



EDUCAÇÃO & REALIDADE

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

ENTRE DELEUZE E A EDUCAÇÃO:

notas para uma política do pensamento

Walter Omar Kohan

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lembram-se do fragmento 18 de Heráclito (“se não se espera o que não se pode esperar não se o encontrará porque ele é inencontrável e sem acesso”)? Como esperar o que se pode esperar? Ninguém espera, 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? Percebam também os impessoais, a-subjetivos, do fragmento de Heráclito: “se espera”; “se pode esperar”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nota de esclarecimento

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

Referências Bibliográficas

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

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

Endereço para correspondência:

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