais deformidades. Prole tão ou mais potente que muitos de seus ancestrais diretos. A filosofia tem seu próprio devir dentro da História, assim como os conceitos que, apesar de criados, não são temporais, não são criados para darem conta de um contexto sócio-histórico e não desaparecem com ele. Uma vez criados, basta que sejam acionados, reativados uma vez mais.

Todavia, o reconhecimento de um Deleuze criador de sua própria filosofia veio com *Diferença e repetição* (1968) e *Lógica do sentido* (1969), obras que já funcionavam segundo uma lógica das multiplicidades, ainda não formalizada em teoria até *Mil Platôs*.

Deleuze, ao discorrer sobre os três momentos de sua produção filosófica, aponta: antes de Guattari, com Guattari, depois de Guattari: “*Uma filosofia, isto foi então para mim como que um segundo período, que eu jamais teria começado e concluído sem Félix*” (DELEUZE, 1992, p.171). Filosofia híbrida, pois uma certa proposta analítica (crítica e *clínica*), como terreno alternativo à psicanálise. Contudo, sem concessões a *Édipo* e aos binarismos fundamentais: os pares uno-múltiplo, significante-significado, representação-reconhecimento, transcendência, enfim.

A esquizoanálise é uma leitura do mundo, praticamente de “tudo” o que acontece no mundo, como diz Guattari em seu livro sobre as ecologias, sendo uma espécie de Ecosofia, uma “episteme” que compreende um saber sobre a natureza, um saber sobre a indústria, um saber sobre a sociedade e um saber acerca da mente. Mas um saber que tem por objetivo a vida, no seu sentido mais amplo: o incremento, o crescimento, a diversificação, a potenciação da vida (BAREMBLITT, 2003, p.15).

Outros termos designam a esquizoanálise: filosofia das multiplicidades, rizomática, pragmática universal, micropolítica, cartografia, dentre outros, dependendo do contexto e das circunstâncias que a convocam. Essa permutabilidade de expressões não é mera idiosincrasia dos autores. Deleuze argumenta que “um conceito ora necessita de uma nova palavra para ser designado, ora se serve de uma palavra ordinária à qual dá um sentido singular” (DELEUZE, 1992, p.46). Por exemplo, a criação de Deleuze & Guattari pode ser dita *micropolítica* ao enfatizar a política dos movimentos singulares,

(...) a política feminista, a política dos movimentos homossexuais, a política das minorias raciais, a política dos imigrantes, a política dos sem-terra, a política de todos aqueles que sofrem exploração, a dominação, a mistificação do mundo atual, mas que não pertencem necessariamente aos organismos, às entidades molares respeitadas e consagradas pelo mundo em que vivemos. É uma política

⁵ Alusão ao título do livro de NEGRI, Antonio (1993) sobre o poder e a potência em Espinosa.

baseada em uma proposta básica que diz que a essência da realidade é a imanência do desejo e da produção (BAREMBLITT, 2003, p.15-6).

Junto dos intercessores (catalisadores de criação) de cada qual, tornaram-se mútuos intercessores um do outro. Melhor, o próprio plano de pensamento que resultou desse encontro passou a ser a plasticidade de onde escreveram seus livros-solo posteriores, deslocando as fronteiras do que, com eles próprios, ganhou formalização filosófica. As muitas sínteses de *Mil Platôs* não desapareceram de seus trabalhos subsequentes, e tampouco as anteriores “lógicas” criadas por Deleuze (lógica da imanência, da diferença, dos afetamentos) e por Guattari (transversalidade, inconsciente maquínico, principalmente) foram apartadas do projeto que desenvolveram a partir de *O anti-Édipo*. Nas palavras de Guattari, o que eles buscavam era alcançar “um discurso ao mesmo tempo político e psiquiátrico, mas sem reduzir uma dimensão à outra” (DELEUZE, 1992, p.25).

Para FOUCAULT (1991),

O anti-Édipo (que seus autores me perdoem) é um livro ético, o primeiro livro de ética que foi escrito na França desde há muito tempo (é talvez a razão pela qual o seu sucesso não se limitou a um público particular: ser anti-Édipo tornou-se um estilo de vida, um modo de pensamento e de vida) (p.83).

Livro que deu o que falar (sonhou acabar com Édipo) e projetou o nome Félix Guattari no cenário filosófico, ex-aluno e analisado de Lacan, “(...) mas à maneira de um ‘filho’ que já sabe que não há conciliação possível” (DELEUZE, 1992, p.180).

A medula de *O anti-Édipo* é a idéia de *introduzir o desejo na produção e a produção no desejo*. Embora seja um livro anti-Édipo e anti-materialismo histórico, extrai o conceito *desejo* de Freud e o de *produção* de Marx (como se costuma proceder quando da preparação de um antídoto). Produção sim, mas não restrita à geração de bens materiais ligada à força de trabalho, à infra-estrutura dos modos de produção, mas à produção em todos os domínios da realidade. *Produz-se produção, reprodução e anti-produção* (BAREMBLITT, 2003). Desejo, mas não o que coincide com a energia que anima o aparato psíquico freudiano, com suas características conservadoras e repetitivas. Aqui, desejo concerne a “(...) investimentos inconscientes distintos dos investimentos pré-conscientes de interesse, mas que incidem no campo social não menos que os investimentos de interesse” (DELEUZE, 1992, p.31).

O que justifica, para a psicanálise, ir ao enalço do desejo no sistema simbólico funda-se nas características que ela própria lhe imputou: imaginarizar-se e simbolizar-se.

Deleuze & Guattari e as correntes institucionalistas inspiradas em suas obras não acreditam que a essência do desejo seja conservadora, restitutiva. Ao contrário, defendem que o desejo é espontaneamente produtivo, revolucionário, inventivo e realiza-se sempre. Todavia, para que ele possa realizar-se produtiva e revolucionariamente numa máquina social, o que inclui todas as instituições, é preciso que determinadas condições históricas, socioculturais ou psicossociais engendrem modos de subjetivação que co-protagonizem tal processo produtivo do desejo.

Não são poucos os que ironizam ou tentam desqualificar *O anti-Édipo* e a própria filosofia deleuzo-guattariana, a partir de uma correspondência imediata entre *máquinas desejanter* e festa ou liberação de prazer, entre a análise que fazem da esquizofrenia e a glorificação de um “sujeito esquizóide”. Leia-se a crítica de Terry Eagleton, por exemplo.

Na época em que estamos imaginando, a idéia de um sujeito humano unificado o bastante para entabular uma ação significativamente transformadora poderia implodir pouco a pouco, junto com a fé no conhecimento que costumamos tomar por certo. Em vez disso, teceríamos loas ao sujeito esquizóide, bagunçado, cuja capacidade de amarrar os próprios sapatos, sem falar na de derrubar a situação política vigente, permaneceria uma incógnita (EAGLETON, 1998, p.24).

E a leitura que faz Gilles Lipovetsky do conceito *máquinas desejanter*:

Enquanto o maio de 68 surgiu como uma revolta sem objetivo futuro, antiautoritária e libertária, os anos de liberação dos costumes substituíram o engajamento pela festa, a história pelas “máquinas desejanter”, tudo se passando como se o presente houvesse conseguido canalizar todas as paixões e sonhos (LIPOVETSKY, 2004, p.62).

O anti-Édipo, para Michel Foucault, é um livro de ética, uma introdução à vida não-fascista, cuja profusão conceitual se dá a partir das questões: *Como introduzir o desejo no pensamento, no discurso, na ação? Como o desejo despente suas forças na esfera do político e se intensifica no processo de mudança da ordem estabelecida?* Livro-combate (um livro-bomba?), cujos principais adversários são os ascetas políticos, os militantes morosos, os terroristas da teoria, aqueles que querem preservar a ordem pura da política e do discurso político, os burocratas da revolução e os funcionários da verdade, determinados técnicos do desejo (os psicanalistas e semiólogos que registram cada signo e cada sintoma), os que querem reduzir a organização múltipla do desejo à lei binária da estrutura e da falta. É o fascismo seu adversário estratégico, inimigo maior:

(...) E não apenas o fascismo histórico de Hitler e de Mussolini – que souberam tão bem mobilizar e utilizar o desejo das massas – mas também o fascismo que está em todos nós, que assombra nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa mesma que nos domina e nos explora (FOUCAULT, 1991, p.82-3).

Mil platôs transversalizou, ainda mais e imbricadamente, capitalismo e esquizofrenia. Pode-se dizer dessa obra: é um tratado de filosofia política e de psiquiatria materialista. Um livro que, segundo Deleuze, indica muitas direções ao pensamento. A três delas o filósofo dá destaque. Direção 1 – uma sociedade (multiplicidade) define-se por suas linhas de fuga. São estas que fogem da coerção da estrutura, escapando por todos os lados e incessantemente. A lógica das contradições, a dialética, é insuficiente para compreender a emergência das transformações, especialmente, as inusitadas. Direção 2 – pensar as multiplicidades é preferir as minorias às classes sociais. As minorias, elas próprias, são multiplicidades portadoras de devires que, ao se atualizarem, provocam rupturas na História. Direção 3 – buscar um estatuto para as *máquinas de guerra*, não definidas pela guerra, mas por modos singulares de ocupar o espaço-tempo ou de inventar novos espaços-tempos: “(...) Os movimentos revolucionários, (...) mas também os movimentos artísticos são máquinas de guerra” (DELEUZE, 1992, p.212).

Em *Mil Platôs*, a expressão *máquinas desejantes* desaparece. Por um lado, pelos tantos equívocos que o conceito costumava provocar e, por outro, porque tudo o que tinham a dizer para criá-lo o tinham feito em *O anti-Édipo*. Na verdade, não desapareceu da obra posterior, mas tornou-se uma espécie de pó de estrela (ou de pirlimpimpim) em quase toda a sua extensão, ampliado no conceito *agenciamento*. O termo *máquina* foi incrementado por novas relações diferenciais, com os conceitos *máquina de guerra* e *máquina abstrata*. O conjunto mesmo da obra de Deleuze, de Guattari, e Deleuze & Guattari pode ser tratado como uma *máquina de guerra* filosófica. Máquina de suscitar a proliferação de *máquinas desejantes*, *máquinas de guerra* ou novos *agenciamentos*, onde quer que *aparelhos de Estado* paralisem instituições ou modos de vida, mesmo a dois.

Deleuze & Guattari analisaram, de maneira bastante peculiar, o modo como o capitalismo investe na economia do desejo, na aceleração dos processos de *desterritorialização* não apenas do capital e das empresas, que se tornaram multicentradas, mas de antigas constelações de valores, sentidos e afiliações sociais. Em nome do capital, pouco importa que se promova ou se providencie a morte das espécies, incluindo-se boa

porcentagem de homens, mulheres e crianças banidos da vida antes mesmo de ganharem os cinco palmos abaixo da terra.

Todavia, longe de propagarem pessimismos, sugerem que a resistência e a criação de saídas são tão possíveis como improváveis, até que ocorram. Apostam no possível, de maneira peculiar. Tudo vai depender das linhas de força que se aliarem contra as que articulam sua despotencialização.

Para dizer o que disseram e como o fizeram, algo absolutamente inusitado diante de tudo o que havia sido construído até então, Deleuze & Guattari criaram redes de conceitos que movimentaram o pensamento por vias desconhecidas. Nada de errado. A filosofia, para eles, consiste precisamente na criação de conceitos e ninguém pode fazer isso por ela. E filósofo é quem se torna filósofo, quem se interessa pela criação de conceitos. Nenhuma semelhança com a genialidade daqueles que, nas últimas décadas, se apropriaram da palavra *conceito* e a capitalizaram para as agências de publicidade, propaganda e marketing. Conceituadores: “essa raça atrevida que exprime o ato de vender como o supremo pensamento capitalista, o *cogito* da mercadoria” (DELEUZE, 1992, p.170). Para Regina SCHÖPKE (2004), o poder de Deleuze em neutralizar as banalidades faz calar os que insistem em colocar a filosofia no mesmo plano que o dos outros saberes.

De tudo o que poderia ter sido dito sobre Deleuze e o que pensa sobre a tarefa da filosofia contemporânea, o *Diccionario de Filosofía* (CORTÉS & MARTINEZ, 1996) seleciona que, pelo fim das metafísicas do *ser*, Deleuze dedicou-se a pensar as condições que tornaram possível a aparição das noções mesmas de *ser* e de *sujeito*, que estão na base da filosofia moderna e de sua necessidade de fundamentar o *ser no sujeito*. Tal problematização é compartilhada também por Michel Foucault. No percurso de ambos pensadores, suas pesquisas passaram por Nietzsche, aquele que decretou a morte de deus e do homem. Não há qualquer fundamento anterior ao ser e ao sujeito e ao ser como sujeito. O que há são artesanias e produções singulares. E se não são artesanias, são produções em série. Duas dimensões que se atravessam mutuamente. Uma delas, uma espécie de antropofagia carnavalesca: a cada vez, o tema de um samba-enredo, passos, bateria, fantasias e ensaios. A outra, uma espécie de fagocitose generalizada que faz proliferar imensos pátios de *Barbies*, *Bad Boys*, *Gersons* e salas de espera para obesos, anoréxicos, deprimidos, alucinados e prisioneiros outros. As ruas, os bueiros, as marquises, a casa sob a ponte, para os outros “outros”.

Pode-se dizer, com ORLANDI (2000), que Deleuze elaborou uma filosofia da imanência, oposta ao privilégio deste ou daquele transcendente; uma filosofia da diferença, radicalmente potente para desbancar a primazia do idêntico (da representação, da identidade, do eu) e, junto a Guattari, uma filosofia que tornou possível finalmente fazer da filosofia uma teoria das multiplicidades. Dependendo de como e por onde se entra nessa obra filosófica e por quais problemas se é arrastado, pode-se enfatizar um ou outro conceito (diferença, imanência, multiplicidade), sabendo-se que são componentes de um mesmo construtivismo erigido como estilo de vida e de pensamento, simultaneamente.

Talvez, a dificuldade inicial de apreensão dos platôs deleuzo-guattarianos esteja relacionada aos hábitos de reconhecimento. Busca-se, em vão, compreender o que expressam seus conceitos inéditos (e expressam sempre acontecimentos), recorrendo-se a *caixas de ferramentas* que não servem para muita coisa, sejam elas as das teorias críticas, das teorias do imaginário, das fenomenologias. Em seus livros ou entrevistas, encontra-se tudo o que se necessita para que corpo e intelecto sejam afetados por seus conceitos. Entretanto, é preciso render-se a um certo desprendimento inicial, com o fim de se liberar do cacoete da reconhecimento. Visitando ou revisitando as regiões que mais interessam ou intrigam, consegue-se abertura às intensidades que toda essa filosofia gera, condição para que seus conceitos façam vibrar e vibrem (ou detonem) aqueles com os quais se está acostumado a conviver. Ou isso, o apaziguamento de certa ansiedade que quer “entender” tudo logo de início, ou a entrada nessa filosofia custará a acontecer, tornando-se, assim, mais fácil desistir da empreitada. As entradas são muitas e as desistências também. Pode-se dizer, seguramente, que não há pistas falsas nessa escritura. É o que mais impressiona. Todas as senhas para alavancarem o pensamento estão distribuídas ao longo de seus livros, artigos e entrevistas. Está tudo ali, nos convocando a experimentar linhas atravessadeiras. Linhas compositoras, igualmente: as que atravessam e compõem tanto os processos históricos como a emergência de seus acontecimentos; linhas que se encontram em encruzilhadas, mas para precipitarem uma produção de novidades conectivas, de novos universos de sentidos e valores.

Nesse plano de pensamento não se volta para o que é da ordem da substância, do ser e de seus atributos: com essencialismos não se cartografam rupturas, mutações ou permanências, seja no campo *social* seja no *subjetivo*.⁶ O que mais interessa a Deleuze &

⁶ Dizer “social e subjetivo”, neste caso, é simplesmente um pleonasma, mas ajuda a dimensionar a abrangência e amplitude desse plano de pensamento que sobe, desce e desliza, entre problemáticas

Guattari são os *devires* de algo ou de alguém, não o que algo ou alguém significa, ou quanto se encaixam em padrões especialíssimos. Não por coincidência, compuseram uma “ópera filosófica” que ampliou e complexificou a máxima, já presente nos trabalhos anteriores de Deleuze: *o ser não é; o ser devém*. E devém com as forças do fora, sem qualquer ordem pré-constituída que defina sua organização, pois não existe a natureza do ser, mas suas tendências mais ou menos efetuadas. Da natureza do ser quem diz é sua prática, os movimentos e lentidões de que é capaz. Isto posto, o que tal síntese implica é a consideração de uma noção de subjetividade processual, criacionista e maquínica. Os livros dessa parceria, e também os posteriores trabalhos individuais, trazem aos filósofos e aos não-filósofos um conjunto de novas ferramentas para ler o mundo e nele intervir. Não ao modo das teorias críticas, cujos conceitos são gerados segundo uma *imagem do pensamento* preso à estrutura já dada, a uma utopia de grupelhos bem-intencionados, a uma noção essencialista de sujeito e de produção de realidade.

Eis uma linha minoritária de pensamento. Angaria motivos suficientes para não estar nos meios acadêmicos. Afinal, como suportar a assertiva: “(...) De forma alguma pretendemos ao título de ciência” (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.34)? Eles próprios jamais pleitearam nada parecido com isso. No desdobramento que faz Baremlitt do comentário de Deleuze, de 1988, para o *Le Magazine Littéraire*, a saber, o de nunca ter aderido ao partido comunista, jamais ter sido fenomenólogo ou heideggeriano, jamais ter renunciado a Marx, nem repudiado o Maio de 68. Na licença de Baremlitt, Deleuze prosseguiria:

Nunca me preocupei em estar na moda, nem a dos círculos políticos, nem a dos acadêmicos. Nunca venerei filosoficamente a Parmênides, nem a Sócrates, nem a Platão, nem a Aristóteles, nem aos neo-platônicos, nem a Descartes, nem a Kant, nem a Hegel, nem aos positivistas... assim como nunca fui propriamente existencialista, nem estruturalista, nem materialista dialético. O mesmo me aconteceu científica e artisticamente com Euclides, Newton, Freud, Saussure, Weber, Wittgenstein, Lacan, Lévi-Strauss ou Toynbee... ainda que me empenhe a conhecê-los tanto como a Sófocles, Leonardo ou Shakespeare. Meus personagens filosóficos favoritos têm sido, sem dúvida, ou bem estranhos, ou pouco exitosos, ou pouco freqüentados, ou quase francamente marginais.

compostas numa escala que varia da dimensão macro, das grandes instituições e indivíduos (nível molar) até a dimensão micro, o das singularidades pré-verbais e pré-pessoais implicadas nos processos de individuação impessoal (nível molecular).

Heráclito, Demócrito, Arquimedes, os sofistas, os estóicos, os epicuristas, os hedonistas, tanto quanto Duns Scott, Espinosa, Leibniz, Hume, Nietzsche e Bergson, assim como Pierce, Hjelmslev, Clastres, Riemann, Chatelet, Blanchot, ou bem Reich, Kafka, Artaud, Carroll, Beckett, Proust, Miller, Canetti, Bacon, Kleist, Duchamp... e tantos outros (BAREMBLITT, 2003, p.37).

Deleuze & Guattari, Deleuze e Guattari nunca prezaram os fundamentos. Logo os fundamentos, tão caros às práticas e aos projetos educacionais! Nunca se dispuseram a se ocupar disso, exceto para solaparem suas bases de sustentação filosófica: destronar a transcendência, os ideais universais, todo messianismo deles derivado, todo um generalizado engodo. Antes do encontro com Guattari, Deleuze já o providenciara. Com Guattari, um pensamento da terra, da extensão, o acontecimento de uma aliança improvável tornada possível na imanência da afirmação, na alegria de dizer sim: potência em ato, da vida. Um pensamento afeito a infiltrar-se nas instituições em que forças e formas comecem a apostar juntas: criar é resistir. Mesmo quando abre concessões, a tendência do instituído é a de buscar sua própria conservação, produzir-se a si própria na reprodução. Quase nunca é o que se consegue, contínua e imaculadamente, por mais que proclame, hoje mais do que há duas décadas: *Vamos! Comece, não tema! Não há qualquer problema em se tentar algo novo e de novo. O que é altamente desejável. Estamos aqui para isso mesmo. Principalmente para que você não se esqueça de que o discurso está na ordem das leis. Sempre vigiamos o seu aparecimento e lhe concedemos um lugar, que o honra enquanto consegue desarmá-lo. Saiba! Se o seu discurso tem algum poder, é de nós, e somente de nós, que o recebe.*⁷

Quando algo escapa à vigilância e ao controle de um centro, de uma central de comando, há que se perguntar – *Como foi possível que algo (díspar) acontecesse, quando as chances eram, aparentemente, mínimas para tanto? Por que isso e não outra coisa? Que forças foram vencidas, que valores derrubados, que sentidos superados, ao menos, parcialmente? De quais provocações, de quais mudanças, aquilo que escapou e vingou, foi capaz de fazer e suscitar?*

Robert KURZ (1998) pode ter sido exato ao defender que não existe revolução teórica que não comece com a prática de não mais se levar a sério instituições (con-sagradas) e que não existe revolução teórica que não seja, ao mesmo tempo, uma revolução institucional. Caso contrário, como explicar que transformações ocorram? Que linhas

⁷ Tornamos Foucault (FOUCAULT, 1996, p.07) tão “monstruoso” quanto foi possível.

subversivas podem estar bem vivas, no interior de uma instituição? Na luta entre acasos, desejos e necessidades, cada caso é singular. Vale destacar, tão somente, que a repetição do *mesmo* nunca se garante de uma vez por todas. Uma passagem (na íntegra) de Foucault, em *Então, é importante pensar?*, entrevista com Didier Eribon, para a revista Libération, n° 15, 30-31, em maio de 1981:

Há sempre um pouco de pensamento mesmo nas instituições mais tolas, há sempre pensamento mesmo nos hábitos mudos. A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nestas condições, a crítica (e a crítica radical) é absolutamente indispensável para toda transformação. Pois uma transformação que permaneça no mesmo modo de pensamento, uma transformação que seria apenas uma certa maneira de melhor ajustar o pensamento mesmo à realidade das coisas, seria apenas uma transformação superficial. Por outro lado, a partir do momento em que se começa a não mais poder pensar as coisas como se pensa, a transformação se torna, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e ainda assim possível (FOUCAULT, 1994, p.179).

A criação de Deleuze & Guattari traz de inédito o fato de ser agenciamento de multiplicidades não-totalizáveis, promoção de encontros de conceitos com graus distintos de potência, em correspondência com certo poder de afetar e de se afetar. Cada um dos livros posteriores a *Mil platôs*, ele incluído, pode ser considerado uma espécie de “+ um” platô, assim como *O anti-Édipo* e todos os textos anteriores a ele podem ser tomados como condições de emergência de *Mil platôs*. Ironicamente, aquele que nasceu como projeto de um livro-continuação tornou-se o livro que transversalizou toda a obra deleuzo-guattariana, sob a égide de uma lógica das multiplicidades. Platôs são como regiões de intensidades geradas no acontecimento de uma criação conceitual, tendentes a se conectarem com os demais textos e mesmo com outros que não os de suas “autorias”.

Quando eu dizia que Félix e eu éramos mais como riachos, queria dizer que a individuação não é necessariamente pessoal. Não temos certeza alguma de que somos pessoas: uma corrente de ar, um vento, um dia, uma hora do dia, um riacho, um lugar, uma batalha, uma doença têm uma individualidade não pessoal. Eles têm nomes próprios. Nós os chamamos de “*hecceidades*”. Eles se compõem como dois riachos, dois rios. São eles que se expressam na linguagem, e nela cavam as diferenças, mas é a linguagem que lhes dá uma vida própria individual, e faz passar algo entre eles. Falamos como todo mundo ao nível da opinião, e dizemos “eu”, eu sou uma pessoa, como se diz “o sol nasce”. Mas nós não temos certeza disso. (...) Félix e eu, e muito mais gente como nós, não nos sentimos precisamente como pessoas. Temos antes, uma individualidade de

acontecimentos, o que não é em absoluto uma fórmula ambiciosa, já que as *hecceidades* podem ser modestas e microscópicas (DELEUZE, 1992, p.176-77).

Mil Platôs, em particular, é um arquipélago ou uma constelação de *hecceidades*, de multiplicidades em heterogênese superlativa: Guattari, Deleuze, todos os seus livros e práticas anteriores, *O anti-Édipo* e toda uma multidão de *intercessores* ou *personagens conceituais* para co-movimentarem conceitos re-criados dos mais variados campos e áreas do conhecimento (tais como geologia, etologia, bioquímica, neurociência, literatura, música, cinema, psicanálise, arte, ciência, filosofia), bem como dos lugares menos esperados, como da canção de *Patti Smith*, de onde extraíram o enunciado incluído em *Rhizome*: “não procure a raiz, siga o canal...” (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.30). Palavra de ordem dos que buscam a vida, mesmo nos cantos mais inóspitos, dos que farejam lençóis freáticos em estepes, cerrados ou desertos.

Enquanto *O anti-Édipo* foi uma crítica ao Édipo e à psicanálise principalmente, *Mil platôs* foi um estudo do capitalismo e de suas relações com a esquizofrenia. Publicado oito anos mais tarde, em 1980, nasceu como resposta ao clima de conformismo e indiferença aos movimentos contra-culturais de 68. Não teve o mesmo ibope de *O anti-Édipo*, mas foi considerado por seus autores o passo à frente. Não mais um livro-denúncia, mas um projeto aberto de criação, uma ousada teoria das multiplicidades que abordaria “(...) terras desconhecidas que *O anti-Édipo* tinha apenas visto de longe sem nelas penetrar” (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.07).

As contribuições de Deleuze & Guattari podem ser sintetizadas como o legado de uma filosofia das multiplicidades. É a multiplicidade o verdadeiro elemento em que alguma coisa se passa, disseram-nos o tempo todo. O plano de imanência, que não abriga nem sujeito nem objeto, é povoado por multiplicidades, “(...) um pouco como as tribos povoando o deserto sem que ele deixe de ser um deserto” (DELEUZE, 1992, p.182). Estamos diante de uma obra construída, região por região, como *espaço liso*, espaço nômade, espaço para que a vida se libere do que a mantém drenada, para que a ligação de uma vizinhança à vizinhança seguinte não possa ser pré-dita, pré-definida, pré-determinada, para que novas conexões possam ser produzidas de uma infinidade de maneiras. Um jeito de abrir picadas aos “bons encontros”, no sentido espinosiano:

Esse cuidado é extremamente agudo e dramático, justamente porque a motivação ontológica e ética (não moral), que parece também atravessar todos esses encontros – e que vai ritmando a pergunta pelo surgimento do novo no mundo –

é a da constante liberação de algo, seja lá o que for, de tudo aquilo que esteja supostamente separando esse algo das linhas que fluem como sendo sua “diferença interna” (...) assim, por exemplo, libera-se o pensar no pensamento, libera-se o pensamento dos pressupostos de sua imagem representativa. (...) libera-se, como substantiva, uma multiplicidade não mais circunscrita aos jogos do Uno e do Múltiplo. É liberado o tempo de suas amarras cronológicas (...) libera-se o desejo de sua determinação pela falta. Libera-se uma pura consciência imediata sem objeto e sem eu. Em muitos platôs, o corpo sem órgãos é liberado da organicidade do corpo biológico ou da intencionalidade do corpo próprio. Libera-se o inconsciente de sua reterritorialização familiar. Como o sorriso que se libera do gato de Lewis Carroll, o “sentido”, como “acontecimento”, libera-se, por inspiração ancorada nos estóicos, de suas reduções à “proposição”, libera-se do “objeto” ou do “estado de coisas que ela designa” (...) Com *Leibniz e o Barroco* a dobra libera-se e “vai ao infinito” (...) Com as operações de liberação, os liberados são como que levados a variados reencontros de suas virtualidades (ORLANDI, 2000, p.53-4).

As lógicas da diferença, dos afetamentos, da imanência, da transversalidade não foram apartadas dos textos posteriores de Deleuze e de Guattari, escritos em parceria ou individualmente. Muitos conceitos ganharam outros nomes, sofreram metamorfoses em redes conceituais forjadas para responder à especificidade de outros problemas colocados ao pensamento. Mas a filosofia das multiplicidades, como acontecimento notável no panorama filosófico ocidental, tem nome, data e 15 imagens que abrem suas seções: *1980 – Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Espécie de monumento que não pode ser creditado a “um grande filósofo”, mas a dois, no mínimo.

Especialmente, nos últimos cinco ou seis anos, as referências a Deleuze têm comparecido nos mais diversos campos do conhecimento, eventos acadêmicos brasileiros e outros. Há pouco surgiu mais um dossiê sobre o filósofo: *O teórico da multiplicidade: Gilles Deleuze*, na revista *Cult*, em novembro de 2006.⁸ No mesmo mês e ano, a primeira página do Caderno Cultura do Jornal *Estado de São Paulo* dedicou uma página inteira à resenha do livro *Ilha deserta*, que reagrupa a quase totalidade dos textos de Deleuze publicados na França, entre 1953 e 1974.⁹

⁸ Publicados no Brasil, temos pelo menos três outros dossiês sobre Gilles Deleuze: “Dossier Gilles Deleuze”, organizado por Carlos Escobar (ESCOBAR, 1991); “Dossiê Gilles Deleuze”, organizado por Sandra Corazza e Tomaz Tadeu (*Educação & Realidade*, 2002) e o dossiê “Entre Deleuze e a educação”, organizado por Tomaz Tadeu e Walter Kohan, compilação dos textos apresentados no *II Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação – “O devir-mestre: entre Deleuze e a educação”*, que ocorreu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 18 e 19 de novembro de 2004.

⁹ Organização de Luiz Orlandi para a edição brasileira de *L’île déserte et autres textes*, edição preparada por David Lapoujade e publicada em Paris, em 2002, por *Les Éditions de Minuit*.

Em todos os eventos e publicações, Félix Guattari (um não filósofo?) comparece mencionado apenas secundariamente. Parece injusta a dissociação em curso, pelo menos no meio acadêmico, que tem feito separar as “contribuições” de Deleuze das de Guattari à renovação do pensamento contemporâneo. Injustiça? Eles próprios nunca pleitearam reconhecimento acadêmico ou institucional. Portanto, essa seria uma questão menor. Entretanto, não se trata de uma questão insignificante para este estudo, que estará se referindo sempre a um plano de pensamento instaurado a partir do profícuo encontro “Gilles e Félix” e de seus respectivos intercessores reunidos.

Importa justificar porque dizer “plano de pensamento de Deleuze & Guattari”. No mais, ótimo que um deles seja o nome abre-alas à divulgação e disseminação desse modo outro de pensar as conexões natureza-cultura e as mutações maquínicas do campo subjetivo e social.

Esse encontro líquido, mas também gasoso e virótico, resultou em uma contracorrente filosófica afeita a desconfigurar modos de pensar e de existir dos que aceitam ser arrebatados por ela. Uma união produtiva que, como diz BAREMBLITT (2003), configura-se numa espécie de milagre intelectual, absolutamente insólito na História da cultura. Não criaram uma filosofia a duas cabeças, mas um saber que os fez não devir um, mas muitos. Como diz François EWALD (1991), se o que se pretende é fazer psicologia (ou psicologia da educação) com Deleuze e Guattari, não se deve hesitar: há que se espoliar a biblioteca do arqueólogo, do etnólogo, do economista, bem como empanturrar-se de literatura e de arte, para encontrar-se com as disciplinas do desejo, disciplinas que relatam, no seu conjunto e na diversidade, as produções do desejo no campo (subjetivo) social. *Deleuze & Guattari* são a contínua transformação de um dueto em um enorme coral, em que não se sabe o que foi entoado por um e por outro. De qualquer forma, “um coral em que cantam as vozes mais revolucionárias, mais críticas, mais escolhidas de nosso século” (BAREMBLITT, 2003, p.13). Um combinado estranho e singular, um *coral-atelier* que canta intuição, afecto e pensamento, no processo de criação de novas armas de combate a uma imagem do pensamento que, por séculos, fundamentou, justificou e sustentou o exercício de um poder centralizador, hierarquizante, assujeitador das diferenças, das multiplicidades e de qualquer criação de modos de vida ou de governos que tentaram escapar-lhe ao controle e domínio. É que o

poder é guerra, “uma guerra continuada por outros meios” (FOUCAULT *apud* MARSHAL, 1994, p.21).¹⁰

Daí a necessidade de se aprender a intrigante arte do origami, *origami ontológico*, para dobrar linhas estratégicas, nas extensões do pensamento e da vida. Linhas do fora que se tornam linhas do “si”, para instaurar espaços onde seja possível habitar por um tempo, “alojar-se, enfrentar, apoiar-se, respirar – em suma, pensar. Curvar a linha para conseguir viver sobre ela, com ela: questão de vida ou morte” (DELEUZE, 1992, p.138).

Por todo o dito, este plano de pensamento e não outro, e o conectivo sígnico “&” entre Deleuze e Guattari, para dizer o nome de um estilo irrepitível de pensar, e dos mais generosos: doador de múltiplas entradas para um labirinto filosófico e clínico para que as saídas sejam muitas, singulares e potentes: “(...) trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p.222).

Mas, ainda resta um incômodo. Plano; por que plano de pensamento? Alice se pergunta. Zourabichvili lê seus pensamentos e aprimora sua dúvida: “De que natureza é o plano? Ele apresenta obrigatoriamente duas faces, cada uma sendo o espelho da outra: plano de pensamento, plano de natureza, pois ‘o movimento não é imagem do pensamento sem ser também matéria do ser’ (*Qph*, 41)” (ZOURABICHVILI, 2004, p.78).¹¹

¹⁰Esta oração é a inversão de Michel Foucault para a conhecida afirmação de Clausewitz, de que guerra é a política continuada por outros meios.

¹¹*Qph* é a abreviação do título em francês de *O que é a filosofia?*. A citação de Zourabichvili encontra-se em DELEUZE & GUATTARI (1992, p.54).

ATMOSFERA II – Deleuze pós-moderno?

En el fondo, lo postmoderno es un modelo de subsunción general del ser en la circulación del ser, en la circulación de la significación.

Antonio Negri

No XVI Congreso Mundial de Educação Católica, realizado em abril de 2002, em Brasília, John DANIEL (2002), representante da UNESCO, foi convidado a discursar sobre a educação na pós-modernidade.¹²

Para extrair implicações para a educação do presente, o conferencista expõe o que entende por *pós-moderno* e constrói seus argumentos comparando modernismo e pós-modernismo. Inicia dizendo que o modernismo é o conjunto dos princípios seculares que o pós-modernismo procura destruir, a qualquer custo. Enquanto aquele é essencialmente objetivo, este é subjetivo e apresenta um quadro incoerente de conceitos, erigidos fora de qualquer princípio central. O pós-modernismo rejeita a autoridade e a tradição, substituindo a idéia de indivíduo autônomo e soberano pela experiência coletiva, anárquica e anônima. Substitui a ciência e a razão pela igualdade de direitos das “(...) mininarrativas sobre pequenos segmentos da nossa experiência, sem pretender a sua universalidade” (ibid., p.03), em virtude do relativismo de todos os discursos.

¹²Em sua fala, o autor utiliza indiscriminadamente os termos pós-modernismo e pós-modernidade, modernismo e modernidade, pós-modernos e pós-modernistas. Cf. HARVEY (1993), em que tais termos, aos pares, recebem um tratamento diferenciador.

O pós-modernismo acentua o modo como as coisas se fundem e não gosta das distinções. Construtivismo e desconstrução seriam suas palavras-chave. Aqui, o centro que não se sustentaria ou a crença de que ele não existe seriam motivo de celebração. Opor-se-iam-se às grandes narrativas, defendendo que elas deixaram de ser críveis. Os pós-modernistas atribuiriam pouca importância ao conhecimento, alegando que ele não pode ser legitimado por não ser objetivo. Conhecimento, para eles, seria algo que “(...) cada um de nós constrói com os jogos da nossa linguagem” (ibid., p.04).

Após tentar demonstrar que o pós-modernismo teria corroído os sistemas intelectuais das eras precedentes, substituindo a universalidade pela fragmentação, negando a possibilidade do progresso humano e atacando as crenças, tanto de liberais como de socialistas, concluiu que a ênfase no relativismo e na fragmentação, por parte dos pós-modernistas, golpeou o centro da noção de que haja direitos humanos universais.

Quanto às implicações do pós-modernismo para o campo da educação, diz ser evidente que ele representa um desafio a todos os educadores seculares e religiosos. “Estaríamos em dificuldades se todos os nossos estudantes chegassem à escola ou aos colégios com uma atitude pós-modernista” (ibid., ibidem.). Isto posto, o dever intelectual dos educadores seria o de enfrentar as assertivas pós-modernistas que atingem os fundamentos do trabalho com a educação. Como muitos alunos passam boa parte de sua vida dentro da cultura eletrônica popular, que contém uma dose importante de atitudes pós-modernas, outra tarefa deveria ser a de ajudar os estudantes a interpretar seu ambiente. Por sorte, nas instituições escolares, encontrar-se-iam-se estudantes cujas atitudes são uma mistura do pré-moderno com o moderno, o que dilui o pós-modernismo em cada um. O mundo pós-moderno seria um mundo difícil para os jovens, diz, e os pós-modernistas não contribuiriam para que se entendessem as implicações da pós-modernidade no campo da educação. Quando os jovens começam a especular sobre o sentido da vida, o pensamento pós-moderno não se propõe a ajudá-los. Por isso, complementa, os jovens precisam da simpatia de adultos – professores, pais e outros – que possam motivá-los a conquistar sua confiança, para que encontrem suas próprias respostas. E o que motivaria as pessoas é a necessidade da educação.

Alice, no ar, interrompe a programação: *Duvido! Será mesmo que o que motiva alguém é a necessidade da educação ou é a vitalidade dos encontros que leva alguém a aprender algo, em algum momento, que lhe desperta a curiosidade para o insuspeitável e*

atiça o desejo de querer tudo aquilo, uma vez mais, nietzscheaneamente? Pois, quais seriam os jogos “da” linguagem desse funcionário internacional?

Quaisquer que sejam os jogos “da sua” linguagem, estes são jogados por muitos outros que, como ele, deliberam sobre “os projetos” educacionais de que o mundo precisaria, de que o Estado e o capitalismo precisariam, para que mudanças ocorressem e tudo continuasse do mesmo jeito. De todo modo, trata-se de um gosto em deliberar a partir do que se estipula serem as necessidades do outro; gosto de falar em nome alheio:

Somos nós que definimos o outro, especialmente quando essa nossa definição se supõe avalizada pelos aparatos que articulam uma função técnica ou perita dos distintos campos do saber; somos nós que decidimos como é o outro, o que é que lhe falta, de que necessita, quais são suas carências e suas aspirações. E a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma (LARROSA & LARA, 1998, p.08).

Em quaisquer centrais deliberativas das coisas educacionais, consciente ou inconscientemente, o que se delibera para o sujeito são formas de sujeição (tecnologias de produção de subjetividade) em larga escala: política educacional para as populações. Biopolítica, no sentido foucaultiano.

Alice observa que os formuladores de políticas educacionais estão sempre lançando propostas inovadoras, como saídas de um novo paradigma a cada ano ou gestão governamental. Quem está na escola ouve falar de que existem saberes indispensáveis à educação do milênio e uma dezena de competências para ensinar. Em nome de um mundo possível, produzem-se acordos internacionais e métodos para a aplicação de cartilhas que orientam, passo a passo, o que fazer para que se construa esse tal “outro mundo possível”.

O funcionário internacional observa que, embora neguem que haja qualquer coisa universal, os pós-modernistas promovem determinados valores que eles (os modernistas), embora considerem universais, muitas vezes os negligenciam: a tolerância e o respeito pela liberdade alheia. “Deveríamos celebrar a diversidade, a igualdade e a liberdade dos outros” (DANIEL, 2002, p.05). Mas encontra aí um entrave que fere suas próprias convicções. Ou se acredita nos direitos humanos ou se tolera a idéia de que uma cultura em particular possa definir os direitos humanos de seu povo, em nome da diferença.

Outros pontos em comum entre modernistas e pós-modernistas: o respeito pela diversidade e a apreciação do igual valor de todos os seres humanos. Quanto a este último aspecto, comenta que essa “(...) não deveria ser uma idéia difícil de ser aceita pelos

cristãos, para quem todas as pessoas são iguais e infinitamente caras ao Senhor” (ibid., ibidem.).

Com relação à análise de um primeiro ponto (supostamente) comum entre uns e outros, diz que seu guia de iniciação ao pós-modernismo conclui que as grandes narrativas do cristianismo, do islamismo e do judaísmo têm dificuldade em lidar com *as diferenças*, mas que há duas tradições importantes – o budismo e o hinduísmo – que, segundo determinado autor, podem abarcar as diferenças desse nosso mundo pluralista, e o fazem. Se acessarmos o capítulo quinto de *Nietzsche e a filosofia* de Deleuze, no tópico *Deus está morto*, encontra-se a fonte de onde seu exemplo pode ter sido extraído:

Cristo era o oposto do que São Paulo fez dele, o verdadeiro Cristo era uma espécie de Buda, “um buda em terreno pouco hindu”. (...) Cristo não era nem judeu nem cristão, mas budista; mais próximo do Dalai-Lama do que do papa. (...) É próprio da história cristã e européia realizar, a ferro e fogo, um fim que em outra parte já foi dado e atingido naturalmente: a realização do niilismo. O que o budismo tinha chegado a viver como fim realizado, como perfeição atingida, o cristianismo vive apenas como motor. Isso não impede que ele atinja esse fim; que o cristianismo atinja “uma prática” desembaraçada de toda a mitologia paulina, que encontre a verdadeira prática de Cristo (DELEUZE, 1976, p.129-30).

Deleuze não é pós-moderno. Não é pós-coisa-alguma. É preciso partir dessa consideração para entender o equívoco. Deleuze ultrapassa o pós-moderno, no sentido de que a partícula “pós”, como transgressão da crítica ao moderno, se depara com a construção de uma imagem produtiva do ser (PELBART, 2003).

Com HARDT (1996), acompanhamos o aprendizado filosófico de Deleuze passando pela tradição ocidental, mas para nela aliançar-se com os pensadores mais malditos e mal-quistos de todos os tempos. Em comum, todos os que produziram, sob algum aspecto, um pensamento da imanência. Nessa seleção: Nietzsche, Espinosa, Bergson, Duns Scott, os pré-socráticos e outros. Com seus intercessores, Deleuze inventou seu próprio jogo, antes mesmo de seu encontro com Félix Guattari.

Se, por um lado, Deleuze e Guattari jamais se consideraram pós-modernos, colocando-se fora do debate do momento e por conta própria, por outro, a bibliografia sobre a pós-modernidade não faz qualquer menção a Deleuze (muito menos a Guattari). Em Jameson ou Huyssen, Wellmer, Harvey, Vattimo, Eagleton, Habermas, dentre outros, a

omissão é generalizada.¹³ No máximo, um convite para prestar esclarecimentos acerca de seus conceitos e pensamento, frequentemente colocados em picadeiros.¹⁴ Quiçá fossem mambembes.

PELBART (2003) dedica um artigo a esse equívoco, chamado *Deleuze e a pós-modernidade*, empregando peças do próprio tabuleiro de Deleuze e de Deleuze & Guattari, para tentar dissolver controvérsias. Em DELEUZE & GUATTARI (1995a), a diferença entre o jogo de xadrez e uma espécie de jogo de damas, chamado *go*, é evidenciada: enquanto o xadrez é um jogo de Estado, com peças codificadas, propriedades intrínsecas e movimentos próprios (o cavalo se desloca assim, o bispo, assado), no *go*, tal como no jogo de damas, as peças podem ser grãos, pastilhas, tampinhas de refrigerante. Não importam quais sejam suas propriedades particulares; basta que caibam nas casas do tabuleiro e que sigam as regras de um jogo de espaço liso, e não estriado como o xadrez. O melhor movimento se dá perante a observação das circunstâncias, do dinamismo de sua configuração mutante.

Enquanto o *go* é um jogo de nomadismos, o xadrez é uma guerra institucionalizada, codificada, com frente, retaguarda e batalhas. O *go* não tem nada disso, nem mesmo é uma batalha. É um jogo de ataques transversais que ganham grandes extensões, graças ao descuido, a um erro de cálculo do adversário. Com o xadrez vai-se de um ponto a outro; no *go*, preserva-se a possibilidade de que um ataque fulminante surja em qualquer ponto, num movimento sem destino previamente traçado.

Pelbart alerta que seria preciso ler a filosofia de Deleuze à luz dessas observações: seus conceitos, tal como peças de *go*, estão espalhados no tabuleiro contemporâneo. Não participam das guerras que se dão no interior das polaridades e das polêmicas mais reconhecidas e consagradas. Ao contrário, distribuem-se num espaço liso criado com sua própria filosofia, preservando, assim, a possibilidade de que possam ser criados de qualquer ponto de estrangulamento ou impasse. A qualquer momento, do interior de um

¹³ JAMESON, F. *Pós-modernismo – A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996; “Periodizando os anos 60”. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa. *Pós-modernismo e política*, Rio de Janeiro, Rocco, 1991; WELLMER, A. “La dialetica de la modernidade y posmodernidade”. In: PICÓ, J. (org). *Modernidad y posmodernidad*. Madrid: Alianza, 1988; HUYSSSEN, A. “Mapeando o pós-moderno” (ibid.); e *Memória do modernismo*, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997; EAGLETON, T. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998; HABERMAS, J. “Modernidad versus pós-modernidad”, in PICÓ, op. cit; e *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000; VATTIMO, G. *O fim da modernidade*. Presença: Lisboa, 1987; e *A sociedade transparente*, Lisboa: Edições 70, 1991.

¹⁴ Cf. *Carta a um crítico severo*, dirigida a Michel Cressole (DELEUZE, 1992).

grande silêncio, gritos e depois cantos: o traçado de um plano de consistência concomitante à criação dos conceitos que o povoam.

Jogo a um só tempo divertido e perigoso, sutil e abrasivo, talvez por isso apto a trazer à tona o que está positivamente em jogo na nossa pós-modernidade, para além ou aquém das representações gerais, sejam melancólicas ou triunfantes, que ela constrói a seu próprio respeito. (...) Cada uma das palavras de que a teorização contemporânea faz o luto pomposo, uma vez lançadas no tabuleiro de Deleuze rodopiam, ganham um novo sentido ou evaporam alegremente em favor daquilo que pedia passagem e que cabe à filosofia experimentar, a partir das forças do presente. Esse misto de jogo travesso e evasão afirmativa produziu uma sonoridade filosófica pouco sintônica com a música enlutada do pensamento pós-moderno. Nenhum *pathos* em relação à origem ou ao destino, nenhum ódio pelo mundo, nenhum ressentimento ou negatividade, mas tampouco complacência alguma em relação à baixeza do presente – sobretudo uma abertura extrema à multiplicidade contemporânea, aos processos que ela libera, aos devires que ela engendra (PELBART, 2003, p.181).

Contudo, é compreensível que, aqui e ali, Deleuze seja considerado um pensador pós-moderno, afinal, “ele ajudou a lançar ou reativar vários dos termos que circularam entre seus arautos nas últimas décadas, tais como diferença, multiplicidade, intensidade, fluxos, virtual, até mesmo simulacro” (ibid., p.180).

Deleuze & Guattari buscaram formas inéditas para desmanchar o rosto do homem-branco-macho-racional-europeu, padrão majoritário da cultura, para devolver o homem ao rizoma material e imaterial que o constitui, seja ele biopsíquico, tecno-social ou semiótico. E nem por isso podem ser chamados pós-modernos, no sentido que se costuma dizer de seu radicalismo relativista.

Mil platôs é um exemplo daquilo que os autores consideram a tendência ou a própria tarefa da filosofia: elaborar um material de pensamento capaz de captar a miríade de forças em jogo, para fazer do próprio pensamento uma força do *cosmos*. Bem por isso, essa prática filosófica corre todos os riscos de ser mal-entendida por parte dos que dela esperam um ponto de vista histórico-filosófico, uma crítica do tipo reflexivo, à moda do materialismo dialético. Sobretudo, frustram-se os que, contentando-se em descrever a vida, num misto de melancolia e volúpia, a precipitam no caldo niilista contemporâneo: “Se levamos em consideração o pensamento ontológico, ético, rizomático de Deleuze, compreende-se não só porque ele ficou alheio aos debates sobre o pós-moderno, mas porque seu legado permite, parafraseando Benjamin, escovar a própria pós-modernidade a contrapelo” (ibid., p.184).

O pensamento de Deleuze, de Guattari e de Deleuze & Guattari deveria ser avaliado a partir de uma posição político-filosófica distanciada da pós-moderna. Com eles, uma espécie de crença no mundo faz evocações à resistência, à criação de saídas de vida e ao “povo por vir”. Mundo, povo, resistência, criação, filosofia são alguns dos vários termos banidos do ideário pós-moderno. Ao mesmo tempo, a filosofia deleuziana (deleuzo-guattariana) instaura uma paisagem des-subjetivada, isenta de voluntarismos, humanismos, iluminismos, fé no progresso ou na emancipação universal – noções que a pós-modernidade se vangloria de ter superado.

Nos cadernos que o juízo das grandes potências mundiais produz para a educação do resto do mundo, não faltam instruções para se alcançar a emancipação e saber o que é “o verdadeiro, o belo e bom” e suas antípodas malditas.¹⁵ Sempre um tribunal da razão para prescrever o melhor dos mundos para todos os viventes. Mas, verdadeiramente belo e bom, lembrou Alice, é o que diz ORLANDI (2004) sobre as relações entre o conhecimento e o aprender: aprender a andar, nadar, voar, cavar (se preciso for) nos intervalos entre os saberes e as práticas. Desenvolver a arte de produzir nos intervalos e com eles aprender algo a partir de um puro arrepio: fazer algo crescer e proliferar *entre* uma coisa e outra que faça sentido, que crie novos valores, que expresse uma necessidade ou um movimento do desejo que quer mais. Isso tudo muito distante da ambição de se alcançar o conhecimento total e o pobre sujeito da razão, amputado de seu corpo que intui, que sente, percebe, afeta e se deixa afetar. Diga-se de passagem, arte esta que bem poderia ser a lição de primeira grandeza dos educadores.

(...) A de aticar em cada caso a brasa que já dispõe de um fogo de questionamento, mesmo que minúsculo, algo que não tem a aparência de uma explosão de tones, mas que talvez dure muito mais, pois, nos processos de subjetivação, ela concorre para provocar variações nos modos de perceber, sentir e pensar. Quero repetir o que Deleuze deixou bem claro: que filosofia, em vez de prestar serviço ao irracional racionalismo de grandes Potências, pode ser uma aliada pensante dos fluxos desejosos pelos quais o social foge por todos os lados (ORLANDI, 2004, p.127).

Agora, uma linha esticada desde as palavras acima, de Orlandi, até as do próprio Deleuze, em entrevista a Claire Parnet. Chegada a letra “E” (*Enfance*), do *Abecedário* (DELEUZE & PARNET, 1994), Deleuze conta que era um rapaz extremamente medíocre na escola, nada lhe interessava, exceto sua coleção de selos. Mas eis que algo lhe

¹⁵ Título principal de um dos livros de Howard GARDNER (1999), cujo título secundário, não por acaso, é: “os princípios básicos para uma nova educação”.

aconteceu: um “despertar absoluto”, ao conhecer um jovem que lhe pareceu extraordinário, por falar muito bem. Naquela época, o rapaz, seu professor de literatura, era muito jovem, tinha uma cara estranha, era muito magro.

Na minha lembrança, ele era alto. E ele só tinha um olho. Um olho aberto e o outro fechado. Não tinha nascido assim, mas era assim, como um ciclope. Tinha cabelos muito cacheados, como uma cabra... Aliás, mais do que um carneiro. Quando fazia frio, ele ficava verde, roxo, tinha uma saúde extremamente frágil, tanto que ele foi reformado no exército e colocado como professor durante a guerra para preencher as vagas. Para mim, foi uma revelação. Ele era cheio de entusiasmo. Não sei mais em que ano eu estava, talvez 3º ou 4º ano ginasial, mas ele comunicava aos alunos, ou pelo menos a mim, algo que foi uma reviravolta. Eu estava descobrindo alguma coisa. Ele nos falava de Baudelaire e lia muito bem. E nós nos aproximamos. Claro, ele tinha percebido que me impressionava muito. Eu me lembro que, no inverno, ele me levava para a praia de Deauville. E eu o seguia, colava nele, literalmente. Eu era seu discípulo. Tinha encontrado um mestre. Nós nos sentávamos nas dunas e, em meio ao vento, ao mar, era fantástico, ele me lia *Les nourritures terrestres*. Ele gritava, pois não havia ninguém na praia no inverno. (...) Ele me fez descobrir Anatole France, Baudelaire, Gide... Acho que estes eram os principais. Eram as suas grandes paixões. E eu fui transformado, absolutamente transformado. Mas logo começaram os comentários sobre aquele homem com aquela figura, aquele seu olho e o menino que estava sempre atrás dele. Iam sempre juntos à praia, etc. A senhora que me hospedava ficou logo preocupada, me chamou, disse que era responsável por mim na falta de meus pais e que queria me alertar sobre certas relações. Eu não entendi nada. Não entendi, pois, se havia uma relação pura, incontestável e aberta, era justamente a nossa. Só depois, eu percebi que consideravam Pierre Halbwachs um pederasta perigoso. Então, eu disse a ele: “Estou chateado, pois a senhora que me hospeda disse que não devo vê-lo, que não é normal, nem correto”. E ele me disse: “Não se preocupe, nenhuma senhora resiste a mim. Vou falar com ela, explicar tudo e ela ficará tranqüila”. (...) A tentativa dele foi um fracasso total. Mas eis que os alemães chegaram. A guerra estava começando. Os alemães chegaram e meu irmão e eu saímos de bicicleta ao encontro de meus pais que tinham ido para Rochefort. (...) Fomos de Deauville a Rochefort de bicicleta (...) em um cruzamento, quem encontramos? Parecia desenho animado: em um carro, estavam o velho Halbwachs, o filho e um esteta que se chamava Bayer. Eles estavam indo para perto de La Rochelle. Era o destino. Mas estou contando isso só para dizer que, depois de ter reencontrado Halbwachs, eu o conheci bem melhor e não tinha mais admiração por ele. Mas isso me mostrou que foi no momento em que eu o admirei com 14, 15 anos que eu tive razão (ibid., p.25).

Razão do corpo, das sensações e da inocência que sinaliza: esse corpo, esse modo de expressão, esse mundo misterioso... aumentam a minha potência de sentir, de pensar e de viver. Razão espinosiana. *Sinto que me torno outro, logo eu era, era eu*. Cogito deleuziano (ZOURABICHVILI, 2004).

PELBART (2003) destaca que, com Deleuze e com Deleuze & Guattari, aprendemos a sondar o feixe de forças que o presente obtura, bloqueia ou libera, para fazer fugir as transcendências que o assediam. Eles nos ensinam a farejar, a reconhecer e a acompanhar *linhas de fuga*, em quaisquer âmbitos em que sejam pressentidas. Principalmente, devolvem à virtualidade sua dignidade, liberam sua potência de conexão com o aqui e o agora. Incitam-nos à aventura de aprender a aumentar as chances de dar chance à emergência de acontecimentos singulares, em que nada prometia novidade.

Com FUGANTI (2002), quase se chega a visualizar o vendaval crônico que arrasta homens e mulheres para maneiras de viver que os separam de si próprios, ou melhor, separam as forças no homem do que elas podem, separam do homem sua potência de agir. Com quem contar, então? Com o porto seguro das representações, com a instância máxima capaz de revelar e traduzir um suposto mundo superior ao corpo, para nos ajudar a pensar e a viver de outro modo?

O poder só trabalha com duas paixões fundamentais: esperança e medo. Esperança de a gente conseguir sobreviver investindo nessas formas que nos mantêm impotentes. E medo de não sobrevivermos, de não subsistirmos, na medida em que entramos em conflitos com essas formas ou não sabemos como encontrá-las (ibid., p.07).

Com Deleuze & Guattari aprende-se que o impossível se torna possível ao ligar-se à virtualidade, a essa plenitude que não é existente, mas real. Enfrenta-se a representação que liga a individuação à forma do *eu*, forma de uma individuação considerada superior, que funciona como princípio para qualquer juízo de individualidade que incida sobre coisas e pessoas. “Para a representação, é preciso que toda individualidade seja pessoal e que toda singularidade seja individual. Logo, onde se pára de dizer *Eu*, pára também a individuação; e onde pára a individuação, pára também toda singularidade possível” (DELEUZE, 1988, p.435-36).

Resta saber (pontua Alice), o que impede que se produza um mundo próprio, que não mais se meça com os mundos pretendidos, desejáveis, aceitos ou permitidos pelo poder que controla, vigia, pune e seduz?

ATMOSFERA III – *Capitalismo e imanência: uma captura...*

*Talvez isso é o que hoje mais se venda, ou se alardeie,
ou se ofereça: efeitos afetivos que constituem,
ao mesmo tempo, o conteúdo cultural da mercadoria.*

Peter Pál Perbart

Mais uma vez, PELBART (2003) é chamado como parceiro da construção deste objeto de pesquisa. Especialmente nesse momento povoado por partículas destacadas do que ele próprio escreveu e disse, destacadas desde o primeiro encontro que, com ele, teve Alice.

Ao embaralhar as cartas, do desejo e da economia, do homem e da máquina, da natureza e da cultura, do molecular e do molar, e pressentindo o grau de hibridação que as décadas subsequentes apenas intensificariam, os autores inventavam uma nova maneira de sondar o presente, detectando nele o intolerável não a partir de uma universalidade desacreditada, mas a partir das forças que neste presente pedem novos modos de existência (PELBART, 2003, p.183).

Foi num colóquio, em novembro de 2000. Peter gesticulava, musicalmente, com aqueles braços longos e peludos, fazendo Blanchot falar de Kafka, ele próprio falando de ambos, mais Foucault. Todos eles, na boca de Deleuze e de Deleuze & Guattari. Era a

primeira vez que Alice ouvia falar de *fora* e da relação entre *fora* e loucura. *Literatura e Fora* – título da comunicação de PELBART (2002).¹⁶

Deleuze & Guattari afirmam que a filosofia é o que pode levar ao absoluto a desterritorialização relativa do capital, ao convocá-lo a se instalar numa nova terra, em meio a um novo povo. Só a desterritorialização absoluta da filosofia pode ser capaz de conferir movimento infinito ao conceito (sobre um plano de imanência ou de consistência), suprimindo-o de seu limite interior para fazê-lo voltar-se contra si próprio: “(...) Ora, tudo aqui deveria ser pensado cuidadosamente, a diferença entre desterritorialização relativa do capital e a desterritorialização absoluta da filosofia” (PELBART, 2003, p.182).

Longe de catastrofismos, a desterritorialização absoluta, no ponto em que esta se conecta com o presente e com as forças abafadas por ele, pode ser chamada de utopia, *utopia ativa*, segundo BAREMBLITT (2002). Ativa enquanto não seja a aspiração de alcançar um ideal projetado para um futuro, e ideal se se torna um sonho de esperança que se espera com abnegação, fé e certo conformismo. A *utopia ativa* é o encontro entre o que há de real aqui-agora e um movimento infinito, entre o conceito e as forças do presente que o estado de coisas atual não deixou vir à tona.

Com efeito, é a utopia que faz a junção da filosofia com sua época, capitalismo europeu, mas já também cidade grega. É sempre com a utopia que a filosofia se torna política, e leva ao mais alto ponto a crítica de sua época. A utopia não se separa do movimento infinito: ela designa etimologicamente a desterritorialização absoluta, mas sempre no ponto crítico em que esta se conecta com o meio relativo presente e, sobretudo, com as forças abafadas neste meio. A palavra empregada pelo utopista Samuel Butler, “Erewhon”, não remete somente a “No-Where”, ou a parte-nenhuma, mas a “Now-Here”, aqui-agora (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p.130).

Em Deleuze & Guattari, chega-se facilmente à dúvida: Seria *utopia* o melhor termo? Conceito associado a uma prática discursiva (e maquínica) que gosta de estabelecer qual é a melhor utopia para o outro, para a maioria, para todos. As utopias esperançosas, cristão-marxistas, em nada se parecem com as utopias ditas imanentes, libertárias, revolucionárias. Contudo, sempre existirá o perigo de uma utopia ativa ser restaurada em conteúdos transcendentais, sejam eles de origem religiosa, totalitária, racionalista ou estatal. Como discernir uma da outra: o seqüestro da vitalidade e as estratégias de reativação vital em jogo na constituição do *si*, individual e coletivo? Como acompanhar as linhas de êxodo

¹⁶ O Colóquio Foucault-Deleuze aconteceu entre os dias 24 e 27 de novembro de 2000, no auditório do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas (IFCH/UNICAMP).

e desinvestimento ativo dos que estão à margem ou se colocaram nela, em atitude de recusa (PELBART, 2003)? Não é possível uma resposta qualquer. É preciso se reportar aos âmbitos concretos em que a vida se rebela: nas trincheiras da arte, da ciência, da filosofia, da educação, do serviço social; nas franjas do instituído, qualquer que seja.

Ouvir Antonio Negri é preciso. Ouvir o que for possível de seu grito desobediente, quando proclama (de) em seu *Exílio* (NEGRI, 2001), que ao lado do poder sempre está a potência, assim como a dominação sempre se vê acompanhada de uma insubordinação. Desobediências e teimosias que não desistem de cavar, de cavar e continuar a cavar, até o ponto mais baixo, onde a vida fenece, “(...) lá onde as pessoas sofrem, lá onde elas são as mais pobres e as mais exploradas; ali onde as linguagens e os sentidos estão mais separados de qualquer poder de ação e onde, no entanto, ele existe; pois tudo isso é a vida e não a morte” (ibid., p.65). Ainda assim, uma luta entre *David* e *Golias*, que exige do primeiro uma incrível potência de variação na invenção de renovadas estratégias de combate. Um modo de dizer que o combate se dá entre a potência enunciativa dos processos de singularização existencial e os processos de captura dos processos e produtos da singularização, pela maquinaria capitalística de produção de subjetividade. Isso tudo em imanência recíproca (GUATTARI, 1993).

Em ROLNIK (2002), flagra-se a vida numa berlinda onipresente. Quem está na berlinda não é apenas uma multidão de desvalidos, mas a própria potência da vida como força de invenção. É ela que está no olho do furacão do contemporâneo, ativando dois tipos de subjetividades emergentes: uma que coloca a força de invenção para traçar e retraçar o mapa das formas de vida vigentes, a serem consumidas até os seus próximos *downloads*; e outra que inaugura modos singulares de se viver, discretos, conectados às sensações que percorrem o corpo e o despertam para uma infinidade de fluxos ativos em todos os meios que o envolvem. *Corpo-David* que, tanto mais se deixa afetar pelas forças do *fora*, mais se aprimora na arte de afetar o mundo ao seu alcance.

Há pouco, Alice e sua ignorância. Não por acaso. O *fora* tem implicações diretas à produção social de subjetividades.

Em *Toxicômanos de identidade*, ROLNIK (1997) apresenta alguns dos efeitos da globalização da economia e dos avanços tecnológicos, especialmente da mídia eletrônica, sobre as subjetividades contemporâneas. A conjugação inédita de universos de toda espécie

produziu uma complexa mestiçagem de forças que não apenas dissolvem ou colocam em xeque velhos contornos identitários, mas também alavancam cartografias mutáveis.

As subjetividades, em resposta ao que não conhecem e não controlam, agarram-se a figuras reconhecíveis, “(...) ignorando as forças que as constituem e as desestabilizam por todos os lados, para organizar-se em torno de uma representação de si dada *a priori*, mesmo que, na atualidade, não seja sempre a mesma esta representação” (ibid., p.01).

Dentre os sintomas gerados no âmago dos novos modos de subjetivação, tem-se aquele que, ao mesmo tempo em que pulveriza as identidades locais, acompanha o que sobrou até uma interminável galeria de identidades pré-fabricadas, prontas para o uso. Rolnik incendeia: *identidades prêt-à-porter* são uma espécie de *droga pesada* que desconecta a subjetividade do processo vital e anestesia a tensão gerada na frenética discoteca contemporânea, criando uma dependência brutal, uma toxicomania difícil de ser combatida.

O capitalismo se abastece de estados de tensão produzidos por essas efemeridades todas, em excesso de velocidade. Uma subjetividade capturada, desconectada de seu substrato vital é, pois, facilmente lançada numa angustiante corrida atrás de pequenas rações de ilusão de pertencimento. Na vertigem da velocidade, menores são as chances de um tal tipo de subjetividade encontrar-se ou re-encontrar-se com as intensidades do que é vivo, do a-organicamente vivo. Maior é a probabilidade de que continue a reproduzir a dissociação por ela vivida. Parar de entregar-se ao assédio *non-stop* dos estímulos é quase deixar de existir, é cair na vala das *subjetividades-lixo* (ROLNIK, 2002).

Entre a *subjetividade-lixo* e a *subjetividade-luxo*, as errâncias, os trânsitos, os mimetismos e as simultaneidades são incomensuráveis. Mas quando o tapete voador desaparece sob os pés, a desterritorialização pode ser arrastada por uma linha de abolição. Mergulho de um vôo último, a fuga de um réquiem, sem partitura nem ensaio prévio: linha mórbida, anoréxica, niilista, suicida, triste. Movimento de uma vida que vai até as últimas conseqüências, especialmente quando nada há a perder. Contudo, a meio caminho da dissolução, pode acontecer de o mergulho abismal cruzar uma corrente de ar, um vento forte que a enlace num *vôo de bruxa* (DELEUZE & GUATTARI, 1992), até uma nova altura, de onde a vida possa parecer merecedora de nova aposta.

Sob o ponto de vista de uma prática clínica, sensível a tal problemática, a questão é ainda de invenção. É preciso encontrar os meios, forjar renovadas armas para desobstruir

um corpo drogado, entorpecido e des-sensibilizado com relação às forças do *fora*, para que ele tenha alguma chance de ser (re-)lançado em processualidades vitais. Isso demanda a criação de determinadas condições, em cada caso, para que o medo e o vazio de sentido possam ser vividos em sua transmutação, da falta para o excesso, num processo que consiga lançar as subjetividades para o que antecede a forma-homem: partículas, fagulhas de singularidades pré-subjetivas e pré-pessoais portadoras de novos possíveis no interior de um plano para a vida.

É que a potência de invenção precisa ser libertada de seu claustro para se engajar em uma nova artesanaria, recurso-origami, a de dobrar as linhas do *fora* e do medo do que não se conhece (do *estranho em mim*). Difícil o desafio de domar o medo que impede ou dificulta a atualização de processos de singularização, condição para que um possível consiga ganhar expressão num rosto e numa língua, para que uma subjetividade percorra e seja percorrida por linhas que agrimensurem um novo território existencial, quiçá, digno de ser experimentado em sua máxima potência de atualização.

Guattari tem a produção de subjetividade na conta da mais nobre matéria-prima, convertida em lucro pelo capitalismo contemporâneo (GUATTARI & ROLNIK, 1986). A manipulação das novas materialidades da tecnologia e de seus códigos incorporou-se a um trabalho dito imaterial – trabalho afetivo que incide sobre as subjetividades por meio de imagens, conhecimento, informação. Produto desse tipo de trabalho é tecnologia de ponta desenvolvida especialmente pelos profissionais das mídias e multimídias.

(...) Um sentimento de tranquilidade, bem-estar, excitação, paixão – ou até mesmo a sensação de estar simplesmente conectado ou de pertencer a uma comunidade. Talvez isso seja o que hoje mais se venda, ou se alardeie, ou se ofereça: efeitos afetivos que constituem, ao mesmo tempo, o conteúdo cultural da mercadoria (...) Consumimos cada vez mais maneiras de ver e de sentir, de pensar e de perceber, de morar e de vestir, ou seja, formas de vida – e mesmo quando nos referimos apenas aos estratos mais carentes da população, ainda assim essa tendência é crescente (PELBART, 2000, p.36).

Segundo HARDT & NEGRI (2005), as máquinas de produção de subjetividade dos sistemas tradicionais eram realizadas por máquinas mais territorializadas, na escala de uma etnia, de uma corporação profissional, por exemplo. Atualmente, os processos de subjetivação são regulados não apenas pela mídia. Não são desprezíveis os efeitos dos mais variados sistemas semióticos, dentre os quais as escolas de ensino básico, as universidades e quaisquer outros *equipamentos coletivos de vida cultural* (GUATTARI & ROLNIK,

1986. p.42). São os que se incumbem de boa parte dessa produção modelizadora, dessa “formação”, à medida que sufocam, obstruem, desqualificam ou boicotam a emergência de iniciativas singulares.

Contudo, no momento contemporâneo, as instituições sociais processam subjetividades de forma cada vez mais veloz, massiva e intensa, no exato momento de maior crise: as linhas de contorno que costumavam definir o espaço delimitado das instituições estão em processo de desfazimento acelerado, de modo que a lógica que funcionava principalmente dentro das paredes institucionais espalha-se por todo o terreno social, não se limitando a um lugar específico. À indefinição do lugar de produção corresponde a indeterminação das formas das subjetividades produzidas: as instituições sociais podem ser vistas, assim, num processo fluido de geração e corrupção de subjetividade.

Ao mesmo tempo em que o capital se desterritorializa, abraçando todo o planeta, com a criação de ambientes particularizados e propícios ao assédio midiático, ele produz tensões conscientes e inconscientes, bombardeando todo um vasto público com imagens de horror, colhidas do real concreto e de êxtase, retocadas em *photoshop*. Entre um intervalo e outro, entre um *outdoor* e outro, oferece sedutores produtos de apaziguamento instantâneo, os signos de uma vida supostamente almejada. A audiência de um programa de televisão, por exemplo, é um dos índices de produção e corrupção em massa de subjetividades em processamento. Algo a mais a audiência faz com seu público: consome produtos a ela associados, especialmente, identidades prontas a serem adquiridas, no atacado ou no varejo, nas lojas de importados ou nas clínicas de estética, para alegria de seus proprietários e patrocinadores. Sempre a promessa de uma rápida reconfiguração identitária *top ten*, sempre na moda, no *podium*, no gozo para poucos.

(...) O alto índice de atenção e, portanto, de potencial de identificação que um índice de audiência implica, alimenta o funcionamento dessa máquina infernal de captura e sobrecodificação da subjetividade, que se tornou uma das principais engrenagens, senão a principal, do capitalismo contemporâneo (ROLNIK, 2002, p.04).

No chamado capitalismo colonial (HARDT & NEGRI, 2005), a produção de subjetividade já se dava em escala internacional, mas de forma bastante distinta do perfil atual; propunha sempre uma equação simples, com uma solução única para alcançar seus fins. No capitalismo contemporâneo ou imperial, para esses autores, os indivíduos se

encontram sempre diante de múltiplas alternativas, que mudam continuamente e admitem uma variedade de soluções sempre incompletas e, ainda assim, efetivas. O capitalismo imperial funciona controlando modulações. Os moldes já não lhe bastam. Suas agências controlam índices de audiência (flutuações), se vêm às voltas com estatísticas e pesquisas de opinião que, ao serem devolvidas aos grandes meios de comunicação, estratificam visões de mundo, produzem as preferências de consumo e calculam o poder aquisitivo médio dos consumidores em potencial de determinado produto a ser lançado logo mais. De qualquer forma, a solução do capitalismo, em seu modo de funcionamento atual, é a de jamais negar ou atenuar as diferenças entre os estratos culturais, econômicos, raciais. De preferência, afirmar e ordenar as diferenças num efetivo aparelho de comando: “(...) o Império não cria divisões, mas reconhece as diferenças existentes ou potenciais, festeja-as e administra-as dentro de uma economia geral de comando. O triplo imperativo do Império é incorporar, diferenciar e administrar” (ibid., p.220).

A publicidade, arte oficial do capitalismo, consegue manter-se invicta na categoria bélica de maior grandeza de que dispõe o capital. Captura subjetividades com maior eficiência quanto mais turbinada for sua força de invenção para mobilizar desejos. E, tanto melhor quanto mais crises gerar e administrar. O que se objetiva com a produção de crises, amplificadas mediante promessas nunca cumpridas e com a fabricação de simulacros de soluções lançadas simultaneamente, é a fragilização das subjetividades como criação de joguinhos de competição entre vizinhos. Leva vantagem o mais esperto, o mais “ligado”. Maior êxito o das agências do capital quanto mais conseguirem injetar nas subjetividades, já fragilizadas, doses e mais doses da ilusão de que a tensão, gerada na falta, pode ser apaziguada com o consumo de alguma coisa, de chocolate à iate, de namorados “sarados” a uma silhueta ideal.

Ao conceber o processo de constituição de subjetividades como não restrito ao domínio da consciência, muitas das definições consagradas de subjetividade tornam-se insuficientes para dar conta das transformações pretendidas pelo viés da conscientização estritamente pautada pela linguagem verbal. A conscientização passa antes pelo corpo.

A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se trepa, como se fala, etc. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro – em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo (GUATTARI & ROLNIK, 1986. p.42).

Enquanto corpos e mentes estiverem separados do que podem, subjetividades em massa continuarão sendo adoecidas em estados de surdez, cegueira, perda de olfato, de tato, de compostura sensível. Perda do poder de se deixarem afetar pelo processo vital de subjetivação que grita no ouvido, nos pensamentos logo refugados, no corpo todo, até que, pouco a pouco, deixem de incomodar. Assim, estarão dadas as condições ideais para que esse capitalismo esteja ainda vivo amanhã.

Em DELEUZE & GUATTARI (1992), não apenas as desconexões e desintegrações objetivas deixam escapar as vibrações da vida. Também uma imensa fadiga faz com que as sensações se tornem pastosas. Então, ou se abandona qualquer plano de composição, ou se recai em opiniões inteiramente acabadas, em clichês que atestam que aquele homem e aquela mulher nada mais têm a dizer, não são mais capazes de “criar sensações novas, não mais sabendo como conservar, contemplar, contrair” (ibid., p.274).

Em contrapartida, qualquer prática, percepção ou desejo que frustrate o controle do sistema sobre suas matérias-primas (as subjetividades em processo de drogadicção) estará contribuindo para fazê-lo falir, provocar-lhe pequenas trincas, com algumas recusas e algumas fortes afirmações. Ao mesmo tempo em que se marca posição com um não, afirma-se tal posição singular em processo de ocupação, articulando-a a outros processos de singularização: performance estratégica cujo objetivo é ampliar a potência de resistir afirmativamente à pasteurização da subjetividade. Para Guattari, esse processo produtivo é uma das chaves por meio da qual o imperialismo conta com todas as portas abertas ao seu livre assédio. Ele se afirma por meio da manipulação rizomática das subjetividades, tornadas vulneráveis. Por isso, “(...) em qualquer escala que essas lutas se expressem ou se agenciem, elas têm um alcance político, pois tendem a questionar esse sistema de produção de subjetividade” (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p.71).

Não queremos o seu peixe! Alice pode dizer isso não apenas com o delirante Guattari. Nessa parada não se está só. John HOLLOWAY (2005), no Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, numa segunda-feira, 7 de março de 2005, assim intitulou sua conferência: “Pare de fazer capitalismo”. Eis a linha geral de seu argumento: todos temos diferentes perspectivas sobre a ação política, sobre as organizações, sobre o tipo de sociedade que gostaríamos de criar. O que temos em comum? Apenas o *não* de cada um. Um não que não é pequeno nem insignificante; não é raiva, nem é fúria. É não, de convicção, o que une um bando ou uma multidão. *Não* a esse capitalismo; *não* à guerra; *não* ao extermínio das espécies animais, vegetais, em que se inclui a humanidade. *Não*,

como ponto de partida para pensar alianças contra a morte, contra a produção do sofrimento, contra os placebos. Holloway dá choques em seus ouvintes qualificados, ali reunidos. Ele faz ouvir que “nós” somos os que fazemos o capitalismo. Se existe hoje, é porque foi ainda há pouco que o criamos, ainda pela manhã. É que o capitalismo, antes de ser um sistema econômico, é um sistema de comando. Os capitalistas, por seu deus, nos comandam, dizendo o que queremos e o devemos fazer.

Recusar-se a obedecer é quebrar o comando do capital. A grande questão é: Como multiplicar e expandir essas recusas-rachaduras na textura da dominação? Em primeiro lugar, explorando cada rachadura, concomitantemente, como um espaço de não e de sim: recusa e lugar de criação. Espaço próprio do desenvolvimento de um poder-para-fazer. *Nãos* que contêm muitas afirmações distintas, em diferentes direções.

III – UM CONTINENTE E SUAS ILHAS

ATMOSFERA IV – *Um pensamento rizomático*

*Entre as coisas, riacho sem início nem fim,
que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.*

Deleuze & Guattari

Aqui, tenta-se abrir uma picada em mata fechada até uma estruturação dinâmica qualquer desse monumento, que permite não uma ou dez, mas uma infinidade de entradas para fazer trepidar o pensamento.

Contudo, antes de apresentar algumas principais paisagens conceituais desse continente teórico, BAREMBLITT (2002) situa a singularidade da esquizoanálise como movimento institucionalista. Uma espécie de prefácio ou “entrefácio” que lança uma linha do horizonte, como opção de destaque a considerações relativas ao tempo, à história e ao devir, no interior desse plano de pensamento.

A esquizoanálise é um tipo singular de movimento *institucionalista*. Em sua formalização máxima: anárquico, auto-analítico e auto-gestionário. Um movimento que destoa, fere e difere de qualquer outro movimento do institucionalismo contemporâneo. Três argumentos sustentam sua singularidade. Em primeiro lugar, a consideração de que a *história* se dá num tempo policronológico – *aion*, não *cronos*. Ela não é a reconstrução do que já aconteceu, não é história morta e obsoleta, mas a história de algo localizável, que teve início em um passado e atravessou o tempo. Interessa à esquizoanálise reconstituir do passado o que dele esteja vivo no presente de um futuro intempestivo, em sua virtualidade.

Para a esquizoanálise não existe uma história, mas *multiplicidades de histórias*: econômicas, culturais, raciais, das gerações, ideológicas, do desejo, da afetividade. Ela aceita o modelo *história-mangueira*, que tenta totalizar todo o devir da vida social a um só tempo. O passado é um composto de séries de potencialidades que o presente pode ativar. Fala-se de um tempo de intervalos, de “entre-tempos”. O presente é que explora, aproveita, deflagra, atualiza as potencialidades do passado para construir um porvir nunca dado, por antecipação.

O que pode ocorrer no dia-a-dia não está inteiramente predeterminado no passado e nem é certo que vá acontecer no futuro. Segundo alguns institucionalistas, o tempo, sempre policronológico, se produz, devém desde um presente em direção ao passado e ao futuro (ibid., p.39).

Por fim, a terceira consideração de Baremblytt: para aqueles são levados a pensar que a história se desenvolve segundo uma ordem de características que tendem a se repetir, para os que concebem a diferença como uma variação análoga a um igual, a um *mesmo* – estes não compartilham o mundo com a crítica e com a clínica esquizoanalíticas. O que retorna na História nunca é o igual, nem o regular, mas a diferença, o acaso, o inesperado, o acontecimento. Diz Deleuze, que o modo do acontecimento é o problemático, dado que os acontecimentos concernem exclusivamente a problemas e definem suas condições. O “sujeito da história” é antes o operador de um acontecimento, a quarta pessoa do singular que opera o problema. “(...) Desenvolver como acontecimentos humanos as condições de um problema” (DELEUZE, 1998, p.58). O “se” impessoal é, ao mesmo tempo, o operador de sua própria condição, nas condições do acontecimento afetadas por uma emissão de singularidades intensivas, a cada lance.

As metamorfoses ou redistribuições de singularidades formam uma história; cada combinação, cada repartição é um acontecimento; mas a instância paradoxal é o Acontecimento no qual todos os acontecimentos se comunicam e se distribuem, o Único acontecimento de que todos os outros não passam de fragmentos e farrapos. (...) A pergunta se desenvolve em problemas e os problemas se envolvem em uma pergunta fundamental. E assim como as soluções não suprimem os problemas, mas aí encontram, ao contrário, as condições subsistentes sem as quais elas não teriam nenhum sentido, as respostas não suprimem de forma nenhuma a pergunta, nem a satisfazem e ela persiste através de todas as respostas (ibid., p.59).

Nunca uma única resposta para o acontecimento que arrasta consigo até mesmo as perguntas não formuladas. Mas, que tempo é esse? Onde está o presente do que ainda não se formulou? Alice diante da ampulheta horizontal pensa no limite e no ilimitado. E prossegue, com Deleuze, avançando um pouco mais o labirinto. O presente está efetuando sua encarnação nos corpos, sua incorporação num estado de coisas, medindo a efetuação temporal do acontecimento. Entretanto, na mesma medida, o acontecimento por si mesmo não tem presente.

(...) Perpétuo objeto de uma dupla questão: o que é que vai se passar? o que é que acabou de se passar? E o angustiante do acontecimento puro está, justamente, em que ele é alguma coisa que acaba de ocorrer e que vai se passar, ao mesmo tempo, nunca alguma coisa que se passa. O X de que sentimos que

isto acaba de se passar, é o objeto da “novidade”; e o *X* que sempre vai se passar é o objeto do “conto”. O acontecimento puro é conto e novidade, jamais atualidade. É neste sentido que os acontecimentos são *signos* (ibid., p.65-6).

Então, são os signos do acontecimento que, na história, podem passar a inspirar possibilidades de se provocar transtornos no curso das coisas, a exemplo de suas rupturas, linhas de fuga e territorializações impensáveis, e a invenção de estratégias que permitam ativar os devires de uma diferença, com as forças do presente.

Para qualquer tendência contemporânea, seja ela histórica, sociológica, científico-política ou econômica, não mais se concebe que o que acontece em economia, em política, em sociologia, em ciência, possa ser um processo independente do psiquismo, ou da alma humana, como era chamado no passado.

Entre o continente e suas ilhas, Alice, num *jet sky*, aporta em *Mil platôs*. Além do equipamento de mergulho, leva consigo botas e aparelhos de alpinista. Em cada platô que alcançar, precisa encontrar malhas pluviais, canais, pequenos caminhos e mesmo atalhos que possam dar noutros tempos. Nos tempos de Gengis Khan, nos espaços lisos e estriados, no rosto de Cristo, no Ano zero, quando Alice se deparou com o conceito de *outrem*.

Uma observação abre seu diário de bordo: *em Mil platôs* (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b), o princípio expresso em *O que é a filosofia?* (DELEUZE & GUATTARI, 1992) é levado às últimas conseqüências: a tarefa do filósofo é criar conceitos que tenham alguma necessidade de ser criados face a problemas específicos.

Numa toada superlativa, criar conceitos é o que fazem os autores, ao longo dos “capítulos” de *Mil platôs*. Cada capítulo, ou platô, é uma zona de intensidades com ritmo próprio, gerado por rajadas conceituais que desdobram o enunciado que o nomeia. O enunciado de abertura é formado de conceito, data e imagem. Anuncia o acontecimento: a criação de séries de conceitos que, se entretendo com as forças do *fora*, procuram (ou encontram) as artes, as ciências e as filosofias de uma forma trans-histórica e trans-cultural – de Schuman à René Thom; de Heráclito a Riemann, de Proust à Patti Smith. Jogam a rede e recolhem intuições, as mais preciosas. Imagens, conceitos e funções se transformam em conceitos interessantes aos mais diversos campos do saber.

Um platô é um anel quebrado que, embora seja uma região contínua de intensidades, não é uma territorialidade murada. Na obra de Deleuze & Guattari, o modo como são produzidos e produzem, permite que sejam penetrados e penetrem, sejam afetados e afetem, acolham ou lancem conceitos de um platô para outro e de qualquer platô para redes outras, de naturezas e reinos distintos. Bem por isso, o acontecimento expresso em cada platô é algo que escapa à história e ao sujeito psicológico. Afinal, trata-se de um construtivismo que devolve à história o seu devir. Não que os acontecimentos não sejam, igualmente, devires *a-históricos*. Por exemplo, a noção de *corpo sem órgãos* nasceu da saúde de Antoin Artaud, quando pôde, finalmente, nos últimos anos de sua vida não estar trancafiado e entorpecido em um manicômio. Nasceu de seu teatro da crueldade, teatro de rituais intensivos. Uma experiência radiofônica, um teatro de procedimentos singulares para cada participante ator-público. O *corpo-sem-órgãos*, estrela do 6º platô – 28 de novembro de 1947 – *Como criar para si um corpo sem órgãos*, tornou-se, com Deleuze & Guattari, o conceito de uma matéria não-estratificada, superfície aberta a conexões intensivas e a limiares que a subjetivação hegemônica prefere manter fechada. Obstruída.

De todo modo você tem um (ou vários), não porque ele pré-exista ou seja dado inteiramente feito – se bem que sob certos aspectos ele pré-exista – mas de todo modo você faz um, não pode desejar sem fazê-lo – e ele espera por você, é um exercício, uma experimentação inevitável, já feita no momento em que você a empreende, não ainda efetuada se você não a começou. Não é tranquilizador, porque você pode falhar. Ou às vezes pode ser aterrorizante, conduzi-lo à morte. Ele é não-desejo, mas também desejo. Não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas. Ao Corpo sem Órgãos não se chega, não se pode chegar, nunca se acaba de chegar a ele, é um limite. Diz-se: que é isto – o CsO – mas já se está sobre ele – arrastando-se como um verme, tateando como um cego ou correndo como um louco, viajante do deserto e nômade da estepe. É sobre ele que dormimos, velamos, que lutamos, lutamos e somos vencidos, que procuramos nosso lugar, que descobrimos nossas felicidades inauditas e nossas quedas fabulosas, que penetramos e somos penetrados, que amamos. No dia 28 de novembro de 1947, Artaud declara guerra aos órgãos: *Para acabar com o juízo de Deus*, “porque atem-me se quiserem, mas nada há de mais inútil do que um órgão”. É uma experimentação não somente radiofônica [a de Artaud], mas biológica, política, atraindo sobre si censura e repressão. *Corpus* e *Socius*, política e experimentação. Não deixarão você experimentar em seu canto. Onde a psicanálise diz: Pare, reencontre o seu eu, seria preciso dizer: vamos mais longe, não encontramos ainda nosso CsO, não desfizemos ainda suficientemente nosso eu. Substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação. Encontre seu corpo sem órgãos, saiba fazê-lo, é uma questão de vida ou de morte, de juventude e de velhice, de tristeza e de alegria. É aí que tudo se decide (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p.10-1).

Na visão de BAREMBLITT (2003), o *Corpo sem Órgãos – CsO* é um dos conceitos essenciais dessa teoria. Foi tomado não só de Artaud, mas de um mito dos índios dógons e de outro, das religiões orientais, chamado de “o Ovo Cósmico”. Curioso é que essa “categoria” – CsO – contrai elementos que são, ao mesmo tempo, de um procedimento artístico, mais do que “psicótico”, e de discursos míticos e científicos (em referência à teoria das catástrofes, de René Thom, e à dos fractais, da física quântica).

Por que motivo Barembritt dá tamanha ênfase a esse conceito? Porque, segundo os próprios DELEUZE & GUATTARI (1996), a *esquizoanálise* não tem outro objeto prático que não o CsO. Perguntas que não podem faltar: qual é seu CsO? Quais são suas linhas? Seu CsO se confunde com sua linha de fuga? Qual mapa você está fazendo e remanejando? Qual linha abstrata você traçará? A que preço, para você e para os outros? Você racha? Você rachará? Você se desterritorializa? Qual linha você interrompe? Qual você prolonga ou retoma?

A esquizoanálise não incide em elementos nem em conjuntos, nem em sujeitos, relacionamentos e estruturas. Ela só incide em *lineamentos*, que atravessam tanto os grupos quanto os indivíduos. Análise do desejo, a esquizoanálise é imediatamente prática, imediatamente política, quer se trate de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade. Pois, antes do ser, há a política (ibid., p.07).

A construção desse e de outros conceitos, nos textos de Deleuze & Guattari, é feita de modo similar ao utilizado pelos artistas primitivos ao fazerem suas obras de arte cotidianas: “Eles se declaram *bricoleurs, juntadores de idéias*, sobretudo juntadores de elementos cuja característica em comum é não ter nada em comum” (BAREMBLITT, 2003, p.18).

DELEUZE & GUATTARI (1992) exploram a idéia de não-unificação, mas aliança entre as três áreas do conhecimento: a filosofia, a ciência e a arte. É graças aos efeitos de ressonância que certo número de conceitos de *Mil platôs* mantêm correspondência com noções científicas e artísticas. Todavia, no caso das noções científicas, existem dois tipos delas: uma interessa à filosofia, a outra não. As noções exatas, quantitativas e equacionais são descartadas. Porém, existem noções que, mesmo absolutamente rigorosas, são fundamentalmente anexatas. Estas são as que podem vir a pertencer, ao mesmo tempo, a cientistas, filósofos, artistas e a qualquer um que as faça funcionar em plano próprio. Quando um cientista chega a esse rigor, diz Deleuze, manejando noções anexatas, torna-se, ele também, filósofo ou artista. Um Einstein falando de Deus?

Não é por insuficiência que tais conceitos são indecisos, é por sua natureza ou conteúdo. Seja um exemplo atual, de um livro que teve muita repercussão: *A nova aliança*, de Prigogine e Stengers. Entre todos os conceitos que esse livro cria, está o de *zona de bifurcação*. Prigogine o cria do fundo da termodinâmica, que é sua especialidade, mas é um conceito inseparavelmente filosófico, científico, artístico. Inversamente, não é impossível que um filósofo crie conceitos utilizáveis cientificamente. (...) a questão é o quanto o trabalho de cada um pode produzir convergências inesperadas, e novas conseqüências, e revezamentos para cada um. Ninguém deveria ter privilégio a esse respeito, nem a filosofia, nem a ciência, nem a arte ou a literatura (DELEUZE, 1992, p.42-3).

Dito de outra forma, os conceitos da obra de Deleuze & Guattari mantêm ressonância com meios não apenas filosóficos, mas científicos, artísticos, delirantes (*buracos negros, zonas de bifurcação, molar, molecular, ritornelo, corpo sem órgãos*). Conceitos que, por sua fecundidade intensiva, por sua potência de enunciação, não são por eles considerados “propriedades” de uma única área do conhecimento. Podem ser delas “roubados” e re-criados em outro plano de imanência, em outro *corpo sem órgãos*.

A ressonância de que Deleuze fala é ainda mais evidente nas extensões de sua própria obra. Por exemplo, o conceito *máquina de guerra*, desenvolvido no último dos quinze platôs, pode travar uma curiosa conversa com o conceito de *máquinas desejantes*, desenvolvido em um dos “platôs” de *O anti-Édipo*. Contudo, o conceito que vem “substituí-lo”, em *Mil Platôs*, é o de *agenciamento*.

Por ora, digamos apenas que a própria criação de um conceito é um *acontecimento* que, quando cartografado, torna-se visível e dizível no *agenciamento* que o partejou, agenciamento que se torna cúmplice de sua problemática, resoluções e impedimentos: “Não se pode falar dos acontecimentos a não ser nos problemas cujas condições determinam. Não se pode falar dos acontecimentos senão como de singularidades que se desenrolam em um campo problemático e na vizinhança das quais se organizam as soluções” (DELEUZE, 1998, p.59).

Os componentes de um acontecimento estabelecem, por sua vez, relações entre si, com outras épocas, reinos, ou sexos: não são nunca as filiações, mas as alianças e as ligas; não são os hereditários, os descendentes, mas os contágios, as epidemias, o vento. As bruxas bem o sabem. Um animal se define menos por seu gênero ou sua espécie, seus órgãos e suas funções, do que pelos agenciamentos nos quais ele entra. Seja um agenciamento do tipo homem-animal-objeto manufaturado: **HOMEM-CAVALO-ESTRIBO**. Os tecnologistas explicaram que o estribo permitia uma nova unidade guerreira, dando ao cavaleiro uma estabilidade lateral. (...) É uma nova simbiose homem-

animal, um novo agenciamento de guerra que se define por seu grau de potência ou de “liberdade”, seus afectos, sua circulação de afectos: o que pode um conjunto de corpos? (DELEUZE & PARNET, 1998, p.83).

Cada platô é o mapa das circunstâncias de um acontecimento. É uma cartografia dos agenciamentos ou *dispositivos* que assinalam, a cada caso: Quem? Onde? Quando? Como? Que tipo de espaços? Que espaços-tempos? Que deslocamentos? Que territórios? Que composições maquínicas terra-homem-(mulher)-elementos tecnológico-afetivos?

Quando se está em um platô, um *rizoma* por definição, pode-se dobrá-lo onde melhor for conveniente. Isso se dá pelo fato de o platô ser uma estruturação e não uma estrutura fechada sobre si. Seus contornos irregulares são afeitos a acoplagens, intercâmbios, fluxos de conceitos, incluindo-se os mais estrangeiros e longínquos no tempo. *Mil Platôs*, nesse sentido, cria conceitos na imbricação de interesses que podem ser como que causas comuns de escritores, músicos, pintores, filósofos, sociólogos, naquilo que buscam e fazem.

Mas, se um platô é um *rizoma*, *rizoma* é, por sua vez, a erva, a grama, o bulbo, o tubérculo, a treliça, a rede, o cérebro. A irrigação que o mantém com vida é, igualmente, rizomática, capilar, mesmo que seu corpo-cérebro-rede tenha uma extensão a perder de vista.

Como conceito filosófico, o *rizoma* transversaliza reinos. Além de ervas (também as daninhas): matilhas, formigueiros, enxames de insetos, bandos de bandidagem, de mundanidade, multidão. Exemplos de multiplicidades que não se deixam reconduzir a uma estrutura, mas dela escapam, transbordam ou desbordam. Farejam o que faz perseverar sua dinâmica-rizoma. *Rizoma*, há que se prosseguir dizendo, trata-se de um conceito que está lá onde se tocam, a um só tempo, o social e o subjetivo, o político e o libidinal. Esta é a *imagem do pensamento* que guia a criação de conceitos de Deleuze & Guattari, e de quem quer que crie, invente, com esse plano de pensamento.

Se a *imagem do pensamento* orienta a criação, é porque ela lhe é anterior. A *imagem do pensamento* é, portanto, um plano pré-filosófico, anterior à criação do filósofo. É uma tendência que impele o pensamento para determinado caminho, para determinadas composições, a cada vez. É um grito. A imagem do pensamento não chega a ser um plano de consistência, povoado por conceitos criados deliberadamente, mas sua (pré-)condição. A imagem do pensamento ou o plano de imanência, ou ainda CsO, é o grito, ao passo que os conceitos são a composição de um canto que dali pôde derivar (DELEUZE, 1992). “O

plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que o pensamento se proporciona do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p.53).

No rizoma se entra e se faz algo pelo meio, se começa algo *entre* coisas, no entroncamento de contextos, *entre* dimensões descontínuas. Orienta tendências no pensar que não procuram centros, estruturas ou raízes. O *rizoma* não sugere perguntas, tais como: o que algo é, qual é sua filiação, que lugar ocupa na grade estrutural que se tem no bolso? Um pensamento que se deixa guiar por uma modulação *rizomática* só pode querer saber do que se passa *entre* duas ou mais multiplicidades, do que passa (circula) e do que não passa em um mundo, que ora se forma ora se desmancha. Pergunta-se: que efeitos decorrem dos fenômenos internos de atração e repulsão entre multiplicidades? Há alianças? Quais direções impulsionam os intercâmbios com o lado de *fora*? O que se agrega ou se desagrega com o quê? O que se junta com o que, para colarem-se a uma estrutura? O que querem as alianças com as forças em questão? Ou, o que se junta com o que para atacá-la. O que é capaz de desfazer a *árvore*, e sob quais condições? O que quer, o que finca raízes, o que deseja sedentarizar? Quando? Com quem? Que desejo deseja a árvore? E o rizoma?

As tendências que acreditam numa espécie de *a priori* do ato criativo não têm nada a dizer a um pensamento nômade. Contudo, interessam, ao pensamento nômade, o mundo que tenta sedentarizá-lo, especialmente, os signos de suas operações de captura.

O sedentário cria os seus conceitos, mas o faz sob a égide de uma imagem dogmática do pensamento; o nômade é aquele cujo pensamento não tem imagem. Ele é o sujeito da má vontade, (...) ele é o homem sem pressupostos, que diz que não sabe o que “todo mundo sabe”. Ele enfrenta o caos tanto quanto o pensador sedentário (já que todo plano de imanência funciona como um crivo no caos), só que o faz sem armaduras, sem idéias predeterminadas, sem postulados implícitos. (...) Como diz Deleuze, o problema da filosofia está em adquirir uma consistência – única maneira, como dissemos, de evitar que o caos (mental ou físico) impeça o ofício do filósofo (SCHÖPKE, 2004, p. 139-40).

Alice anotou, em algum lugar, num papel a parte: *a descontinuidade das células, o papel dos axônios, a existência de microfendas sinápticas e seu funcionamento... Cada mensagem dá saltos sobre estas fendas e fazem do cérebro uma multiplicidade que, em sua articulação, banha todo um incerto sistema probabilístico, a certain nervous system.*

Para a esquizoanálise, o inconsciente é *rizoma*: tem muitas entradas e nenhum centro unificador, reportável, para onde presumivelmente tudo se entocaria. Nenhum compartimento às voltas com um desejo recalcado. O inconsciente, nessa versão, não

recapitula. Faz outra coisa: produz real social. Ruminar representações não é seu forte. Quando o inconsciente é forçado “a”, perde sua força e cai prisioneiro de um pequeno mundo. “Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore” (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.25).

A árvore, como imagem do pensamento, é o modelo-Édipo. É, também, o modelo-Estado.

Ao longo de uma grande história, o Estado foi o modelo do pensamento: o *logos*, o filósofo-rei [referência a Hegel], a transcendência da Idéia, a interioridade do conceito, a república dos espíritos, o tribunal da razão, os funcionários do pensamento, o homem legislador e sujeito. É pretensão do Estado ser a imagem interiorizada de uma ordem do mundo e enraizar o homem (ibid., p.36).

O modelo-Édipo, proposto por Freud e glorificado por multidões de psicanalistas, é a própria raiz de todo o complexo de castração, respaldado pela lingüística assentada sobre significados-significantes e outros binarismos. Lista interminável de modos arborescentes de pensar e agir. Trata-se de todo o estruturalismo, seja ele antropológico e/ou sociológico e/ou lingüístico e/ou...¹⁷ Árvore, raiz pivotante, raiz fasciculada... *Raízes e árvores* são termos para o que hierarquiza, burocratiza, centraliza, submete à lei, reproduz o decalque do já feito, remete à representação. Trata-se de tudo o que não compreende ou não suporta a multiplicidade, a diferença pura, o anômalo que vive de fazer fronteiras, o projeto ou a criação de algo em que a vida não tenha necessidade de mitos, fundamentos ou finalidades (prometêicas). A *árvore* é a imagem de qualquer estrutura ou eixo que produz sobrecodificação e suporta a reprodução ao infinito.

O modelo estrutural *árvore-raiz* é o que conjuga o verbo “ser” – ser isso ou aquilo previamente sobrecodificado. É a imagem do que desenvolve a lei do *uno* que se torna dois, depois quatro e assim por diante: “a lógica binária é a realidade espiritual da *árvore-raiz*” (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.13). O modelo *árvore-raiz* é definido pelas relações binárias entre pontos pré-fixados e posições previamente acertadas: cartas marcadas pelos universais lingüísticos, ontológicos, econômicos e outros.

¹⁷ A imagem do pensamento que guia a criação de conceitos, em Kafka, por exemplo, é a máquina burocrática, assim como a linha baleeira é a imagem do pensamento de Melville, na construção do protagonista de *Moby Dick*, o capitão Ahab.

O *rizoma*, conceito criado para fazer-lhe oposição, é um sistema a-centrado, aberto, sem ligações ou co-ligações pré-estabelecidas. Sua estruturação alastra-se por contágio, propaga-se *entre*, cresce *entre* uma região e outra num meio que expande seus limites e superfícies de contato. Reporta-se às *zonas de vizinhança* alcançadas. Não possui centro, mas sim nucleações, que são múltiplas. Muitos bulbos que, no entanto, não obedecem a uma central emissora de *palavras de ordem*. Quanto ao contágio, ele só se dá porque o rizoma é uma região contínua, não de coisas ou pessoas, mas de intensidades variáveis, segundo a dinâmica e a energética da combinatória, da modulação das conexões entre os componentes das multiplicidades em jogo (entre elas e suas zonas de vizinhança).

Em se falando em modulação (rizomática), um exemplo não mais ligado à terra. *Quando se está em um platô, um rizoma por definição, pode-se dobrá-lo onde melhor for conveniente. Repetição, por precaução, para que se possa falar, sem delírio, que operar uma modulação rizomática é também dobrar uma onda, pegar um tubo no Havaí ou em casa. Uma infinidade de moléculas fazem uma onda de cinco metros. Um pulso as reúne, a vibração do mar...* Regurgita, Alice. O *surf*, o *windsurfe*, a asa delta são esportes de inserção numa onda pré-existente. O desafio é se fazer “pegar” pelo movimento de uma grande vaga, ser aceita por ela ou por uma coluna de ar ascendente, “chegar entre”, em vez de ser origem de um esforço, como um lançador de peso:

E se nossos esportes hoje estão em plena mutação, se as velhas atividades produtoras de energia dão lugar a exercícios que se inserem, ao contrário, sobre feixes energéticos existentes, não é somente uma mutação no tipo, são outros traços dinâmicos ainda que se introduzem num pensamento que “desliza” com novas matérias de ser, vaga ou neve, que fazem do pensador uma espécie de *surfista* como personagem conceitual (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p.95).

A multiplicidade de um rizoma não tem sujeito nem objeto, “(...) somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que [o rizoma] mude de natureza” (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.16).

Cresce uma multiplicidade juntamente com suas leis de combinação. Ao contrário, toda vez que uma multiplicidade se encontra enclausurada numa estrutura, rebatida sobre uma dada representação, submetida a modelos explicativos prévios, ou seja, estrangida numa fôrma árvore-raiz, seu crescimento é desacelerado ou interrompido, e ocorre uma redução das leis de combinação de seus componentes, entre si e com suas zonas de vizinhança, com outros rizomas, com a linha do *fora*. “Creio que cavalgamos tais linhas cada vez que pensamos com suficiente vertigem ou que vivemos com bastante força. (...) O

pensamento não vem de dentro, mas tampouco espera do mundo exterior ocasião para acontecer” (DELEUZE, 1992, p.137). Ter uma árvore na cabeça é ter uma cabeça que não desliza, enrosca, se engalha e não experimenta (ou enfrenta) essa tal linha do *fora*: a mais longínqua linha do mundo exterior e a mais próxima do mundo interior. Mas, se um rizoma pode arborescer, uma árvore também pode se rizomizar. Suas raízes aeróbicas o fazem numa frondosa seringueira. Pois, dobrar essa linha do fora, é deslizar pelo rizoma para ali, naquela topografia, criar uma nova dobra, curvar a linha, dobrar a própria força para ultrapassar a linha do poder que nos faz crer que a ele pertencemos:

É difícil falar disso. Não é uma linha abstrata, embora ela não faça nenhum contorno. Não está no pensamento mais do que nas coisas, mas está em toda parte onde o pensamento enfrenta algo como a loucura e a vida, algo como a morte. (...) Essas são as linhas que estão para além do saber (como elas seriam “conhecidas”?), e são nossas relações com essas linhas que estão para além das relações de poder (ibid., p.136-37).

Um bando, mas também uma multidão, desliza. Desliza na planitude do rizoma. Liga qualquer ponto a qualquer ponto. Oposto é o assentamento dos tipos psicossociais produzidos pelas organizações arborescentes, os tipos que se alinham e se organizam em torno de um foco de poder qualquer. Este poder, por miúdo que seja, conta sempre com cuidados para que sua reprodução e estabilidade estejam sempre garantidas. A luta para mantê-lo é cotidiana.

ATMOSFERA V – *De linhas, máquinas e acontecimentos: a vida está em toda parte*

Há um ácido nas coisas e as coisas acontecem.

Jurandy Valença

Tudo parado. Desde há muito, apenas a repetição fiel a um funcionamento caduco. Dia após dia, meses, anos se passam. Eis que, do insuportável, como do nada – dos bastidores, daquele detalhe ínfimo, daquele papo com o funcionário recém-chegado, do quarto da empregada de *GH* – uma linha de fuga torna-se o índice da bifurcação de um estado de coisas.

Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e acontecimentos. Por isso cada coisa tem a sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. (...) Há linhas que, abstratas ou não, formam contornos, e outras que não formam contornos. Aquelas são as mais belas. (...) O que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria. (...) Este ou aquele tipo de linha envolve determinada formação espacial e volumosa. (...) Pode-se definir os tipos de linha; daí não se pode concluir que esta é boa e aquela ruim. Não se pode dizer que as linhas de fuga sejam forçosamente criadoras; que os espaços lisos sejam melhores que os segmentarizados ou os estriados: como mostra Virílio, o submarino nuclear reconstitui um espaço liso a serviço da guerra e do terror (DELEUZE, 1992, p.47-8).

Linha abstrata, linha de contorno, linha de fuga e espaço liso, espaço estriado, rizoma, árvore... Se não somos uma essência, somos o que conseguimos fazer com as

linhas e os planos que nos percorrem. Pensar a linha, o emaranhado de linhas de um agenciamento, leva às últimas conseqüências o movimento da *imanência* como constitutivo do *ser*: *o ser não é; o ser devém*.

Laura Ferreira SANTOS (1997), estudiosa de Deleuze, destaca que afirmar que somos constituídos por linhas é dizer que não somos constituídos por essências. As essências concernem a uma totalidade fixa que nos atribui um papel ou uma função. Fora dos lugares em que somos colocados, somos o *deslocado*, o *estranho*, o *estrangeiro*, o *bárbaro*. Ser constituído por essências é estar completamente submetido aos estratos que desenvolvem o discurso da lei e da ordem. E, assim, não resta muita escolha: ou se é *significante* ou *significado*, *intérprete* e *interpretado*. “Tu serás sujeito, e fixado como tal, sujeito de enunciação rebatido sobre um sujeito de enunciado – ou não serás senão um vagabundo” (ibid., p.281). Em *Mil platôs*,

As diversas formas de educação ou de “normalização” impostas a um indivíduo consistem em fazê-lo mudar de ponto de subjetivação, sempre mais alto, sempre mais nobre, sempre mais conforme a um suposto ideal. Depois, do ponto de subjetivação deriva o sujeito de enunciação, em função de uma realidade mental determinada por esse ponto. E do sujeito de enunciação deriva, por sua vez, um sujeito de enunciado, isto é, um sujeito preso nos enunciados conformes a uma realidade dominante (sendo a realidade mental de agora a pouco apenas uma parte desta realidade, mesmo quando parece a ela se opor) (DELEUZE & GUATTARI, 1995b, p.84).

Dizer que somos constituídos por linhas é ir contra a ordenação que esquadriha a *diferença pura*, numa operação de redução, para que mude de natureza, torne-se o *mesmo*, num conjunto mais ou menos fixo de coordenadas de subjetivação e de enunciação.

Os autores compreendem que a transformação da realidade macrossocial apresenta-se intimamente vinculada à invenção de novos modos de referência e de práxis (não limitados às relações entre as classes sociais), mas onde quer que as relações de poder sufoquem a emergência dos processos de singularização da vida ou os modos de existir humanos que destoam do molde a que recorre uma maioria, não exclusivamente numérica, mas molar: “A verdadeira revolução social passa pela capacidade de se articular, de deixar o processo de singularização se afirmar” (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p.56).

O que caracteriza um processo de singularização ou *revolução molecular* é a ativação da “função” de autonomização de um indivíduo ou de um grupo, no sentido de sua auto-modelação (*-modulação?*). Ou seja, quando da construção de tipos de referências

práticas e teóricas formadas, montadas, criadas, compostas desde a própria realidade vivida. “É só a partir do momento em que os grupos adquirem ou dão-se-a-si próprios, liberdade, alforria, dedicação para viver seus processos, que passam a obter as chaves que permitem ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles (ibid., p.46).

Em nível macro, isso pode ser pensado levando-se em conta a coexistência de dois registros em operação simultânea, a *sociedade-rizoma-multiplicidade* e a *sociedade-estrutura-árvore-raiz*, bem como o campo de forças que instauram, em cada caso. Contudo, conexões não se fazem aleatoriamente. Tampouco, alianças de vida ou de morte. Elas precisam ser produzidas e são matéria de seleção, tanto nos processos de desterritorialização como nos processos de territorialização e reterritorialização: tudo vai depender do diagrama da *máquina abstrata* que precipita as conexões, as distribui e lhes imprime ritmo, velocidade, direção. É um ilimitado número de composições possíveis com um finito de formas. *Finito-ilimitado*, como horizonte de criação de uma *máquina abstrata* que tanto pode codificar como descodificar fluxos, em movimentos de desterritorialização tanto como nos movimentos de (nova) territorialização ou reterritorialização. Operações que se dão, inevitavelmente, entre dois domínios: o molar e o molecular.

Mais uma vez, dois termos ligados pela imanência de um no outro: molar e molecular, porque não existem, nesse plano de pensamento, membranas que não sejam membranas de rede, que não sejam porosas por suas trocas ou esburacadas por fluxos que as trespassam e que não sejam projéteis lançados pela vida econômica, política, cultural, biológica e pela vida do desejo inconsciente num coletivo ou num indivíduo e seus coletivos:

O que existe são imanências – isto é, a inerência, a posição intrínseca de cada um destes campos em relação aos outros, que só se podem separar de uma maneira artificial para a finalidade de seu estudo. A rigor funcionam sempre, por assim dizer, um “dentro” do outro, incluindo-se no outro (BAREMBLITT, 2002, p.40).

Alice dá sinal: *falar de vida social é falar rede. Na rede, como não se perder? Como separar uma linha da outra? E avaliar os nós: quais firmam alianças de vida, quais criam suas chances? Quais são as que produzem sua anti-produção?*

De maneira didática, BAREMBLITT (ibid.) toma a palavra. Diz, com seu sotaque argentino-mineiro, que o molar é o aquilo visível e enunciável, nas formas dos objetos (corpos) e nas formas discursivas. Reino do macro, da formalização, do real concreto, do

palpável, do que é um já-atualizado. O macro é molar, mas como lugar da ordem, dos limites precisos, da estabilidade, da regularidade, da conservação. Uma relação entre amigos pode ser assim.

O *micro* é o atômico e o subatômico: é o mundo das partículas. Da microfísica, da microquímica, da microbiologia, da biologia molecular, o Deleuze & Guattari vão afirmar que as grandes mudanças históricas, as macro-mudanças, são sempre resultado de pequenas micro-mudanças, micro-fissuras que se mantêm em contato com outras tantas, igualmente imperceptíveis, nos domínios os mais distintos. Contágio transversal daquilo que faz com um coral de vozes moleculares ecoem uma peça experimental. Univocidade de um ser não rebatível em sujeitos pessoais. Também os grandes poderes em vigor numa sociedade são apenas forças resultantes de pequenas potências que se chocam, diminuem ou amplificam os espaços microscópicos de uma sociedade em rede:

(...) a física, a biologia e a química descobriram que as leis que regem os processos e as entidades macro não são capazes de dar conta da dinâmica que acontece nas micro. O micro, dito tanto no sentido físico, químico, biológico quanto no sentido social, político, econômico e desejante, é o lugar das conexões anárquicas, insólitas, impensáveis. O macro é o lugar da reprodução, e o micro é o lugar da produção; o macro é o lugar da conservação do antigo ou da propiciação do novo previsível, e o micro é o lugar da eclosão constante do novo; o macro é o lugar da regularidade e das leis. O micro é o lugar do aleatório e do imprevisível (ibid., p.41).

Baremblytt faz questão de ressaltar tal distinção, porque a filosofia das multiplicidades pensa as mudanças locais, as transformações moleculares, as conexões circunstanciais e seus efeitos – a distância, em rede, via propagação e contágio – que, ao se generalizarem, concorrem para a multiplicação daquelas forças capazes de mudarem as coisas, o instituído, o hierarquizado, o consagrado, o controlável. As pequenas conexões locais são o lugar do instituinte, das singularidades. De qualquer forma, fala-se da dimensão molecular como lugar intersticial da vida natural-social-técnica e subjetiva, jamais dissociada da dimensão molar.

Consideremos conjuntos do tipo percepção ou sentimento: sua organização molar, sua segmentaridade dura, não impede todo um mundo de micropceptos inconscientes, de afecções inconscientes, de segmentações finas, que não captam ou não sentem as mesmas coisas, que se distribuem de outro modo, que operam de outro modo. Uma micropolítica da percepção, da afecção, da conversa, etc. (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p.90).

Sistemas de referências distintos co-existem e se afetam mutuamente. Segmentaridade dura e segmentaridade flexível, linha molar e linha molecular, macropolítica e micropolítica. As segmentaridades molares assumem três configurações distintas.

Somos segmentarizados binariamente, a partir de grandes oposições duais: as classes sociais, mas também os homens e as mulheres, os adultos e as crianças, etc. Somos segmentarizados circularmente, em círculos cada vez mais vastos: minhas ocupações, as ocupações de meu bairro, de minha cidade, de meu país, do mundo... Somos segmentarizados linearmente, numa linha reta, em linhas retas, onde cada segmento representa um episódio ou um 'processo': mal acabamos um processo e já estamos começando outro (...) família, escola, exército, profissão (...) sempre estas figuras de segmentaridade, a binária, a circular, a linear, são tomadas umas nas outras, transformando-se de acordo com o ponto de vista (ibid., p.84).

Contudo, entre o molar e o molecular, a diferença é de natureza. Linhas, segmentaridades e dimensões molares e moleculares coexistem. Contudo, no que concerne ao molar, a segmentaridade binária é sua própria organização. Por exemplo, a que faz funcionar a lingüística presa ao binarismo significante-significado. A segmentaridade circular tende a se tornar concêntrica, fazendo com que todos os centros ressoem e redundem em algum um ponto de acumulação, por exemplo, "o rosto do pai, do professor, do coronel, do patrão se põem a redundar, remetendo a um centro de significância que percorre os diversos círculos e repassa todos os segmentos" (ibid., p.87). A segmentaridade linear molar é linha que sobrecodifica os segmentos: ao mesmo tempo em que são realçados, respaldam-se uns nos outros.

Em contrapartida, uma segmentaridade linear do tipo molecular não é mais uma linha, nem sequer uma linha reta, mas fluxos mutantes, fluxos esquizo, produção de máquinas desejantes que procedem por conexões heterogêneas, inusitadas, a transtornarem a lógica binária, a segmentaridade circular, as linhas duras. Quando precipitadas nas segmentarizações circulares, uma linha molecular faz com que os centros deixem de ressoar uns nos outros, que a binaridade se bifurque em combinações ímpares, que a linha reta se transforme em linhas de devir.

Outros discernimentos são necessários. Primeiro, quanto à qualificação das linhas moleculares e molares, já que são de naturezas distintas. Não existem linhas moleculares boas ou ruins, em si. Segundo, não existe correspondência biunívoca entre descodificação e desterritorialização por um lado, e codificação e territorialização por outro. Um código

pode ser de desterritorialização. Uma reterritorialização pode ser de descodificação. Neste caso, por exemplo, um processo de desterritorialização-codificação que tenha levado a um conjunto de mudanças significativas na gestão de uma escola, no sentido da ampliação da participação dos segmentos concernidos, pode entrar em processo de reterritorialização, a um retorno mais ou menos relativo à configuração anterior de forças, desfazendo códigos (descodificando) que sustentavam enunciados e práticas recém-referenciados num movimento de participação. Tudo vai depender dos *agenciamentos coletivos de enunciação* em questão: agenciamento de enunciados (variáveis de expressão) e agenciamentos de atos (variáveis de conteúdo).

Entender o que faz e como funciona o instituído e o instituinte está intimamente relacionado, em cada caso, com as opções de análise e intervenção esquizoanalítica – ou institucionalista, cartográfica, micropolítica, rizomática. Seja como forem chamadas as práticas desdobradas desse plano de pensamento, é a vida o que elas perseguem em comum.

Conceitos criados e re-criados nesse plano de pensamento, se nunca o são para designarem a essência de coisas ou pessoas é porque o que se coloca em questão é a singularidade dos processos que nos atravessam, atravessam e se instalam em domínios heterogêneos, em conjuntos específicos, em coleções particulares.

É a vida de um acontecimento que cruza estruturas distintas. O acontecimento é sempre um *acontecimento-propagação*: “se propagar”, se efetua em um gel, mas também em uma epidemia ou em uma informação” (DELEUZE & PARNET, 1998, p.81). Pode-se então falar da potência de uma vida a-orgânica. Existem linhas de vida, não como metáfora, mas linhas reais, embora abstratas. Também as configurações psicossociais produzem suas *linha de fuga*. Fugir do verbo *ser* é dar ao conceito, ou a nós próprios, uma *linha de fuga*. É escapar à armadilha e à dissimulação das identidades, condição única para se “pegar a onda” de um movimento mais profundo e igualmente o mais superficial das operações da diferença nos processos de singularização.

Cor, canto, postura, são as três determinações da arte, quero dizer, a cor, as linhas, as posturas animais são, às vezes, verdadeiras linhas. Cor, linha, canto. É a arte em estado puro. E, então, eu me digo, quando eles saem de seu território ou quando voltam para ele, seu comportamento... O território é o domínio do ter. É curioso que seja no ter, isto é, minhas propriedades, minhas propriedades à maneira de Beckett ou de Michaux. O território são as propriedades do animal, e sair do território é se aventurar (DELEUZE & PARNET, 1994, p.04).

Um dos equívocos que o termo *linha de fuga* pode suscitar é ser rebatida sobre a idéia de fuga da vida, rumo ao imaginário, aventura rumo às drogas ou a uma espécie de autismo auto-induzido. Fala-se de *esquiza* a uma linha de fuga e seus efeitos de ruptura e escapada. Fugir não é alienar-se: é “produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma” (DELEUZE & PARNET, 1998, p.62).

Pede-se um pouco de ar! Eis esta linha de desterritorialização, para que uma territorialização viável (mesmo que assustadora, perturbadora) tenha alguma chance de vingar. Às vezes, o momento passa, e não se “embarca”.

Nada se cria quando se toma os “componentes de sempre”, separados de seu lado de fora, separado das terras ao seu alcance, regiões ainda não percorridas. Bem por isso, a linha de fuga é uma linha abstrata, nômade e mutante. Sempre traçada por um *máquina* de viver ou de fazer morrer, em seu extremo. Sempre uma *máquina abstrata*. A máquina abstrata não se confunde com nenhuma máquina concreta. Não se confunde, ela própria, com o que é produzido por ela.

Numa sociedade, há linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação, mas também “linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades” (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.11). Há toda espécie de linhas no real-social-subjetivo mundo. Algumas prevalecem, em momentos distintos. Por exemplo, uma na performance de um indivíduo junto a seu grupo de afinidade, outra ao passear sozinho ou com sua família, seu cão, ao postar-se diante do espelho, na instituição em que trabalha, em todas as instituições das quais não se desvencilha mesmo se o quisesse: a linguagem e os regimes de signos.

Há linhas segmentarizadas, há linhas conservadoras, há linhas destrutivas que desenham a morte, linhas que caem em *buracos negros*, linhas de reprodução e de anti-produção, enfim. E há linhas muito raras e marcantes: essas são vitais e criadoras, abrem um *agenciamento*, em vez de fechá-lo: atravessam o *muro branco*.¹⁸ E se abrem um agenciamento é porque ali a linha é dobrada. Dobrar uma linha é provocar um desvio, é fazer dela um projétil, perfuradora de muros. Ou é fazer dela, membrana, criadora de fronteiras, onde nenhuma interface e troca se faziam entre populações, entre

¹⁸ Cf. O sistema muro branco-buraco negro em DELEUZE & GUATTARI (1996, p.34-5).

multiplicidades, nunca antes confrontadas, associadas, atravessadas, explicadas ou complicadas. Nada tão evidente quanto possa parecer.

Na entrevista a Catherine Clément, DELEUZE (2003) é convocado a falar sobre as principais diferenças entre *O anti-Édipo* e *Mil platôs*. Diz que, talvez a noção que percorre toda a obra *Mil Platôs* é a de *agenciamento*. Os agenciamentos têm componentes que lhes servem de critério e permitem qualificá-los e são conjuntos de linhas abstratas, “um pouco como em *uma pintura*”. Destaca, contudo, que falar de *linha abstrata* não é nada simples. Uma linha abstrata não representa nada, não contorna nada – passa entre as coisas, cria um entre-as-coisas. É portadora de uma vida a-orgânica:

Afirmou-se isso a propósito de Pollock. (...) A linha abstrata não é, absolutamente, a linha geométrica, é a linha mais viva, a mais criadora. A abstração real é uma vida a-orgânica. A idéia de uma vida a-orgânica é constante em *Mil platôs*. Um agenciamento é arrastado por suas linhas abstratas, quando ele é capaz de tê-las ou de traçá-las. Hoje, assistimos a algo de muito curioso: a vingança do Silício. Os biólogos freqüentemente se perguntaram por que a vida “passou” pelo Carbono e não pelo Silício. Mas a vida das máquinas modernas passa pelo silício: é toda uma vida a-orgânica, distinta da vida orgânica do carbono. Falar-se-á, nesse sentido, de um agenciamento silício. Nos domínios os mais diversos deve-se considerar os componentes de agenciamento: a natureza das linhas, os modos de vida e de enunciado (ibid., p.09).

Dizer que a vida das máquinas modernas passa pelo silício? O conceito de máquina, em Deleuze & Guattari, merece ser apresentado definitivamente, e logo, alertou Alice, em seu megafone, para se fazer ouvir de outro platô.

A utilização do conceito máquina, pelos autores, nada tem a ver com a metáfora mundo-máquina de Isaac Newton, visão de um mundo como sistema fechado, mecanicamente estruturado segundo leis universais, fixas e imutáveis. Sob tais coordenadas, o mundo-máquina de Newton regeu, por muito tempo, toda e qualquer espécie de movimento do universo. MORAES (1997) comenta que, para a física clássica, o mundo é um sistema mecânico que funciona de maneira sempre igual e é passível de ser descrito objetivamente, sem a participação do observador. Depois de Newton, a descrição objetiva da natureza passou a ser o ideal de toda ciência. Essa *imagem do pensamento*, progenitora do *mecanicismo*, tornou-se uma das grandes hipóteses universais da era moderna, um dos grandes pilares da idéia de progresso que iria influenciar toda a sociedade burguesa ascendente, desde o século XVIII.

A concepção maquínica do mundo, em Deleuze & Guattari, não mantém qualquer correspondência com a visão mecanicista nem com a racionalidade hegemônica da ciência moderna. Para esses autores, o mundo é um sistema aberto, sistema em rede ou rizosférico, relacionado a circunstâncias e a configurações mutáveis, e seu funcionamento real é complexo o bastante para não se deixar traduzir por conceitos de uma grade estrutural. O melhor é o funcionamento maquínico que produz seus próprios processos de singularização. Isso se dá quando ele entra em relação de alteridade com seus próprios universos de valores, atualizando-os, e, igualmente, em relação de alteridade com outras máquinas: estéticas, urbanas, literárias, sonoras, ou máquinas existenciais a animarem outro modo de se viver, de se relacionar, de perceber o mundo.

Guattari esclarece que não existem somente máquinas de ferro, de aço, de *chips*: “para cada tipo de máquina, colocaremos a questão, não de sua autonomia vital – não é um animal – mas de seu poder singular de enunciação: o que denomino sua consistência enunciativa específica” (GUATTARI, 1993, p.46).

Os autores referem-se a máquinas sociais e subjetivas que produzem valores e sentidos específicos em agenciamentos complexos, postos em funcionamento desde as máquinas abstratas que neles operam.

É preciso considerar que existe uma essência maquínica que irá se encarnar em uma máquina técnica, mas igualmente no meio social cognitivo, ligado a essa máquina – os conjuntos sociais também são máquinas, o corpo é uma máquina, há máquinas científicas, teóricas, informacionais. A máquina abstrata atravessa todos esses componentes heterogêneos, mas sobretudo ela os heterogeneiza fora de qualquer traço unificador e segundo um princípio de irreversibilidade, de singularidade, de necessidade (ibid., p.51).

O termo *essência maquínica* diz respeito a movimentos agenciados pelo desejo, por necessidades ou interesses. De qualquer forma, trata-se de uma essência própria do que é contingente, de funcionamentos e não de substâncias ou de elementos transcendentais, revelados em alguma tabela periódica divina (ou filosófica).

Máquinas abstratas também não são “máquinas imaginárias”, do mesmo modo que se diz ser a Linha do Equador uma linha imaginária, ou *Haroldo*, o amigo “imaginário” de *Kelvin*. A máquina abstrata é real. A máquina abstrata é real, embora não-concreta. Por meio dela, realizam-se possibilidades de criação no acontecimento que ela produz. E o que cria, seja em arte, ciência ou filosofia, aprende a cevar o acaso, com uma espécie de procura intensiva, intuitiva tanto quanto racional.

Diz-se da máquina abstrata que ela é o diagrama de um agenciamento, como um cartão de senhas cambiáveis que possibilitam a variação contínua do conjunto de variáveis em questão. É a máquina abstrata que traça a linha que organiza as relações entre os enunciados e os corpos: dá o tom (direções, arranjos de componentes) para o que ocorre num agenciamento, em determinado momento. Para Deleuze & Guattari, e também para Foucault, é nos agenciamentos coletivos de enunciação que encontraríamos

(...) focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada. (...) Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo, a emergência ou o que Foucault chamou de “a atualidade” (DELEUZE, 1992. p.109).

O conceito *agenciamento* é duplamente articulado. Ele é a inseparabilidade de seus *agenciamentos coletivos de enunciação* e *agenciamentos maquínicos*. Os *agenciamentos coletivos de enunciação* trabalham, ao mesmo tempo, fluxos semióticos, materiais, sociais. Esse trabalho dos agenciamentos coletivos de enunciação pode codificar fluxos ou então descodificá-los, uns mais que outros. Com isso, é capaz de provocar certas misturas, agregados de corpos e paixões (em relação de atração-repulsão), que passam a reagir sobre os *agenciamentos maquínicos*.

Um agenciamento maquínico tem, de uma parte, *lados territoriais* que o estabilizam e, de outra parte, *picos de desterritorialização* que o arrebatam.

Em seu aspecto material ou maquínico, um agenciamento não nos parece remeter a uma produção de bens, mas a um estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros. Um regime alimentar, um regime sexual regulam, antes de tudo, misturas de corpos obrigatórias, necessárias ou permitidas (DELEUZE & GUATTARI, 1995b, p.31).

Mas a criação de um novo estado, de um novo estilo, valores, objetos, perspectivas, modos de se viver o presente (e a experimentação neles implicada), são imanentes aos movimentos de desterritorialização. É quando o ponto vira linha de devir, quando o habitual bifurca-se, quando todas as dimensões dos *agenciamentos coletivos de enunciação* e *maquínicos* se encontram nivelados em um mesmo plano de consistência, em pressuposição recíproca, em movimentos de inserções mútuas. Então, diz-se, não mais agenciamentos de enunciação e maquínicos, mas simplesmente *agenciamento*.

De modo reducionista, porém didático: quando palavras e atos deixam de se contraefetuarem para aumentarem mutuamente sua potência de agir, de afetar e de ser afetado, algo é dito e feito: uma ética. Diz-se, então, que aí uma nova máquina foi produzida. Não uma máquina concreta, nem imaginária, mas uma *máquina abstrata*: “a máquina abstrata se relaciona com o conjunto de um agenciamento: se define como o diagrama desse agenciamento” (ibid., p.33).

No texto *O que é um dispositivo?* (DELEUZE, 1989) Deleuze afirma que *agenciamento* e *dispositivo* são “quase sinônimos”. É que cada conceito é único, em virtude dos elementos que entram em sua composição. Nesse caso, outros conceitos a ele diretamente associados, os problemas singulares que convoca e que o convocam. Mesmo um conceito criado com os estóicos, com os bárbaros, com os gregos pode compor-se com um outro, extraído de um plano de pensamento implicado com o presente. Qualquer composição inter-épocas e inter-áreas pode ser feita, partindo-se dessa permissividade espaço-temporal: o matemático brasileiro que, estudando a China Antiga, inventou as tavas do *I Ching*, segundo a mesma combinatória possível entre as 64 varetas do oráculo (MARQUES, 1995).

Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes e se define por eles, ao menos por dois. E, por isso, o conceito é uma cifra na multiplicidade. Por exemplo, um conceito que nos interessa aqui – o conceito de *Outrem*. *Outrem* demanda um *rosto* que o expresse, rosto que exprime um *mundo possível*.

Também não há conceito que tenha todos os componentes, já que seria um puro e simples caos (...) Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. É por isso que, de Platão a Bergson, encontramos a idéia de que o conceito é questão de articulação, corte e superposição. É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário. É apenas sob essa condição que pode sair do caos mental, que não cessa de espreitá-lo, de aderir a ele, para reabsorvê-lo (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p.27).

No quinto platô, 587 A.C. – 70 D.C. – *Sobre alguns regimes de signos*, numa nota de rodapé, os autores dizem que a análise de *dispositivos concretos*, ou de como as multiplicidades são por eles controladas, é uma espécie de linha que percorre toda a obra de Foucault. Na mesma nota, Deleuze & Guattari fazem a distinção entre *dispositivo* e *agenciamento*, ao falarem de suas diferenças com relação ao amigo:

Nossas únicas diferenças em relação a Foucault referir-se-iam aos seguintes pontos: 1º) os agenciamentos não nos parecem, antes de tudo, de poder, mas de desejo, sendo o desejo sempre agenciado, e o poder, uma dimensão estratificada do agenciamento; 2º) o diagrama ou a máquina abstrata têm linhas de fuga que são primeiras, e que não são, em um agenciamento, fenômenos de resistência ou de réplica, mas picos de criação e de desterritorialização (DELEUZE & GUATTARI, 1995b, p.98).

Um agenciamento e também um dispositivo são diagramados por uma *máquina abstrata* cujas regras são sempre facultativas e jamais obrigatórias. Regras de seleção e repartição entre os *componentes de expressão* e os *componentes maquínicos*, como em um jogo onde cada jogada se basearia sim, em uma regra, mas variável. Daí a complementaridade entre máquinas abstratas e agenciamentos, sempre presentes, elas neles e vice-versa. No composto heterogêneo de um agenciamento, a *máquina abstrata* opera as multiplicidades em questão. A “primeira” heterogeneidade diz respeito à própria existência dos dois pólos do agenciamento. Um é multiplicidade de componentes de expressão, e outro, multiplicidade de corpos e ações. Núpcias anti-natureza: heterogênese de verbos, substantivos, nomes, palavras de ordem, lugares, partículas, nebulosas, sólidos: componentes de naturezas distintas num composto qualquer: hibridismo de uma vida em jogo, em um indivíduo, grupo ou sociedade.

A *máquina abstrata* responde e opera sempre em função de um contexto. Sua emergência é sempre um *acontecimento* e, portanto, datável. Uma máquina abstrata é sempre singular. Recebe um nome próprio de indivíduo ou grupo (a gestão-fulano, o Maio de 68). Contudo, o que não lhe cabe é uma identidade fixa. Sendo um estilo de variação contínua, ela produz as codificações e as descodificações dos dois mencionados pólos em pressuposição recíproca. De um lado, o feixe das linhas-enunciado: enunciados que tanto podem sentenciar proibições como anuências.

O *pólo enunciativo* é constituído por blocos de sentenças, sempre pautados em desejos, valores, concepções, idealizações. Uma linha-enunciado sentencia e, ao sentenciar, intervém no outro pólo, no *pólo maquínico*, no feixe de linhas que concernem à mistura dos corpos, em atração e repulsão, corpos de pessoas, idéias (idéias são corpos), espaços físicos, materialidades, ferramentas, instrumentos, máquinas concretas, equipamentos. No pólo enunciativo, têm-se *formas de expressão*, efetuadas num rosto e na linguagem. No pólo maquínico, *formas de conteúdo* que expressam a mistura de corpos, ações e paixões.

Um exemplo que esses autores tomam emprestado de Foucault, em sua análise sobre a prisão, pode desenhar melhor a relação *entre forma de expressão* (pólo enunciativo) e *forma de conteúdo* (pólo maquínico). Tomemos como *forma de conteúdo*, a forma-prisão. A forma-prisão “veste” igualmente a escola, as fábricas, os quartéis. No entanto, a *forma de expressão* desta forma-prisão não é “prisão”, “escola” ou “quartel”, como na lógica da relação significante-significado. A *forma de conteúdo* “prisão” exprime maneiras de classificar, enunciar ou praticar atos criminosos, que remetem aos conceitos – delinqüência, delitos etc.

Um segundo exemplo: uma escola, construída ou não segundo uma forma-prisão, pode remeter a enunciados distintos, tais como, transmissão de conteúdos, construção de conhecimento, formação da cidadania, conjugados com outros conceitos, tais como, formação profissional, mercado de trabalho, preparação para a vida e, até mesmo, delinqüência etc., de acordo com o que se passa entre o interior e o *fora* institucional. Tudo vai depender do controle dos fluxos, do exterior para o interior e vice-versa, efetuado pela máquina (abstrata) institucional. Nas escolas, alguns enunciados, palavras e gestos, são permitidos desde há muito, mas novos chegam (falô, mano!) e confrontam-se com, ou afrontam o instituído. Boné na escola é proibido, algumas salas são proibidas, algumas regiões do pátio também. Tem também os novos bancos construídos na praça em frente, onde os alunos se reúnem quando cabulam a aula. Aumenta-se o muro, providencia-se um guardador de portão, pago com dinheiro da Associação de Pais e Mestres – APM. Uma linha de enunciado pode ser hipoteticamente: *alunos na praça, campo pra Satanás..., jovens pobres do lugar são marginais, até que se prove o contrário*. A partir do dito que circula uma decisão é tomada: vigia-se o portão. Assim, coíbem-se “marginais e vagabundos”, a invasão das quadras, a pichação nos banheiros e a reunião dos alunos com jovens do local, no novo lugar de convivência em frente a escola, nos bancos da praça (mistura de corpos).

Pode haver, o que é mais comum, disparates, defasagens, incongruências, falta de correspondência, de pressuposição recíproca entre o que se enuncia e o que se faz. Do contrário, uma ética é o que a máquina abstrata produz. Ela surge quando menos a esperamos, “nos meandros de um adormecimento, de um estado crepuscular, de uma alucinação, de uma experiência de física curiosa...” (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p.33). Diz-se que é um único e mesmo desejo, um único e mesmo agenciamento que se apresenta simultaneamente como *agenciamento maquínico de conteúdo* e *agenciamento*

coletivo de enunciação (DELEUZE & GUATTARI, 1977). Quando isso acontece, é o índice de uma máquina abstrata que se anuncia: uma máquina abstrata-Gandhi, produzindo e sendo produzida pelas subjetividades, uma máquina-Peter Pan, uma máquina-Hilda Hilst, uma máquina-Nietzsche. Numa escola, um projeto político pedagógico, como documento, é vivido na prática em máxima sintonia com suas declarações. Se há pressuposição recíproca entre o “dito e feito”, funciona ali uma máquina abstrata com nome próprio: “*a gestão 1999...*”

Também as *máquinas abstratas* não comportam conotações maniqueístas. Uma pode ser máquina de singularização e agir relacionamentos, pessoas, grupos, organizações em performances não-padronizadas. Pode ser máquina de desterritorialização que inaugura estilos emergentes de se produzir obras, as mais sublimes, acontecimentos, os mais delicados. Máquinas de uma nova terra: um dia, um *urinol-Duchamp* ganhou o espaço de um museu de arte. *Duchamp*, o nome de uma máquina abstrata, nome de um jeito de doar novidades ao mundo da arte, mundo do corpo e do espírito, mas, sobretudo, dos afectos, do intelecto e da cultura.

Igualmente, as máquinas abstratas preparam e encarnam fenômenos como o fascismo e o nazismo. Por exemplo, grupos fascistas podem colocar em funcionamento modos estratégicos de ocupar o espaço social, maneiras singulares de praticar aliciamento, de agenciar idiossincriticamente o desejo em seu meio, em seu próprio grupo-diretor, segundo valorações que segregam, que sentenciam práticas de violência, que atentam contra a vida do que difere e ameaça a pureza de seu diagrama imiscível. Por agenciarem o desejo de modo peculiar, o fascismo sustenta-se pela ordem do molecular. “O fascismo é um tema-chave para abordar a questão do desejo no campo social. Além do mais, não conviria aproveitar para falar disso, enquanto ainda se pode fazê-lo livremente?” (GUATTARI, 1981, p.173).

Uma *máquina abstrata* também funciona nas instituições em que preponderam as efetuações do instituído. Mas, neste caso, a máquina abstrata é de binarização das multiplicidades, de homogeneização do heterogêneo, de sobrecodificação de uma língua rebelde. A lei e a ordem estabelecidas numa organização ou sociedade precisam ser asseguradas a qualquer custo. Esse “esforço” também diz respeito à máquina fascista: sua máquina abstrata se efetuará num agenciamento e irá distribuir determinados enunciados, saberes e línguas, para produzir, garantir, suscitar ações, práticas de rotina, sentimentos, devoções, promessas, mútua vigilância entre uns e outros. Punições a uns e outros,

segundo a conveniência do momento, segundo os perigos que a instituição enfrenta. Por isso é tão vital para o Estado – ou quaisquer aparelhos que se ocupem da produção de sua própria conservação e reprodução – acabar com o nomadismo, paralisar, deter suas velocidades e misturas impuras, controlar fluxos de entrada e saída, criar uma zona de direitos (ou de não direito) também sobre todo um exterior.

Robert MAGGIORI (ESCOBAR, 1991) observa que, em *Mil Platôs*, o conceito de *agenciamento* atravessa praticamente todos os platôs. Sua leitura é de que a ênfase dada à lingüística parece imputar-lhe um papel tão importante como foi a psicanálise para *O anti-Édipo*. Ao que Deleuze responde: se Félix estivesse ali presente, talvez dissesse coisas diversas do que ele próprio dizia, naquele momento: “Para mim a lingüística não tem nada de essencial (...) Mas a música e a relação da voz com a música têm, em *Mille Plateaux*, um papel maior que o da lingüística” (ibid., p.119). Segundo o amigo, Guattari é quem se interessava por determinada linha da lingüística, que investiu na dimensão pragmática da linguagem. Por exemplo, as pesquisas de William Labov sobre o *black-english* ou o inglês dos guetos. Labov apontou o paradoxo em que se desemboca quando se tenta distinguir língua e fala. Para tamanho desafio lançado, Labov teve argumentos: se a língua é definida como a parte social da linguagem, e se, ao mesmo tempo, a fala é remetida a variações individuais, isso quer dizer que a parte social estaria fechada sobre si mesma.

Porque os estudos de Labov interessam ao plano de pensamento de Deleuze & Guattari? Talvez, por defenderem que todo sistema lingüístico está em variação e se define não por suas constantes e homogeneidades, mas por uma *zona de variação contínua*, cujas características são: ser imanente, contínua e regulada, segundo regras facultativas e variáveis. *Postulados da lingüística* e *Sobre alguns regimes de signos* são platôs que transtornam a lingüística estruturalista. Não é ela que importa em *Mil platôs*, mas a denúncia de suas pretensões em fechar a língua sobre si mesma, de relacionar os enunciados aos significantes e as enunciações aos sujeitos. De certa forma, luta travada por Deleuze & Guattari, desde *O anti-Édipo*.

Podem-se sempre efetuar, na língua, decomposições estruturais internas: isto não é fundamentalmente diferente de uma busca das raízes. Há sempre algo de genealógico numa árvore (...) Ao contrário, um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.16).

Não, à ditadura do significante, seja o laciano seja o de qualquer outro estruturalista da linguagem. Noam Chomsky é um alvo, por excelência: inventou uma gramática com necessidade de um marcador sintático que domina todas as frases. Em seu modelo sintagmático – o “S” –, antes de se marcador sintático é um marcador de poder. As frases devem estar gramaticalmente corretas, deve-se dividir cada enunciado em sintagma nominal e sintagma verbal (e proceder por dicotomia, o tempo todo). Chomsky pede para que se trace, dentro do conjunto heterogêneo de uma língua, um sistema homogêneo (um padrão) como condição de abstração, para que se torne possível um estudo científico de direito. Deleuze & Guattari liberaram a *máquina abstrata* da língua, conceito cunhado por Chomsky para se referir ao funcionamento maquínico que reparte os sintagmas em nominal e verbal, para que o conceito *máquina* possa operar em quaisquer agenciamentos, num agenciamento musical, por exemplo (DELEUZE & GUATTARI, 1995b).

O décimo segundo platô chama-se *1227 – Tratado de nomadologia: a máquina de guerra*. No ano de 1227 Gengis Khan está morto. Data que marca o triunfo relativo do Estado imperial, ao se apoderar da máquina de guerra nômade, capturar guerreiros e distribuir, entre eles, terras e funções específicas. O *aparelho de Estado*, desde sempre (desde suas montagens primordiais) é o que submete, escraviza, assujeita, corrompe, coopta. A *máquina de guerra* é uma tecnologia, um artifício nômade, um dispositivo de desterritorialização. O Estado sempre tentará sedentarizar o nômade e se apossar de sua tecnologia. E a palavra bando, de abandono, de bandido, banido..., um bando é a metamorfose da imagem da máquina de guerra concreta, a que conquistou mundos para Gengis Khan e foi absorvida pelo império. A partir do movimento-função que essa imagem desperta no pensamento, Deleuze & Guattari a selecionaram para figurar entre a resistência e a criação de modos de se viver (modos ético-estético-políticos), no enfrentamento às formas-Estado de pensamento e prática, em qualquer âmbito da vida social ou subjetiva: um indivíduo diante de seus demônios.

Será possível que no momento em que já não existe, vencida pelo Estado, a máquina de guerra testemunhe ao máximo sua irrefutabilidade, enxameie em máquinas de pensar, de amar, de morrer, de criar, que dispõe de forças vivas ou revolucionárias suscetíveis de recolocar em questão o Estado triunfante? (DELEUZE & GUATTARI, 1997b, p.18)

Uma *máquina de guerra* pode ser um movimento literário ou filosófico, um *estilo* que, por sua emergência, por seus agenciamentos (até então impensáveis), embaralha ou mesmo descodifica os limites do que fora, até então, aceitável – não sem antes de tê-los

cercado de fora, não sem antes ter fervilhado em suas margens, de se anunciar de alguma forma. Os germes¹⁹ de um estilo, de uma variação contínua, possuem uma realidade, uma realidade virtual. Tenha-se ouvidos para atentar-se aos rumores e clamores menores, olhos para ver, e um corpo vibrátil que capte sua realidade não-atualizada, interpretando pistas, mesmo sem nenhuma garantia de êxito, como o entalhador profissional, intérprete dos signos da madeira, e seu inesperado encontro com um nó, lá onde ele não poderia estar, dentro de seus planos iniciais.

Não se fala de outra coisa senão da “emergência de mundos”, povoados e postos em funcionamento por suas máquinas. No deserto, um mundo nômade, uma máquina de guerra. Nas terras férteis, a sedentarização do homem da agricultura e da civilização, com suas delimitações territoriais. As primeiras propriedades como traição da natureza à natureza: o arado rasga a terra, o celeiro armazena grãos, espécies animais e vegetais são domesticadas, as cercas e as muralhas se fincam na terra para protegerem, ao centro, uma fortificação impávida e multifuncional: abrigo, dispositivo de defesa e de ataque aéreo, graças a suas alturas estratégicas, associadas a arqueiros e atiradores de pedras de catapulta.

Em vez da expressão “emergência de mundos”, como se emergissem espontaneamente, melhor é a expressão de DELEUZE (1990) “cristalização de universos”. Cristalizar um universo não significa petrificar, congelar, mas compor consistência, absorver um meio material ou imaterial, assim como um germe que dá em cristal.

No caso do cristal, é a imagem virtual que cristaliza um meio anteriormente amorfo. O problema aqui é que esse meio deve ter uma estrutura virtualmente cristalizável, caso contrário nada acontece. Quantas vezes lançamos um pequeno germe cristalino e o meio não tem a virtualidade correspondente, por poluição, saturação, obstrução, impossibilidade... E quantas vezes o meio está aí, imenso universo virtualmente cristalizável, e não lançamos o germe... Deveríamos supor o mundo como um reservatório de potencialidades cristalinas infinitas (PELBART, 1993, p.60).

Se há algum otimismo fundamental nessa filosofia, ele reside no lance dado (na afirmação e não na aposta), segundo o qual – não se controla tão facilmente o irromper de ondas de fissuras, ou reações em cadeia, que colocam em risco ou afrontam posições de dependência, em relação aos poderes de codificação dominantes. Fissuras que vão

¹⁹ Sobre a noção de germe em Deleuze ver o capítulo “Cristais do tempo”, em *A imagem-tempo*, cinema II, São Paulo, Brasiliense, 1990.

configurando, com potencial criador, novos conjuntos de práticas, articuladas a mudanças nos modos de vida. Mudar modos de vida é condição *sine qua non* para que se ocorra qualquer transformação social, local ou planetária. Por outro lado, qualquer transformação macrosocial implica uma revolução cultural, “uma espécie de mutação entre as pessoas, sem o que caímos na reprodução da sociedade anterior” (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p.187).

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. Mas são necessários trajetos fixos, com direções bem determinadas, que limitem a velocidade, que regulem as circulações, que relativizem o movimento, que mensurem nos seus detalhes os movimentos relativos dos sujeitos e dos objetos (DELEUZE & GUATTARI, 1997b, p.59).

Deleuze & Guattari, ao defenderem a proliferação generalizada de processos de singularização – antagônicos a processos repetitivos, padronizados, centralizadores – fazem referência a funcionamentos maquínico-humano-sociais, a processos existenciais, modos de vida afeitos a entrarem em processos de mutação, quando se trata de uma questão de vida mudar as regras do jogo ou mesmo jogar outra coisa.

É preciso então que se crie uma arma, uma *máquina de guerra*, cujo ataque já seja a própria defesa e cuja potência de variação seja sua grande vantagem. Para cada circunstância, monta-se uma máquina de guerra específica, uma *máquina desmanchamundos* em funcionamento imanente com uma máquina *geramundos*.

Duas linhas são inseparáveis, a que desterritorializa, decompõe mundos e as que territorializam, compondo novos. A mesma linha que desterritorializa pode ser a que já instaura a nova terra, uma nova atmosfera. A desterritorialização é saúde, é esquecimento, quando engendra uma territorialização existencial que seja uma saída para a vida. Que dure enquanto durarem as linhas de vitalidade que a sustentam. Mas tem aquela desterritorialização superlativa, a levada por uma linha condenada a nunca mais desenhar contornos.

Não se trata de acreditar em um *outro mundo possível* à espera de acontecer no tempo-espaço, pelas mãos e cérebros dos sujeitos-históricos que participam dos Fóruns Sociais Mundiais, mas também neles e nas coisas que movem e removem. Como dizia Deleuze, no posfácio do livro de Michel Tournier, *Sexta-feira ou os limbos do Pacífico* – acreditar nas misteriosas e precárias ligações entre o homem e o mundo: acreditar no amor ou na vida, “acreditar nisso como no impossível, no impensável, que, no entanto, só

pode ser pensado: um pouco de possível, senão sufoco” (DELEUZE, 1985, p.221). A precariedade, nesse contexto, expressa que não há garantias de que o próximo passo não seja, exatamente, a precipitação desse “possível” num estado de coisas ou modo de vida em consonância com as configurações de outrora, arrastadas à intensidade das linhas que o reterritorializam. Num outro sentido, precariedade, porque as relações entre o homem e o mundo é um caso de relação entre o ilimitado das forças e a finitude das formas.

Nem o éden, nem os abismos são entidades afastadas deste mundo – diz Alice à Dona Toupeira – a ambos se aplica uma geografia, uma localização topográfica e maneiras de se ocupar o espaço.

O *espaço liso* é instaurado pelas velocidades e lentidões de uma linha nômade. O espaço sedentário ou *estriado*, é traçado ao mesmo tempo em que sua linha de territorialização imperial ou Estatal. Junto do conceito – *espaço estriado* – aglomera-se imediatamente uma série de outros conceitos: o *aparelho de Estado*, o *tecido*, o *sedentário*, a *transcendência*. Associam-se ao conceito – *espaço liso* – a *máquina de guerra*, o *feltro*, os *nômades*, a *imanência*, a *proliferação*, dentre outros. O espaço liso é ocupado, riscado, habitado por *máquinas de guerra*. O espaço estriado se estabelece com um *aparelho de Estado* que o funda, lhe fornece uma história de origem, mitos, ritos, ordenações verticais, linhagens hereditárias, segregações, dogmas, fundamentos. O espaço liso não pára de ser traduzido no estriado e este é constantemente devolvido ao espaço liso:

Num caso, organiza-se até mesmo o deserto; no outro, o deserto se propaga e cresce; e os dois ao mesmo tempo. Note-se que as misturas de fato não impedem a distinção de direito, a distinção abstrata entre os dois espaços. Por isso, inclusive, os dois espaços não se comunicam entre si da mesma maneira: a distinção de direito determina as formas de tal ou qual mistura de fato e o sentido dessa mistura (é um espaço liso que é capturado, envolvido por um espaço estriado, ou é um espaço estriado que se dissolve num espaço liso, que permite que se desenvolva um espaço liso?) (DELEUZE & GUATTARI, 1997b, p.180).

Um *espaço liso* pode ser cortado de ponta a ponta. Pode ser dobrado tal como um feltro que, se prensado uma vez mais, na região recém-dobrada, terá seus micro-filamentos e fibras re-emaranhados ou avizinados em camadas inéditas. São os micro-filamentos e as fibras que se emaranham: é o “entre” que liga uma região a outra, por mais distantes que estejam, umas das outras. O feltro é espaço liso: é o anti-tecido. Não implica distinção alguma entre fios, nenhum entrecruzamento. O feltro é um “infinito de direito, aberto ou

ilimitado em todas as direções; não tem direito nem avesso, nem centro; não estabelecem fixos e móveis, mas antes distribui uma variação contínua” (ibid., p.181). Ponto a ponto, o feltro difere do tecido ao se materializar nas coordenadas aditivas e... (dobra, prensa, aglomera)... e... (aglomera, prensa e dobra)... e... – isso e mais isso e assim por diante. Feltro e tecido: as fibras e a trama.²⁰

A tecelagem implica um espaço fechado, exige um vai-e-vem, um avesso do direito, mesmo que os fios da urdidura e os da trama tenham exatamente a mesma natureza, o mesmo número de fios e a mesma densidade. A tecelagem inventa um avesso ao deixar de um único lado os fios amarrados. “Não foi em função de todas essas características que Platão pôde tomar o modelo da tecelagem como paradigma da ciência ‘régia’, isto é, da arte de governar os homens ou de exercer o aparelho de Estado?” (ibid., ibidem., p.181). Tecido e não feltro, individualismo e não singularização, são pólos que mantêm correspondência direta com tudo o mais que o *aparelho de Estado* produz. Qualquer modelo pautado por um eixo (raiz), por uma visão mono direcional, por um sedentarismo no pensamento é incapaz de comportar a complexidade da realidade dos fatos humanos, naturais, maquínicos, virtuais, e suas misturas surpreendentes (ecossistemas naturais-sociais-mentais).

Ao contrário, o nomadismo, no pensamento e na vida, investe na extensão do rizoma, em mutações de sensibilidades, percepções e afectos, ou seja, em *revoluções moleculares*, o que não quer dizer que se abandona lutas políticas em âmbitos macrossociais.

Construir sua própria vida, construir algo de vivo, não somente com os próximos, com as crianças – seja numa escola ou não – com amigos, com militantes, mas também consigo mesmo, para modificar, por exemplo, sua própria relação com o corpo, com a percepção das coisas: isso não seria, como diriam alguns, desviar-se das causas revolucionárias mais fundamentais e mais urgentes? Toda a questão está em saber de que revolução se trata! Trata-se, sim ou não, de acabar com todas as relações de alienação – não somente as que pesam sobre os trabalhadores, mas também as que pesam sobre as mulheres, as crianças, as minorias sexuais, etc., as que pesam sobre sensibilidades atípicas, as que pesam sobre o amor aos sons, às cores, às idéias... uma revolução, em qualquer domínio que seja, passa por uma libertação prévia de uma energia do desejo. E, manifestamente, só uma reação em cadeia, atravessando as estratificações existentes, poderá catalisar um processo irreversível de questionamento das formações de poder às quais está acorrentada a sociedade atual (GUATTARI, 1981, p.67-8).

²⁰ O modelo tecnológico tecido-feltro foi extraído de LEROI-GOURHAN. *L'Homme et la matière*, Paris: Albin Michel, 1943 (DELEUZE & GUATTARI, 1997b, p.180).

IV. A EDUCAÇÃO E SEUS DEVIRES

ATMOSFERA VI – *Algo se passa entre a educação e seu fora*

Não ensinam nem deixam aprender os que pensam que ensinar tem a ver com explicar e aprender com compreender e reproduzir o explicado.

Walter Omar Kohan

De todas as obras de Deleuze e de Deleuze & Guattari, *Proust e os signos* é a que se dedica explicitamente ao aprendizado, num contexto que não o escolar. Poderia ter sido? O mote surgiu dos estudos de Deleuze da obra de Marcel Proust. A literatura tem mais a dizer sobre o aprendizado dos signos do que as instituições de ensino, pois não se arma contra as forças do *fora*, mantendo com estas uma intimidade que provê o frescor dos estados nascentes da criação literária e poética. Também, na escola só se aprende a interpretar signos quando se está em risco, como que para obter vantagens na queda-de-braço cotidiana dos jogos de poder. Alunos aprendem como conseguir a aprovação de seus professores, aprendem a dizer o que estes gostam de ouvir, aprendem como tirá-los do sério. Aprendizado que começa na instituição familiar, prossegue na educação infantil, ensino fundamental, médio, superior.

Em *Proust e os signos*, DELEUZE (2003a) trata do aprendizado de um *homem de letras* ao passar de um mundo a outro, de um regime de signos a outro, por meio de suas memórias: o tom de voz do senhor de terno marrom glacê, tão firme nas adegas que freqüente, vacila no salão de festas em que está a Sra. Verduin, a que não ri, mas sinaliza que sim, a meio rosto. Decifrar os signos que compõem uma paisagem, um rosto, um rosto-paisagem, um quarto, uma travessia:

O caminho de Méséglise e o caminho de Guermites são muito menos fontes de lembrança do que matérias-primas, linhas do aprendizado. São os dois caminhos de uma “formação”. Proust freqüentemente aborda situações como esta: em dado momento o herói não conhece ainda determinado fato que virá a descobrir muito mais tarde, quando se desfizer da ilusão em que vivia (ibid., p.03-04).

O aprendizado dos signos é a unidade paradoxal desse estudo. Paradoxal porque a unidade de tal aprendizado ganha variação em mundos distintos. Há os signos do círculo mundanidade, os signos do amor, os das qualidades sensíveis e os da arte. Os signos de

cada mundo não são do mesmo tipo, não aparecem da mesma maneira, não podem ser decifrados do mesmo modo, pois não mantêm qualquer relação de identidade entre si. Por exemplo, uma mesma graça feita por uma criança à sua avó, bem-sucedida do ponto de vista dos afectos que suscita, é imediatamente reprimida quando dirigida à professora.

Em busca do tempo perdido é a busca do tempo que se perde, do perder tempo, tempo da contemplação, sem a qual a aprendizagem dos signos não se dá. Em Proust, não se rememora para conservar o passado no presente, não se explora a memória que remete à reconhecimento, ao esforço de recordação. A memória torna-se, aos olhos de Deleuze, o meio de um aprendizado que a ultrapassa. Busca que se volta para o futuro. O tempo passado intervém como uma estrutura do tempo; não é sua estrutura o que importa, mas o que ela pode ter de atualizável. Os signos que constituem a matéria desse ou daquele mundo são específicos e atuais.

(...) os signos dos Verdurin não funcionam entre os Guermantes; inversamente, o estilo de Swann ou os hieróglifos de Charlus também não funcionam entre os Verdurin. A unidade de todos os mundos está em que eles formam sistemas de signos emitidos por pessoas, objetos, matérias; não se descobre nenhuma verdade, não se aprende nada, se não por decifração e interpretação (ibid., p.06).

Se aprender diz respeito essencialmente aos signos é importante que se diga que eles não são objeto de um saber abstrato, mas objeto de um aprendizado temporal que leva em conta não somente as emissões de signos de um indivíduo, mas igualmente, de uma matéria, de um objeto, de um vivente qualquer. Uma planta avisa que está morrendo, uma vida avisa, e o jardineiro o sabe. “Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico, tornando-se sensível aos signos da doença” (ibid., p.04). Nessa lógica, tudo o que nos ensina algo emite signos. Decifrar signos emitidos por uma turma de alunos no início do ano letivo é objeto de aprendizagem mais ou menos consciente do professor. Os usos de tal interpretação podem ser os mais diversos. Se, com efeito, aprender é uma atividade receptiva, que ocorre como choques entre signos a serem decifrados e acontecimentos, então, “(...) aprender *com* outrem é embarcar num devir que intensifica os envolvidos numa aliança de questionamentos, e não de adesões recíprocas” (ORLANDI, 2004, p.128).

A habilidade em decifrar os signos de uma especialidade não garante a decifração de tudo o mais. Talvez por isso Deleuze aponte como tarefa do aprendiz buscar compreender por que alguém ou algo é recebido em determinado mundo e não em outro,

por que deixa de sê-lo em determinado momento, a que signos obedecem esses mundos, quem são seus legisladores. Uma fórmula interpretativa, se funciona aqui, pode não significar nada ali, noutra regime de signos, noutra composição de forças e formas, movimentos e traços, matérias de expressão diagramadas.

O regime dos signos da *mundanidade* é o primeiro de outros quatro mundos, em *Recherche*. Na obra de Proust, Charlus é o mais prodigioso emissor de signos – pela força de sua mundanidade, seu senso teatral, rosto e voz. Entretanto, movido pelo amor, suas emissões não vingam nos salões dos Verdurin e mesmo em seu próprio velho mundo. Que seria um signo de mundanidade? Um aceno de cabeça do chefe na fila da padaria ou sua indiferença, denunciada por um quase não-cumprimento; a troca de mímicas faciais no interior de um ônibus cheio; um tom de voz mais grave irrompendo no pedido de palavra, numa reunião; as mãos na cintura, combinados com um sorriso na cara da mãe para o filho que se aproxima todo encardido de uma brincadeira. E as mãos da mãe, na cintura, sem sorriso. É o tipo de regime de signos que antecipa uma ação ou pensamento, ocupa-lhes seu lugar. Não pensa, não age; apenas emite signos. Somente os signos mundanos são capazes de provocar uma espécie de exaltação nervosa como efeito dos signos emitidos por quem sabe produzi-los.

O segundo círculo, tal como anel quebrado, possibilitando a conexão ou troca entre mundos (regimes de signos), é o do amor. “Apaixonar-se é individualizar alguém pelos signos que traz consigo ou emite. É tornar-se sensível a esses signos, aprendê-los” (DELEUZE, 2003a, p.08). Os signos amorosos não substituem o pensamento e a ação; escondem a origem dos mundos, ações e pensamentos desconhecidos do amado, mas que lhes dão sentido. O amor nasce e se alimenta de interpretação silenciosa. O amado implica, envolve, aprisiona um mundo cheio de muitos outros contidos em si. Por vezes, emite um país inacessível. “Amar é procurar *explicar, desenvolver* esses mundos desconhecidos que permanecem envolvidos no amado (...) Como poderíamos ter acesso a uma paisagem que não é mais aquela que vemos, mas, ao contrário, aquela em que somos vistos?” (ibid., p.07). O amado emite signos de preferência, mas cada preferência usufruída traça a imagem de um *mundo possível* habitado, talvez, por outros preferidos. Em suma, onde se é um entre outros. Mundo em que os signos interpretados são *signos mentirosos* ou *enganadores*.

O terceiro círculo é o das impressões ou *qualidades sensíveis*. Uma qualidade sensível proporciona estranha alegria, ao mesmo tempo em que convoca decifração. Dito

de outro modo, em princípio, uma intensidade a que se pode chamar alegria que, por seu efeito imediato, distingue o signo que lhe dá realidade dos signos precedentes. Logo após, quase concomitantemente, a necessidade de um trabalho do pensamento. Por que essa qualidade experimentada nos afeta? Essa impressão sensível faz com que a qualidade observada deixe de ser propriedade do objeto que a ancora para tornar-se outra coisa. A qualidade sensível mantém aprisionada a alma de um objeto diferente daquele que ela pede interpretação: procura-se o sentimento do signo. Quando este aparece, revela o objeto oculto.

Contudo, o esforço de interpretação não termina nessa revelação. O que acontece aparece sob uma forma jamais vivida, a cada vez. Uma qualidade sensível se dá à experiência como uma essência singular que ultrapassa a própria matéria sensível em que se aloja. Nesse momento, uma última e nova etapa de interpretação é requerida, pois as qualidades sensíveis ou as impressões, mesmo que bem interpretadas, não são, em si mesmas, signos suficientes. São signos materiais, verídicos e proporcionam imediatamente a sensação de uma alegria incomum. São signos materiais não simplesmente por sua origem sensível, mas por que sua explicação permanece material, surge em “pessoa” ou em “carne”.

Entretanto, o sentido material não é nada sem a essência ideal que ele encarna. “Compreendemos então que os signos sensíveis *já* remetiam a uma essência ideal que se encarnava no seu sentido material” (ibid., p.13). Não se avança na interpretação de um signo sensível se não se atinge aquilo que, no encontro com ele, desperta a alegria. Sem o aprendizado que a arte proporciona, nunca poderíamos compreendê-la suficientemente. O essencial está nos signos da arte. Contudo, só usufruímos das alegrias que correspondem à descoberta de uma verdade. O que nos arrebatava numa obra de arte é o dinamismo de todos os seus elementos. Todavia, ainda assim, não são eles próprios, mas os efeitos liberados por eles o que pode ser chamado de signo artístico. É a potência de uma vida a-orgânica que se expressa por meio daqueles signos sensíveis específicos, de uma dada composição. Acessar tal vida é tocar a verdade da arte, sua razão de ser, sua eternidade. “É por esta razão que todos os signos convergem para a arte; todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados inconscientes da própria arte” (ibid., ibidem.).

No caso da feitura de uma peça da arte, sua composição ganha termo quando soa suficiente a quem a cria, quando diz que nada mais lhe falta, nada mais lhe sobra em seu aspecto material para que salte aos olhos. O que se destaca de todos os demais signos é o

monumento em que se transforma, feito bloco de perceptos, componentes materiais primeiros (ou primários) oferecidos à percepção indissociável do bloco, agregados de partículas de afectos, entes dados à afecção. A verdade da arte, dos signos da arte do fluxo de existir é a própria busca da *Recherche du temps perdu*. Contudo, quem procura a verdade senão aquele que está determinado a fazê-lo, em razão de uma situação concreta? Assim como se é levado a pensar quando o pensamento sofre alguma espécie de violência, é-se levado a buscar a verdade sob a pressão da inquietude. A busca torna-se, assim, uma necessidade. Há sempre a violência de um signo que nos força a procurar seu sentido, sua essência que nos rouba a paz. Precisamente, o signo é o objeto do encontro, é ele que exerce a violência que coage a interpretar, decifrar, traduzir seu sentido. As significações convencionais não são profundas. Profundo é o sentido que se interpreta desde seu estado implícito num signo. Em síntese, a verdade depende do encontro com alguma coisa que nos força a farejar o que é verdadeiramente vital e incontornável em um signo perturbador, intrigante, ameaçador, amado.

O grande problema é depositar confiança numa grade interpretativa universal para que a interpretação da verdade seja possível e legítima. Para DELEUZE (2006), existiram duas escolas da verdade: a de Descartes (a escola francesa), na qual a verdade é refém de uma intuição intelectual de base, da qual tudo o mais deve ser deduzido com rigor – e a escola de Hobbes (a escola inglesa), segundo a qual “(...) o verdadeiro é sempre induzido de outra coisa, interpretado a partir de indícios sensíveis. Enfim, dedução e indução” (p.111-12).

A escola que interessa a Deleuze *não fez escola* a seu tempo e em nenhum outro. Nesse caso, o signo de um pensamento intempestivo, que leva Nietzsche por nome, aquele que, além de ter proclamado a morte de deus e do homem, substituiu a tarefa de descobrir a verdade pela interpretação e pela avaliação. Para tanto, integrou à filosofia dois meios de expressão, o aforismo e o poema, inaugurando uma nova concepção da filosofia, uma nova imagem do pensador e do pensamento. Enquanto a interpretação fixa o *sentido* (parcial e fragmentário) de um fenômeno, a avaliação determina o *valor* hierárquico dos sentidos e totaliza os fragmentos, sem atenuar sua pluralidade (DELEUZE, 1976).

Com Nietzsche, aprende-se que um fenômeno nunca tem apenas um sentido, pois é a própria expressão das *forças* e do *dever das forças* que nele estão em tensão. Não há uma *coisa em si* em um fenômeno, mas somente suas traduções, interpretações, pluralidade de sentidos. Interpretações que se encaixam em outras: “(...) interpretações que se ocultam em

outras, máscaras encaixadas, linguagens incluídas umas nas outras” (DELEUZE, 2006, p.156). Esta afirmação deu-se no contexto de um colóquio sobre Nietzsche que Deleuze organizou, em 1964, na abadia de Royaumont, no momento da síntese de suas intervenções sobre a invenção de nietzschiana, de um novo método de interpretação. A simples relação do signo e do sentido é substituída por um complexo de sentidos, de tal modo que toda interpretação é considerada uma interpretação de interpretação, ao infinito. Coisas e ações já são interpretações, o que não quer dizer que todas tenham o mesmo valor. Mas, quais os critérios que orientariam uma tal avaliação de valorações? Elas não se encontram em nenhum mesmo plano relativista. A nova profundidade interpretativa deixa de ter como critério o que é da ordem da polaridade verdadeiro/falso. O nobre e o vil, o alto e o baixo, eis para onde o ímã dessa nova bússola dirige o que, com Nietzsche, merece ser interpretado e avaliado.

(...) há interpretações que supõem uma maneira baixa ou vil de pensar, de sentir e mesmo de existir; há outras que dão testemunho de uma nobreza, de uma generosidade, de uma criatividade..., de modo que as interpretações julgam, antes de tudo, o “tipo” daquele que interpreta, e renunciam à questão “que é?” para promover a questão “Quem?” (ibid., p.157).

Quem joga o jogo do verdadeiro/falso? O valor como critério permite que se descubra uma instância mais profunda da verdade, a vontade de potência, a potência de modelar máscaras, de interpretar e de avaliar. Essa instância mais profunda é arte, a criação que torna impossível que haja uma instância última: atrás de uma máscara, outra máscara. Com isso, a filosofia dialética com sua compreensão da história e a filosofia clássica com seus transcendentais deixam de ser as doadoras de critérios para interpretar e avaliar o que não está exatamente nem no passado, nem no presente, nem no futuro.

O valor é o critério para interpretar e avaliar os sentidos do que está no tempo e que age contra ele. Essa nova dimensão é chamada de o *intempestivo*. O que está no tempo e age contra ele pode ser, por exemplo, um povo que luta por sua libertação e o faz promovendo a coincidência de acontecimentos históricos, ações políticas e atos poéticos: há criadores em política que, por um momento, se interpõem à História. Há uma alegria artista que, por vezes, coincide com a luta histórica. De qualquer modo, trata-se de uma luta intempestiva. Intempestivos são os que criam. Antes, os que destroem para criar, não para conservar. Para DELEUZE & GUATTARI (1992), Nietzsche determinou a tarefa da filosofia intempestiva ao propor que os filósofos não mais se contentem com os conceitos

que lhes sejam dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas que comecem por sua forja.

Muito distinto do Nietzsche-intérprete é o Freud-intérprete, inventor de um código fixo constituído por Édipo, pela castração, pelas historinhas de família, pelo romance familiar.

O último texto que escreveram sobre a psicanálise foi o *1914 – Um só ou vários lobos?* (DELEUZE & GUATTARI, 1995a). O ano de 1914 inicia com a I Guerra Mundial e a psicanálise do “Homem dos Lobos”, a partir da qual Freud escreveu seu artigo *O inconsciente*, em 1915, sobre as diferenças entre a neurose e a psicose. É ali que Freud descobre a arte das multiplicidades como estatuto das formações do inconsciente: um homem sonha com sete lobos (uma matilha) distribuídos numa árvore, mas ao representar seu sonho, graficamente, suprime alguns deles. Freud viu um único lobo, um cachorro. Freud vê a multiplicidade e a reduz imediatamente aos seus temas preferidos: o pai, a mãe, o pênis, a castração, a vagina. “Na iminência de descobrir um rizoma, Freud retorna às raízes. (...) Freud conhece somente o lobo ou o cão edipianizado, o lobo-papai castrado castrador, o cão de casinha, o au-au do psicanalista” (ibid., p.42).

A psicanálise submeteu o inconsciente à estrutura arborescente. Submeteu “o desejo que dá” ao desejo faltoso (recalcado), à central de comando-Freud, à reconhecimento, às memórias recapituladoras, a um sacerdócio, a uma psicologia. E haveria psicologia senão do sacerdote? Deleuze pergunta-responde: “Desejo: quem a não ser os padres, gostaria de chamar isso de ‘falta’? Nietzsche o chamava Vontade de Potência. Podemos chamá-lo de outro modo. Por exemplo, graça” (DELEUZE & PARNET, 1998, p.106-07).

Deleuze & Guattari (re)criam o conceito desejo desatrelando-o do universo da *falta freudiana* (castração, *grosso modo*) e de sua origem etimológica – *desiderium* – perda da condição de contemplação das *sideras* (constelações). Deleuze & Guattari deslocam o desejo do terreno semântico da carência para o da produção: “virtude que dá”.

Dizem eles:

Sabemos de onde vem a falta – e o seu correlativo subjectivo, o fantasma. (...) Não existe de um lado produção social de realidade, e de outro uma produção desejante (...) A falta é arrumada, organizada, na produção social. (...) É arte de uma classe dominante, essa prática do vazio como economia de mercado: organizar a falta na abundância de produção... (DELEUZE & GUATTARI, s.d., p.32).

narcisismo é atribuído ao *complexo de castração*. Quando esse estado é rompido, o desejo surge como força de reprodução.

O desejo se mobiliza para restituir imaginariamente o narcisismo. A intervenção psicanalítica o obriga (mais que lhe possibilita) a animar o sistema simbólico, a representar, a significar, a sublimar. (...) Ela o faz tentando impedir que o desejo reatualize a unidade imaginária do ego do sujeito com o objeto narcísico por meio da castração simbólica (ibid., p.50 e 49).

O que justifica, para a psicanálise, ir ao enalço do desejo, no sistema simbólico, funda-se nas características que ela própria lhe imputou: imaginarizar-se e simbolizar-se. Deleuze & Guattari, ao contrário, defendem que o desejo é espontaneamente produtivo, revolucionário, inventivo e realiza-se sempre. Todavia, para que ele possa realizar-se produtiva e revolucionariamente numa máquina social, o que inclui todas as instituições, é preciso que determinadas condições históricas, socioculturais ou psicossociais engendrem modos de subjetivação que co-protagonizem tal processo (devir) produtivo do desejo.

O desejo do inconsciente-máquina realiza-se em cada dispositivo ou agenciamento que “se autogera” para produzir um acontecimento e um sentido. O desejo se confunde com a linha de ruptura que muda um estado de coisas, as coordenadas da vida de um sujeito, e isso não concerne nem à sua deliberação, nem aos efeitos de um recalque. A encenação proposta pela psicanálise esmaga o desejo em *Édipo*, reduz a produção desejante a um sistema de representações universais, ditas inconscientes: “o Édipo é fundamentalmente um aparelho de repressão das máquinas desejantes e, de modo algum, uma formação do próprio inconsciente” (DELEUZE, 1992, p.27-8).

O desejo não é uma energia indiferenciada a ser controlada a qualquer custo, sob pena de tornar impossível o campo social. Ele pode não apenas potencializar-se como despotencializar-se em determinados contextos, em função dos agenciamentos que o configuram em níveis pré-pessoais, pessoais e/ou interpessoais. Por tal razão, não pode ser tomado abstratamente, dado não ser uma força que, por sua natureza, consiga construir ou destruir universos. Não é uma energia indeterminada, nem uma “substância universal-bestial” que deve ser controlada. O desejo funciona de modo diferenciado, em determinadas condições. Ele pode não apenas potencializar-se como despotencializar-se em determinados contextos e em função dos agenciamentos que o configuram em níveis pré-pessoais, pessoais e/ou interpessoais (GUATTARI & ROLNIK, 1986).

Guattari esclarece que o desejo não é uma espécie de força que, por si mesma, consiga construir um universo todo coordenado ou caótico.

Gilles Deleuze e eu estamos inteiramente distanciados de qualquer idéia de espontaneísmo neste campo. O desejo, para nós, não é a fórmula do bom selvagem de Jean Jacques Rousseau. Ele também pode, como toda máquina que se preze, se paralisar, se bloquear (e até muito mais do que qualquer máquina técnica); ele corre o risco de entrar em processos de implosão, de autodestruição, que no campo social poderão se manifestar através de fenômenos que eu e Deleuze chamamos de “microfascismos”. Portanto, para nós, a questão está em se tentar apreciar o que é efetivamente a economia do desejo, num nível pré-pessoal, num nível das relações de identidade ou das relações intrafamiliares, assim como em todos os níveis do campo social (ibid., p.240).

O desejo produz realidade, produz real social, produz produção, sendo a produção aquilo que processa tudo o que existe natural, técnica, subjetiva e socialmente. O desejo, as linhas do desejo, as máquinas desejantes são a permanente geração de algo que ainda não se cristalizou. É devir que quer mais e mais atualizações.

Sempre o raciocínio de imbricamento, de atrações e repulsas, de capturas e liberações: as forças produtivas são a presa de grandes organismos reprodutivos, como o Estado ou o mercado capitalista. Ao serem capturadas, tais forças produtivas voltam-se contra si próprias. E mesmo que não sejam aniquiladas (não é esse o interesse do *predador*), entram em processos de produção de reprodução. Em sendo assim, as energias não-orientadas, as matérias produtivas ainda não-formadas, são retidas, decalcadas, esvaziadas pelos mecanismos, equipamentos, organismos e forças de toda ordem que induzem, imperceptivelmente (eis seu trunfo!), a reprodução do mesmo.

Reproduzir não basta, há que se impedir ou destruir o novo que se recusa à captura. As forças produtivas, singulares, ou a potência de invenção não-transformável em mercadoria, em seres, em bens, em valores e serviços, os não-assimiláveis pela lógica do sistema, são condenados sem julgamento. Quando são vencidas, as forças produtivas do desejo passam a produzir sua própria destruição. Tornam-se *anti-produtivas*.

É o que subjaz a grandes processos sociais como as guerras; é o que subjaz a célebres atitudes sociais como a de destruir os produtos porque o preço caiu no mercado; é o que subjaz à geração de enormes contingentes sociais que estão destinados a morrer, e que morrem não apenas por deficiência da provisão ou da organização, mas por atitudes ativas do poder destinadas a destruí-los, como é o caso da marginalidade, da mortalidade infantil, dos preconceitos sexuais e

raciais, do alcoolismo, da tóxico-dependência, dos genocídios coloniais, neocoloniais e planetários contemporâneos etc. (BAREMBLITT, 2003, p.42).

Enfim, esse processo de autodestruição das forças produtivas naturais, sociais, subjetivas e tecno-industriais é chamado produção de anti-produção, assim como a produção de produção é o efeito das operações da máquina desejante. Não é o mesmo desejo que funciona no trabalho de uma máquina desejante e o capturado pela mega-máquina capitalista, com todos seus aparatos tecnológicos, com todo o dinheiro que compra o direito de regular divisas.

Vive-se em uma sociedade psicanalizada. Seus focos de propagação não são somente os consultórios freudianos, lacanianos, kleinianos e ecléticos, com seus psicanalizadores, psicanalisandos e psicanalisados. Interpretações edípicas estão nas conversas de boteco, mas também nas escolas. Também lá, impedindo as pessoas de dizerem o que elas têm a dizer: ouve-se apenas o que se espera dos alunos-réus, por princípio. A partir do que se ouviu ou do que não se ouviu, sentencia-se: aquele aluno é assim porque sua família... É assado porque a ele falta o pai, a atenção da mãe. Pobre tripulação – a escolar, toda incompleta e previamente condenada à incompletude eterna. A psicanálise, o capitalismo e todos os *aparelhos de Estado* são empresas que têm o desejo e a produção da falta como matérias-primas. Aprisiona-se o desejo a suas respectivas maquinarias, arrastando-o a impasses sem previsão de término: a clausura do dentro com suas coleções de faltas e insaciedades é o que alimenta o movimento incessante do capital, o que tem tudo a oferecer, a preencher, a completar, a suplementar. Falando com Deleuze & Guattari, o capitalismo e a psicanálise são empreendimentos contra a vida, cantos de morte, lei, castração e oferta de pecados em espécie.

Bem por isso, o êxito da mega-máquina capitalista garante-se com um complexo de segmentaridades duras, máquinas binárias e dicotômicas diversas – classes sociais, etárias, étnicas, de setores público-privados, de sexos (homem e mulher). Esses complexos de binarismos se desenvolvem por irradiação circular, em todos os sentidos, sobrecodificando o que esteja em suas cercanias. E regulam as passagens de um segmento a outro, produzem sua homogeneização. Centros estratégicos de significância reverberam em outros tantos centros análogos.

A psicanálise é um dos muitos exemplos do que é comportar-se como um centro de significância. Faz passar o desejo pelo esquema-Édipo. Castra-se o desejo, cada vez que se

aconselham procedimentos (bem aceitos) para sua canalização, sublimação, domesticação, moralização, achatamento, desvitalização.

Em *Cinco Proposições sobre a psicanálise*, DELEUZE observa que essa *máquina analítica* traçou seu próprio circuito interpretativo: “(...) cada um sabe vagamente aquilo que dele se espera, e responde Édipo ou papai-mamãe, logo que é interrogado” (2006, p.307). Se a psiquiatria é a disciplina normativa que, por excelência, fala em nome da razão, da autoridade e do direito, numa dupla relação com os asilos e os tribunais, a psicanálise fala em nome do inconsciente, como disciplina interpretativa. E se muito se fala do inconsciente, é sempre para concebê-lo como parasita da consciência. O que quer que se diga encontra-se preso nessa máquina interpretativa, de modo que nunca se tem acesso, de fato, ao que o inconsciente tem realmente a dizer e diz.

Na escola, o que quer que a criança ou o jovem faça num grupo, será referido a uma instância superior, a do educador ou a do psicoterapeuta. Ao ser interrogado, um aluno poderá ter a impressão de falar. Logo terá aprendido que jamais deverá dizer uma só palavra do que de fato concerne às relações que mantém consigo próprio ou com seu grupo (ibid.).

Da noção cara a Deleuze, segundo a qual ninguém aprende se não se faz sede de um encontro com aquilo que força a pensar, pode-se afirmar: não se aprende na reprodução. Na reprodução, o que se aprende é a reproduzir, seguir o modelo. Não se aprende quando já se sabe, previamente, o que deve ser ensinado, no caso do professor, e o que deve ser aprendido (no caso do professor e do aluno). Assim é que se mata a *experiência*, em seu sentido mais rigoroso. Não se experimenta, se reproduz.

ATMOSFERA VII – *Do estrondo de uma onda e ao estalo de uma linha*

É preciso escutar o rio para ser capaz de pegar uma truta.

Provérbio irlandês

Vocês poderiam imaginar por que somente na renascença cultural européia os artistas passaram a assinar suas obras? Alice lança a pergunta, ao abrir outro capítulo de suas aulas de história da arte. Alguém da classe respondeu – *Eles passaram a ter um nome para assinar. Assim... Da Vinci.*

Nascem aí as noções de gênio e de *indivíduo*, embriões da modernidade que ainda vingam em nossos dias. O indivíduo: esse ser soberano por natureza, centrado e unificado em seu próprio interior, dotado de poder deliberativo emanado de uma parcela da razão universal de que era portador. Essa concepção de homem desestabilizou a crença medieval de que a estrutura social tradicional – sem sujeitos – havia sido estabelecida divinamente:

O status, a classificação e a posição de uma pessoa na ‘grande cadeia do ser’ – a ordem secular e divina das coisas – predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano. O nascimento do “indivíduo soberano”, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado. Alguns argumentam que ele foi o motor que colocou todo o sistema social da “modernidade” em movimento (HALL, 2003, p.25).

O homem ilustrado seria o *in-divíduo* capaz de conhecer racionalmente a si próprio e ao mundo, controlar seus próprios instintos, dominar não apenas sua própria natureza, mas toda ela e, ainda, permanecer idêntico a si mesmo até sua morte. O exercício da razão deveria ser aplicado a todos os aspectos da vida humana e a crítica, um exercício dirigido a todas as áreas do conhecimento. A tradição filosófica do Iluminismo reconhece os limites da razão à medida que vislumbra a vinculação desta com o empírico, através do trabalho da observação e da experimentação.

Algo distinto é o que se dá na filosofia moderna, que faz prevalecer a concepção cartesiana em detrimento de outras vertentes da proposta iluminista que apontavam para os limites da consciência e para a necessidade de o sujeito direcionar sua crítica também para sua própria consciência. O ideário iluminista, ao ser apropriado pelo projeto da modernidade, associou-se à representação da subjetividade como consciência totalizadora, obliterando o reconhecimento dos limites da razão. A representação de si deveria devolver a imagem de uma subjetividade individualizada e perene, capaz de defender o correto lugar de cada coisa. Não por acaso, a *identidade* fixa, segura de si, tornou-se um dos sustentáculos da ordem moderna (ibid.).

Na tradição filosófica ocidental, observa-se o esforço empreendido por filósofos, como Kant, para subjugar a paixão – uma perturbação do espírito, uma doença da alma –, contrapondo-a à razão, para que a liberdade humana se encontrasse sob seu domínio. Já para Descartes, a consciência, mesmo sendo constituída pela razão, perde o controle da situação quando é atingida pela paixão. O discurso cartesiano que marca a era moderna procura demonstrar a prioridade da razão sobre as paixões e a necessidade de o homem controlá-las, submetê-las, domesticá-las, torná-las inofensivas.

Se, por um lado, o controle deveria ser conquistado pela razão, por outro, o Estado, no projeto da modernidade, se encarregou de controlar, ele mesmo, todos aqueles que estavam distantes do que Descartes ou Kant idealizaram. O Estado moderno nascente, *Estado-nação*, para criar uma ordem que não fosse mais a reproduzida automaticamente “(...) pela rede de familiaridade mútua, que ia do berço ao túmulo” (BAUMAN, 2005, p.24), edificou-se, pedra por pedra, com a ruína da adesão de seus membros aos códigos e regras das comunidades ancestrais. Muito esforço foi empreendido para que a auto-representação dos filhos da nação convergisse para o sentimento de pertencimento a ela.

O *Estado-nação* passou a produzir e a reproduzir conjuntos de especificidades culturais, econômicas e políticas, de acordo com uma *identidade nacional* em processo de

construção, delimitada não somente pelo espaço geográfico, político e histórico-cultural, mas pela segregação de tudo o que diferisse de suas características emblemáticas.

A idéia de identidade nacional chegou como uma ficção na vida das comunidades. Portanto, a adesão a tal idéia deveria ser uma tarefa a ser constantemente realizada e, para tanto, várias estratégias possíveis foram postas em ação: assumir a identidade nacional tornou-se dever obrigatório de todas as pessoas que se encontrassem sob uma soberania territorial. Nesse sentido, a natividade tornou-se um de seus mais importantes alicerces. O que vinha à luz, com o nascimento de uma criança, era a própria nação e seu futuro.

Estado e nação sempre mantiveram entre si uma relação de complementaridade. Àquele cumpria exigir a obediência dos indivíduos, assegurar a ordem, o progresso da nação e garantir sua continuidade estável. Tomou para si os encargos de definir, classificar, segregar, separar e selecionar o agregado heterogêneo de dialetos e tradições culturais, sem o que as comunidades locais dificilmente poderiam ser remodeladas em uma comunidade nacional coesa. Um dos artifícios montados pelo Estado foi a construção da escola como *locus*, por excelência, da disseminação dos novos princípios da modernidade, com seus saberes válidos e práticas correspondentes. Entretanto, as novas exigências deveriam ser não apenas acatadas, mas desejadas. A escola moderna, em seus primórdios, teve como missão fabricar identidades individualizadas para que cada um se reconhecesse dotado de uma identidade única e definida *a priori*. Por meio da educação, as novas palavras de ordem deram sua sentença às novas gerações e a escola foi capaz de dar conta de sua grandiosa missão: insuflar orgulho patriótico, amor à pátria e aos seus símbolos, nas crianças que por ela passavam.

Além da produção em massa de subjetividades, sob responsabilidade da escola, a soberania do Estado providenciou muitos outros meios de se sobrepôr ao território domiciliar: traçou, impôs e policiou todas as novas fronteiras. Antes de ser filho da família daquela tal comunidade, a nova criança, o novo aluno, o novo jovem era filho de sua nação.

A escola, tal como a conhecemos em seus traços gerais, surgiu no contexto da Revolução Industrial, iniciada o século XVIII, na Inglaterra. Seu programa: produzir a criança para um mundo repetitivo, não mais regulado pelo relógio do sol. Apito de fábricas e sinos de escola, não mais dos campanários. Mundo de portas fechadas, fábricas de disciplina coletiva, de rituais de seriação, de homogeneização de comportamentos e gestos,

posturas corporais e mentais. Todos deviam aprender as mesmas coisas, na mesma velocidade.

O golpe de gênio (industrial) – pontua Alice – foi fazer sistema! Sistemas de ensino padronizados simulam o novo mundo do trabalho nas fábricas, à semelhança de sua estrutura e funcionamento: massas processadas por professores em escolas centralmente localizadas, tal como matérias-primas processadas pelos trabalhadores nas fábricas

A escola foi organizada em estágios estanques; alunos sentavam-se enfileirados, a partir do alvorecer. Ainda hoje é assim: a sirene da escola ao lado tocou no início da tarde, anunciando a hora de mais uma debandada. Toda a hierarquia administrativa da escola seguiu o modelo da burocracia industrial. Hoje, segue o modelo empresarial.

A tendência que atravessa ambos os modelos chama-se *controle*. Os professores são controladores dos alunos, os diretores controlam os professores, os gestores dos sistemas controlam os diretores e, hoje, o controle de qualidade da produção é operado por avaliações institucionais padronizadas, ditadoras do que deve ser ensinado. E a professora que não questiona quando interroga o aluno: “ensigna”, dá ordens, emite uma pequena sentença de morte (DELEUZE & GUATTARI, 1995b). Os mandamentos do professor não provêm de significações primeiras, não são conseqüências de problemas construídos, mas é ordem do que se apóia sempre, e desde o início, em ordens. A informação é apenas a condição mínima para sua transmissão:

A unidade elementar da linguagem – o enunciado – é a palavra de ordem. Mais do que o senso comum, faculdade que centralizaria as informações, é preciso definir uma faculdade abominável que consiste em emitir, receber e transmitir as palavras de ordem. A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer (ibid., p.12).

Nesse modelo tradicional de escola, o processo está centrado no ensino e no professor. Os professores ensinam, mas os alunos desviantes não aprendem. A qualidade da aprendizagem dos alunos é avaliada pela capacidade de repetir as informações transmitidas pelo professor; não se espera que eles façam relações entre o que lhes é ensinado, muito menos entre os saberes escolares e outros paradiros do pensamento.

A concepção de prática educacional, herdeira da modernidade, propõe a formação do homem, o que implica em mudar o outro: espera-se que as representações do aluno mudem ou sejam deslocadas e que o saber do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo se altere, mas sempre num sentido previamente designado. Caso contrário, mudar o outro

significaria antes acolher o *estranho em nós* (ROLNIK, 1995), possibilitando a mudança da relação estabelecida pelo sujeito consigo mesmo e com o outro. Tal desafio demanda que não se evitem encontros com as próprias incertezas. Contudo, a educação da modernidade já nasceu com um horizonte pré-estabelecido: promover as formas mais elevadas da *cultura*, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, portanto, mais cultos (VEIGA-NETO, 2003).

Com Veiga-Neto, as relações entre a cultura e a educação são exploradas capilarmente, tendo em vista a polissemia desses dois termos que, não raro, gera fortes desacordos entre aqueles que falam deles sob pontos de vista distintos. É que a própria *modernidade* não chegou a questionar seriamente tais conceitos. Não havia o que ser questionado: a cultura era pensada como única e universal, assim como a razão. Única porque, como se disse acima, a cultura se referia àquilo que de melhor havia sido produzido pela humanidade; universal posto que, no interior dessa lógica, ela só podia ser referida, por direito, à toda a humanidade. Não por acaso a palavra *Cultura* foi escrita, por tantos séculos, sempre no singular e com a inicial maiúscula.

Desde que no século XVIII alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos, especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo (ibid., p.08).

Sob a égide do *uno*, a “Cultura” só poderia sair do singular para tornar-se duas, numa relação assimétrica: a boa cultura e a falta dela. Sendo única, nobre e universal, só poderia ter se tornado *modelo* a ser almejado por todas as sociedades. Daí os termos que atravessaram o tempo – *alta cultura* e *baixa cultura* – até quase a segunda metade do século XX. Não que tenham sido varridos dos discursos mais atuais. Apenas comparecem com outras roupagens. O sentido proveniente dessa binarização permanece o mesmo, alimentado pelo e alimentando o pensamento pedagógico moderno.

A defesa de uma escola única para todos é herdeira desse solo monoculturalista. O Estado tomou a escola como um de seus aparelhos mais eficazes e seguros na tarefa de regular e disciplinar a sociedade. A educação escolarizada nasceu na *modernidade* e sempre lhe prestou fidelidade, por uma sociedade o mais previsível possível.

Veiga-Neto diz, com BAUMAN (2000), que a escola moderna nasceu a serviço da limpeza do mundo:

Um mundo mais limpo seria aquele em que, junto com a civilidade, se desenvolvesse também uma cultura universalista, em relação à qual as demais manifestações e produções culturais dos outros povos não passariam de casos particulares... Em outras palavras, isso significa o rebatimento de tudo e de todos a um Mesmo; em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença (VEIGA-NETO, 2003, p.11).

Em um mundo “mais limpo”, cada ponto do espaço social tenderia a guardar uma relação de identidade com quaisquer pontos adjacentes, de modo que o conjunto da sociedade tenderia à homogeneidade. À escola caberia o papel primordial de melhorar a sociedade, alavancar seu progresso, fazê-la evoluir, prosperar, enfim, humanizar o homem e a sociedade como um todo. É preciso salientar que, ao verbo humanizar, associam-se qualidades modernas outras, desejadas e utopicamente apregoadas, tais como: justiça, fraternidade, igualdade, irmandade, democracia, paz, serenidade, felicidade, amor, compaixão, dentre outras, que dizem pertencer ao “caráter” humano “evoluído”. Contudo, as várias maneiras de se relacionar com o outro não foram desde sempre as mesmas e se diferenciaram ao longo dos séculos.

Aqui, o recurso a essa genealogia rasante da escola moderna tem por alvo explicitar a atualidade de algumas de suas linhas gerais ainda hoje bem vivas. Principalmente, a idéia de sujeito a formar: alguém que, com a ajuda da escola, pudesse enfim forjar sua identidade. Identidade que sempre precisou ser ou inventada ou escolhida entre alternativas fechadas. Nunca foi uma questão de revelação ou descoberta, mas sempre teve de parecer que sim.

Atualmente, é mais difícil esconder essa verdade do que no início da era moderna. As forças mais determinadas a ocultá-la perderam o interesse, retiraram-se do campo de batalha e estão contentes com a tarefa de encontrar ou construir uma identidade para nós, homens e mulheres, individual ou separadamente, e não conjuntamente. A fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas. O segredo foi revelado. Mas esse é um fato novo, muito recente (BAUMAN, 2005, p.22).

Assiste-se, na atualidade, à diluição das afiliações sociais tradicionais: gênero, raça, país ou local de nascimento, família, classe social. Os “problemas de identidade” passaram a eclodir quando o sentimento de identidade deixou de contar com o que a fazia parecer

natural, predeterminada e inegociável aos olhos de uma razão coincidente com a própria consciência do indivíduo.

Entretanto, o lugar da identidade como ficção psíquica mantém-se não apenas no discurso das narrativas de si, mas nas ações correspondentes que se esperam desse auto-reconhecimento subjetivo. Em decorrência, assiste-se à toda ordem de dificuldades provenientes do medo de se entrar em contato com o que não se conhece nem se reconhece: com o novo. A crença numa essência constitutiva da subjetividade é bem-vinda pela maioria dos indivíduos, pois aplaca, em parte, a angústia diante os limites do conhecimento sobre si e sobre o mundo, além de fornecer a sensação de segurança frente às perguntas: *Quem sou? Quem é o outro?*

Para instalar-se no plano de pensamento de Deleuze & Guattari, é preciso desvencilhar-se da crença em uma suposta natureza humana já dada. Subjetividade sim, desde que concebida em processo de constituição com as forças do presente sempre relativas a instâncias coletivas, pré-pessoais, polifônicas e maquínicas: subjetividade de natureza industrial, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida (GUATTARI & ROLNIK, 1986). A *subjetividade* é compreendida sempre em processos de produção; produção ativa do ser, composição de forças desancorada da interioridade do sujeito concebido como foco de apreensão do mundo, unificador dos estados de consciência, terminalidade última da individuação. Tradicionalmente, o princípio de individuação reportada-se a um indivíduo já constituído. “Pergunta-se apenas o que constitui a individualidade de um tal ser, isto é, o que caracteriza um ser já individuado” (DELEUZE, 2006, p.117).

A subjetividade, “(...) uma multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo, junto ao socius, assim como aquém da pessoa, junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afectos mais do que uma lógica de conjuntos bem circunscritos” (GUATTARI, 1993, p.20). A lógica dos afectos é sempre pré-verbal e pré-pessoal. Aproximamo-nos dessa noção também por meio de Maurice Blanchot.

[Subjetividade,] designação escolhida como que para salvar nossa parte de espiritualidade. Por que subjetividade, se não para descer ao fundo do sujeito sem perder o privilégio que este encarna, essa presença privada que o corpo, meu corpo sensível, me faz viver como minha? Mas se a pretendida ‘subjetividade’ é o outro no lugar de mim, ela não é subjetiva nem objetiva, o outro é sem interioridade, o anônimo é seu nome, o fora seu pensamento (BLANCHOT *apud* PELBART, 1997, p.27).

Forma-se uma subjetividade quando, por exemplo, o formador da equipe de RH convence a equipe de novatos sobre a importância de um sorriso no rosto ao atenderem um cliente em potencial. “Quando o chefe nos saúda na loja, ou o diretor da escola secundária nos cumprimenta no corredor da escola, forma-se uma subjetividade” (HARDT & NEGRI, 2005, p.215). Nos exemplos de Hardt & Negri, as práticas materiais delimitadas para o sujeito, no contexto da instituição, são processos de produção de subjetividade: na igreja deve-se ajoelhar para rezar assim como em casa, longe dos olhos alheios e do padre; um cadete, ao receber uma repreensão de seu superior, deve se comportar de determinada maneira, baixar os olhos, responder monossilabicamente apenas o que lhe for perguntado; forma-se uma subjetividade quando um aluno recebe de seu professor um olhar de aprovação pela delação ou quando o aluno aprende a responder o que o professor (e só o professor) gosta de ouvir. De modo reflexivo, dizem os autores, mediante suas próprias ações, o indivíduo é influenciado, gerado.

Nas instituições modernas a produção de subjetividade é realizada, sobretudo, num lugar discreto: casa, confessionário, capela, sala de aula, loja, escritório, nos galpões da fábrica onde o controle de qualidade dos produtos é feito. É bem por isso que as diversas instituições da sociedade moderna podem ser consideradas um grande arquipélago de fábricas de subjetividade. Ao longo de sua vida, um homem é formado pelas várias instituições por que passa: da família à escola, ao clube, à igreja, ao quartel, ao shopping, onde arrumou seu último emprego.

A relação entre interior e exterior é fundamental para a produção social de subjetividades. Cada instituição tem suas próprias regras e lógicas de subjetivização e, encerrado nas quatro paredes da instituição, o homem pode estar parcialmente protegido do assujeitamento das demais instituições: no trabalho, está-se normalmente a salvo do aparelho familiar, em casa está-se normalmente a salvo das forças coercitivas de seus chefes (PELBART, 2003).

Contudo, a eficácia de quaisquer produções de sobrecodificação não é garantida de uma vez por todas, pois se conseguem conter, desacelerar, dispersar, tais produções não conseguem impedir decisivamente a movência dos fluxos de novos enunciados, de ações e paixões de corpos ousados, corajosos, desobedientes, rebeldes, nem tampouco os efeitos de sofrimentos concretíssimos sobre antigos limiares de suportabilidade, de exigência ou de resistência, frente a um estado de coisas não mais tolerável. Eis que, então, uma linha

estala, se torna oblíqua e se bifurca numa linha de fuga portadora de novos pacotes de signos e práticas.

Seja o exemplo da Europa hoje: os políticos ocidentais tiveram muito trabalho para construí-la, os tecnocratas para uniformizar regimes e regulamentos. Mas a surpresa pode vir por parte das explosões entre os jovens, as mulheres, em função da simples ampliação dos limites (isto não é “tecnocratizável”) (DELEUZE, 1992, p.212).

Uma subjetividade em devir é uma imanente diferenciação complexa, em meio a multiplicidades de relações intensivas, aquém do que a consciência é capaz de flagrar em ato. E, nessas relações intensivas, são tão importantes as vontades, os desejos e as representações de cada homem e mulher, como as estruturas materiais, econômicas, políticas ou naturais que os determinam. Como exemplifica BAREMBLITT (2002), hoje em dia está cada vez mais evidente para os economistas que o melhor plano econômico não deslancha enquanto não consegue mobilizar as forças desejantes dos integrantes de uma população. Seus desejos, e não só seus interesses, são atingidos para que se dê uma espécie de consenso entre seus membros em torno de tal plano. Ao mesmo tempo, assiste-se à adesão coletiva aos piores dos planos, quando suas estratégias de convencimento são capazes de mobilizar forças inconscientes às quais se apela. Não se trata apenas de conseguir uma adesão consciente ou uma credibilidade voluntária, mas de conseguir passar por cima, por baixo, ao lado... Tornar-se imperceptível às crenças e convicções contrárias.

Em última instância, os homens entram nos processos históricos e sociais determinados por forças desejantes, por vontades que eles não controlam e não conhecem, mas que têm a ver com o prazer, que têm a ver com o sofrimento e têm a ver com vivências e mecanismos subjetivos ainda mais profundos (ibid., p.43).

Quando se afirma que a subjetividade não diz respeito à interioridade de um indivíduo, mas a instâncias coletivas, não é pelo fato de que a subjetividade (coletiva) seja referenciada a um ou mais grupos, mas porque constituída por multiplicidades de componentes que se afetam mutuamente em *complexos de subjetivação* – indivíduo-grupo-máquina-espço-práticas-trocas múltiplas. E só se criam idéias, conceitos, teorias, mas também, modos de vida, cultura em estado nascente, se o corpo e o pensamento estão às voltas com as forças do *fora*. No lugar de um pensamento-essência, um pensamento-acontecimento, “(...) um pensamento que faz apelo a um povo em vez de se tomar por um ministério” (DELEUZE & GUATTARI, 1997b, p.48).

ATMOSFERA VIII – *Efeitos de ruptura Deleuze & Guattari no campo educacional*

*Todos os seus livros foram feitos para colhermos neles tudo o que precisamos.
Principalmente aquilo de que não precisamos por não termos nem idéia da sua existência.*

Jean-François Lyotard

Trinta textos integram dois dossiês-Deleuze, publicados pelas revistas *Educação & Realidade* (2002) e *Educação e Sociedade* (2005), incluindo-se o *Imanência: uma vida...*, de Deleuze. Onze deles constituem o *corpus* deste estudo. Ao todo, vinte e cinco pensadores, a maior parte composta por professores universitários de nacionalidades diversas (a maioria, professores brasileiros) que desafiam pensamento e corpo a interpretar e a avaliar com que signos se chama e com que conceitos se faz um *povo menor, uma educação menor, um devir-professor, um devir-criança, um currículo como partitura de uma música nova, uma cognição inventiva* no interior da educação escolar, desse quase campo, quase todo minado por linhas de produção de reconhecimento, disciplinamento, mando e comando, tortura, apatia, desistências e provas, exames e avaliações tomados tão somente em função de algum controle de qualidade. Qualidade minada, de largada, por saberes e práticas padronizados e normalizados, típicos de qualquer outro *aparelho de Estado* ou *equipamento coletivo de vida cultural*, que lançam o *mesmo* como se estivessem inovando.

O primeiro, o *Dossier Deleuze*, foi uma flecha atirada pelos arqueiros Sandra Corazza e Tomaz Tadeu, seus organizadores.

Éramos poucos no início. Bem poucos. Mal dava pra formar uma dupla. Quanto mais um bando ou uma matilha. Um agenciamento, então, coisa mais séria, nem falar. Não dava nem para um caderninho: de um dossiê, então, estávamos ainda bem longe. Mas aos poucos eles foram chegando. No campo virtual em que então existia, o Dossiê era apenas uma idéia, não propriamente uma Idéia do tipo deleuziana, apenas uma idéia, daquelas do tipo mais ordinário. Atualizada a idéia, viramos uma multidão (CORAZZA & TADEU (Orgs.), 2002, p.07).

O editorial adverte: um dossiê sem pretensão de fidelidade ou filiação, mas puro gosto em inventar movimentos com um pensamento impelido a pensar a educação com Deleuze.

No dossiê de 2005, *Entre Deleuze e a educação*, Tomaz Tadeu e Walter Kohan fazem a apresentação das conferências do II Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação: *O devir-mestre: entre Deleuze e a educação*, que ocorreu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 18 e 19 de novembro de 2004. Um evento que contou com a participação de pesquisadores do Brasil e do exterior, em especial da França, “(...) alguns dos principais estudiosos da produção de Gilles Deleuze, em sua interlocução – ou não – com o campo da educação” (KOHAN & TADEU, 2005, p.1167).

Os artigos selecionados de ambos dossiês tematizam menos os conceitos dessa filosofia e mais a linha do meio entre esta e a educação. Nenhum topógrafo confirmaria tal mediatrix, pois são textos heterogêneos entre si, sob esse último aspecto. Em cada um, Alice, em exercício esquizoanalítico, procura as linhas que acompanham a membrana entre os dois domínios e o momento em que a perfuram, para afirmar uma vida cristalizável nesse “meio”. Transcreve as passagens mais intensivas, aquelas lançaram faíscas em sua coluna cervical e a levam até a altura em que os devires da educação puderam ser avistados, emergindo de uma peculiar vontade de “atiçar vida” lá onde ela parecia não ter mais chances, para lembrar a voz-Orlandi.

Alice separou determinados apontamentos de viagem para compor seu minotauro. Foi sua estratégia de prudência, para embrenhar-se, por fim, no país das multiplicidades em devir. Com eles, preparou seu *Guia de labirinto*, bem curto, reunindo o mínimo necessário para conseguir chegar até os confins de sua aventura. Seu guia começa com uma nota de abertura, uma espécie de amuleto que a protege das pistas falsas.

NOTA DE ABERTURA – Respire fundo três vezes. Localize todos seus apetrechos, seus equipamentos de vôo, de alpinismo, suas nadadeiras. Por ora, tire os sapatos. Seu minotauro vai na frente. Para alcançá-lo, torne-se plana; vire água, fogo, vento. Não o perca de vista. E não se esqueça: você entrou num plano de pensamento fundamentalmente energético. Ele vibra e faz vibrar os que nele se metem, provocando uma tensão produtiva que passa pelo poder de afetar e de se deixar afetar, pela capacidade de insuflar o entusiasmo característico do que move a vontade de inventar possíveis. Máquina de guerra que tem por objetivo o incremento, a expansão, o contágio, a potenciação da alegria. Tem em mira qualquer campo onde focos de deterioração, ou canais obstruídos, barrem ou desacelerem o desejo em sua potência de produzir a diversificação da vida, especialmente se ela for a-orgânica, vida do pensamento e vida que não está em pensamento algum e que só pode, no entanto, ser pensada.

APONTAMENTO I – Instale-se entre as multiplicidades. Eis a condição para que você flagre o acontecimento. São elas que povoam um plano de imanência, de consistência, de composição; planos que não abrigam sujeitos pessoais nem objetos formalizados, mas germinam o novo.

APONTAMENTO II – Instale-se em cada um dos onze textos originais. Prefira o acoplamento material/forças, mas não despreze o par matéria/forma. Este último fornecerá a direção dos movimentos das linhas intensivas que deverão ser marcadas em seu mapa. Você notará sua força: elas são as que desmancham mundos e, por vezes, insinuam outros. São bem distintas das linhas que formam nós de estrangulamento ou tumores. Ambas precipitam a vida e os ânimos para a estagnação, para o esgotamento, para os estados pastosos, asfixiantes, mortíferos. Estão sempre às voltas com volumes que encerram a ordem do instituído, o centro, o mesmo. Neles, muitas subjetividades encontram-se capturadas, mesmo sem sabê-lo. Ali, só cumprem ordens, observam a lei. Desprezam a jurisprudência.

APONTAMENTO III – Os devires da educação seguem a vida por onde ela corre e irriga, imanta e catalisa ânimos. Para cartografá-los, saiba reconhecer a singularidade que desponta arrastando, feito linha-louca, toda uma fundação de aparente solidez e as repetições mortas nas paisagens escolares.

APONTAMENTO IV – Pergunte pelo surgimento do novo no mundo da educação. O que acontece? O que acabou de acontecer? Quais as novas condições de produtividade e de produtibilidade de uma diferença liberada? Sempre com uma diferença liberada libera-se também uma vida a-orgânica, uma intensidade singular que concorre para provocar variações nos modos de perceber, de sentir, de pensar e de fazer a educação. Essa liberação chega a instaurar um espaço liso, nômade, onde haja possibilidade de novas conexões?

NOTA DE FIM: Consulte o Guia antes de criar o *Corpo sem órgãos* e seus procedimentos. Cuide disso: por ele irão circular as intensidades que devem saltar dos textos originais para os textos-simulação.

Foi o que fez Alice. Uma deliberação e *Humpty-Dumpty* passou a ditar seus procedimentos ao mesmo tempo em que se constituía. Alice registrou:

- 1) Simular o título dos textos originais;
- 2) Destacar, em cada caso, que problematização força o pensamento a se desprender da análise das essências, a se desgrudar do *sujeito da educação* para nela provocar devires;
- 3) Destacar que tipo de linha faz fugir o meio tomado como problema. É linha de ruptura? É linha que rompe e ocupa?;
- 4) Construir cada texto-simulação como ato cartográfico. Esculpir peças de encaixe que liguem um ato a outro subsequente;
- 5) Provocar acordes que misturem as vozes dos autores com as que falam por eles e por Alice.

A cartógrafa escolhe as lentes de sua câmera e salta de asa delta. Enquadra os onze platôs em seu visor e dá um clique. Agora ela já pode apresentar os textos a serem cartografados.

O primeiro platô, da direita para a esquerda, remete ao ensaio de Walter Omar KOHAN (2002) e agencia-se à presente peça com certa justeza, pois algo do que interessa a Kohan interessa também ao presente estudo. Pergunta-se, em ambos os casos: O que pode se passar entre âmbitos tão distintos, o da educação e o do plano de pensamento de Deleuze & Guattari? Kohan diz: entre uma coisa e outra, uma política menor.

O texto seguinte, de Paola Menna Barreto GOMES (2002), faz passar os *devires-animais* da educação pela comemoração escolar de um 7 de setembro. Dentre todos os devires, o animal é o que mais se aproxima dos humanos, pois demarca, amplia e defende territórios. Luta por eles com unhas e dentes. Seria possível conciliar as intensidades do devir-animal e a educação?

Francisco JÓDAR e Lucía GÓMEZ (2002) estendem o *devir-criança* às condições de criação de outras formas de fazer, pensar e sentir a educação, contra um modo de existência que a aprisiona e produz o rosto do intolerável, o esmagamento da vida.

Silvio GALLO (2002) sugere à educação uma *educação menor* que coloque em xeque a suposição de que ao ensino prescrito corresponda sempre uma aprendizagem esperada. Propõe a desterritorialização dos processos educativos e convida à desobediência.

Clermont GAUTHIER (2002) esboça uma concepção de currículo como obra aberta, ambígua, mas não indiferenciada; currículo não amarrado a finalidades decalcadas de um plano superior ao campo das forças, dos desejos e das necessidades em questão. Propõe que o currículo possa ser tratado como um plano geométrico de coordenadas mutantes.

Guillermo RÍOS (2002), assim como Gauthier, assinala a importância de cartografar as localizações escolares fortemente marcadas por discursos sedentarizantes e dispositivos que atuam na captura das diferenças, bem como as regiões onde a desterritorialização *desmarca* as localizações fixas, recusando versões únicas sobre *o que é* e sobre *o que dever ser*; cada um dos componentes (sujeitos e objetos) que integram o mundo e o mundo da escola.

Virgínia KASTRUP (2005) explora as implicações de pensar a aprendizagem como produção de subjetividade. Tradicionalmente, a aprendizagem tem sido abordada como processo de solução de problemas e aquisição de saber. Tal concepção é a que tem orientado uma *política de reconhecimento* na formação de professores e é a que tem sido reproduzida nas salas de aula. E se aprendizagem fosse entendida como invenção?

Daniel LINS (2005) esboça um programa que força a imaginação e o pensamento na direção de uma pedagogia do devir. Uma pedagogia do ser que não é dado, mas querido: o ser como auto-produção contínua de si. Não se nasce *ser*. Tornar-se isso e não aquilo é invenção do desejo, mas também das circunstâncias que descartam fôrmas, no lixão logo

atrás daquele tal pátio de *Barbies*. Eis porque “é preciso colocar o mundo no sujeito, a fim de que o sujeito seja para o mundo” (DELEUZE, 2000, p.51). O programa de sua pedagogia-*rizoma* chama-se *Mangue’s School*.

Sylvio COSTA (2005) fala do burro, do camelo e do professor: animais de carga, agenciados à vida pela falta, pela carência. Os primeiros, animais da fábula-Zaratustra, de Nietzsche, carregam fardos até o fim do deserto. E, do deserto, só conhecem a rota traçada antes de sua chegada. Professores não são burros nem camelos, mas tornam-se um ou outro. Descarregar os fardos das costas, e principalmente dos hábitos, é uma questão de vida. Caso contrário, sua condenação.

Tomaz TADEU (2002) encaminha todas as passagens de seu ensaio para a convocação do currículo como composição, encontro notável de heterogeneidades escolhidas, para que ele se desdobre e desdobre acontecimentos potentes, alegres, rebeldes.

Sandra CORAZZA (2002) traça seu plano de imanência como arena movimentada por dois personagens conceituais: *Vagamundo*, o currículo problemático, e *Assentado*, o currículo resolvido. O primeiro, currículo projétil, dançarino, devir-louco, currículo das intensidades, já se encontra nas vizinhanças do segundo, como grande feto “boiando, mergulhando, circulando e crescendo na barriga do pensamento curricular. Engendrá-los, encontrá-los e segui-los é uma questão de juventude ou de velhice, de tristeza ou de alegria, de vida ou de morte. É aí que tudo se decide” (p.141).

1º ATO – Uma política menor...

KOHAN (2002) destaca, de um lado, um pensamento filosófico anômalo, libertário ao extremo. De outro, a educação escolar, tributária de um pensamento ancorado na tradição filosófica que facilmente reproduz pressupostos aristotélicos ou cartesianos. Como? Quando? Ao defender, por exemplo, que uma pessoa “normal” é aquela que deseja o saber, ou que o pensamento tem sempre uma boa natureza e o pensador uma boa vontade correspondente. Mais além, toda vez que se clama pelo bom-senso, único, universal. A partir da reconhecimento, só se pensa o que pode ser reconhecido. Sua filosofia correspondente não pode pensar e não permite que se pense. Mas é essa mesma a que inspira agenciamentos coletivos escolares. Eis um meio miserável!

Entre a força vital do plano de pensamento de Deleuze & Guattari e a educação, por onde começar? Talvez pela política, sugere Kohan. Alice recorda um parágrafo de *O que é a filosofia* (DELEUZE & GUATTARI, 1992), em que a política é localizada na gênese do próprio pensamento e da filosofia.

É a utopia que faz a junção da filosofia com sua época, capitalismo europeu, mas já também cidade grega. É sempre com a utopia que a filosofia se torna política, e leva ao mais alto ponto a crítica de sua época. A utopia não se separa do movimento infinito: ela designa etimologicamente a desterritorialização absoluta, mas sempre no ponto crítico em que esta se conecta com o meio relativo presente e, sobretudo, com as forças abafadas neste meio (p.130).

O plano de pensamento de Deleuze & Guattari permite a Kohan dizer de uma política em sintonia com uma ontologia como campo de experimentação que rejeita qualquer forma ordenadora superior. Sob tal condição, a política e a ontologia podem ser nomes da imanência, da atualização do virtual com a intensidade de uma vida singular qualificada na acoplagem político-ontológica.

Contudo, a educação que nossos dias mantêm sob robusta saúde é timbrada por uma ontologia contrária. A educação é um mundo de transcendências, de binarismos: ou é este ou é aquele mundo. De qualquer forma, é sempre um mundo de indivíduos pré-classificados antes, durante e depois de sua passagem pela escola. “Só conta se foi este aluno ou aquela aluna, João ou Milena, quem adquiriu tal competência, fez o dever de casa ou jogou o giz na professora. Não se trata de dizer ou não dizer João ou Milena, mas da importância que se dá ao dizer João ou ser Milena” (KOHAN, 2002, p.126).

A reconção, como modelo por excelência da instituição escolar, cumpre uma função especial de acordo com a qual preponderam métodos de assujeitamento de tudo o que possa vir a diferir de uma identidade-padrão, projetada para ocupar o lugar do ideal. Nós de estrangulamento do que difere nas instituições são compostos por forças sedentarizantes que codificam a malha fina de uma estruturação funcional, tanto pela via das práticas (discursivas e não discursivas), como das teorias que veiculam seus pretensos fundamentos democráticos. Esse é o modo arborizado do pensamento e da prática. Na escola, dá-se a entender que a verdade é uma questão de adequação (por vezes, conveniência), jamais de produção. O modelo arborescente não se ocupa das condições que produzem a verdade, pois faz acreditar que elas sempre existiram e sempre estarão disponíveis igualmente a todos os humanos. A filosofia dos saberes arborizados nega o pensamento. “Torna-se então evidente que a educação, pelo menos em certo sentido, não pensa e nega o pensar. A educação não pensa e nós não pensamos em educação. As reformas, as leis, os programas não pensam e não deixam pensar” (ibid., 2002, p.128).

A educação, ao menos em documentos, está permanentemente preocupada em contribuir, e em saber se contribui ou não, para um mundo melhor. Supõe e afirma uma ontologia moralizante, individualista, que renega a vida singular do inesperado, da criação.

Linha de fuga: é nesse reino de dualismos, modelos, disciplina e controle, que *uma vida*, como política do desejo, insiste em se afirmar. Fala-se aqui da vida produtora de determinações singulares que percorrem as pessoas com um ânimo de certa indeterminação individual.

Daí que o problema da educação, visto sob esse ângulo, é um problema político que nada tem a ver com a formação de cidadãos democráticos. Onde a educação educa contendo e punindo, de forma cada vez mais branda e inclusiva, é onde ela é flagrada mais robusta em sua missão de civilizar o bárbaro. Essa é a educação que faz adoecer psicológica e politicamente seu rebanho:

Há um pensamento paralisante da política e também uma política esmagadora do pensamento. Há um pensar politicamente homogeneizante, unificador, universalizante. Pensamos como as majorias, seguindo modelos, para conformar e não para afirmar uma singularidade. Educamos para um pensar majoritário, a-singular, negador do múltiplo. (...) Reconhecemos e representamos, pois temos medo de pensar o novo. Medo de não reconhecer o que deve ser reconhecido. Medo de deixar de reconhecer. De não representar o que deve ser representado. De deixar de representar. De não nos encontrarmos com a verdade que deve ser encontrada. De deixar de falar da verdade do mundo. De não estar contribuindo

para construir um mundo melhor. De deixar de submeter a diferença a outras lógicas que a dela própria. De surpreendermo-nos num não-lugar. De perguntar o que não pode ser respondido. De responder o que não foi perguntado (ibid., 2002, p.129).

Bastante antiga essa tecnologia de controle que proclama a cura da barbárie, tornando impotentes seus cidadãos, com o consentimento da maioria. A questão não é tanto de número, quando se fala em maioria, mas de sua fidelidade a modelos. Especialmente a modelos que negam as singularidades, a produção de diferenças, de novidades doadas ao mundo. Então, é preciso esmagar as linhas minoritárias com a máxima urgência. Primeiro, as mais ameaçadoras: as alianças que mais ousam e experimentam. Na mira, os pensamentos e os corpos indóceis, aqueles que têm o gosto de provar os movimentos da diferença em si mesma sem modelos-muletas, do modo mais vital e potente.

O acontecer da diferença, por si só, age sobre os pontos frágeis de uma estrutura arborescente, pois se trata sempre da cristalização de *linhas de fuga*. “Que vinguem as *linhas de fuga* nas quais a vida encontre vetores que dignifiquem sua complexa diferenciação” (ORLANDI, 2004, p.127).

Não, não se está abstraindo nada. Fala-se de fazer fugir linhas lá onde está a questão da vez, lá onde está represado o movimento de uma problematização, lá onde pensamento e prática estão sufocados. O acontecimento da diferença se dá ao mesmo tempo em que determinadas linhas de uma virtualidade se atualizam, mas à moda de Heráclito, no fragmento 18, trazido por Kohan:

“Se não se espera o que não se pode esperar, não se o encontrará porque ele é inencontrável e sem acesso”. Como esperar o que se pode esperar? Ninguém espera, deveras, o que se pode esperar se quer encontrar alguma coisa. Como pensar o que se pode pensar? Ninguém pensa, deveras, o que se pode pensar, se quer encontrar alguma coisa no pensar. Como não esperar o que não se pode esperar, como não pensar o que não se pode pensar? (KOHAN, 2002, p.127).

Movimentos minoritários, mesmo os de uma dupla, de um trio ou de um pequeno bando, escapam às “grades” curriculares e a uma gestão centralizadora quando não se agüenta mais, quando o grau de suportabilidade atinge as cifras vermelhas de alerta. Escapa-se rompendo e ocupando uma nova territorialidade, mesmo sem grande barulho. Trincas quase inaudíveis. Em alguns casos, na maior parte deles, o impacto gera o som de uma colisão de grande porte. É quando resistir é recusar a modelagem, a moldagem, a formação estereotipada, as normas mimeografadas, pregadas no quadro externo sem

ruminação coletiva. É quando se rompem promessas cegas de obediência ou de opção pelos caminhos suaves.

Uma vida: imanência... No encontro com o *outro* da educação, “(...) há educadores que encontram o acontecimento Deleuze de pensar e já não podem pensar como pensavam, educar como educavam, ser como eram” (ibid., 2002, p.125). Passam a se incomodar com o que produziram até então, com seus encontros, com sua arte. Passam a se constranger com o que aprenderam e com o que, por tanto tempo, reproduziram, como se se tratasse de uma criação pessoal. Tornam-se mestiços, enfim.

2^o ATO – Um devir-animal...

Em Paola GOMES (2002), uma manifestação de alunos, em plena solenidade cívica, serviu como disparador de reflexões acerca do lugar incômodo da *pedagogia da diferença* na escola.

Foi na Semana da Pátria de 1995, no pátio de uma escola. Durante o hasteamento da bandeira nacional, alunos adolescentes latiram e uivaram durante boa parte da execução eletrônica do hino brasileiro. Nenhuma cara feia de professores conseguiu estancar a execução da versão canina do hino. Latiram até quase o final da cerimônia.

Do acontecimento a que chamou “canto dos cachorros”, a autora extraiu uma dupla articulação para compor seu problema: cerimonial nacionalista *versus* barbárie animalesca. De um lado, a soberania das representações de louvor à pátria, a operação civilizatória do campo educacional e, de outro, o *devir-animal* dos alunos, a selvageria que, a todo custo, a educação trabalha para conter – “bando de criaturas sem educação”, a quem as professoras têm a tarefa de mostrar que também são gente.

Gomes evoca os devires-animais no currículo e os traços bestiais que irrompem no cotidiano das escolas. Seu objetivo expresso é o de pensar as implicações políticas de uma educação que tende a organizar o animal, domesticá-lo, amordaçá-lo, confiná-lo ou capturá-lo como objeto de estudo. Estudo sim, mas das linhas que fazem fugir o controle das rédeas do plano de organização escolar, bem como das linhas moleculares que giram

em falso, como as de um parafuso espanado, ou, ainda, as que preenchem rugidos vazios e repetitivos, sem graça, sem força expressiva, sem vida que convença.

Os animais são os demônios da escola. Podem ser vistos nas fugas de sala de aula, ouvidos nos “zunzuns” insetívoros que pairam sob as salas de aulas durante as explicações dos professores, nos bandos agitados que se reúnem pelos corredores, nas “tocas” e nos “mocós” onde os estudantes escondem coisas e se escondem para fazer coisas proibidas. Por outro lado, o animal mostra o inferno do mundo escolar na “papagaiada”, nas repetições de *slogans*, verdades, saberes e crenças que se encontram proliferadas por todo sistema educacional. No entanto, “cacarejar” pedagógico algum exprime a força de certos acontecimentos (ibid., p.64).

O plano de organização não pára de trabalhar sobre o corpo sem órgãos, sobre o plano de imanência, sobre o plano de consistência. Signatário de toda a molaridade, o plano de organização sempre está tentando abafar as linhas de fuga, interromper os movimentos de desterritorialização, reconstituir formas e sujeitos em profundidade, fora do plano em que são superfície de contato, partículas pré-pessoais, *hecceidades*. Inversamente, *uma vida* não pára de se extrair do plano de organização, “(...) de levar partículas a fugirem para fora dos estratos, de embaralhar as formas a golpe de velocidade ou lentidão, de quebrar as funções à força de agenciamentos, de microagenciamentos” (ROSE, 2001, p.142).

Organizar o animal é um problema político de primeira grandeza no texto de Paola Gomes. Em seu artigo, os efeitos do plano de pensamento de Deleuze & Guattari produziram a dúvida – é possível conciliar as intensidades do devir-animal, traço incômodo e “inoportuno”, e educação escolar?

Civilizar o nômade, organizar o animal e acabar, se possível, com quaisquer devires no homem, na mulher e na criança demanda estratégias de explícito controle das populações. E o que lida com a população, como problema político, biológico e científico a um só tempo, é a biopolítica, tal como FOUCAULT (2002) a definiu. A escola moderna, instituição que se expandiu com o capitalismo, é *locus* privilegiado para a efetivação das técnicas de poder que ele define como *disciplinares* e *biopolíticas*. Enquanto as primeiras têm como objeto o *homem-corpo*, as últimas investem no *homem-espécie*. Ambas se referem à multiplicidade humana. Entretanto, as primeiras resolvem a multiplicidade incidindo sobre corpos como tais (na escola isso se dá de maneira exemplar), ao passo que as técnicas biopolíticas investem os processos de conjunto específicos da vida: a morte, o nascimento, a produção, a doença, mas também a escolarização das massas, com sua

empresa de domesticação, adestramento, contenção. E o pior, muitas vezes, produzindo imobilização, embrutecimento, niilismo, ressentimento, competição cega.

Tanto a educação como a psicanálise procuram fazer com que os *garotos-cachorros* e o *homem dos lobos* sejam bem-educados, polidos, resignados, pacíficos. Uma das missões secretas da educação é a de justamente “curar” os alunos das intensidades bárbaras que os percorrem. Afinal, é altamente indesejável que a escola ajude a produzir subjetividades que não façam concessões, quando se trata de (de-)marcar e lutar por um território existencial que passe a fazer sentido, onde um nada de vontade imperava.

Na escola, como aparelho de Estado, a *pedagogia da diferença* não deve estar. Contudo, é lá mesmo que ela só pode estar (e nas demais instituições disciplinares públicas, que demandam processos vivos de aprendizagem). É nos estratos moribundos que uma pedagogia da diferença não poderia faltar. Às vezes, todas as portas parecem trancadas a sete chaves; outras vezes, por um descuido, uma corrente de ar escancara um portal, e por ele passa, tornando possível alguma desterritorialização, alguma alteração de coordenadas, uma intensidade singular, uma nova suavidade, ainda que menor, em meio às tiranias, aos fardos, às indiferenças e às abstenções.

Linha de ruptura jamais detectada numa revista de educação, no país. Alice a estende, até que ela toca a terra: *E se os devires-animais se tornassem, deliberadamente, o ponto de partida de um fluxo coletivo de aprendizagem? Concorreriam para desterritorializar práticas educativas que tecem a domesticação?*

3º ATO – Um devir-criança...

Com o devir-criança, o ensaio de JÓDAR & GÓMEZ (2002) delinea pistas para que se possa escapar da e resistir à *forma-homem* que domina e codifica a educação num contexto de *sobrecondificação* de todo o campo social.

A *forma-homem* é a herança de todos os que sobrevivemos a uma cultura que se edificou sobre sangue e sofrimento. Sobrevivente é todo aquele que se sente convocado a fugir da baixaza da existência,

“(…) ante a propagação desses modos de existência e de pensamento-para-o-mercado, ante os valores, os ideais e as opiniões de nossa época. (...) Não somos responsáveis pelas vítimas, mas diante das vítimas. E não há outro meio senão fazer como o animal (rosnar, escavar o chão, nitrir, convulsionar-se) para escapar ao ignóbil: o pensamento mesmo está por vezes mais próximo de um animal que morre do que de um homem vivo, mesmo democrata” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p.140).

Os sobreviventes da cultura são os novos bárbaros de que fala Walter Benjamin, dos escombros da *I Grande Guerra*. Sobreviventes da vergonha de ser homem “depois de Auschwitz”, como relatou Primo Levi. Ambos, Primo Levi e Benjamin, são trazidos para o artigo, juntamente com a síntese de um conto de Kafka, em que o personagem central é um macaco que relata à academia como sobreviveu ao cativeiro que o *homem* lhe impôs. O macaco disse de sua *linha de fuga*, forjada sob condições mínimas, para escapar com vida do cárcere.

Pode ser que não exista esse “depois de Auschwitz”. Não se está diante de um modelo derrotado. Ao contrário, é o modo de tutela das populações, ainda atual, que tem no confinamento sua principal forma de gestão. Auschwitz é a culminação de uma estratégia que tem na escola, e em outras instituições, suas formas discretas e aceitas. Para as massas, existiria outra escola que não a do confinamento?

Forçar o pensamento a pensar uma noção modificada de pátria é preciso. Uma pátria que não é mais a terra dos antepassados, mas única pátria pensável, a terra em que vivem as crianças, a geração que vem, a geração que já nasceu e quer continuar a viver, por direito. A educação escolar, nessa perspectiva, passaria a ser menos o *locus* do ensino e mais o lugar privilegiado do ensaio de novos experimentos da humanidade para alterar sua própria configuração, para escapar às vergonhas herdadas.

Quando se trata de encontrar uma saída, aprende-se. Para escapar à imagem *homem*, a educação pode aprender a encontrar no *devir-criança* um guia de experimentação, com a condição de que a “criança” do devir-criança não seja concebida nem como sujeito nem como objeto da educação, mas como *outrem*, uma figura de alteridade que *expressa um mundo possível* para as formas de viver e de pensar a educação.

Quatro características propostas por JÓDAR & GÓMEZ (2002) compõem o *devir-criança* – (linha que é de fuga e de territorialização). Uma primeira característica parte da consideração de que as crianças não “são”; elas soam, cantam e contam. Sua musicalidade,

gestos, pios, palavras e fisionomias são fagulhas instituintes, apesar dos modelos de berço. A segunda característica do devir-criança é ocupar o espaço em intensidade, ocupar-se do espaço como espaço do corpo e daquilo que o faz dançar: um timbre, um ritmo, uma música, uma voz tenra e terna. Corpo como lugar da experiência de encontros e de criação. O corpo que se solta é um corpo em experiência de liberdade, ligado ao que lhe garante alguma alegria:

Insidiosa tribo que resiste à unificação e se opõe a todos os estratos de organização, tanto do organismo quanto das organizações de poder. Artistas coletivos dos caminhos, habitantes da experiência poética do real. O Homem se pergunta: “onde estiveste?”. E a resposta da criança é um mapa de trajetos, sempre dinâmico. As crianças ocupam as ruas como um mapa cartografado de intensidades, repartindo e distribuindo afectos. São mapas de extensão (com trajetos) e de intensidade (com afectos). (...) No mapa da criança, o meio se compõe de qualidades, de substâncias, de forças, de acontecimentos. Assim, por exemplo, na rua de paralelepípedos (matéria), de repente “bum” (ruídos), um carro (personagem) bate (drama). E desde então aquela se torna a rua da batida. E ali ela brincar de bater. É a singularização do indeterminado (ibid., p.38).

Alice observa que o *devir-criança*, mesmo quando é o devir de um idoso, desencadeia movimentos em intensidade, inventa uma tenda invisível para acampar na sala. O devir é um tornar-se, sempre em vias de se fazer. Não há devir que não seja uma processo minoritário, razão pela qual não existe um devir-Homem, forma de expressão dominante que historicamente se impôs à mulher, ao animal, à criança, à toda a natureza. A mulher, o animal, a criança, as vibrações musicais, moleculares, estes sim têm sempre um componente de fuga.

(...) uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. (...) Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar uma zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula: não imprecisos nem gerais, mas imprevistos, não preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população (heterogênea) (DELEUZE, 1997, p.11).

A terceira pista do devir-criança, segundo Jódar & Gómez, desfaz a identidade de uma língua oficial por uma *língua menor*, uma língua que a infância faz vibrar, porque a coloca num movimento que desliza, arrasta-a num movimento que, embora esteja no discurso, não se deixa escrever na escrita, escapando à formalização.

Alice olha para Manoel de Barros, em sua estante. Poeta que faz a língua curvar-se num devir-criança que ganha a sua assinatura. Criança, jovem ou adulto, cada um pode

fazer um uso menor da língua para que ela trabalhe sobre si mesma, liberando uma língua estrangeira e desconhecida. A concepção de aprendizado que se oferta nesses devires-criança (da educação) não chega a saber o já sabido, nem se esgota no resultado do aprendido. “É-se criança no movimento do aprender, no balbuciar da língua e na criação de uma língua menor e no fazer brotar e emergir, de modo inesperado, aquele texto que é o currículo” (JÓDAR & GÓMEZ, 2002, p.41). Se lido nesse sentido, o currículo pode sustentar-se no movimento que consiste em aprender, mais do que no “ensinar”, levando-se em conta que não se aprende a ler e a escrever sem devir-criança.

Uma política da educação animada pelo devir-criança ajuda a renovar as formas de pensar e viver a educação que hoje são insustentáveis: a educação-para-a-sociedade, subordinada à preparação para a chamada vida ativa e para o dia de amanhã; a educação do homem distanciado do mundo; a educação que oferece experiências de aprendizagem, mas na qual o aprender não pressupõe experiência alguma (...) O século da criança asfixiou a criança, diz Larrosa (1997, p.77), “houve um pedagogo: chamava-se Herodes” (ibid., p.43).

Alice apura os ouvidos para seguir o eco do que os autores dizem do *devir-criança*, de um processo que pode fazer fugir o currículo da mera recapitulação da tradição. Alice pensa no *devir-criança* do professor. O professor é aquele que, diante de seus alunos, ocupa um lugar privilegiado no campo de decisão sobre seus destinos. É também a figura que nunca está só, ao ser destinatário das mais raras expectativas de que uma escola seja re-inventada. Muitos se tornam incansáveis combatentes dos ditados escolares e outras ditaduras feitas sob medida para crianças. Fazem parte daquele bando intempestivo que sempre esteve em luta, para que um *povo menor* pudesse sempre estar em curso, fora de controle.

A última característica de um *devir-criança* da educação pode ser expressa por meio da problematização: *O que pode um recém-nascido?* A criança é pura vitalidade (quando pode ser criança). Mas o bebê não tem escolha; é a manifestação explosiva de um torvelinho de forças.

Seu saber é o do desejo e da alegria. E a alegria, como sustenta Spinoza, é sempre boa, é vida que resiste à morte. (...) alegria que afirma a vida no real. Seu dizer sim à vida, em sua modesta potência, é impugnação da tristeza e da servidão. Aquilo que ao homem é concedido apenas uma ou outra vez, foi dado pela primeira vez à criança. Trata-se da capacidade de manter transações com a liberdade e a alegria, a felicidade e o gozo (ibid., p.42).

Alice destaca, em Jódar & Gómez, que o maior desafio da escola talvez seja o de responder à essa “modéstia potência” com especial acolhida, com os poros desobstruídos, pois é potência que resiste à mesmice tanocrática que desvitaliza e entristece o clima dos dias, incapaz de inventar, de abrir sorriso. A responsabilidade diante do *devir-criança* da escolaridade é comum a todos os adultos que atuam na educação escolar. Um devir-criança pode tornar-se o devir de uma multiplicidade de corpos e mentes quando catalisa práticas traçadas a partir do que os adultos conseguem ouvir, ver, tocar, provar e sentir das orientações de vida que a crianças oferece com gratuidade.

4º ATO – Uma educação menor...

Silvio GALLO (2002) sugere à educação uma *educação menor*. Para tanto, propõe a entrada no plano de pensamento de Deleuze & Guattari pela via *Kafka – por uma literatura menor* (DELEUZE & GUATTARI, 1977), análise da obra daquele que forjou uma língua minoritária dentro da língua alemã, subvertendo-a.

“As três características da literatura menor são: a desterritorialização da língua, a ramificação do individual no imediato-político, o agenciamento coletivo de enunciação” (ibid., p.28). A *literatura menor* desterritorializa a língua oficial, arrancando-a de seu território consagrado. Ela fala sempre por milhares, por um coletivo em devir. Portanto, criar uma língua menor é, por si só, um ato político que afronta todo o sistema instituído. GALLO (2002) propõe uma tal “minoridade” ao campo educacional, “(...) saber criar um tornar-se menor” (p.42).

Uma *educação menor*, como ato político, pode realizar-se no cotidiano de professores e alunos dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola, para quem e além de uma *educação maior* (a das secretarias, ministérios, gabinetes e semanas de planejamento já planejadas).

Com Negri, GALLO (2002) afirma o presente como tempo de militantes, não de profetas, pois, mais do que anunciar o futuro, é urgente produzir o presente como possibilitação (mesmo que incerta) do futuro. No campo da educação, tal deslocamento permite que se fale do *professor profeta* como sendo aquele que acredita no dever de dizer

ao outro o que deve ser feito. Há, contudo, professores *menores* que não se contentam com a crítica, embora dela não prescindam. O *professor militante* ferve para fazer viver situações carregadas de possíveis.

Para tanto, há que militar na miséria do mundo, diz GALLO (ibid.). Quem? Quem tenha o poder de se afetar. Viver o nível da miséria e permitir que a potência dos afetamentos, que o pasmo se transforme em poder de ação. A miséria, aqui, não é apenas a miséria econômica, social, mas cultural e ética: “Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras” (ibid., p.172). Isso exige luta, seja no cotidiano da sala de aula, seja na sala dos professores, corredores, reuniões pedagógicas, seja no ambiente social mais amplo. A educação menor só pode realizar-se ao preço do compromisso com valores libertários: com a singularização do coletivo e com a coletivização do que é singular.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro, aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (ibid., p.173).

Alice destaca em seu mapa a linha que corta todo o ensaio de Silvio Gallo. É linha de fuga, mas pode ser chamada linha de resistência, no sentido de que opor resistência ativamente é desterritorializar a cultura escolar, produzir liberações, sulcar o solo árido, para que alguma vida mais potente tenha chances de contaminar pensamentos e práticas.

Se a primeira característica de uma *educação menor* é a desterritorialização da *educação maior*, a segunda remete ao fazê-la como *máquina de guerra*, investindo contra o *aparelho de Estado*, num movimento de combate à sua produção e reprodução. Importa viabilizar conexões, fazer rizoma com os alunos e com quem quer que se torne “aliançável”. A *educação menor* é um exercício de produção de agenciamentos coletivos sempre circunstanciais: conjuntos de problemas, diagnósticos, movimentos, desejos, humores, lugares, espaços escolares, não-escolares, bairros, ruas, becos, livros, internet, idéias, afectos, misturas impuras entre disciplinas temáticas, calendários paralelos, grêmio estudantil, artes, pátios, paredes, biombos, jornais, revistas, e-mails, cartas, fotografias... Nessa perspectiva, “todo valor é coletivo. Todo fracasso também” (ibid., p.176).

Manter-se na minoridade relaciona-se com a capacidade de não-rendição, de desobediência e, sobretudo, com a capacidade de criar; criar para resistir efetivamente.

Educar com a fúria e a alegria de um cão que cava seu buraco. Educar escavando o presente, militando na miséria do mundo, de dentro de nosso próprio deserto. Esse é um dos resultados possíveis de nosso encontro com a filosofia de Deleuze; essa é uma das possibilidades de um devir-Deleuze na educação (ibid., p.177).

Alice encontra o devir-artista no *professor militante*, personagem conceitual que opera o conceito de *educação menor* no texto de Gallo, pois tanto em suas bases quanto na própria arte pode ser flagrado esse sentimento muito vivo de que nos fala Primo Levi, Jódar & Gómez e Deleuze: uma certa vergonha diante do que é vulgar demais, embrutecedor, ignóbil e, também, diante da cumplicidade que suporta o insuportável. O devir artista do *professor militante* é o que catapulta a criação para liberar a vida que o homem aprisionou: “O homem não pára de aprisionar a vida, de matar a vida. A vergonha de ser homem... O artista é quem libera uma vida potente, uma vida mais do que pessoal. Não é a vida dele” (DELEUZE & PARNET, 1994, p.79).

5º ATO – Uma esquizoanálise do currículo...

Clermont GAUTHIER (2002) problematiza a idéia tradicional de currículo, recuperando suas mais importantes teorizações. Nos últimos quarenta anos, as tentativas de delimitação dos supostos contornos desse campo de estudo não têm angariado êxitos. Cada corrente teórica defende uma definição particular de currículo, a tal ponto que alguns autores chegam a sugerir que a definição válida deve ser a que expresse a visão da maioria de seus estudiosos. Por trás dessas operações está a necessidade de acreditar que há um porto seguro a ser alcançado: a natureza, a essência, a identidade do ser-currículo.

Alice segue a linha traçada por Gauthier. Trata-se de uma linha de invenção que rompe com a idéia mesma de currículo e, ao mesmo tempo, territorializa a noção de agenciamento curricular como multiplicidade de agenciamentos possíveis, sempre circunstanciais, porque relação imanente entre conjuntos heterogêneos de reinos distintos atravessados por devires tanto como por linhas de estratificação.

Pensar assim, em termos de agenciamento curricular, é esvaziar de sentido as costumeiras avaliações sobre o que “pode e o que não pode” ser circunscrito no domínio do currículo. Segundo Gauthier, o primeiro plano deixaria de ser preenchido pelo currículo como objeto e passaria a ser produzido por seus devires, bem ao modo de como Deleuze & Guattari tratam o inconsciente: uma máquina que não pára de produzir e de se efetuar por meio de novas conexões; máquina produzida por sua própria produção. Contudo, o currículo pode ser imobilizado e imobilizador como o inconsciente, quando interpretado segundo as categorias da representação freudiana, que acaba por despejar todos os desejos em Édipo. Esta seria uma segunda analogia entre a esquizoanálise e a esquizoanálise do currículo, tendo a psicanálise como construção antagônica. A paralisia curricular se dá quando se opta por programas já-prontos, pré-fabricados, segundo um modelo qualquer. É como se houvesse sempre à disposição um currículo maior a se cumprir como norma, em virtude da qual todos os programas deveriam ser comparados.

Uma última analogia: uma esquizoanálise do currículo teria por tarefa desfazer os eus e seus pressupostos, desmanchando mesmo as definições mais corriqueiras: a criança é isso, a escola e a professora são aquilo, a melhor forma de aprender é esta, e assim por diante. Num agenciamento curricular, nada pode antecipar quais seriam os efeitos de um caminho de aprendizagem que se esboça, o que aumenta ainda mais a importância de interpretar e avaliar os signos de suas tendências: das conexões aparentemente mais insignificantes às mais complexas e desterritorializadoras de um contexto. Quaisquer que sejam, os caminhos de aprendizagem devem ser explorados, promovidos à visibilidade e à problematização. Ao mesmo tempo, uma esquizoanálise do currículo deve localizar e dissolver o que dificulta ou impede a criação de novos agenciamentos que ampliem as chances de que sejam traçadas territorialidades curriculares mais envolventes, ainda que temporárias.

Isso não significa necessariamente fazer coisas extraordinárias, como sair da escola ir para a rua, para a comunidade, etc., uma vez que essas tentativas, apesar de constituírem um esforço real de desterritorialização, podem também constituir novas maneiras de copiar o modelo do bom professor e, conseqüentemente, novas maneiras de reterritorializar segundo um uso maior da pedagogia (ibid., p.152).

Importa que a desterritorialização seja ocasião para que as aventuras do aprender, do relacionar-se com, do fazer conexões entre, se dêem em intensidade. Mesmo breves, determinadas desterritorializações podem ser bastante marcantes, especiais, inesquecíveis,

porque raras, valorosas por sua força singular. Uma sutil diferença, que passe ao largo dos conteúdos, formas e procedimentos fixados por um poder escolar legislador, pode fazer toda a diferença do mundo, ao abrir-se, pela criação, a um meio ainda não-formado. É assim que o pedagogo se torna estrangeiro dentro de seu próprio território pedagógico: fazendo-o variar.

Assim como GALLO (2002), Gauthier desloca a idéia de *literatura menor* (DELEUZE & GUATTARI, 1977) e faz dela um tipo outro de minoridade ao transportá-la para o campo da educação. Não uma educação menor, mas uma *pedagogia menor* aberta à criação e ao combate. Esta consistiria em apagar dos discursos e práticas cotidianas os marcadores de poder que trabalham o nivelamento das diferenças, adotando o devir como regra. Só não vale o que impede o desejo de circular: toda e qualquer padronização que anule as diferenças e impeça variações.

6º ATO – Um devir imperceptível...

Do plano de pensamento de Deleuze & Guattari, Guillermo RÍOS (2002) extrai para o campo da educação a imanência que movimenta o jogo entre o *sedentário* e o *nômade*, entre os *dispositivos escolares de captura* e aquilo que lhes escapa: cartadas-surpresa dos *devires-imperceptíveis* de uma vida que, em determinados momentos, quebra o silêncio a que têm sido condenadas as vozes que diferem.

A escola é cadenciada por lógicas que a precedem, tais como, as de sedentarização, binarização e racionalização, de modo que todas as combinações que lhe foram possíveis ao longo de sua história passaram por um grande *aparelho de captura*, entendido como “(...) um espaço geral de comparação e centro móvel de apropriação. Sistema muro branco-buraco negro, constituindo o rosto do despota” (DELEUZE & GUATTARI, 1997a, p.140). A tela branca ou o rosto-paisagem é onde as representações são projetadas e projetam. O buraco negro são os olhos sem fundo, que raptam, adaptam ou freiam o movimento livre da diferença. Sistema de recortes e apropriações. “Rosto despótico que antecipa todas as combinações possíveis do *devir-criança*, da aprendizagem, da escola, da cultura, etc.” (RÍOS, 2002, p.113). O autor mapeia determinados dispositivos instalados nos espaços escolares que atuam na captura das diferenças, impondo suas versões únicas sobre *o que é*

e sobre o *que dever ser* cada um dos componentes (sujeitos e objetos) que integram o mundo e o mundo da escola: a criança, o jovem, o adulto, o aluno, o professor, o diretor, o funcionário, o pai e a mãe, a aula, o currículo (seus conteúdos e formas), a aprendizagem, a natureza, a cultura, a sociedade, o indivíduo e suas relações.

Os usos e abusos do *aparelho de captura* operam com eficiência a racionalização dos tempos e espaços de vida e de trabalho escolar; a normatização do que se pode fazer, saber e dizer; a neutralização, a drenagem ou mesmo a destruição das palavras dissonantes, daquelas levadas “para dentro” pelo animal que a escola tem por missão civilizar. Todo aquele que não se deixa inscrever pelo *cosmos* escolar ali ganha o distintivo de bárbaro, vândalo, marginal, vagabundo, preguiçoso, burro, delinqüente.

Foi absolutamente necessário constituir o povo como um sujeito moral, portanto separando-o da delinqüência, portanto separando nitidamente o grupo de delinqüentes, mostrando-os como perigosos não apenas para os ricos, mas também para os pobres, mostrando-os carregados de todos os vícios e responsáveis pelos maiores perigos (FOUCAULT, 2002, p.133).

A escola foi projetada para funcionar como uma máquina disciplinadora de formas de *ser* e de *estar* em sociedade. Para tanto, desde sua emergência no mundo moderno, dispositivos que inibem a emergência da diferença têm sido instalados nos estratos escolares. São os que atuam classificando o inclassificável (a sexualidade, por exemplo, reduzida ao par homem-mulher), naturalizando as hierarquias, os lugares institucionais bem delimitados, sua distribuição e a codificação dos vínculos professor-aluno, professor-diretor, aluno-diretor, supervisor-diretor-professor-aluno. Os aparelhos de captura fecham o cerco sobre as rotas do desejo, a fim de interceptarem suas possíveis aglomerações “(...) para que, ao falar a língua do educador, o desejo possa ser submetido a todas as correções possíveis” (RÍOS, 2002, p.119).

Os aparelhos de captura podem ser localizados nas estruturas curriculares, nas burocracias escolares e em seus prédios em forma de cadeia, sempre estabelecendo limites entre o que está dentro e o que está fora da instituição, sempre sobrecodificando, reticulando, dividindo, classificando, distribuindo multiplicidades: os comportamentos adequados, as matérias do currículo, a disposição das carteiras, as crianças em fila.

Dentre os enunciados reproduzidos com o intuito de calar as vozes da diferença, o autor destaca o conhecido: *mente sã, corpo sã*.

O espaço público das salas de aula, com suas fileiras, seus alinhamentos geométricos de objetos e de corpos, a hierarquização de seus lugares, com espaços estratégicos, faz série com uma economia do trabalho escolar: desenvolver a imobilidade física em proveito de uma maior agilidade intelectual (ibid., p.117).

Para “curar” os emissários do caos: altas dosagens de humilhação, punição das mais residuais. Também os alunos etiquetados como lentos ou hiperativos, como incapazes de aprender ou de obedecer, por não se sujeitarem totalmente à máquina sedentária escolar, são freqüentemente admoestados.

Mas, o que mantém a escola tão parecida com o que sempre foi? Indaga a cartógrafa. Ríos encontra uma suposta resposta em Deleuze & Guattari. – É o desejo! O que mantém a instituição escolar perseverante em seu *status quo* é desejo que, ao desejar, produz. Produz sua própria reprodução. Trata-se, porém, de um desejo em dilema que, ao desejar o instituído, testemunha a própria morte: “(...) quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz” (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p.23).

Mas, o rizoma, pelo menos aquelas suas partes mais pululantes, opera sobre o desejo por (im-)pulsões exteriores e produtivas. Graças ao *fora*, nada está decidido de uma vez por todas. A educação tem muitos “lados de fora”, ela que tem sido pura interioridade. E a “rua” é um deles. Rua-rizoma, multiplicidade que transforma a palavra sempre em outra coisa: imagem, atitude, sonho, palavra de ordem, música, ruído, cor, pichação. A rua e a própria mundanidade são o *fora* de todas as instituições, o *fora* de todas as escolas que estão às voltas com a eficácia de um trabalho pedagógico de “transformação” e que, para tanto, não abrem mão das mais diversas tecnologias de assujeitamento.

Apesar das capturas, há devires que operam em silêncio, que são quase *imperceptíveis* (DELEUZE & PARNET, 1998), devires que não se curvam à demarcação das dualidades fixas – idéia/matéria, corpo/mente, bem/mal, verdadeiro/falso, homogêneo/heterogêneo – e que atuam no desmanche das membranas divisoras. Apesar da imensa fadiga que assola os tripulantes da nau escolar, pode acontecer de um devir-pedagógico, em sua molecularidade, sair descentrando as microfibras das fixações binárias de sempre, para liberar o professor – mulher-animal-criança-molécula – de seu universal.

Um devir-pedagógico que se descentra e faz série com novos territórios: bibliotecas, organizações de vizinhança, organizações não-governamentais, bairros, clubes, museus, sindicatos, partidos políticos e, por que não, as ruas? Um devir-pedagógico que libere o sujeito das referências à natureza humana ou a universais como o homem ou a criança. Enfim, um devir-pedagógico que fuja da condenação do mesmo (RÍOS, 2002, p.120).

Entre o plano de pensamento de Deleuze & Guattari e o texto de Guillermo Ríos, Alice avista uma saúde que aposta nos devires pedagógicos imperceptíveis, nos movimentos menores que se recusam a ser inscritos no rosto do déspota e nos que rompem com as práticas que se empenham em estancar o que foge e faz vaziar: “Qual saúde bastaria para libertar a vida em toda parte onde esteja aprisionada pelo homem e no homem, pelos organismos e gêneros e no interior deles?” (DELEUZE, 1997, p.14).

7º ATO – Uma invenção...

Em razão de como se compreende a aprendizagem humana, políticas cognitivas são postas em prática. A que toma a aprendizagem e o conhecimento como uma questão de representação é chamada de *política da reconhecimento*. A que entende a cognição como invenção de si e do mundo, Virgínia KASTRUP (2005) denomina *política cognitiva da invenção*.

Para fazer face ao modelo da transmissão de informação baseado em políticas de reconhecimento, a autora encontra no conceito de *devir-mestre* um caminho para as políticas cognitivas inventivas. O devir-mestre seria a reconquista permanente do acesso da cognição ao plano processual das forças moventes (subjetivas, sociais, históricas).

O segundo tipo de política, o da reconhecimento, dispõe de um modelo de autoridade e de uma concepção tão individualista quanto idealista de aprendizagem. No primeiro caso, a fonte de autoridade pode ser o professor, o conferencista, o filósofo, desde que tal autoridade evidencie atitudes ou procedimentos objetivos e “realistas” perante o mundo e o conhecimento. É individualista porque crê que conhecer seja algo que se configura pelos esquemas cognitivos, por regras mais ou menos fixas e por um saber anterior.

Com DELEUZE (2003a), Kastrup considera que a aprendizagem envolve tanto sujeito como objeto, num processo de invenção. São, antes, seus efeitos e produtos. A invenção (ou criação) é a potência de diferenciação da cognição e que se inicia num plano de forças muito aquém do mundo das formas, ou do já formado. As formas que são constituídas no processo de *invenção cognitiva* são precárias, temporais e passíveis de transformação, enquanto não se separam do plano de onde emergiram. Nesse sentido, o conceito de *devenir* (DELEUZE & GUATTARI, 1997a) é convocado. Ele expressa a operação de desmanchamento das formas que perderam suas conexões com as forças que as engendraram, relançando-as novamente ao reino das forças informes. Quando tal desmanchamento se refere ao sujeito, fala-se em “des-subjetivação”, como *devenir* que mantém o processo de produção de subjetividade em curso, atualizando-se. No jogo entre forças e formas, atualizam-se configurações existenciais.

Kastrup fala ainda, com DELEUZE (1988), que a invenção é invenção de problemas: “aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo” (KASTRUP, 2005, p.1277). Falar em invenção de problemas abala, racha, faz bifurcar o fluxo cognitivo habitual. É uma *perturbação (breakdown)* diante da constatação ou desconfiança de que nada existe de antemão, nem problemas, muito menos soluções. O mundo não é pré-existente, nem fixo, nem nunca estará pronto.

A *aprendizagem inventiva* exercita-se por meio de práticas concretas e da constância do próprio processo de aprendizagem. Numa primeira temporalidade, esta se configura como novidade e surpresa. Numa segunda, como sedimentação do que se aprende: “(...) ocorre por intermédio da repetição e do ritmo de um treino que se dá por meio de um conjunto de sessões consecutivas e regulares” (ibid., p.1278).

Alice pára na palavra *treino*. Mesmo sem recuperar sua etimologia, esse termo não lhe parece expressar a riqueza de uma repetição, que tem por característica diferenciar-se a cada vez, mesmo imperceptivelmente. Treino, só se o sentido alcançar o que seja da ordem da conquista de uma intimidade. Aprender a aproximar-se do que está sempre sendo gestado e sempre nascendo, colar no que se inventa, fazendo-lhe visitas íntimas e frequentes, tornando-se amante, como quando se inicia o aprendizado de um instrumento musical, por livre e espontânea vontade. O que no início é novidade, surpresa, mas também esforço, torna-se, com a prática, algo “incorporado”. Contudo, a invenção “não vai por si”, caso contrário, a repetição não seria necessária. Tomemos como exemplo a diferença de

atenção demandada pela coordenação do corpo, na primeira vez em que se dirige um carro e se enfrenta, concomitantemente, volante, câmbio, pedais, painéis, botões, setas, a necessidade de olhar para frente, para trás, para os lados. Considerando o arco de tempo de um mês (menos ou mais), o que inicialmente demandava atenção localizada passa a fazer parte de um só fluxo de operações simultâneas do motorista, o que, no caso da aprendizagem, não se confunde com automatismos.

A aprendizagem deve ser assumida como *cultivo*, o que resulta no aumento da força e da potência que já existe na cognição, como virtualidade. O aprendizado por cultivo é o processo de atualização de uma virtualidade que ganha o sentido de diferenciação, enquanto o esforço, de esforço sem esforço. Desafio desejado. O processo de criação enfrenta, a cada vez, novas coordenadas numa multiplicidade em heterogênesse. “O problema do tempo do treino é relevante aí, tanto no sentido do aumento da potência do gesto cognitivo quanto para a produção de um sentido de apropriação desse gesto, do fazê-lo seu” (KASTRUP, 2005, p.1279).

Uma oração-síntese é extraída por Alice da profusão de argumentações analíticas da autora: “O aprendizado inventivo depende, de saída, da suspensão da atitude recognitiva” (ibid., ibidem.). Espécie de primeira lição da novidade de Kastrup e também a mais difícil de se efetivar: as atitudes recognitivas são as que preponderam no contemporâneo. Alice vai até o *Abecedário Deleuze* (DELEUZE & PARNET, 1994) e traz correndo outra oração, desta vez do filósofo, que precisa ser adaptada ao contexto da aprendizagem: “Um conceito filosófico, ao pé da letra, é de rachar a cabeça, porque é o hábito de pensar que é novo. As pessoas não estão acostumadas a pensar assim. É de rachar a cabeça!” (ibid., p.46). Seguindo mais adiante, no próprio *Abecedário Deleuze*, Alice colheu uma pérola para toda sua cartografia. Um presente de Deleuze, que pode re-situar todo o dito até aqui sobre invenção, criação, fabricação de possíveis:

Criar é ter uma idéia. É muito difícil ter uma idéia. Há pessoas extremamente interessantes que passaram a vida inteira sem ter uma idéia. Pode-se ter uma idéia em qualquer área. Não sei onde não se deve ter idéias. Mas é raro ter uma idéia. Não acontece todos os dias. Um pintor tem tantas idéias quanto um filósofo, mas não se trata do mesmo tipo de idéias. Pensando nas diferentes atividades humanas, seria bom saber sob que forma se apresenta uma idéia em determinados casos? Em Filosofia, acabamos de ver isso. A idéia, em Filosofia, se apresenta na forma de conceitos. Há uma criação de conceitos, e não uma descoberta. Conceitos não se descobrem, são criados. Há tanta criação em uma filosofia quanto em um quadro ou uma obra musical (ibid., p.45).

De *Proust e os signos* (DELEUZE, 2003a), Kastrup extrai que a arte é o destino inconsciente de todo aprendiz, e o aprendizado de uma arte não se submete aos parâmetros da solução de problemas. Assim entendida, a aprendizagem tem características que jamais foram consideradas no âmbito da psicologia tradicional. O aprendizado como arte de aprender inventivamente não se esgota na aquisição de respostas nem de regras cognitivas. “O aprendiz-artista não é aquele que repete mecanicamente uma mesma resposta ou uma regra definida, mas aquele que é capaz de reinventar-se permanentemente, inventando simultaneamente novos mundos” (KASTRUP, 2005, p.1280).

Se se entende cognição como invenção, as formas cognitivas expressas podem ser lidas como signos, signos da encarnação das subjetividades num funcionamento inventivo, forjado nas práticas pedagógicas concretas ou signos do quanto as subjetividades estão habituadas a esperar do mundo sua doação de informações, prontas para o “copia/cola”.

A política da invenção é, assim, uma política de abertura da atenção ao *devir* e às experiências não cognitivas. No âmbito das práticas pedagógicas, a *atenção* tem sido destaque na escola contemporânea: *hoje a criança não aprende porque não presta atenção*. Tempo de dispersão generalizada. A atenção tem sido passageira, tem mudado constantemente seu foco. Anda esgotada.

As imagens e os textos constantemente veiculados pela mídia, bem como a explosão recente das tecnologias da informação, tornam disponível uma avalanche de informações, atravessando grandes distâncias em alguns segundos. Há na sociedade contemporânea um excesso de informação e uma velocidade acelerada que convoca uma mudança constante do foco da atenção, em função dos apelos que se multiplicam sem cessar (ibid., p.1282).

Nas escolas e nos consultórios psi, é cada vez mais freqüente diagnosticar crianças e jovens com algo chamado *distúrbio do déficit de atenção* (DDA). Seus sintomas: o baixo rendimento na realização de tarefas, bem como grande dificuldade em seguir regras e em desenvolver projetos de longo prazo. Associam-se ao diagnóstico de DDA a hiperatividade e a impulsividade. O DDA é tratado como um problema individual. À atenção transtornada: sessões de técnicas comportamentais e drogas pesadas. Os tratamentos que prevalecem entendem a cognição como processo de solução de problemas e a atenção como função de (auto-)controle do comportamento para a realização de tarefas. Se, com o tratamento, as respostas são modificadas, a cura aconteceu.

Além da dispersão, tem-se a distração. E não são a mesma coisa.

(...) a distração é um funcionamento em que a atenção vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção, indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora de lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e idéias fluidas que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão (ibid., p.1284).

Nas escolas, muitas vezes, uma criança torna-se distraída porque o tipo de conhecimento que a escola transmite e a forma como é transmitido não interessam, não tocam, não envolvem. Uma “aula com computador” mudaria esse estado de coisas? Nem mesmo a máquina mais cobiçada (pela maioria dos que ainda não a possuem) seria capaz de devolver a atenção ao distraído se utilizada apenas como recurso para se obter acesso a informações, via internet. Isso não constitui devires.

Antes de ser preterido, definitivamente, pela associação internet/TV a cabo, os professores que temos poderiam ter a chance se serem aprendizes de uma política cognitiva da invenção que os introduzisse na arte de aprender a se afetar com o mundo. As chances de o professor afetar seus alunos, talvez, nunca mais fossem as mesmas. A mestria do professor consistiria em não mais se contentar em transmitir novas e numerosas informações, mas em produzir experiências que não envelheçam:

O desafio não é capturar a atenção do aluno para que ele aprenda, mas promover nosso próprio aprendizado da atenção às forças do presente, que trazem o novo em seu caráter disruptivo. Pois ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências de problematização. Estas podem ser fugazes, emergindo no campo da percepção e se dissipando em seguida. Mas é imprescindível a manutenção de sua potência para a invenção de novas subjetividades e de novos mundos (ibid., p.1287).

Alice conversa com seu minotauro. De um platô mais abstrato, o roteiro aponta como próxima parada o texto de Daniel LINS (2005). Eles conversam intuitivamente sobre os equipamentos que Alice deve levar consigo. Eles vão para o mangue. Ela vai de canoa e máquina fotográfica a tiracolo.

8º ATO – Um mangue...

Mangue's school, e/ou *pedagogia rizomática* e/ou *pedagogia nômade* e/ou *antipedagogia* é um projeto aberto aos “sopros amorosos e desejos não calcinados”. Escola rizomática, onde os alunos podem não fazer tudo o que querem, mas querem tudo o que fazem, à moda dos sonhos de Claparède. Daniel LINS (2005) instala a pedagogia rizomática na *ciência nômade* e a contrapõe à pedagogia da *ciência régia*:

Paralela à *ciência régia*, emerge não só a receita da feiticeira, o caos como arte e imanência, mas a vassoura da feiticeira, rizomática e não arborescente, ponto de vida e não apenas ponto de vista, estilo de vida e não moda ou modismos. Se o estilo – de vida, de existência – é estético, sua força maior é ética, em oposição à moral. O estilo num professor, num educador, num matemático ou em um grande escritor: ‘(...) é sempre também um estilo de vida, de nenhum modo algo pessoal, mas a invenção de uma possibilidade de vida, de um modo de existência (...). São os estilos de vida, sempre implicados, que nos constituem de um jeito ou de outro’ (Deleuze & Parnet, 1998, p.125-126) (ibid., p.1233).

Contra uma *pedagogia do desastre*, Lins propõe *Mangue's School*, uma *ecologia do espírito* para o qual todo o conjunto da natureza pode ser chamado *outrem*: o que ultrapassa e trespassa o outro-pessoa-sujeito e todos os objetos escolares consagrados.

Na escola de sempre, fala-se *pelo* outro, pensa-se *para* o outro, fabrica-se o bom aluno na criança (ou, pelo menos, se tenta). Seus arabescos são ricos de boas intenções e infinita generosidade. Essa escola, que desde o ovo foi o bicho-papão do *devir-criança*, de crianças e adultos, acumula hoje “doutrinas educacionais geradas pelo mesmo ventre, com suas pequenas diferenças, mas carimbadas por uma espécie de pensamento único, globalizado, improvisado, à velocidade do *virtual*, mas sem virtualidade” (ibid., p.1238).

Mangue's school é um projeto de pedagogia-rizoma. “O que eu vejo é ainda o que *verei* a partir da invenção e não da representação” (ibid., p.1242). *Rizoma* e não *árvore*, por um puro gosto pela horizontalidade, que estende e multiplica as relações e os intercâmbios que nela se fazem. Nesse mesmo caldo, toda a herança arborescente (molar) convive com linhas de fuga, com os avanços nômade e minoritários (moleculares).

Como todo projeto que se preze, o *Mangue's School* tem seus “eixos”. Um deles: constituído pelos verbos *resistir*, *infectar* e *vitalizar* e no aqui-agora da *pedagogia molar*. O outro: reconhecer a criança como irredutível à visão de um adulto em miniatura, afirmando

o presente da infância, “que é devir e não simplesmente uma preparação para a vida adulta, para um futuro longínquo” (ibid., p.1230).

Um exemplo de escola “*linha de fuga sobre rizoma*” pode ser a escola de alguns segmentos do *Movimento Sem-Terra*, em seu quase extremo. Sua receita: instalar-se precariamente como um alegre “caos-cosmos”. Como fazer igual? Como copiar uma receita dessas, se é impossível imitá-la? É que um devir nunca se imita. Há que tomar a escola como experimento onde quer que se veja o que não se viu ainda; matéria impura a ser pensada em composições, as mais híbridas, desde que formem compostos valorosos. Pintura sem modelo nu, mas pintura nua com os sentidos bárbaros ainda não domesticados.

Os processos pedagógicos carecem de costumes bárbaros, diz Lins. Um deles seria o de cultivar o movimento do inútil, de tudo o que educa para o sensível, para se pensar fora do pensamento único. E não se trata de transformar o inútil em método, mas em arte, em motivo de atenção a tudo o que possa ser um pouco de ar fresco.

(...) uma diferença mínima, um afecto minimamente não-controlável, uma onda de alegria na arte de aprender e de coabitar (...) Cabe propagar encontros, espaços para nada, 10 minutos, 20 minutos de contágio com os devires encarnados, velados, em cada aluno. Devir-poeta, devir-animal, devir-mulher, devir-carrapato, devir-criança, devir-aprendiz (ibid., p.1239).

No devir-pedagógico, o movimento é de pura arte, criação “pra valer”. Criar metodologias sim, mas do acontecimento. Sua efetuação só é possível se se opta por uma gestão do tempo pedagógico que observe, no sentido de levar em consideração, a resultante de limites compartilhados, não impostos. Ah... tempo raro! Tempo para acontecer na escola. Tempo ainda dela ausente. Mas por que não possível? Aqui, ali, há um ano ou dez, naquela escola alguém experimentou alegria. Alguém com uma matilha dentro de si. Ou alguém, um bando de alunos em torno de um problema, de um desafio e seu fluir. Também, os banidos da escola um dia a experimentaram, num currículo à parte.

O tempo do acontecimento é o de um encontro notável que dura o eterno. Por mais que tudo se faça para cevá-lo, nada garante que algo se dê, o que não quer dizer que nada se tenha a fazer. Existe todo um preparo, mas intuitivo, farejado, proseado. Alguns encontros produzem muitas e muitas pistas de como provocar, uma vez mais, sua incidência. Fala-se do acontecimento que é um encontro “pra valer”. Não se fala aqui de um imenso barulho, mesmo que ele possa ser ruidoso. Como diz Deleuze das *hecceidades*, elas podem ser até bem modestas, mais próximos de um marulhar, de um devir-mulher.

Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias (...). Encontram-se pessoas (...), mas também movimentos, idéias, acontecimentos, entidades. Todas essas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. Ele designa um efeito, um zigzague, algo que se passa ou que se não passa entre dois, sob uma diferença potencial. (...) Dizíamos a mesma coisa para os devires: não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro único, devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas está entre os dois, que têm sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela (...), núpcias, sempre “fora” e “entre” (DELEUZE & PARNET, 1998, p.14-5).

A *Mangue's School* não responde a qualquer necessidade de verdade porque está ocupada em provocar “novas possibilidades de vida”, agindo contra o passado e, desse modo, sobre o presente, em favor de um tempo por vir (DELEUZE, 1976). Uma pedagogia dos afectos alegres em detrimento da tristeza das certezas, de uma central da verdade que até pode garantir a resolução de problemas, mas impede sua invenção, para falar com KASTRUP (2005). Uma escola, ou algumas regiões de intensidade em que o *devir-mestre* se expresse, nunca domine; que narre o que do passado faz o presente vibrar, sem ofuscar a imanência do desejo que providencia uma graça, uma providência nada divina. Queremos uma escola que se livre da pedagogia do juízo e da rentabilidade, para a qual o “ensinar brincando” possa amortecer a própria força de um brincar, com seus limites e regras, com seu movimento molar inserido no discurso sobre o brincar. Que brinque a escola, brinque como ocasião de aprendizagem, brinque com o desejo e não contra ele. E então?

Vivemos em um mundo desagradável, onde não apenas as pessoas, mas os poderes estabelecidos têm interesse em nos comunicar afectos tristes (...). Os poderes estabelecidos têm necessidade de nossas tristezas para fazer de nós escravos. O tirano, o padre, os tomadores de almas, têm necessidade de nos persuadir de que a vida é dura e pesada (...). A questão é a seguinte: que pode um corpo? De que afectos você é capaz? (Deleuze & Parnet, 1998, p. 75). Só se experimenta por amor, só se aprende por amor, só se ensina por amor, só se escreve por amor, só se faz amor por amor. É preciso muito trabalho para não viver idiota, para não morrer idiota. Aprender é também aprender a escrever, e a escrita é uma carta de amor. Ora, o amor é da ordem do experimento e não do *programa*. Experimentar significa também participar ativamente, engajar-se no sentido em que o pensamento não é simplesmente espectador ou contemplador, mas participa de maneira ativa daquilo que tenta. Enfim, na experimentação, o pensamento engaja-se num processo do qual desconhece a saída e o resultado, e é nisso que ele está profundamente vinculado à experiência do novo. O novo não é a eternidade, é a invenção (LINS, 2004, p.1253-54).

9º ATO – Um currículo vagamundo...

O ensaio de Sandra CORAZZA (2002), o mais profusamente imagético dentre os textos cartografados, cria seu *corpo sem órgãos*, experimentando as incompatibilidades entre currículos “assentados” e currículos “vagamundos”. Inventa uma nova região de intensidades singulares criando uma noologia do currículo jamais vista antes. Corazza não trata de currículos propriamente ditos, mas de imagens do pensamento curricular.

Imagens *vagamundas* sobre a estrutura *assentada*, que ganhou imunidade universal, a que compõe os modelos legais ou legalistas, a que

(...) 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 torna *A Imagem*, com força gravitacional, atuando em espaços fechados, codificando e decodificando 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 (ibid., p.132).

O *Assentado* é a grande captura dos fluxos de todos os currículos do mundo e possui duas vertentes: uma que funda e embasa o pensamento curricular em um “pensar-verdadeiro”, seguro e fixo; outra que remete esse pensamento aos contratos democráticos que se expressam numa organização legislativa, numa República dos Espíritos Livres, que entende o currículo, seja ele oficial, estatal ou alternativo, como criação do sujeito soberano, portador de um caráter ajuizado, quando não pasmacento, conformista. São essas duas vertentes, a do Pensamento-Essência e a do Pensamento-Sujeito, que fazem contornos diversos na base da imagem-*Assentada*.

No entanto, Corazza desloca-se até os limites do *Assentado*. Lá é que ela traça seu encontro com o que desassenta, desalinha, mistura e desmistura, compõe e decompõe, maquina a desnaturalização do que “nasceu” quadriculado. Ela encontra uma univocidade

vagamunda, que se diz de muitas maneiras em uma só voz, e de uma imagem *vagamunda* – que nem mesmo poderia ser chamada imagem do pensamento, mas expressão de um *pensamento-acontecimento* – movimentado por uma grande gama tipológica de currículos. O currículo *vagamundo* é um rizoma-Medusa cinético-expressivo. É um entroncamento rizomático com muitos braços.

Um *Vagamundo* pode expressar-se como currículo-louco, currículo-dançarino, currículo-balístico, currículo-Eros, currículo-intuitivo, currículo-problemático, currículo-embaralhado, currículo-gangue. Poderiam ser criados outros termos, para dizer de um ou outro braço que se insinuasse ao pensamento. Cada um dos *vagamundos*-Corazza se diferenciam e por vezes se confundem, segundo suas características mais tônicas. Um currículo-louco dá corpo a todo pensamento e prática curriculares que desmoronam a interioridade do pensamento curricular, em pleno campo (transcendental) curricular cujas intensidades, velocidades e lentidões do *pensamento do fora* abatem os saberes já sabidos ou já consolidados. Um currículo-louco é o próprio devir curricular, mas um devir-imoderado, que não apenas se torna, mas transtorna as formas-essência e as formas-sujeito:

(...) irrompe nas águas mansas da sabedoria adquirida, de modo involuntário, imprevisto, incompreensível e inassimilável. (...) é ilegítimo e usurpador, odeia planos homogêneos e unidades metodológicas, objetivos e projetos, formas didáticas e medidas avaliativas, e não interpreta, não reconhece, nada entende do que é trazido pelo bom senso e pelo senso comum. (...) esse currículo demente é errante, inconstante, versátil, vagante, anda de terra em terra, corre mundo, vai de um ponto a outro, de modo que seus pontos se alternam, subordinados aos trajetos que eles mesmos vão traçando, enquanto estes traços vão se apagando na medida em que os trajetos se vão fazendo, como trajetos vagos de um currículo-ambulante, o qual distribui as suas coisas-fluxos, sem partilha, em um “espaço aberto, indefinido, não comunicante”, “vetorial, projetivo ou topológico”, antes do que em um espaço “laminar” e “centrado” (Deleuze e Guattari, 1997b, p. 51, p. 25, p. 37) (CORAZZA, 2002, p.134).

O currículo *máquina de guerra* é cruel com os amores e as crenças dos *Assentados*, embora amoroso com tudo que inventa e *vagamunda*.

Condenado ou apropriado pelo currículo *aparelho de Estado*, ele é potência de afectar e de ser afectado. Por ser potência, força e matéria não-formada, ele insiste e cria, desenrolando seus segmentos móveis numa exterioridade pura e dispersando-os, mesmo que seus fluxos sejam canalizados. Não demora e ele vaza. Esse currículo bandido “(...) toma o espaço livremente em um campo heterogêneo e afecta os seus pontos, todos eles se

revezando e ramificando, encadeando-se extrinsecamente, para se tomarem vetores de transformação” (ibid., ibidem.) .

É também *currículo-bailarino*. Atravessa corpos de alunos e professores como flecha. Conjura o peso e a gravidade com rapidez e leveza ao desterritorializar e territorializar a matemática na física, a biologia na bioética, a geografia na ecologia e, depois, na sociologia, no passeio pelo bairro, na letra de música. O *vagamundo* é um currículo que forma e desforma ao operar (e operar-se) com multiplicidades em devir, ao conectar (e conectar-se) a quaisquer outras máquinas que portem

(...) forças vivas para colocar em questão o Assentado, já que atua contra este tipo de currículo. (...) Dançarino como é esse currículo, nunca alimentou qualquer ambição de ter um desenvolvimento autônomo ou de tomar algum poder, sendo assim, espanta-se, a cada dia e noite, que a nossa servidão ao Assentado seja tão desejada, triunfe e se perpetue há tanto tempo (ibid., p.135).

Todo *currículo-dançarino* é também *balístico*, projeta-se no tempo e no espaço. E, de certa forma, é também uma arma, como tudo o que lança ou é lançado em princípio, e cujo propulsor é seu momento essencial. Pensando em ferramentas, quanto mais mecanismos de projeção uma ferramenta comporta, mais ela age como arma. A ferramenta resiste e a arma projeta, revida. “(...) O revide é, aliás, o fator inventivo e precipitante da máquina de guerra” (DELEUZE & GUATTARI, 1997b, p.73).

O currículo-louco-dançarino-balístico, ao determinar quais paixões coloca em jogo, quais desejos lhe garantem movimento, promove sua ciência na descarga e recarga afectiva, oposta aos efeitos-clichês, aos conhecimentos estáveis e prontos, aos valores eternos, às identidades dos sujeitos sempre idênticos a si próprios, às essências dos *Assentados*. Torna-se *currículo-Eros*. Circunstâncias e não essências... As coisas e os sujeitos, no acontecimento, são considerados em razão das afecções que se lhes acontecem, enquanto fazem fugir os traços do *assentado*, com seus pontos fixos, suas interioridades, suas essências, suas constantes, suas medidas, seus universais. O *currículo-Eros* é o que capta ou determina as singularidades da matéria e a variação contínua das variáveis. É arte tanto quanto é técnica: “(...) produz mudanças de estado, processos de deformação ou de transformação dos modelos, métodos e programas gradeados, opera individualizações por acontecimentos, nunca por objeto, e individualizações por *hecceidades*, nunca por sujeito, constituindo-se como ‘anexato’” (CORAZZA, 2002, p.136). O

currículo-Eros, sendo matéria-movimento, matéria-energia, fluxos de variação energética e material, só pode ser seguido por uma intuição em ato.

O currículo louco-dançarino-balístico-intuitivo é, também, *problemático*: formula o problema do aprender e experimenta sua potência problematizante.

(...) jamais neutro ou passivo diante do mundo e da vida, mas, ao contrário, trata o seu pensamento como uma artistagem-vagamunda-desejante, vinculada à produção de diferenças, portanto, como intervenção no mundo, invenção de acontecimentos, criação de vida, que suscita mais problemas do que os que pode resolver. (...) não faz uma transição ou prepara passagens do saber ao não-saber, nem é solução para uma falta de saber, nada tem a ver com a correta aplicação de um método, nem com perguntas sobre a verdade ou a essência das coisas, mas, que só aprende a partir de um encontro com os signos, os quais devem decifrar e interpretar, e que o forçam, constroem, obrigam a pensar e a inventar problemas, realizando, assim, uma aprendizagem de novidades sempre imprevisíveis, envolvendo a transposição de todos os limites, levando todos os seus viventes a não reconhecerem mais nada do que até então conheciam, impedindo-os de pensarem como antes e de prosseguirem sendo os mesmos. (...) E é tão forte esse currículo, tão inimigo da contemplação, da reflexão, da comunicação, da opinião, das certezas fáceis e do pensamento único assentado, que sua máquina desejante só se preocupa em ser examinada pelo que produz e pelos efeitos que causa, se são importantes e interessantes, notáveis e potencializadores de mais vida (ibid., p.137-38).

Eis seu critério, sua regra de ouro. Sua pergunta fundamental quer saber que valores promovem a vida. Todavia, um currículo problemático pode ser confundido com um *assentado*, e tudo então se embaralha. E o currículo louco-dançarino-balístico-intuitivo-problemático pode se passar por currículo submetido, apropriado, recuperado, reterritorializado pelo *assentado*, obstinado em desfazer ou resolver todos os problemas inventados pelos *vagamundos*. Acabar com a vagamundagem não é apenas uma questão de honra, mas de sobrevivência. A qualquer custo ela tem de ser traduzida em essências fixas, ideais, orgânicas, realistas. Tem de ser submetida, controlada, decalcada, racionalizada, complementada, desqualificada, julgada e sentenciada. Todos os pecados são *vagamundos*. Contudo, um currículo-embaralhado logo começa a criar outros problemas, já que é de outra espécie: “(...) são sempre minorias excêntricas, bandos, maltas, massas, que procedem não por referência a centros de poder, mas por difusão móvel de prestígio” (ibid., p.139). Um currículo-gangue, anti-identitário. O currículo-gangue não se deixa recrutar. Prefere sempre as margens. É lá que melhor enxameia o trabalho curricular de sempre, com novas formas de criar pensamentos curriculares “(...)

que não mais reproduzam nem executem o normatizado, mas ousem impulsos inovadores e vivam instantes revolucionários” (ibid., p.140).

Um currículo vagamundo só pode ser criado entre pensamentos curriculares, como se cria um contra-pensamento.

Para criar para nós um currículo-Vagamundo é preciso perguntar como se pode pensar o intratável, o impensável, o não-pensado do pensamento curricular, a exterioridade, o diferente de si, o seu outro? É necessário ter presente que esse pensamento nada é sem as forças efetivas que agem sobre ele e as indeterminações afectivas que o forçam a pensar de outro modo, pela criação de novos conceitos requeridos pela experiência real, e não apenas possível, dando lugar a novas experimentações de vida (ibid., p.140-41).

Como criar um currículo *vagamundo*? Lobiferando (DELEUZE & GUATTARI, 1997a), traçando um plano de imanência ou de consistência, habitado por multiplicidades não-métricas, movimentado por pontos que viram linhas de fluxo, matérias não-formadas, partículas que emitem singularidades intensivas, nunca antes projetadas, atualizadas ou corporificadas por um e num devir-matilha.

10^o ATO – Um devir dionisíaco...

A pergunta de Sylvio COSTA (2005) é a seguinte: *Como fazer da educação um problema, abrindo-a a novos possíveis, a novas experimentações e desafios?* O texto explora “traços e contornos” ligados ao mal-estar que acompanha os educadores contemporâneos. Passando por Deleuze e Nietzsche, oferece conceitos para que a produção desse mal-estar e sua lógica possam vir à superfície de sua expressão.

Quem é Dionísio? Quem faz esta pergunta? Quem deseja abrir seu problema? Talvez apenas os que tenham vivido o *breakdown* (KASTRUP, 2005) como momento de invenção de um modo de vida outro, inventando problemas e abrindo-os e abrindo-se com eles, como recurso de fuga para a vida, para descarregar fardos já não mais suportáveis. Para tanto, quem diz sim enfrenta o próprio medo com uma coragem mais forte. Mas tem de se abrir ao inusitado, ao imponderável, às contingências, à aventura mesmo de viver, de aprender e ensinar, o que só se torna possível por meio da experimentação, da criação e da invenção.

Isso requer, de quem se aventura, disponibilidade para abandonar velhos hábitos, valores ditos superiores, comodismos e suas certezas, suas “chaves do tamanho”, as que supostamente abririam todas as portas. E, sobretudo, disponibilidade para acolher e afirmar o sofrimento e a alegria, com eles aprendendo a conviver. É preciso desejar muito “o não ainda” que se anuncia abaixo do nariz. E tocá-lo, como quem toca um instrumento.

A grandiosa tarefa da educação de universalizar a civilização e a emancipação, projeto constituído e encampado na e pela modernidade, é a tarefa que os professores consentiram assumir. Educar é de extrema gravidade para si por, pelo menos, dois motivos: o educador é aquele cuja missão é civilizar e, ao mesmo tempo, é uma espécie de soldado ou carcereiro. Antes de tudo, um *carregador de fardos*. “(...) tanto voluntarismo, tanta abnegação, tanta renúncia e, por que não dizer, tanta culpa...” (COSTA, 2005, p.1266-67).

Costa leva o leitor para os tempos das primeiras escolas da Revolução Industrial. Já se encontrava lá o professor que – à diferença de outras profissões intelectuais “livres” (juristas e advogados, por exemplo), relativamente autônomas face à regulamentação e à hierarquia que ordenavam o serviço público – estaria sujeito a uma série de obrigações, assemelhando-se a um verdadeiro animal de carga, “‘(...) com horários fixos e vida regrada pelo relógio de ponto’ (Adorno, 2000, p.103)” (ibid., p.1267). Além disso, diferentemente dos juízes e funcionários administrativos, investidos de algum poder de fato diante da opinião pública, o “poder” do professor era alvo de chacotas, por se exercer fundamentalmente sobre quase-sujeitos civis:

O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado. Expressões como “tirano da escola” lembram que o tipo de professor que querem marcar é tão irracionalmente despótico como só poderia sê-lo a caricatura do despotismo, na medida em que não consegue exercer mais poder do que reter por uma tarde as suas vítimas, algumas pobres crianças quaisquer (ADORNO, 2000, p.103-104).

A condição esquizofrênica a que são submetidos os professores, desde os primórdios da profissão – tendo de se haverem com os imperativos tanto de uma tarefa emancipadora quanto de uma função disciplinadora – caracteriza-se, dentre outros aspectos, pela incerteza, pela desconfiança e por certo rebaixamento de seu *status* social. Na lógica que move as sociedades disciplinares problematizadas por FOUCAULT (1987), em que o emprego da força física não só pode como deve ser dissimulado, os professores são justamente aqueles a quem se delega a preciosa função “educativo-civilizadora”.

Civilizar o bárbaro, realizar o “trabalho sujo” é algo desprezível. O professor se encarrega de executar o que é necessário para que tudo funcione a contento. Conta-se com isso. É ele também o “responsável por castigos”, o que determina a imagem do professor muito além das práticas dos castigos físicos escolares. Quando as coisas não vão bem, na educação, costuma-se imputar aos professores boa parte das responsabilidades aí implicadas, sob a alegação de que, num contexto de falta, o que sobra aos professores é apatia, despreparo, ineficiência, desinteresse ou mesmo falta de civismo. *Por que eles não fariam jus à nobre missão de que foram investidos?*

O exercício da docência pode transformar-se num deserto, em algo inóspito, sofrível, doloroso e frustrante, se submetido a valores ou entidades transcendentais, dados de antemão, exteriores às relações concretas que eles efetivamente vivem nesta, com, e por esta vida: a vida que de fato conta, com suas delícias e dissabores. *Devir burro* (ou camelo) é agenciar-se à vida pela falta, pela carência, na medida em que os olhos, as aspirações, as motivações e as referências para a ação se encontram presos a entidades ou valores idealizados (modelos de perfeição), vinculados a um além. Nesse movimento, a vida que efetivamente temos e levamos é desvalorizada (pois assumi-la consiste em carregar fardos) em proveito de outra, improvável, que sequer se pode se dar à experiência.

Seguindo esse raciocínio, não surpreende que ela, a profissão docente, torne-se então enfadonha, doente, ressentida e fadada a repetir-se monotonamente pela imitação do mesmo. Se o burro ou o camelo estão aqui associados ao deserto é porque fizeram e fazem de suas vidas essa triste travessia, movida por uma *vontade de nada*, isto é, justamente por essa disposição que caracteriza o niilismo. Este, por seu turno, estanca-se na paralisia ou alimenta-se do ressentimento: “É por tua culpa que me encontro nessa condição!”, “Se não fosse por você, eu...!”. Nestes termos, *devir burro* ou camelo implica deixar-se tomar e guiar por atitudes reativas, sempre secundadas (condicionadas a outras), o que caracteriza a incapacidade de afirmar a si mesmo e à vida um *sim* substancial, ativo, primeiro, vital – aquilo que Nietzsche chamava de *amor fati*. Porém, qual a razão de o niilista (burro ou camelo) se quedar estagnado, tornando-se incapaz de se movimentar e de agitar a própria vida? Sob o domínio do medo e da amargura, acovardado, acomodado, acostumado a apenas repetir, por obrigação, por dever moral ou por efeito de sua submissão a toda sorte de “valores superiores” – o que lhe disseram que era correto pensar e fazer, para seguir de acordo com o rebanho... *Chega! Ele já não possui discernimento do que pode*. Nem ele mais sabe do que são capazes suas potências, se é que ainda lhe restaria alguma... Ah! A

vida como invenção, na berlinda. Criar novos valores? Que os professores se disponham a esse nada imperceptível desafio! Talvez, então,

(...) a cada pequeno acontecimento, a cada vez, a cada situação, a cada encontro, a cada devir-minoritário, ensinar e aprender possam ser reinventados e afirmados, mesmo que provisoriamente, mesmo que em sua finitude, em nome desta e por esta vida. Numa entrevista, Deleuze dizia que o problema não era ter de atravessar, mas nascer em desertos; ao que eu acrescentaria “viver” e morrer neles sem tê-los experimentado (COSTA, 2002, p.1271).

Um recuo até LARROSA (2002), para localizar as origens da palavra *experiência*. No latim *experiri* é provar, encontrar-se com algo que se experimenta. O mesmo radical da palavra *experiência* – *periri* – encontra-se na palavra *periculum*, perigo, enquanto o prefixo *per*, marca o sentido de travessia. Em grego, *peirô* é atravessar; *peraô* é passar através, *perainô*, ir até o fim, até o limite. Ainda tem-se o *ex-*, de exterior, estrangeiro, de exílio, de estranho e de existência. “A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência, razão ou fundamento, mas que simplesmente 'ex-iste' de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (p.25).

A palavra *experiência* guarda, inseparavelmente, as dimensões *travessia* e *perigo*. O pensamento que experimenta opera repetições complexas, incertas. Tendo êxito, desprende dali o acontecimento de uma diferença livre, no pensamento e na vida. Pensar é jogar num campo de puras intensidades que se agitam num corpo-cérebro que as capta, imediatamente. A pura diferença, não sendo diferença desde uma representação, é o ímpar, o díspar, o inédito, e sempre se dá quando algum binarismo, alguma dialética, alguma essência natural-universal fracassa, microscópica ou discretamente. “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante (o pirata) que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (ibid., ibidem).

11^o ATO – Uma composição...

Em Tomaz TADEU (2002), currículo e educação são problematizados fora das tradicionais categorias de sujeito e objeto. Os deslocamentos teóricos operados no texto estão constantemente assinalados. Avisadamente, são abolidas as linhas gerais que definem

o currículo como conjunto de saberes, e a pedagogia pela busca das mais eficazes maneiras de transmitir saberes a um conjunto de aprendizes.

Deixa de ser importante, como problema, investigar que saberes constituem determinado currículo (tomado como objeto), bem como analisar o que faz determinado currículo a um educando (tomado como sujeito) ou, ainda, que subjetividades se formam e se desenvolvem por meio dele: “Somem o sujeito e o objeto. Nada disso importa” (ibid., p.55).

A ruptura com a tradição pedagógica e curricular insinua-se com a simples pergunta: “E se o currículo fosse concebido como um encontro, uma composição?” (ibid., p.54). Muda tudo focar as composições que se dão como devires, nos encontros de *n* corpos heterogêneos agenciados no contexto escolar. Corpos de todos os tipos, humanos, animais, animados, inanimados, institucionais, linguísticos:

Uma caixa de lápis de cor. As normas curriculares oficiais. Aquele banco escolar. O caminho da escola. O prédio. Um professor ou uma professora, claro. Mais professores e mais professoras. Um livro didático. O recreio, principalmente o recreio. Treze de setembro de mil novecentos e sessenta e dois, nove horas e cinco minutos da manhã. A paixão do verão de quarenta e dois. A prova e o exame. E a cola, sem dúvida. O feriado. E sobretudo as férias. A chatice daquela matéria e daquele professor. Ou de todos. O tédio generalizado, A educação física. E o futebol. Tudo o que se faz às escondidas (o verdadeiro currículo oculto?). Os segredos. As cliques e as claques. A reprovação. O primeiro lugar, talvez. Os boletins, as notas, os pareceres descritivos. Os conselhos de classe. Os corredores. E, sobretudo, o que se passa e o que se diz nos corredores. E eu no meio de tudo isso. A merenda. A pasta. A mochila. Cadernos. Lápis, borracha, régua. As aulas de biologia. As aulas de matemática. As aulas de português. As aulas todas! O Hino Nacional. O dia da bandeira A marcha do sete de setembro. A aula de religião. Os atos sexuais. As fantasias também. Os coleguinhas todos. E o amigo inseparável e a amiga do coração. A ascensão de um presidente. A queda de um presidente. Os exercícios de matemática. Os números relativos e as equações. As proporções e as porcentagens. As redações de português. As datas e os personagens da história da pátria. As partes do corpo humano. Os substantivos concretos e os substantivos abstratos. E as línguas todas que não aprendemos. As conversas laterais durante as aulas. Os castigos. As humilhações. Os medos. As alegrias também. Aquela paixão de professora (ibid., p.55).

Para Tadeu, pensar sobre o currículo não mais diz respeito a traçar planos para formar ou desenvolver corpos, nem o do saber-objeto, nem o do educando-sujeito. Diz respeito ao aprendizado da arte de promover encontros e composições curriculares, para

saber quais composições são boas ou más do ponto de vista da potência de agir. Quais são as combinações que melhor convêm aos diferentes corpos envolvidos?

Alice guardou algumas perguntas de Tomaz Tadeu e seguiu as pegadas de seu guia mitológico. Sua parada final só aconteceu na tarde de 17 de março de 1981, em Vicennes, numa sala da Paris VIII, onde Deleuze acabara de entrar para ministrar a última aula de seu curso sobre Espinosa. A sala estava esfumaçada e o burburinho inicial quase tornava inaudíveis as primeiras palavras do professor: “¿Quieren cerrar la puerta? ¿No quieren cerrar las ventanas? (Risas – no se escucha nada)” (DELEUZE, 1981, p.01).

Deleuze reuniu todos os presentes em torno da seguinte idéia: experimentamos e sentimos que somos eternos. Sentimos que somos eternos porque experimentamos a eternidade. Para destrinchar o diagrama de Espinosa, Deleuze optou por apresentar, uma vez mais, as três dimensões da individualidade propostas por seu *intercessor*. Muito sinteticamente, ele pontuou: a primeira dimensão é a da composição dos conjuntos das partes extensivas e exteriores de um corpo. A segunda diz respeito à relação característica que se dá entre as partes extensivas e exteriores desse mesmo corpo. A terceira refere-se à potência singular que se libera numa relação característica. Esta última dimensão expressa o grau de potência que constitui uma determinada essência, a parte intensiva singular de uma individualidade. “Entonces las tres dimensiones: son las partes extensivas exteriores las unas a las otras que me pertenecen, las relaciones bajo las cuales esas partes me pertenecen, y la esencia como grado, gradus o modus, la esencia singular que se expresa en esas relaciones” (ibid., p.01).

Deleuze relacionou as três dimensões da individualidade ao três gêneros de conhecimento em Espinosa. O primeiro é do conhecimento dos efeitos de um encontro, da ação e da interação das partes extrínsecas umas sobre as outras. O que se dá a conhecer não passa dos efeitos de um choque, por mais leve que tenha sido o “esbarrão”, o atrito, a pequena desavença. O segundo modo de conhecimento eleva à compreensão das causas do encontro. Já não são os efeitos entre as partes que se dão a conhecer, mas a maneira pela qual as relações características de um corpo se compõem ou se decompõem com as relações características de outros corpos em questão, quaisquer que sejam.

O professor Deleuze dá um exemplo bastante concreto: uma pessoa entra no mar. Se não sabe nadar, fica a mercê do encontro de seu corpo com as ondas. Uma onda mais forte e as partes do corpo são sacudidas ou se ralam na areia. Elas recebem os efeitos da

colisão entre as suas partes e as que pertencem ao corpo aquático. Ao contrário, quando se aprende a nadar, adquire-se um conhecimento rítmico: as relações características do corpo que nada entram em composição com as relações características da onda. “(...) Evito la ola que se aproxima, o, al contrario, me sirvo de ella, etc... todo el arte de la composición de relaciones. (...) Ustedes sienten que es una extraña alegría. Este es el segundo genero de conocimiento” (ibid., p.02).

O terceiro gênero de conhecimento é o intuitivo: ultrapassa as relações de composição e de decomposição para saltar até o conhecimento das essências expressas nas relações ou, ainda, até o conhecimento da essência da qual dependem minhas relações características e as de outrem. “(...) En efecto, si las relaciones son las mías, si las relaciones me caracterizan es porque expresan mi esencia. Y ¿qué es mi esencia? Es un grado de potencia. Esta vez se trata de un conocimiento de las esencias singulares” (ibid., p.05). A cada essência singular corresponde uma certa potência de ser afetada, potência esta necessariamente preenchida por afecções. Mas existem duas espécies de afecções: as *ações* e as *paixões*. As primeiras se explicam pela natureza de uma individualidade afetada e derivam de sua essência; as segundas, por algo que vem do exterior e que configura relações extensivas, exteriores. Quando encontramos um corpo que não convém ao nosso (cuja relação não se compõe com nossa relação), a potência de agir é diminuída ou impedida; os afectos correspondentes são paixões *tristes*. Ao contrário, quando encontramos um corpo que convém à nossa natureza, dizemos que sua potência se adiciona à nossa. As paixões que nos afetam são então de *alegria*, e nossa potência de agir é favorecida.

Deleuze observa que a correspondência entre os gêneros do conhecimento e as dimensões da individualidade se deve ao fato de que os gêneros do conhecimento são mais do que modos de conhecer; são maneiras de viver. Espinosa substituiu os valores morais antagônicos *bem/mal* pela diferença qualitativa dos modos de existência interpretados e valorados como *bom/mau*. A lei moral não produz conhecimento, nada dá a conhecer. Na pior das hipóteses, impede a formação do conhecimento, uma vez que o que a lei produz é a obediência como efeito e sua principal finalidade. A lei é sempre uma instância transcendente que determina a oposição *bem/mal*, ao passo que o conhecimento é sempre a potência imanente que determina a diferença qualitativa dos modos de existência *bom/mau*.

O sentimento de eternidade se dá apenas sob relações intensivas do terceiro gênero de conhecimento. Quando uma individualidade se experimenta como potência singular,

tanto mais potente ela percebe que se torna e tantos mais encontros “importantes” consegue promover. Importante aqui é o que convém às relações características de cada individualidade em jogo.

O bom existe quando um corpo compõe diretamente a sua relação com o nosso, e, com toda ou com uma parte de sua potência, aumenta a nossa. (...) Bom e mau têm pois um primeiro sentido, objetivo, mas relativo e parcial: o que convém à nossa natureza e o que não convém. E, em consequência, bom e mau têm um segundo sentido, subjetivo e modal, qualificando dois tipos, dois modos de existência do homem: será dito *bom* (ou livre, ou razoável, ou forte) aquele que se esforça tanto quanto pode, por organizar os encontros, por se unir ao que convém à sua natureza, por compor a sua relação com relações combináveis e, por esse meio, aumentar sua potência. Pois a bondade tem a ver com o dinamismo, a potência e a composição de potências (DELEUZE, 2002, p.28-9).

O escravo – o insensato ou fraco – é aquele que se contenta em sofrer as consequências das paixões tristes, dos maus encontros; quem sempre está pronto a acusar algo ou alguém de lhe fazer mal toda vez que um efeito sofrido revela sua própria impotência. Paixão triste é sempre impotência.

Deleuze prossegue dizendo que experimentamos que somos eternos porque sentimos que somos compostos por uma parte intensiva. Somos um grau de potência irreduzível às partes extensivas que possuímos. As intensidades que experimentamos, essas não morrem. Picasso deve ter morrido satisfeito com o quanto viveu. Não porque durou 93 anos, mas porque viveu com força seus dias; ele que acumulou mais obras compostas que a soma de todos os seus dias do nascimento à morte. Nossa parcela intensiva é o que nos liga à eternidade. Experimentamo-la quando nos elevamos até as idéias e os afectos que atualizam essa parte intensiva de que somos. Só a alegria permanece e aproxima a paixão da ação e da inocência da ação, de sua beatitude, de sua imanência absoluta.

Se não atualizamos nossa essência e nossas relações características, permanecemos sob a lei das partes extensivas; se a maior parte cultivada ao longo de nossa existência é a parte mortal (as extensivas e exteriores), ao morrermos, morreremos por inteiro – talvez, desesperados. Mas se nossa maior parte for intensiva, quando morremos o que morre em nós é uma parte insignificante.

Ao montar sua máquina de guerra *Espinosa + Deleuze + currículo*, TADEU (2002) instaura de uma só vez um duplo desafio ético, que pode ser expresso pelas perguntas: Como alcançar um máximo de paixões alegres? E, a partir daí: Como passar das paixões alegres às afecções ativas?

Há modos intuitivos de conhecimento, saberes menores, moleculares, nômades para os quais o aprendizado dos signos da alegria e da tristeza é intimidade com o mundo das velocidades e lentidões, das potências e de suas composições, sob contraste nos efeitos dos encontros provocados e dos encontros que se dão ao léu. Como evitar o que produz tristeza e impotência? Como cultivar o que aumenta a potência de modos de existência alegres e ativos? Há que se ousar.

Aprender a nadar é uma conquista da existência. Produzir experiências que não morram e que tampouco envelheçam.

ATMOSFERA IX – *Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida a-orgânica*

A vida é a força pela qual uma coisa persevera no próprio ser.

Baruch Espinosa

Meu nome é Alice, todos já sabem. Um nome que começo a perder. Portanto, me despeço devagar. Abro mais este momento, que é menos o de uma conclusão e mais o de uma experimentação que persegue um bom termo. Tempo de reunir os efeitos de ressonância captados por uma linha de fuga do pensamento educacional que vem se municiando de conceitos do plano de pensamento de Deleuze & Guattari e de outros criados a partir deste, para enfrentar a tradição pedagógica com novas armas.

Ao se fazer algo *entre* o plano de pensamento de Deleuze & Guattari e o campo educacional, tem-se, de um lado, uma filosofia das multiplicidades e, de outro, um campo teórico-prático, que costuma pensar e desejar a formação do ser enclausurado na *forma-sujeito*. Os textos analisados não apenas denunciam os “estragos” da escola da reconhecimento, dos encontros tristes, das pequenas sentenças de morte, mas também propõem que se fomentem as chances de a escola tornar-se *locus* privilegiado de composição de forças desejanças potentes o suficiente para dizer sim a outras formas de existência; existências dispostas, se necessário for, a criarem máquinas de guerra afeitas a desintegrar tudo o que ofusca a vida, seja na escola, seja fora dela.

Quem pensa a educação da perspectiva da imanência, do devir e não mais do ser? Uma minoria. Poderia ser diferente? Não, se compreendemos que as minorias, elas próprias, “(...) são multiplicidades portadoras de devires” (DELEUZE, 1992, p.212) que, ao se atualizarem, provocam rupturas no curso das coisas.

O que ocorre quando a educação escolar passa a ser pensada na ausência do sujeito como fundamento e fim último da lida pedagógica? A pergunta pelo que se passa “entre” a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari remete ao surgimento do novo. Entretanto, é preciso esclarecer em que sentido a novidade deixa de ser a mais nova moda para se tornar um saber que inventa seus desdobramentos, guiado pela idéia do que seja envolvente, inquietante, menor e até mesmo modesto.

Um nômade territorializa-se em sua desterritorialização porque sua casa é o deserto ou a tundra. São nas circunstâncias mais desprovidas de sentido que as máquinas desejantes operam. Elas podem desarticular aparelhos de captura lá onde a vida corre perigo, mas serão perseguidas, podendo ser desmontadas, de uma hora para outra, seja a partir de alguma nova medida cautelar, normas, decretos ou qualquer outro comando que se cumpra, seja porque a própria vida que as mantinha em operação tenha se dissipou. Fênix: elas podem se recompor irreconhecíveis, vindas do nada em novos bandos, operando problemas de uma outra composição multiplicitária. Outros nós do outro lado da margem.

Os agenciamentos recolhidos a partir dos 11 textos “esquizoanalizados” são partes intensivas de um plano, o da presente tese, que pretende evidenciar a liberação de uma diferença no pensamento educacional. Diferença portadora de uma vida a-orgânica. Diferença não-unificável por preterir a análise das essências em favor da análise das condições que podem favorecer, dificultar ou mesmo obstruir a produtividade e a produtibilidade dos devires de quaisquer contextos da educação ou da região da pedagogia.

Entre a força vital do plano de pensamento de Deleuze & Guattari e a educação, Kohan evoca uma política em sintonia com uma ontologia como campo de experimentação instituinte. Sob tal condição, a política e a ontologia podem ser nomes da imanência, da atualização do virtual com a intensidade de uma vida capaz de acender e manter-se como combustível de criação de novos modos de organização escolar, de novos valores e de sentidos insuspeitos de habitar a escola. Uma diferença liberada é a liberação de uma vida a-orgânica, de uma intensidade singular que concorre para provocar variações nos modos

de sentir, de pensar e de fazer a educação. Essa liberação chegaria a instaurar um espaço liso onde houvesse possibilidade de novas conexões?

Os autores realizam com seus ensaios uma experimentação que esgarça as concepções de representação e de reconhecimento acopladas à idéia de sujeito da educação, expondo os artifícios de produção e corrupção das subjetividades pelo capitalismo e suas estratégias de captura. Mas, quem é aquele que se desgarrar do chão firme para conhecer o mergulho em águas profundas? Talvez o incomodado, o pasmado, quem viu mais do que imaginava conseguir ver.

Melville afirmava: “Se para efeito de argumentação dizemos que ele está louco, então eu preferiria ser louco a ser sensato... Gosto de todos os homens que mergulham. Qualquer peixe pode nadar perto da superfície, mas é preciso ser uma grande baleia para descer a cinco milhas ou mais... Desde o começo do mundo, os mergulhadores do pensamento voltam à superfície com os olhos injetados de sangue (DELEUZE, 1992, p.128-29).

Para DELEUZE & GUATTARI (1992), é da imanência que se espera uma ruptura. Não mais pensar a imanência a um transcendente, nenhuma imanência a qualquer coisa. Nenhuma consciência como sendo, por essência, imanente ao ser como sujeito, mas pensar os devires da consciência, provocá-los, se possível a cada embate que force o pensamento a pensar o que não foi pensado ainda e o que não tem como não sê-lo.

O título deste estudo faz alusão ao último texto publicado por Gilles Deleuze: *Imanência: uma vida...* Testamento denso, em meia dúzia de páginas curtas e reviradas até ao avesso por vários comentadores. Espécie de “acorde final” que fez reverberar toda a ópera filosófica deleuziana e deleuzo-guattariana: “Minha ferida existia antes de mim. Não uma transcendência da ferida como atualidade superior, mas sua imanência como virtualidade” (DELEUZE, 2002a, p.15).²¹

Para Éric ALLIEZ (2000a), trata-se de um texto-diagrama que concentra o primeiro e último dos pensamentos de Deleuze sobre a imanência, ou sobre o que está verdadeiramente em jogo no trabalho filosófico que se ocupa das condições de geração de novos possíveis: uma política filosófica capaz de resistir ao presente, ativa e afirmativamente, contanto que a filosofia não seja mais concebida como *reflexão sobre*, mas criação insurgente. Produção de acontecimentos, jamais representação.

²¹ A frase de Bousquet: “Minha ferida existia antes de mim, nasci para encarná-la” foi utilizada por Deleuze já em *Lógica do sentido* (DELEUZE, 1998, p.158) e reativada, uma vez mais, em seu último texto.

Talvez por isso seja preciso retificar o mau emprego, logo acima, do verbo “aludir”, pois a escolha do título deste trabalho é mais e é menos do que uma alusão. É a dramatização de um deslocamento em ziguezague entre dois continentes distintos, o da filosofia e o da educação.

Dupla traição, Alice!

Segundo o alerta de Jorge LARROSA (1994), em um texto sobre Foucault e a educação, esse tipo de operação exige que se jogue com dois baralhos: o da estratégia analítica e o das convenções de um campo de estudo, a educação, no caso. Assim também se faz teoria educacional, desde que “teorizar” possa ser considerado um exercício menor, que consiste em estender um feltro preciso sobre uma mesa de jogo, um plano para pensar a educação com certas regiões da obra de um pensador que, mesmo não tendo escrito especificamente sobre educação, pode fazer ecoar estampidos impensáveis na professorança. Trata-se da aventura de ensaiar a fecundidade sonora do composto. Teorizar, aqui, seria “(...) algo assim como reorganizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto a outros, com os quais não têm aparentemente nada a ver, e produzir, assim, um novo efeito de sentido” (ibid., p.35).

Imanência: uma vida... Afirmação frente à morte que fez retornar, uma vez mais, o pulso singular que percorre toda a obra que tem as unhas compridas de Deleuze. Como diz ALLIEZ (2000a), talvez o filósofo o tenha feito para exprimir pela última vez o que há de selvagem e potente num *campo transcendental*. De qualquer forma, um relato de viagem desdobrado de um pensamento em seu extremo, que de um só golpe untou a imanência absoluta (a imanência da imanência) ao conceito de vida. E a afirmação de uma imanência absoluta, pontua Alliez, envolve uma nova inteligência do político, ou do biopolítico, irreduzível a quaisquer noções tradicionais de filosofia política.

A noção de *imanência* emergiu nas respostas de Michael Hardt e de John Rajchman à reportagem da Folha de São Paulo, em 1996, durante os *Encontros Internacionais Gilles Deleuze*, que reuniram trinta e cinco pesquisadores em conferências, nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, um ano após a morte do filósofo. De toda a reverberação que teve o evento, merecem destaque os posicionamentos dos dois autores à pergunta: *Qual seria a maior contribuição de Deleuze ao pensamento da dobra do milênio?* (FOLHA DE SÃO PAULO, 1996).

Para Rajchman, Deleuze elaborou uma idéia de pensamento como construção incomum, como um plano de imanência: “Talvez esta mesma imagem seja o mais importante para nós na virada do século” (RAJCHMAN, 1996, p.05). A visão de Hardt é praticamente a mesma quando afirma que a contribuição de Deleuze foi a de nos ter legado uma filosofia da imanência:

A imanência se opõe a formulações transcendentais, ambas no sentido de formulações religiosas e filosóficas que apresentam valores e ideais em um âmbito separado deste mundo, ou no sentido de uma ordem política que coloca sua força acima do plano interativo das forças sociais. (...) A filosofia de Deleuze certamente nos fornece maneiras de acreditar neste mundo – e nos põe em condições de mudá-lo (HARDT, 1996a, p.05).

Logo após a morte de Deleuze, uma pichação feita num monumento em sua homenagem ganhou instantes nos noticiários franceses: “*Gilles, você faz falta, mas a gente se vira*”. Morreu um universo. É assim com cada vida que evapora. Mesmo a vida de um homem qualquer. Mas a vida não morre: uns datam a pedra, encontram a eternidade em vida pela potência do vivido, em si. Tornar-se-ão eternos, igualmente, enquanto suas obras durarem em alguma superfície de registro ou de consumo: palavras, canções, gravuras, ensaios, películas. Ou enquanto houver alguém que conte a história de *uma* vida, como só um bom narrador pode fazê-lo.

Giorgio AGAMBEN (2000) dedicou-se a abrir o conceito *vida*, segundo termo do título do texto de DELEUZE (2002a). Além disso, especulou acerca da pontuação empregada pelo filósofo francês; a mesma que cadencia o título deste estudo.

Pode-se dizer que *Imanência: uma vida...* é uma nomeação de aparência distraída que foi, no entanto, agudamente escolhida por Deleuze. Os dois conceitos-chave não estão ligados pela partícula “e”, característica dos títulos deleuzianos e deleuzo-guattarianos. Após cada um dos termos, um sinal de pontuação: dois pontos e reticências. Trata-se da opção por uma articulação não-sintática, que se cumpre como um puro empirismo filosófico de Deleuze.

Em *Diálogos* (DELEUZE & PARNET, 1998), Deleuze caracteriza o empirista como um experimentador que não tem qualquer interesse em interpretar, já que não carrega em sua maleta nenhum princípio. Suas equações são montadas levando em consideração apenas a exterioridade das relações irreduzíveis a seus termos. Isso porque a diferença não se coloca entre um nível sensível e um inteligível, nem entre a experiência e o pensamento

a seu respeito. A diferença está *entre* duas espécies de idéias e duas espécies de experiências: termos e relações.

As relações, numa perspectiva rizomática, estão entre multiplicidades e é só ali que existem como tais. “(...) Se virmos aí algo que atravessa a vida, mas que repugna o pensamento, então é preciso forçar o pensamento a pensá-lo, a fazer dele o ponto de alucinação do pensamento, uma experimentação que faz violência ao pensamento” (DELEUZE & PARNET, 1998, p.68).

Foi como empirista que Deleuze forçou o pensamento a explorar a relação entre os termos *imanência* e *vida*, lançando mão de uma pontuação estratégica que manteve a exterioridade da relação entre um termo e outro, em razão de meros dois pontos e reticências. “É isso o empirismo, sintaxe e experimentação, sintaxe e pragmática, tem a ver com velocidade” (ibid., ibidem.). A pontuação empregada serve para provocar uma tensão específica entre *imanência* e *vida*, forjando o desvio de uma suposta identidade que faria empobrecer os conceitos e sua relação. Tensão específica deliberadamente provocada: efeito de uma linha de fuga que, ao atravessar os conceitos *imanência* e *vida*, frustra as associações mais automáticas de um suposto pensar.

A função dos dois pontos, segundo as pesquisas de Agamben, distribui-se entre dois parâmetros: um com valor de pausa, que é mais forte do que o ponto e vírgula e menor do que o ponto; outro com valor semântico, marcando a relação indissociável entre os dois sentidos. Não seria o mesmo dizer que a *imanência* é uma *vida* ou, simplesmente, *imanência e uma vida*. Com os dois pontos, não se estabelece uma identidade nem somente uma conexão lógica. Entre *imanência* e uma *vida*, os dois pontos introduzem algo que é menos do que uma identidade e algo que é mais do que um agenciamento, uma relação derivada da não-relação entre os vocábulos em questão, mas uma espécie de passagem sem distância nem identificação. Trata-se do deslocamento da *imanência* em si mesma, “(...) aquele movimento que Deleuze, jogando com a *emanação* neoplatônica, chama de *imanação*” (AGAMBEN, 2000, p.172).

O conceito de *imanação* foi levado às últimas conseqüências na idéia de *plano de imanência*. Para tanto, Deleuze se fez aliado daquele a quem chama *príncipe dos filósofos*, o filósofo da *imanência*. Para Espinosa, a *imanência* não é *imanência* a alguma substâncias, mas o inverso: a substância e os modos é que existem na *imanência*. O conceito de *imanência*, nesse sentido, não se reporta a uma unidade superior a todas as coisas, nem a

um *sujeito*, cujo ato operaria a síntese das coisas. Quando isso ocorre, a imanência se deforma e se torna transcendência. Espinosa não pensa como um racionalista, “(...) en los racionalistas están el mundo de la razón y el de las ideas. Si usted tiene una, evidentemente tiene todas: usted es razonable” (DELEUZE, 1978, p.13). Para Espinosa, ser racional (prudente ou ainda inteligente) é uma questão de devir, o que muda consideravelmente o sentido tradicional do conceito razão. Racional é quem aprende a promover os encontros que lhe convém. Em Espinosa e também em Deleuze & Guattari, o ser é sempre pensado em seu movimento, em devir. E o movimento do ser é concebido como uma progressão de diferenças internas. Internas posto que o ser que necessita buscar apoio externo para sua diferença, ou que necessita negação para sua fundação, jamais pode ser considerado um *ser*, mas uma réplica dele.

Com HARDT (1996), falar em imanência absoluta torna-se algo menos etéreo, abstrato, inacessível, quando se lhe refere em termos de produção.

Como sabemos pelos argumentos escolásticos sobre a “produtividade” e a “produtibilidade” do ser – as suas aptidões para produzir e ser produzido –, uma coisa não pode ser a causa necessária de algo fora de si mesma, e um efeito não pode ter mais perfeição ou realidade do que a sua causa. A dignidade do ser é justamente a sua potência, a sua produção interna, quer dizer, a genealogia causal eficiente que surge do interior, a diferença positiva que marca a sua singularidade (p.175).

Os efeitos de um encontro cuja causa é imanente a si mesma – causa eficiente – conservam-se na imanência. A imanência absoluta não é imanente a nada, a não ser a si mesma. É exatamente no sentido de uma imanência absoluta que Deleuze designa *beatitude* como caráter essencial de *uma vida...*

Pode-se dizer da pura imanência que ela é uma vida, e nada diferente disso. Ela não é imanente à vida, mas o imanente que não existe em nada também é uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa (DELEUZE, 2002a p.12).

Todo deixar-se ser é beato, goza de si, em si.

Dando continuidade à exploração dos sinais do diagrama *Imanência: uma vida...*, as reticências fecham a frase e abrem uma indeterminação. Não há nada omitido; não se faz mistério com o sentido. Nada lhe falta e tudo exacerba no infinitivo de “uma” vida... É ele que expressa a virtualidade, por meio da qual uma vida singular se define. “O termo

técnico *une vie...* exprime essa determinabilidade transcendental da imanência como vida singular, sua natureza absolutamente virtual” (AGAMBEN, 2000, p.173).

Por que Deleuze, no último texto que lhe foi permitido, reativou a noção de campo transcendental?

Cabe aqui, uma distinção que, se não for de pronto considerada, talvez não consiga evitar mal-entendidos. Foi Alice, mais uma vez.

O campo transcendental não é cúmplice dos chamados transcendentais: nenhum *uno*, nenhum *múltiplo* do *uno*, nenhum sujeito universal da razão, nada representável de antemão. Não pertencendo ao sujeito nem remetendo a objetos, o *campo transcendental* é puro *plano de imanência*. Ainda assim, consciência: consciência sem eu, consciência imediata na ausência da razão. “O transcendente não é o transcendental” (DELEUZE, 2002, p.12). O transcendente é qualquer coisa de superior, de supra-humano, de deus ou da razão. De qualquer forma, é o que providencia o constrangimento da riqueza das diferenças livres, partículas de afectos, circunstâncias, virtualidade. Distinto é o transcendental. Este não representa nada. Se “faz” alguma coisa, expressa aumento ou diminuição de potência. Um campo transcendental é povoado por multiplicidades que são da ordem das intensidades e do movimento.

Todos os processos se produzem sobre o plano de imanência e numa multiplicidade assinalável: as unificações, subjetivações, racionalizações, centralizações não têm qualquer privilégio, sendo freqüentemente impasses ou clausuras que impedem o crescimento da multiplicidade, o prolongamento ou o desenvolvimento de suas linhas, a produção do novo. Quando se invoca uma transcendência, interrompe-se o movimento para introduzir uma interpretação em vez de experimentar (DELEUZE, 1992, p.182).

Carlos PEIXOTO (2003), assim como ALLIEZ (2000a), assinala a persistência dinâmica de um campo problemático no pensamento de Deleuze, o qual convoca os conceitos de *imanência*, de *singularidades pré-individuais* e de *individuação impessoal* a trabalharem juntos. Peixoto recupera a entrevista concedida por Deleuze à revista *Les lettres françaises*, publicada em março de 1968, e a coloca “no lado de dentro” de *Lógica do sentido*, publicado na mesma época. Nela, Deleuze é indagado sobre como definiria os problemas da filosofia contemporânea. Seu destaque recaiu sobre a tendência do pensamento contemporâneo de abandonar as referências, até então freqüentes, ao eu, ao ego, ao sujeito. Nada no lugar? Sim, desde que “o lugar” seja outro: não um plano de

transcendência, mas um campo transcendental sem sujeito, onde abundem singularidades anônimas, nômades, impessoais e pré-individuais – os reais partejadores de mundos.

DELEUZE (1988) lembra que, na esteira de Nietzsche, Foucault já havia declarado que o homem e deus teriam morrido um com o outro. Nem deus, nem homem. Quando não há mais homem sobre quem deus possa exercer seu mandato ou pelo qual possa ser substituído, o poder e sua polícia se perdem completamente. A *forma-homem* é, portanto, notável sob o ponto de vista da manutenção da violência legítima que o Estado, em íntima cumplicidade com o capitalismo, exerce contra o devir da humanidade desobediente no homem; aliás, contra todos os devires, já que só há devir minoritário, fora-da-lei.

Em *Lógica do sentido* (DELEUZE, 1998), Deleuze toca incisivamente no ponto: aquilo que preside a gênese dos indivíduos não é da ordem do pessoal. Eles são produzidos à medida que as singularidades, ditas pré-pessoais, formam agregados, se auto-unificam e se efetuam na superfície, na superfície de um rosto, por exemplo. É preciso destacar que, aqui, não se está no campo da consciência. Ela não se conserva como meio, não opera sínteses na ausência da forma-pessoa ou do ponto de vista da individualidade.

O que não é nem individual nem pessoal, são as emissões de singularidades enquanto se fazem sobre uma superfície inconsciente e gozam de um princípio móvel imanente de auto-unificação por *distribuição nômade*, que se distingue radicalmente das distribuições fixas e sedentárias como condições das sínteses de consciência. As singularidades são os verdadeiros acontecimentos transcendentais: o que Ferlinghetti chama de “a quarta pessoa do singular”. Longe de serem individuais ou pessoais, as singularidades presidem à gênese dos indivíduos e das pessoas: elas se repartem em um “potencial” que não comporta por si mesmo nem Ego (*Moi*) individual, nem Eu (*Je*) pessoal, mas que os produz atualizando-se, efetuando-se, as figuras desta atualização não se parecendo em nada ao potencial efetivado (ibid., p.105).

Uma vida... é uma vida impessoal. *Vida a-orgânica* singular. Vida que prescindir do que é da ordem da consciência de um sujeito. No derradeiro texto de Deleuze, a noção de vida impessoal (ou modo de existência impessoal) passa pela última filosofia de Fichte e Maine de Biran. Em Fichte, o campo transcendental é compreendido como uma consciência imediata que independe da razão de um sujeito e cuja atividade mesma, embora não remeta a um ser, não cessa de se situar em uma vida. Maine de Biran, em seus estudos sobre a decomposição do pensamento, é infatigável na tentativa de alcançar, aquém do eu e da vontade, o que ele chama de *afectibilidade*, uma simples capacidade

orgânica de afecção sem personalidade, que contém ao mesmo tempo todas as suas próprias modificações e uma maneira de existir positiva e completa (ibid.).

Deleuze recorreu ainda a dois exemplos. O primeiro foi extraído de um romance de Charles Dickens,²² e o segundo, extraído da figura do *bebê* como personagem conceitual, aparição de um conceito em ato que dialoga com a comunalidade da experiência de todos os viventes capazes de expressão singular em tenra idade.

Riderhood, personagem de Dickens, um canalha desprezado por todos, é salvo da morte por afogamento e reconduzido agonizante às pessoas de seu convívio. Dickens monta um cenário de certo amor e respeito manifestos por parte daqueles que velavam o moribundo. Contudo, à medida que Riderhood sai de sua quase-morte rumo à sua quase-vida, seus salvadores retomam a frieza habitual igualmente recém-acordada, diante da canalhice de sempre colada àquele homem. Nesse exemplo, Deleuze observa que a vida de uma pessoa foi substituída por uma vida impessoal. Uma vida singular como puro acontecimento livre dos acidentes biográficos: vida nua que só emerge no momento de sua luta contra a morte.

Nos comentários de AGAMBEN (2000), ninguém melhor do que Dickens falou o que é *uma vida*, lançando mão de artigos indefinidos como índice do transcendental: um canalha, um vilão, um quase-morto.

“Homo tantum” por quem todo mundo se compadece e que atinge uma certa beatitude. É uma *hecceidade*, que não é mais de individuação, mas sim de singularização: uma vida de pura imanência, neutra, além do bem e do mal, já que só o sujeito que a encarnava no meio das coisas a tornava boa ou má. A vida de tal individualidade se apaga em benefício da vida singular imanente a um homem que não tem mais nome, embora não se confunda com nenhum outro. Essência singular, uma vida... (DELEUZE, 2002a, p.28-9).

Essa vida singular não se encontra no tempo-espaço, mas nos entre-tempos, entremovimentos, entre-mundos que dispersam os traços quaisquer de uma individualidade.

No outro exemplo, o dos bebês, Deleuze emprega de outro modo a idéia de uma essência singular manifesta. Todos os bebês se parecem? Pode ser. Ainda assim, todos são muito diferentes uns dos outros. Neles, movimentos e expressões são singularidades que existem num determinado sorriso, num gritinho aflito, nos gestos ritmados de uma maneira e não de outra, nas caretices idiossincráticas. Os bebês são atravessados por uma vida

²² Charles DICKENS, *Our mutual friend*, Oxford, 1989.

imaneente que expressa e movimenta particularidades, que instaura acontecimentos sem caracteres subjetivos.

Uma vida está em todos os lugares, em todos os momentos que atravessa esse ou aquele sujeito vivo e que são medidos por determinados objetos vividos: uma vida imaneente levando consigo os acontecimentos ou singularidades que apenas se atualizam em sujeitos e objetos (ibid., p.29).

O bebê, como personagem conceitual, surge no pensamento regulado pelos princípios que regulam a própria vida, diz Stéfano LECLERCQ (2002), ao analisar o *Imaneência: uma vida...* Vida e pensamento também não pertencem a um sujeito, que os limitaria. O sujeito é que pertence à vida e ao pensamento, os quais o excedem em todos os pontos. A vida, em sua mais singular relação com um pensamento impessoal, encarna-se na figura do bebê, singularidade pré-individual, anterior a todas as manifestações do subjetivo. Por isso, para Leclercq, o personagem conceitual *bebê* é exemplar: ao crescer, abandona o plano de imaneência, pois deixa de ser a vida para pertencer à vida. As forças do bebê se exprimem como potência impessoal. São arrebatadas por um princípio de *miniaturização*. Dito de outro modo, a potência do bebê pertence à sua pequenez como tal: “(...) o orgânico, ao se desenvolver, possibilitará outras formas a essa potência. A pequenez é aquilo que rompe a hierarquia das partes, em favor de uma hierarquia das potências” (ibid., p.27).

Em ambos os exemplos de Deleuze, o que desponta são a recusa da *forma-homem* e a idéia de que a individuação impessoal e as singularidades pré-individuais são os verdadeiros acontecimentos transcendentais.

Inspirado no último texto de Deleuze, Agamben (2000) criou dois conceitos capitais: *singularidade qualquer* e *comunidade que vem*. A dimensão política dessa compreensão de Agamben chega a ser palpável. A política da *singularidade qualquer* não é mediada por uma *condição de pertencimento* (e nem por sua ausência), mas pelo pertencimento à vida politizada, qualificada culturalmente (vida *bios*) em contraste com a vida nua (vida *zoé*). Esse tipo de política nada tem a ver com o estabelecimento de uma comunidade ou de uma sociedade contra o Estado. O que a caracteriza é a relativa ausência de conteúdos reivindicatórios específicos.

Para o Estado, não é jamais a singularidade, como tal, o que importa, mas sua inclusão em algum tipo de identidade (DELEUZE, 1988). As *singularidades quaisquer* não compõem uma sociedade, dado que não dispõem de nenhum laço de pertencimento de que

possam se valer, nada que as tornem reconhecíveis pelo controle estatal ou qualquer outro. Para Agamben, portanto, a novidade da política *que vem* é que ela não mais se configurará em lutas pela conquista ou pelo controle do Estado, mas em lutas “entre” o Estado e o não-Estado, ou entre ele e a própria humanidade. A singularidade, embora sem identidade, não é indeterminada: é potência que se atualiza e atualiza as coordenadas de sua própria virtualidade. Ser causa de si própria é o que a perfaz.

Agamben chama a atenção para o fato de que, ao deslocar a imanência para a esfera da vida, Deleuze estava ciente que adentrava um campo perigoso. Ele sabia “(...) que o pensamento que toma como objeto a vida compartilha deste objeto com o poder e deve confrontar-se com suas estratégias” (AGAMBEN, 2000, p.183). O Estado pode reconhecer e reconhece os mais diversos tipos de reivindicação de identidade, mas não tolera, em nenhum caso, que singularidades possam se constituir numa comunidade sem reivindicar uma identidade, que homens e mulheres se co-pertenciam sem qualquer condição de pertencimento representável. Isso porque o Estado não está verdadeiramente fundado nos laços sociais, mas nos laços que pode interditar.

Seria apenas um acaso singular o fato de que, tanto Deleuze como Foucault, diante do esgotamento de suas próprias “vidas orgânicas”, escreveram sobre o conceito de *vida*? Foucault não pôde ler *Imanência: uma vida...*

(...) será que o conhecimento da vida deve ser considerado apenas como uma das regiões que decorrem da questão geral da verdade, do sujeito e do conhecimento? Será que toda a teoria do sujeito não deve ser reformulada, já que o conhecimento, mais do que se abrir à verdade do mundo, se enraíza nos “erros” da vida? (FOUCAULT, 2000, p.366).

O sentido dessa coincidência testamentária entre Foucault e Deleuze, segundo AGAMBEN (ibid.), vai além da solidariedade secreta entre dois amigos: concerne não apenas à política, mas à filosofia *que vem*, ou ainda a todo o devir de uma intelectualidade que talvez deva partir daquele conceito de vida “em direção à qual o gesto extremo dos dois filósofos indicava” (ibid., p.169). Vida impessoal, singular, a-orgânica: nem eu, nem ele, nem aquilo, mas isso, singular e circunstancial. Isso que se torna pronome de um sujeito indeterminado: a partícula “se” ou “*on*” (em francês). Vive-se, morre-se, ama-se, agarra-se, abandona-se, move-se, ri-se, afirma-se, conjuga-se, desterritorializa-se, compõe-se, revoluciona-se, transforma-se, desaprende-se. Um diagrama para a quarta pessoa do

singular, “voz da quarta pessoa do singular pela qual ninguém fala e que todavia existe” (FERLINGHETTI *apud* SCHÉRER, 2000, p.21).

O “se” impessoal é o operador de um acontecimento que revela seu sentido ao mesmo tempo em que o cria, segundo as singularidades que libera dos limites dentro dos quais uma pessoa individual ou grupo as mantinha mesmo sem o saber, na ausência de qualquer consciência. A quarta pessoa, o “se” é o que não se encontra submetido às regras de uma organização prévia, nem do espaço, nem do tempo, nem do cosmos, nem do mundo, nem do eu. A liberação que o acontecimento opera é o “movimento pelo qual o eu se abre à superfície e libera as singularidades (...) impessoais e pré-individuais que ele aprisionava” (SCHÉRER, 2000, p.25).

Para Deleuze, o que a psicologia da consciência e a filosofia da representação impõem é o ser soberanamente individuado ou um fundo indiferenciado, um sem-fundo indistinto ou fundo sem-diferenças, porque não conseguem conceber singularidades se não forem aquelas aprisionadas por um eu pessoal. Para a filosofia da representação, toda a individualidade é pessoal e toda singularidade é individual, traço constitutivo de sua concepção de sujeito universal que, com sua consciência, seu voluntarismo, sua intencionalidade, sua moralidade identitária, vão em busca de ilustrar, de esclarecer os sem-luz (a-lunos).

No diagrama montado por Deleuze, o trabalho de desmoronamento do ego se faz sob a ordem do pré-individual, do ainda não-formado. Para que algo aconteça, para que algo se libere e se adense, o sujeito da razão, da consciência, da intencionalidade pode estar ausente. Ele não faz qualquer falta, dado que é a imanência da vida o que preside a gênese dos próprios indivíduos. Vida maquínica, corpórea e incorporal, orgânica e a-orgânica. Um composto vital jamais redutível a processos biológicos, semânticos ou semióticos.

Diz Deleuze que a vida, antes de ser natureza, é campo de imanência do desejo a si mesmo, desejo de perseverar em seu próprio ser, desejar o próprio desejo, constituir-se a si desejante, ser causa imanente de si próprio. Não há uma instância superior que antecipe a imanência de uma graça ou desgraça que se atualiza. Nenhum manual de instrução, nenhum cardápio legível de possíveis para um impensável funcionamento sempre simultâneo à sua formação. E quaisquer ondas ou partículas que sejam *desejo*, em intensidade e ação revolucionária, por mais ínfimas que possam ser ou parecer, são capazes

de catalisar, quando menos se espera ou se suspeita, o irromper de uma atualização, às vezes em rede.

De fato, o que produz enunciados em cada um de nós, não se deve a nós enquanto sujeitos, mas a outra coisa, às multiplicidades, às massas, e às matilhas, aos povos e às tribos, aos agenciamentos coletivos que nos atravessam, que nos são interiores e que nós não conhecemos porque fazem parte do nosso próprio inconsciente (DELEUZE, 2006, p.347).

Transformações subjetivas, tais como as transformações psicossociais (subjetivo-sociais), antes de se atualizarem, são da ordem do impensável, do virtual: de repente, a movência de linhas vitais faz um estado fugir de suas coordenadas anteriores, para que uma diferença libere sua intensidade singular, bifurcando um estado de coisas arrancado do mesmo e do silêncio.

A pressão da vida, de uma vida a-orgânica, que deseja efetuar-se, por vezes é tão insistente que consegue provocar o aprendizado do desassossego. Uma dor. Um abcesso que explode. Aquilo que pedia passagem e que não pede mais: passa com todos os seus excessos, com seus passados e futuros. As intensidades são questões de modo de vida e de prudência experimental. São elas que constituem *uma vida*, tanto mais intensa se é a-orgânica (DELEUZE & GUATTARI, 1996).

Mas, como atingir tal plano de intensidades sem sucumbir? Um alerta, que em *O anti-Édipo* ainda não havia sido dado, pode servir como rede de proteção: “Você agiu com a prudência necessária? Não digo sabedoria, mas prudência como dose, como regra imanente à experimentação: injeções de prudência. Muitos são derrotados nesta batalha” (ibid., p.11). Quaisquer que sejam os empreendimentos de experimentação, deve-se ter prudência. Se tudo se der de modo demasiado brutal, a própria vida é precipitada no vazio por uma linha suicida.

Há um outro caso em que a novidade não brinda a vida: quando lançar-se a um devir, a uma desestratificação radical significa ser arrastado por linhas inéditas, porém cancerosas, que se enovelam formando tumores, endurecendo a vida nos estratos, até que ela perca seus graus de diversidade, de diferenciação e de mobilidade.

Ninguém pode dizer por onde passará a linha de fuga: ela se deixará atolar para recair no animal edipiano da família, um reles cachorrinho? Ou então cairá num outro perigo, como virar linha de abolição, de aniquilamento, de autodestruição, Ahab, Ahab...? (...) A esquizoanálise ou a pragmática não tem outro sentido: faça rizoma, mas você não sabe com o que você pode fazer rizoma, que haste subterrânea irá fazer efetivamente rizoma, ou fazer devir, fazer população no

teu deserto. Experimente. É fácil dizer? Mas se não há ordem lógica pré-formada dos devires ou das multiplicidades, há *critérios*, e o importante é que esses critérios não venham depois, que se exerçam quando necessário, no momento certo, suficientes para nos guiar por entre os perigos (DELEUZE & GUATTARI, 1997a, p.34-5).

Um pequeno acontecimento, um sentido expresso. Seus efeitos não são desprezíveis. Algo acontece e é uma liberação expressiva que doa suas forças a uma nova maneira de experimentar a subversiva liberdade, bem pouco humana. *One does not know*, anunciou CORAZZA (2005):

Não se sabe se a sua vida consiste numa existência individual; se a sua natureza consiste num fato biológico; ou se a sua cultura consiste num modo de ser social. Não há indicações a respeito, a não ser que, de jeito algum, trata-se de um animal *rationale* ou de uma *imago Dei*. Até que um outro – mundo possível? – chegasse, foi identificado à existência primordial. Em função de tal proveniência, através dos tempos, foi considerado como o humano em geral. E, só muito recentemente, viu-se que a sua ação transcorre de forma selvagemmente sentida; logo, na antípoda do que é entendido por humano (ibid., p.1205).

Quem diz *one does not know* senão quem pergunta à função fabuladora “como inventar um povo?”? Como inventar um povo que não mais atenda à palavra de ordem “vá lá e domine o mundo!”?

No que concerne à educação, a liberação da vida é o grito em seu devir-canto, no exercício de um pensamento minoritário que destrona o sujeito da educação de seu lugar habitualmente mortífero, amplificando assim a possibilidade de afirmar que, entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari, uma vida (a-orgânica) se libera. Vida produzida por devires e germinadora de devires. Vida que irrompe, resiste e ocupa o mundo da educação, com sua graça, desejo, imanência, vontade de potência.

Em quais circunstâncias, Alice? Ela não esperou para responder. Foi-se embora para o país das últimas coisas. Deixou, no entanto, uma mensagem cujo trecho final talvez possa inspirar alguma resposta.

Boa sorte! Não se esqueçam: produzam o intempestivo, nietzschianamente. Ajam contra o tempo, no tempo. Busquem nele coisas que nos são oferecidas generosamente, embora disso geralmente não nos apercebamos. Produzam encontros que interessem ao corpo e ao pensamento, àquilo que de fato move a vida intensa. Sem mais nem menos, com alguma prudência e nenhum destemor.

Tim-tim!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. (2000) **Educação e emancipação**. 2ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 190p.
- AGAMBEN (2000) A imanência absoluta. In: ALLIEZ, Éric. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000. p.169-192.
- ALLIEZ, Éric. (2000a) Apresentação. In: ALLIEZ, Éric. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000. p.11-18.
- BAUMAN, Zygmunt. (2000). **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 334p.
- _____. (2005) **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 112p.
- BAREMBLITT, Gregorio. (2002) **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5ed. Belo Horizonte : Ed. Instituto Félix Guattari. 214p.
- _____. (2003) **Introdução à esquizoanálise**. Belo Horizonte: Ed. Biblioteca do Instituto Félix Guattari. 138p. (Coleção Esquizoanálise e Esquizodrama).
- BENEDETTI, Sandra C. Gorni. (2001) **Arte e transformações na cultura escolar**. Dissertação de mestrado em Artes. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. 231p.
- CORAZZA, Sandra Mara. (2002) Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido. In: CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. (Orgs.). (2002). Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FACED/UFRGS . vol. 27, n.2, p.131-142, jul./dez. 2002.
- _____. (2005) Não se sabe... In: KOHAN, Walter Omar; TADEU, Tomaz. (Orgs.). Dossiê: entre Deleuze e a educação. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes. vol. 26, n.93, p.1205-1208, set./dez. 2005.
- CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. (Orgs.). (2002) Dossiê Gilles Deleuze. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FACED/UFRGS. vol. 27, n.2, jul./dez. 2002. 226p.
- CORTÉS, Jordi Morató; MARTINEZ, Antoni Riu. **Diccionario de filosofía**. Barcelona: Editorial Herder, 1996. 1. CD-ROM .
- COSTA, Sylvio Gadelha. (2005) De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). In: KOHAN, Walter Omar; TADEU, Tomaz. (Orgs.). Dossiê: entre Deleuze e a educação. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes. vol. 26, n.93, p.1257-1272, set./dez. 2005.
- DANIEL, J. (2002) **A educação em um mundo pós-moderno**. Disponível em:

http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=14788>. Acesso em: 15/04/2007.

DELEUZE, G. (1976) **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio. 170p. (Coleção SEMEION, 4).

_____. (1978) **Curso sobre Espinosa**: aula de 24.01.1978, na Universidade Paris VIII, em Vincennes. Disponível em: <http://www.4shared.com/file/4979353/d1b8c2c0>> (Cooperação sem mando). Acesso em: 15/04/2007.

_____. (1981) **Curso sobre Espinosa**: aula de 17.03.1981, na Universidade Paris VIII, em Vincennes. Disponível em: <http://www.4shared.com/file/4886534/c64d875>> (Cooperação sem mando). Acesso em: 15/04/2007.

_____. (1985) Tournier e o mundo sem outrem. Posfácio. In: TOURNIER, Michel. **Sexta-feira ou os limbos do Pacífico**. São Paulo: Difel, 1985. 230p.

_____. (1988) **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal. 500p.

_____. (1989) Qu'est-ce qu'un dispositif? In: **Rencontre internationale**: Michel Foucault philosophe. Paris 9, 10, 11 janvier 1989. Paris. Seuil. 1989. p.01-18. Tradução em português disponível em: (Cooperação sem mando). Acesso em: 15/04/2007.

_____. (1990) **A imagem-tempo**; cinema II, São Paulo, Brasiliense, 1990. 340p.

_____. (1992) **Conversações**; 1972 – 1990. Rio de Janeiro: Ed. 34. 232p.

_____. (1997) **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34. 176p.(Coleção TRANS).

_____. (1998) **Lógica do sentido**. 4ed. São Paulo: Perspectiva. 230p (Coleção Estudos; Filosofia, 35).

_____. (2002) **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta. 144p.

_____. (2002a) **Imanência**: uma vida... In: CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. (Orgs.). (2002). Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS. vol. 27, n.2, p.10-18, jul./dez. 2002.

_____. (2003) **Huit ans après: entretien 80**. In: _____. Deux régimes de fous et autres textes (1975-1995). Édition préparée par David Lapoujade. Paris: Minit, 2003, 162-166. Tradução em português disponível em: <http://www.4shared.com/file/4885183/6448932f>> (Cooperação sem mando). Acesso em: 15/04/2007.

_____. (2003a) **Proust e os signos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. 176p

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. (s.d.) **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Lisboa: Assírio & Alvim. 430p. (Peninsulares / Especial, 41).
- _____. (1977) **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago. 126p.
- _____. (1992) **O que é filosofia**. Rio de Janeiro: Ed.34. 288p. (Coleção TRANS).
- _____. (1995a) **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed.34. 96p, v.1. (Coleção TRANS).
- _____. (1995b) **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed.34. 112p, v.2. (Coleção TRANS).
- _____. (1996) **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed.34. 120p, v.3. (Coleção TRANS).
- _____. (1997a) **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed.34. 177p, v.4. (Coleção TRANS).
- _____. (1997b) **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed.34. 236p, v.5. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. (1994) **O abecedário Gilles Deleuze**. Disponível em <<http://www.4shared.com/file/4884585/329ef9a3>> (Cooperação sem mando). Acesso em: 15/04/2007.
- _____. (1998) **Diálogos**. São Paulo: Escuta. 184p.
- EAGLETON, Terry. (1998) **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 141p.
- ESCOBAR, Carlos Henrique de (Org.). (1991) **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial. 181p.
- EWALD, François. Foucault, Deleuze: um diálogo fecundo e ininterrupto. In: ESCOBAR, Carlos Henrique de (Org.). **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991. p.79-80.
- FISCHMANN, Roseli (1990) **Vida e identidade da escola pública: um estudo preliminar da resistência à mudança na burocracia estadual no Estado de São Paulo**. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 222p.
- FOUCAULT, Michel (1987) **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 7ed. Petrópolis: Vozes. 278p.
- _____. (1991), I – Anti-Édipo: uma introdução à vida não-fascista. In: ESCOBAR, Carlos Henrique de (Org.). (1991) **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991. p.81-84.

- _____. (1994) Est-il important penser? In: DEFERT, Daniel et EWALD, François (Dir.), **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, p. 178-182. Tradução em português disponível em: <<http://www.4shared.com/file/4884052/1f9fd0a6>> (Cooperação sem mando). Acesso em: 15/04/2007.
- _____. (1996) **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 2ed. São Paulo: Loyola. 80p.(Leituras Filosóficas).
- _____. (2000). A vida: a experiência e a ciência. In: **Michel Foucault**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p.352-366.
- _____. (2002). **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1976-1976). 3ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes. 386p.
- FUGANTI, Luiz (2002). **Projeto Solos do Brasil**. Disponível em: <http://denisestoklos.uol.com.br/solosdobrasil/aula_fuganti.doc>. Transcrição da aula aberta sobre filosofia – Luiz Fuganti. Acesso em 15/04/2007.
- FRANGE, Lucimar B. P. (1992) **Por que se esconde a violeta?** Isto não é uma concepção de desenho, nem pós-moderna, nem tautológica. Tese de doutorado em Artes. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. 189p.
- GAUTHIER, Clermont. (2002) Esquizoanálise do currículo. In: CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. (Orgs.). (2002). Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS . vol. 27, n.2, p.143-155, jul./dez. 2002.
- GIRARDI, Gisele. **A cartografia no ensino superior de geografia**: desafios e possibilidades. In: Colóquio de cartografia para escolares. Resumos. Maringá (PR): Universidade Estadual de Maringá, 2001. p.04-08.
- GOMES, Paola B. Menna Barreto. (2002) Devir-animal e educação. In: CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. (Orgs.). (2002). Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS . vol. 27, n.2, p.59-66, jul./dez. 2002.
- GUATTARI, Félix. (1981) **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense. 230p.
- _____. (1993) **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed. 34. 208p.
- _____. (1995) **As três ecologias**. 5ed. Campinas: Papirus. 56p.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. (1986) **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis-RJ: Vozes. 328p.
- HALL. Stuart. (2003). **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ed. Rio de Janeiro: DP&A. 104p.
- HARDT, Michael. (1996) **Gilles Deleuze**: um aprendizado em filosofia. Rio de Janeiro: Ed.34. 192p. (Coleção TRANS).

- _____. (1996a) Qual é a maior contribuição de Deleuze ao pensamento da dobra do milênio? FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, 02 de jun. 1996. **Caderno Mais!**, p.05.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. (2005) **Império**. 7ed. Rio de Janeiro: Record. 506p.
- HARVEY, David (1993) **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola. 234p.
- HOLLOWAY, John. (2005) **Pare de fazer capitalismo**. Disponível em <<http://www.4shared.com/file/4884052/1f9fd0a6>> (Cooperação sem mando). Acesso em: 15/04/2007.
- JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. (2002) Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. In: CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. (Orgs.). (2002). Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS . vol. 27, n.2, p.31-45, jul./dez. 2002.
- KASTRUP, Virgínia. (2005) Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. In: KOHAN, Walter Omar; TADEU, Tomaz. (Orgs.). Dossiê: entre Deleuze e a educação. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes. vol. 26, n.93, p.1195-1203, set./dez. 2005.
- KOHAN, Walter Omar. (2002) Entre Deleuze e a educação. In: CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. (Orgs.). (2002). Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS . vol. 27, n.2, p.123-130, jul./dez. 2002.
- KURZ, Robert. (1998) **Os últimos combatentes**. 4ed. Petrópolis-RJ: Vozes. 296p.
- LARROSA, Jorge. (1994) Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994. p.35-86.
- _____. (2002) **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe19/03-bondia.pdf>>. Acessado em: 15/04/2007.
- LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez (Orgs.). (1998) **Imagens do outro**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998. 178p.
- LECLERCQ, Stéfan. (2002) Deleuze e os bebês. In: CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. (Orgs.). (2002). Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS . vol. 27, n.2, p.19-29, jul./dez. 2002.
- LINS, Daniel (2005) *Mangue's School* ou por uma pedagogia rizomática. In: KOHAN, Walter Omar; TADEU, Tomaz. (Orgs.). Dossiê: entre Deleuze e a educação. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes. vol. 26, n.93, p.1229-1256, set./dez. 2005.
- LINS, Daniel; PELBART, Peter Pál (Orgs.). (2004) **Nietzsche e Deleuze: bárbaros, civilizados**. São Paulo: Annablume. 248p.

- LIPOVETSKY, Gilles. (2004) **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla. 129p.
- MARQUES, Marcelo de Freitas. (1995) **As tavas do I Ching**. São Paulo: EDICON. 256p.
- MARSHAL, J. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994. p.21-34.
- MORAES, Maria Cândida. (1997) **O paradigma educacional emergente**. Campinas-SP: Papirus. 240p. (Coleção Práxis).
- NEGRI, Antonio. (1993) **Anomalia selvagem: poder e potência em Spinoza**. Rio de Janeiro: Ed.34. 304p.
- _____. (2001) **Exílio**. São Paulo: Iluminuras. 96p.
- ORLANDI, Luiz B.L. (2000) Linhas de ação da diferença. In: ALLIEZ, Éric (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Ed.34, 2000. p.49-63.
- _____. (2004) Morada do ente. In: LINS, Daniel; PELBART, Peter Pál. **Nietzsche e Deleuze: bárbaros e civilizados**. São Paulo: Annablume, 2004. p.119-129.
- PEIXOTO, Carlos (2003). **Individuação impessoal, singularidade qualquer e comunidade que vem**. Revista Polêmica, Rio de Janeiro, v.9, p.10-25. Disponível em: <http://polemica.uerj.br/pol10/oficinas/texto_bioetica_p10.htm>. Acessado em: 15/04/2007.
- PELBART, Peter Pál. (1993) **Nau do tempo-rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura**. Rio de Janeiro: Imago. 132p. (Série Logoteca).
- _____. (1997) Subjetividades Contemporâneas. In: **Subjetividades contemporâneas**. Ano 1, nº 1, São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, 1997. p.04-11.
- _____. (2000) **A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras/FAPESP.224p.
- _____. (2002) Literatura e loucura. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p.287-298.
- _____. (2003) **Vida Capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras. 252p.
- PEREIRA, Marcos Villela. (1996) **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 229p.
- RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs). (2002) **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A

Editora. 360p.

RAJCHMAN, John (1996) Qual é a maior contribuição de Deleuze ao pensamento da dobra do milênio? FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, 02 de jun. 1996. **Caderno Mais!**, p.05.

RÍOS, Guillermo. (2002) A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano. In: CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. (Orgs.). (2002). Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS . vol. 27, n.2, p.111-122, jul./dez. 2002.

ROLNIK, Suely. (1995) Subjetividade e História. **Revista do Nudecri**, Unicamp, Campinas, v.1, p.49-61 Disponível em: <<http://www.4shared.com/file/5019313/bbeca818>> (Cooperação sem mando). Acesso em: 15/04/2007.

_____. (1997) **Toxicômanos de identidade**: subjetividade em tempo de globalização. Disponível em: <<http://pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/toxicoidentidade.pdf>>. Acessado em: 15/04/2007.

_____. (2002) Vida na berlinda. In: COCCO, Giuseppe (Org.). **O trabalho da multidão**: Império e resistência. Rio de Janeiro: Griphus, 2002, p.109-120. Disponível em: <<http://pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Berlinda.pdf>>. Acessado em: 15/04/2007.

ROSE, Nikolas. (2001) Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.p.137-204.

SANTOS, Laura Ferreira. (1997) **Pensar o desejo**: Freud, Girard e Deleuze. Braga: Universidade do Minho. 386p.

SCHÉRER, René. (2000) *Homo Tantum*. O impessoal: uma política. In: ALLIEZ, Éric. (Org.). **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000. p.21-38.

_____. (2005) Aprender com Deleuze. In: KOHAN, Walter Omar; TADEU, Tomaz. (Orgs.). Dossiê: entre Deleuze e a educação. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes. vol. 26, n.93, p.11183-1194, set./dez. 2005.

SCHÖPKE, Regina. (2004) **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto / São Paulo: Edusp.222p.

SILVA, Josenilda. M. Maués da. (1998) **Escolarização e produção de subjetividades**: capturas e sedições. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 347p.

TADEU, Tomaz. (2002) A arte do encontro e da composição: Spinoza + currículo + Deleuze. In: CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. (Orgs.). (2002). Dossiê Gilles

- Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS . vol. 27, n.2, p.47-57, jul./dez. 2002.
- TADEU, Tomaz; KOHAN, Walter (Org.). (2005) Dossiê: entre Deleuze e a educação **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes. p.1167-1338. vol. 26, n.93, set./dez. 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo (2003) Cultura, culturas e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Culturas e educação. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, Ltda., p.06-15. n.23, mai/ago. 2003.
- ZOURABICHVILI, François. (2004) **O vocabulário Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 128p. (Coleção Conexões, 24).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BIANCO, Giuseppe. (2002) Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. In: CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. (Orgs.). (2002). Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS . vol. 27, n.2, p.179-204, jul./dez. 2002.
- _____. (2005) Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência. In: KOHAN, Walter Omar; TADEU, Tomaz. (Orgs.). Dossiê: entre Deleuze e a educação. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes. vol. 26, n.93, p.1289-1308, set./dez. 2005.
- BRAIT, Beth (Org.). (1997) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP.388p.(Coleção Repertórios).
- BRITO, Regina Lúcia G. Luz de. (1998) **Escola, cultura e clima**: ambigüidades para a administração escolar. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 230p.
- COSTA, Jurandir Freire. (1995) **A ética e o espelho da cultura**. 2ed. Rio de Janeiro: Rocco. 182p.
- CRAGNOLINI, Mônica. (2005) Estranhos ensinamentos: Nietzsche-Deleuze. In: KOHAN, Walter Omar; TADEU, Tomaz. (Orgs.). Dossiê: entre Deleuze e a educação. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes. vol. 26, n.93, p.1195-1203, set./dez. 2005.
- CUNHA. Cláudia Madruga. (2002) A professora rizoma: TPM (Tensão Pré-menstrual) e magia na sala de aula. In: CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. (Orgs.). (2002). Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS . vol. 27, n.2, p.157-168, jul./dez. 2002.
- DELEUZE, G. (1978) **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70. 88p.
- _____. (1988a) **Foucault**. São Paulo: Brasiliense. 144p.
- _____. (1990) **Cinema 2**: a imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense. 340p.
- _____. (1996) **O mistério de Ariana**. Lisboa: Estúdios Vega.101p.
- _____. (1999) **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34. 144p.(Coleção TRANS).
- _____. (2000) **A dobra**: Leibniz e o barroco. 2ed. Campinas-SP: Papyrus.
- _____. (2001) **Empirismo e Subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. São Paulo: Ed. 34. 160p.(Coleção TRANS).

- DIÓGENES, Glória. (1998) **Cartografias da cultura e da violência**: gangues, galeras e o movimento hip hop. São Paulo: Annablume Editora. 246p.
- DOEL, Marcus. (2001) Corpo sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). (2001) **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.77-110.
- ESCOBAR, Carlos Henrique de (Org.). (1991) **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial. 181p.
- FOUCAULT, Michel. (1997) **A arqueologia do saber**. 5ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 240p.
- _____. (1999) **Microfísica do poder**. 14ed. Rio de Janeiro: Graal. 296p.(Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, 7).
- _____. (2002a) **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes. 479p.
- _____. (2004) **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes. 680p.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. (2000) **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 136p.
- GALLO, Sílvio. (2005) **Deleuze e a educação**. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica. p.120. (Pensadores & Educação, 3).
- GARCIA, Wladimir. (2002) Territórios Virtuais e Educação. In: CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. (Orgs.). (2002). Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS . vol. 27, n.2, p.67-76, jul./dez. 2002.
- GERALDI, Corinta. M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M.A. (2000) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 2000. 336p.
- GIL, José. (1997) **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'água Editores. 228p.
- _____. (2002) Entrevista com José Gil: “ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida”. In: CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. (Orgs.). (2002). Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS . vol. 27, n.2, p.205-224, jul./dez. 2002.
- GUALANDI, Alberto. (2003) **Deleuze**. São Paulo: Editora Estação Liberdade. 142p.(Coleção Figuras do Saber).
- _____. (1988) **O inconsciente maquínico**: ensaios de esquizo-análise. Campinas (SP): Papirus. 318p.
- _____. (1995) **As três ecologias**. 5ed. Campinas: Papirus. 56p.

- GUIMARÃES, Áurea. M. (1996) **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambigüidade. Campinas: Autores Associados. 172p.(Coleção Educação Contemporânea).
- HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. (2001) **Educação para mudança**: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed. 270p.
- HUIZINGA, Johan. (1990) **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 2ed. São Paulo: Perspectiva. 242p.(Estudos, 4).
- HUTMACHER, Walo. (1997) A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento. NÓVOA, António. (Org.). **As organizações escolares em análise**. 2ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional. p.43-74.(Nova Enciclopédia, 40).
- KEY, William Bryan. (1993) **A era da manipulação**. São Paulo: Editorial Scritta / Página Aberta. 334p.
- LANGER, Suzanne. (1980) **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva. 402p.(Estudos, 44).
- LARROSA, Jorge; SCLIAR, Carlos (orgs.). (2001) **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica. 304p.
- LATOURETTE, Bruno. (1994) **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Ed. 34. 149p.(Coleção TRANS).
- LINS, Daniel (Org.). (2000) **Cultura e subjetividade**: saberes nômades. 2ed. Campinas (SP): Papyrus. 120p.
- _____. (2001) **Nietzsche e Deleuze**: pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, / Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado. 223p.(Coleção Outros Diálogos).
- LINS, Daniel; COSTA, Sylvio Gadelha; VERAS, Alexandre (orgs.). (2000) **Nietzsche e Deleuze**: intensidade e paixão. Rio de Janeiro: Relume Dumará / Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2000. 190p.(Coleção Outros Diálogos).
- LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio. (orgs.). (2002) **Nietzsche e Deleuze**: que pode o corpo. Rio de Janeiro: Relume Dumará / Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado. 290p.(Coleção Outros Diálogos).
- LINS, Daniel; PELBART, Peter Pál (orgs.). (2004) **Nietzsche e Deleuze**: Bárbaros, Civilizados. São Paulo: Annablume Editora. 248p.
- MADARASZ, Norman. (2005) A potência para a simulação: Deleuze, Nietzsche e os desafios figurativos ao se repensar os modelos da filosofia concreta. In: KOHAN, Walter Omar; TADEU, Tomaz. (Orgs.). Dossiê: entre Deleuze e a educação. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes. vol. 26, n.93, p.1209-1216, set./dez. 2005.

- MOTTA, Manoel Barros da (org). (2000) **Michel Foucault**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 370p.(Coleção Ditos e Escritos)
- _____. (2001) **Michel Foucault**: estética: literatura e pintura, música e cinema . Rio de Janeiro: Forense Universitária. 426p.(Coleção Ditos e Escritos)
- _____. (2003) **Michel Foucault**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 390p.(Coleção Ditos e Escritos)
- _____. (2004) **Michel Foucault**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 322p.(Coleção Ditos e Escritos)
- NEGRI, Antonio; COCCO, Giuseppe. (2005) **Glob(AL)**: biopoder e luta em uma América Latina globalizada. Rio de Janeiro: Editora Record. 272p.
- NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. (2004) **O trabalho de Dionísio para a crítica ao Estado pós-moderno**. Juiz de Fora: Editora UFJF. PAZULIN. 228p.
- NOVAES, Adauto. (Org.). (1999) **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras. 504p.
- PAIVA, Antonio Cristian Saraiva. (2000) **Sujeito e laço social**: produção de subjetividade na arqueogenealogia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará / Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado. 232p.(Coleção Outros Diálogos).
- PETERS, Michael. (2002) Geofilosofia, educação e pedagogia do conceito. In: CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. (Orgs.). (2002). Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS . vol. 27, n.2, p.77-87, jul./dez. 2002.
- RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. (1995) **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária. 299p.
- RANCIÈRE, Jacques. (2005) **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: EXO experimental org / Ed. 34. 72p.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (1995) **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas (SP):Papirus. 168p.(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989. 306p.
- _____. (2000) Esquizoanálise e antropofagia. In: ALLIEZ, E. (2000) **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. Rio de Janeiro: Ed.34, 2000. p.451-462. (Coleção TRANS).
- _____. (2000b) Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, Daniel. (2000) **Cultura e subjetividade**: saberes nômades. 2ed. Campinas (SP): Papirus. 120p.

- ROY, Kaustuv. (2002) Gradientes de intensidade: o espaço háptico deleuziano e os três “erres”do currículo. In: CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. (Orgs.). (2002). Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS . vol. 27, n.2, p.89-109, jul./dez. 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). (1993) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas. p.41-72. (Série Educação – Teoria & Crítica).
- _____. (1994) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes. 258p.(Coleção Ciências Sociais da Educação).
- _____. (1996) **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes. 276p.(Coleção Estudos Culturais em Educação, 4).
- SCHÉRER, René. (2005) Aprender com Deleuze. In: KOHAN, Walter Omar; TADEU, Tomaz. (Orgs.). Dossiê: entre Deleuze e a educação. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes. vol. 26, n.93, p.1183-1194, set./dez. 2005.
- SKLIAR, Carlos. (2003) **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** São Paulo: DP&A Editora, 224p.
- TARDE, Gabriel. (2005) **A opinião e as massas**. São Paulo: Martins Fontes. 199p.
- VASCONCELLOS, Jorge. (2005) A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. In: KOHAN, Walter Omar; TADEU, Tomaz. (Orgs.). Dossiê: entre Deleuze e a educação. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes. vol. 26, n.93, p.1217-1227, set./dez. 2005.
- ZOURABICHVILI, François (2005) Deleuze e a questão da literaridade. In: KOHAN, Walter Omar; TADEU, Tomaz. (Orgs.). Dossiê: entre Deleuze e a educação. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes. vol. 26, n.93, p.1309-1321, set./dez. 2005.