



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

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

Tomaz Tadeu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nota bibliográfica

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

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

Referências Bibliográficas

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

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

Endereço para correspondência:

E-mail: ttadeu@yahoo.com