

**María José Guzmán**

**Notas filosóficas sobre desejo e prazer, política e educação**

**RIO DE JANEIRO  
2006**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**María José Guzmán**

## **Notas filosóficas sobre desejo e prazer, política e educação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Conhecimento, Autonomia e Participação.

Orientador: Prof. Dr. Walter Omar Kohan

**RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA U.E.R.J.**

**Universidade Estadual de Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED)**

**Dissertação intitulada:** *Notas filosóficas sobre desejo e prazer, política e educação, de autoria da mestrandia* **María José Guzmán**, ante a banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Walter Omar Kohan – Orientador

---

Prof. Dr. Mário Bruno – UERJ

---

Prof. Dr. Filipe Ceppas – Membro Externo

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de 2006.

*A minha mãe, por me contagiar a alegria das  
linhas e das cores e nunca me ensinar a desenhar;  
à minha família; aos meus amigos que estão longe.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Walter, muito francamente, por sua generosidade e sua capacidade contaminante de fazer acontecer;

à Universidade pública brasileira, pelo espaço concedido aos estudantes estrangeiros;

à Capes, pelo apoio financeiro;

a todos os colegas que passaram pelo N.E.F.I., pelas dicas, pelas trocas, pelas inquietudes compartilhadas;

à Ingrid, pelas conversas sobre o rascunho, a ajuda com o português e, antes disso, pela companhia filosófica;

à Lígia, à Juliana e à María, pela ajuda com as traduções ao português, ao inglês e ao espanhol e

ao Gustavo, muito especialmente, pela ajuda, o entusiasmo, e a paciência.

## RESUMO

O presente trabalho se abre com uma aproximação ao conceito de desejo inspirada em Deleuze e Guattari. Contudo, não se trata de um trabalho exegético da obra de qualquer autor. O interesse de tal aproximação é cruzar alguns conceitos dessa proposta teórica com certos problemas do campo da educação. É a partir de problemas ligados ao aprender e ao ensinar que trazemos os autores, não sem violências ou torções. Se as admitimos, ou se as promovemos, é à espreita de alguma intersecção que traga algo de valioso para ser pensado, que marque uma ruptura no decurso do que somos.

O primeiro capítulo trata sobre o prazer, e sobre determinados lugares que lhe são destinados em relação ao ensino a partir de certa naturalização na maneira de pensar o par prazer-desejo. Nele se enfatiza a idéia deleuzo-guattariana do desejo como produção em relação a alguns conceitos particularmente significativos na área da educação, particularmente tempo, trabalho e sacrifício. O capítulo finaliza com uma breve digressão sobre a interpretação e seu papel na educação.

O segundo capítulo constrói-se em torno à idéia de transmissão, desafiada e deslocada a partir do livro *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière. Explora-se a relação da falta, conceito amplamente criticado por Deleuze e Guattari, com a transmissão e o modo em que esta distribui lugares e forças ao aprender e ao ensinar. Busca-se assinalar certos vínculos da dívida, da postergação e do desejo, como elementos de um modo de organização que precisa da falta para manter sua estrutura. Problematiza-se ainda, a relação dessa falta com uma concepção do eu baseada no auto-reconhecimento face à possibilidade de um aprender e de um ensinar como acontecimentos. Este capítulo tem também uma breve digressão na que se

tenta responder a seguinte pergunta: não é a igualdade uma espécie de falta em *O mestre Ignorante*?

Um terceiro capítulo oferece notas sobre um conceito de política que não perca de vista o desejo, ao mesmo tempo em que explore certa produtividade para pensar o cenário da aprendizagem. Consideramos problemático falar em desejo e em aprendizado como temas aos que deveríamos acrescentar fatores políticos. Ao contrário, trata-se de questões prioritariamente políticas, atravessadas de política, produtoras de política e produzidas por relações políticas. Pensamos assim algumas possibilidades para a política no cenário da aprendizagem a partir da força do *menor* num lugar *menor*.

O presente trabalho situa-se entre a Educação e a Filosofia. As perguntas iniciais são perguntas cujo sentido adquire potência em relação aos hábitos do ensinar e àquilo que os quebra. Ligam-se ao ensino e à aprendizagem na medida em que estes são existenciais e colocam em jogo as forças da vida, por mais que seja difícil saber como e quando isto acontece.

## ABSTRACT

This work begins with an approach to the concept of desire as inspired by Deleuze and Guattari. Nevertheless, this is not an exegetic study of these or other authors. It intends to cross certain concepts of this theoretical proposal with some problems from the educational field. It is in order to face learning and teaching problems that we propose these authors, not without a certain violence. If we admit it, or promote it, we do so because we expect that such intersections may bring something precious to be thought, a rupture in the serial chain that we are.

The first chapter is about the way some places are designated as pleasurable in the learning process. We suspect that such designation occurs as a result of a naturalization in the way pleasure and desire are thought. In this chapter, we emphasize the Deleuze-guattarian idea of desire as production connected with some concepts related that are particularly significant to education, such as time, work, and sacrifice. This section ends with a short digression about interpretation and its role in education.

In the second chapter, a new question is built around the idea of transmission, which is challenged and dislocated in Jacques Rancière's *Ignorant Schoolmaster*. We explore the relation between lack (a very criticized concept in Deleuze and Guattari's works) and transmission, as well as the way the former distributes places and forces in the learning and teaching processes. We search to designate some bonds of debt, delay and desire as elements of an organization which bases itself on lack in order to keep its structure. Moreover, we question the relationship between lack and a conception of the self which is based on self-recognition. A contrast of such notion with the possibility of learning and teaching as events

is then offered. This chapter also contains a digression through which we try to answer the following question: could equality be understood as a type of lack in Rancière's text?

Our third chapter offers some notes about a concept of politics which takes desire into consideration while also exploring some productivity to think the learning scene. We consider a problem to speak about desire in learning processes as external to political factors. They are predominantly political matters, subjects which are pervaded by politics itself, produced by political forces and relations. Thus we thought of some possibilities for politics in the learning scene, departing from the idea of *minor* in a *minor* place.

The present work is situated between Education and Philosophy. The guiding questions are specially powerful in connection with teaching habits and what causes them to break. They are bond to teaching and learning insofar as they are existential and engage with life's forces, even though knowing when this does happen is not an easy task.

## **RESUMEN**

El presente trabajo comienza con una aproximación al concepto de deseo inspirada en Deleuze y Guattari. Sin embargo, no se trata de un trabajo exegético sobre esos u otros autores. El interés de tal aproximación es cruzar algunos conceptos de esta propuesta teórica con ciertos problemas del campo de la educación. Es a partir de los problemas de aprender y enseñar que traemos los autores, no sin violencias o torciones. Si las admitimos, o si las promovemos, es a la espera de alguna intersección que traiga algo valioso para ser pensado, que marque una ruptura en el decurso de lo que somos.

El primer capítulo trata sobre el placer y sobre determinados lugares que le son destinados en relación a la enseñanza, a partir de cierta naturalización en la manera de pensar el par placer-deseo. En éste se enfatiza la idea deleuzo-guattariana del deseo como producción respecto a algunos conceptos particularmente significativos en el área de la educación, particularmente tiempo, trabajo y sacrificio. El capítulo finaliza con una digresión sobre la interpretación y su papel en la educación.

El segundo capítulo se construye en torno de la idea de transmisión, desafiada y dislocada a partir del libro *El Maestro Ignorante*, de Jacques Rancière. Se explora la relación entre la falta, concepto ampliamente criticado por Deleuze y Guattari, y la transmisión respecto del modo en que esta distribuye lugares y fuerzas al aprender y al enseñar. Se busca señalar ciertos vínculos entre la deuda, la postergación y el deseo, como elementos de un modo de organización que precisa de la falta para mantener su estructura. Se problematiza además, la relación de esta falta con una concepción del yo basada en el auto-reconocimiento frente a la posibilidad de un aprender y de un enseñar como acontecimientos. Este capítulo incluye

también una breve digresión en la que se intenta responder la siguiente pregunta: no es la igualdad una especie de falta en el texto de Rancière?

Un tercer capítulo ofrece notas sobre un concepto de política que no pier

## **SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO	13
1. DESEJO E PRAZER	20
1.1. Uma breve resenha sobre a polêmica em torno à Psicanálise nos anos '70	21
1.2. Desejo. Uma aproximação ao conceito	25
1.3. O desejo como processo, a questão do prazer	32
1.3.1. Tempo	37
1.3.2. Trabalho	39
1.3.3. Sacrifício	42
1.4. Digressão sobre a interpretação	44
2. TRANSMISSÃO	50
2.1. Uma aventura intelectual	51
2.2. Submissão	54
2.3. Desejo-falta e desejo-produção	56
2.4. Desarmar-se, desterritorialização e afirmação do acaso.	60
2.5. Digressão sobre a falta: É a igualdade em <i>O Mestre Ignorante</i> uma espécie de falta?	63
2.6. <i>O Mestre Ignorante</i> : algumas considerações sobre interpretação, tempo, trabalho e sacrifício	67
2.6.1. Explicação e Interpretação	67
2.6.2. Outro trabalho e outro tempo	71
3. NOTAS PARA UM CONCEITO DE POLÍTICA	74
3.1. Educação menor, educação profética	75
3.2. Desejo e poder	83
3.3. Controle	85
3.4. Aprendizagem como usina. Um lugar singular	89
3.4.1. Uma política que afirme sem princípios	89
3.4.2. Um devir minoritário	91
3.4.2.1. A recusa de Bartleby	93
3.4.2.2. Um menor num lugar menor	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

## **Introdução**

## INTRODUÇÃO

É difícil começar. O primeiro impulso é dizer que se começa por tal ponto e depois disso tentar justificar a escolha. O impulso seguinte é fazer dessa escolha alguma coisa de importante. É comum escrever então uma frase do tipo “Ninguém negaria...” ou “A educação é...” ou “Como é sabido...”. Depois disto, talvez, nos sintamos autorizados a questionar. É difícil não introduzir um texto de reflexões sobre educação atravessadas pela filosofia de uma maneira diferente.

Como começar então? Em algum ponto como qualquer outro; pelo meio, como se começa sempre nestes casos. Um problema já se encontra numa paisagem quando nos deparamos com ele. Neste caso o problema se refere à educação e, mais especificamente, a algumas linhas que o desejo, o prazer e o poder traçam por perto e através dela, a certos entrecruzamentos entre o desejo, o ensinar e o aprender.

O problema surgiu para nós, ou pelo menos, nos aproximamos dele após da leitura de um livro que continua a mexer com os nossos hábitos filosóficos e educativos: *O mestre ignorante*<sup>1</sup>. Falaremos depois sobre o livro, mas por enquanto apontaremos que ele narra uma experiência de aprendizagem e reflete sobre ela. Acreditamos que, no melhor dos casos, uma experiência é narrada porque, quase a cada vez, ela desafia os nossos esquemas de

---

<sup>1</sup> RANCIÈRE, 2002.

compreensão, convida o pensamento a se aventurar para além de seus moldes classificatórios e tranqüilizadores.

O livro de Jacques Rancière conta a história de uma aprendizagem singular, acontecida no começo do século XIX. Dessa história surgiu uma pergunta: será que o desejo estava envolvido de alguma maneira nessa singular aprendizagem? E essa pergunta apareceu atravessada por outras: de quantas e de quais maneiras pode o desejo se envolver na aprendizagem? E no ensino? E como pode ser pensado esse desejo? Não se pretende resolver estas questões aqui, se as colocamos é tão só para mostrar o começo de um percurso que foi também se transformando na medida em que se fazia.

Alguns textos de Gilles Deleuze (e dentre eles alguns dos escritos junto a Félix Guattari) foram a fonte principal da pesquisa sobre o desejo. Eis a segunda dificuldade desta introdução: justificar a escolha de um autor. Desconfiamos que se escolha um autor porque em determinado momento ele faz sentido. Parece uma justificativa pobre. Mas talvez seja assim porque as escolhas, especialmente quando tocam nas linhas do desejo, não são da ordem do que possa ser justificado. Porque as razões justificativas não são nunca suficientes quando de escolhas se trata.

Se este trabalho tivesse que reclamar para si uma área do conhecimento, ele se inscreveria *entre* a Educação e a Filosofia, já que é um texto escrito por uma professora, mas é também o texto de alguém que estuda filosofia e escreve sobre educação. Mas uma professora, uma estudante e alguém que escreve não são simplesmente isso, são menos que isso e são muitos *entres* a mais. Porém de uma coisa temos certeza, as perguntas iniciais são perguntas de alguém que ensina, e para quem o aprender tem alguma coisa de misterioso. São perguntas cujo sentido se entende em relação aos hábitos do ensinar e àquilo que os quebra. Ou, melhor,

são perguntas que tem a ver com o ensino e a aprendizagem na medida em que eles são existenciais, na medida em que eles colocam em jogo as forças da vida, por mais que seja difícil saber como e quando isto acontece.

Para começar a falar em educação apelamos à distinção feita por Sílvio Gallo<sup>2</sup> entre educação menor e educação maior, conceitos que permitem assinalar duas tendências extremas. Gallo diz, a propósito de uma educação menor:

Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno ‘faz tudo’ do dia a dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências<sup>3</sup>.

A “educação maior”, é definida então como “aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes ao serviço do poder”<sup>4</sup>.

Com esta distinção entre duas formas de educação não pretendemos mapear a realidade de maneira a conseguir uma divisão na que qualquer tipo seja susceptível de encaixar em um e só um dos espaços que a divisão gera. Nem sequer afirma-se que entre elas haveria graus crescentes ou decrescentes. A diferenciação de uma educação maior e uma menor aponta que entre esses extremos hipotéticos há atritos, choques, superposições, disfarces, transposições, etc. E que ambas existem juntas, não havendo entre elas uma relação de total contradição.

---

<sup>2</sup> GALLO, 2003, p. 71- 85.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 82.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 78.

Distingue-se aqui educação maior e menor porque esta não pretende ser uma análise técnica, mas um exercício de pensamento, no qual escolhemos um mapa que, achamos, promoverá certos questionamentos, perspectivas e torções.

Fala-se aqui em uma educação maior como caso extremo de instituição com objetivos gerais, aos que escapam as linhas do desejo que brotam nos espaços educativos resistindo às tentativas de organizá-las. Essa educação maior não está feita só de planos decenais e leis com maiúsculas, às vezes ela está também “dentro” de nós.

Este texto parte também de uma crença, a de que a filosofia, quando colocada perto de outras disciplinas, pode fazer um bom aprendizado mais do que prover de uma fundamentação ou dar uma lição. Sílvia Gallo afirma que em filosofia não se trata de apresentar verdades:

De verdades – falsas verdades, diga-se de passagem – e de certezas – também falsas – a doxografia educacional recente está repleta. Trata-se, ao contrário, de propor exercícios de pensamento, exercícios que, por sua vez, nos façam pensar ainda mais<sup>5</sup>.

Partimos, então, de uma crença cujos riscos gostaríamos de assumir em nosso modo de pensar: a de que a filosofia, deslocada do seu âmbito mais tradicional, em contato com outras disciplinas, ou em contato com os leigos, não só continua a pensar, senão que em ocasiões se enriquece.

---

<sup>5</sup> Ibidem, p. 64.

O presente trabalho se abre com uma aproximação ao conceito de desejo inspirada em Deleuze e Guattari. Não pretende, contudo, ser um trabalho conceitual exaustivo porque o interesse de tal aproximação é cruzar alguns conceitos com os problemas que a educação nos coloca. É a partir de certos problemas do aprender e do ensinar que trazemos os autores, não sem certas violências das quais somos conscientes. Se as admitimos, ou se as promovemos, é à espreita de alguma intersecção que traga algo de valioso para ser colocado, que marque uma ruptura no decurso do que somos.

A aproximação ao conceito de desejo trouxe algumas questões. Uma primeira sobre o prazer, e sobre determinados lugares que lhe são destinados em relação ao ensino a partir de certa naturalização na maneira de pensar o par prazer-desejo. Esta questão é explorada no primeiro capítulo, em que se enfatiza a idéia deleuzo-guattariana do desejo como produção em relação a alguns conceitos significativos para o campo da educação: tempo, trabalho e sacrifício. Este capítulo acaba com uma digressão sobre a interpretação e o papel dela na educação.

Uma segunda questão apareceu em torno ao conceito de falta (amplamente criticado por Deleuze e Guattari) e ao modo em que este distribui lugares e forças ao aprender e ao ensinar. Partindo da idéia de transmissão (desafiada e deslocada a partir do livro *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière<sup>6</sup>), se assinalam certos vínculos da dívida, da postergação e do desejo, como elementos de um modo de organização que precisa da falta para manter sua estrutura. Problematizaremos também, neste capítulo, a relação dessa falta com uma concepção do eu baseada no auto-reconhecimento a respeito da possibilidade de um aprender e de um ensinar como acontecimentos. Este capítulo tem também uma breve digressão, fruto de uma oportuna provocação do meu orientador, nela se tenta responder a seguinte pergunta: não é a igualdade uma falta no texto de Rancière?

---

<sup>6</sup> RANCIÈRE, 2003.

Um terceiro capítulo oferece notas sobre um conceito de política que não perca de vista o desejo e que explore também certa produtividade para pensar o cenário da aprendizagem. Consideramos problemático falar em desejo e em aprendizado como temas aos que deveríamos acrescentar fatores políticos. Ao contrário, trata-se de questões prioritariamente políticas, atravessadas de política, produtoras de política e produzidas por relações políticas. Pensamos assim algumas possibilidades para a política no cenário da aprendizagem a partir da força do *menor* num lugar *menor*.

## **1. Desejo e prazer**

## 1. DESEJO E PRAZER

### *1.1. Uma breve resenha sobre a polêmica em torno à Psicanálise nos anos '70.*

Em 1977, por ocasião da primeira edição em inglês do *Anti-Édipo*<sup>7</sup>, Michel Foucault escreve um belo prólogo<sup>8</sup> em que reflete sobre a situação da Psicanálise na Europa desde 1945 até os últimos anos da década de '70. Comenta que até 1965 “Era preciso ser unha e carne com Marx, não deixar seus sonhos vagabundarem muito longe de Freud e tratar os sistemas de signos –e significantes- com o maior respeito”<sup>9</sup>.

Os cinco anos seguintes, até 1970, são descritos como um período “apaixonado”, no qual “o combate se deslocou”. O *Anti-Édipo* mostra “a extensão do terreno ocupado... E, sobretudo, nos incita a ir mais longe”, diz Foucault<sup>10</sup>.

Além das críticas de Foucault, outras oposições à psicanálise antecederam ou foram contemporâneas ao livro. São também os anos da antipsiquiatria. Segundo Roudinesco e Plon o termo antipsiquiatria<sup>11</sup> “serviu para designar um movimento político de contestação radical do saber psiquiátrico entre 1955 e 1975 na maioria dos grandes países em que se haviam

---

<sup>7</sup> DELEUZE & GUATTARI, 1976.

<sup>8</sup> FOUCAULT, 1977, s./p.

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> ANTIPSIQUIATRIA. In: ROUDINESCO & PLON, 1998.

implantado a psiquiatria e a psicanálise”<sup>12</sup>. Os autores afirmam que se a psicoterapia institucional

havia tentado reformar os manicômios e transformar as relações entre os que prestavam e os que recebiam cuidados, no sentido de uma ampla abertura para mundo da loucura, a antipsiquiatria visou a extinguir os manicômios e eliminar a própria idéia de doença mental<sup>13</sup>.

A antipsiquiatria se caracterizou particularmente por ser uma revolta<sup>14</sup>. Como todo movimento teórico, social ou político teve grandes diferenças internas. Roudinesco e Plon mantêm que na França não houve uma verdadeira corrente antipsiquiátrica. Segundo eles porque o lugar dessa rebelião foi ocupado pela esquerda lacaniana, e pelos trabalhos de Foucault e Deleuze que se situavam em oposição à ortodoxia psicanalítica, tanto freudiana como lacaniana.

Deleuze e Guattari publicarão juntos pela primeira vez em 1972. Guattari era psicanalista enquanto Deleuze, formado no campo da Filosofia, já tinha tratado sobre alguns temas da Psicanálise: inconsciente, Eros, instinto de morte, fantasma, etc<sup>15</sup>. “Maio do ‘68 foi um abalo para Gilles e para mim”, afirma Guattari<sup>16</sup> e acrescenta “o que buscávamos em comum era um discurso ao mesmo tempo político e psiquiátrico, mas sem reduzir uma dimensão à outra”.<sup>17</sup>

Num texto em que rastreia as freqüentes aparições de Wilhelm Reich (1897-1957) no *Anti-Édipo*, Luiz Orlandi afirma que “é preciso pensar a expressão *anti-Édipo* como se

---

<sup>12</sup> Ibidem, Loc. cit.

<sup>13</sup> Ibidem, Loc. cit.

<sup>14</sup> Ibidem, Loc. cit.

<sup>15</sup> Cf.: DELEUZE, 1988.

<sup>16</sup> DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 25.

<sup>17</sup> Ibidem, Loc. cit.

estivéssemos viajando ao longo de um criativo rompimento com a tradição que maltratou o desejo”<sup>18</sup>. Reich, psicanalista dissidente. (o maior dissidente de sua geração, segundo Roudinesco e Plon<sup>19</sup>), é um bom exemplo dessa tradição que Deleuze e Guattari em certa maneira recolhem. Estudou medicina na Universidade de Viena. Membro do partido comunista, foi expulso em 1933 depois de escrever seu livro *Psicologia de massas do fascismo*. Foi exilado e morreu preso<sup>20</sup>. Ainda que a última fase de seu pensamento seja bastante discutida, “atualmente tende-se a revalorizar a figura e as idéias de Reich, particularmente suas idéias sobre a íntima relação entre repressão política e repressão sexual”<sup>21</sup>.

Reich foi o criador do freudo-marxismo, mas questionou o conformismo burguês e o comunismo. Sua análise do fascismo “marcou todo o [seu] século”<sup>22</sup>. Via no fascismo “a expressão de uma estrutura inconsciente e estendia a definição à coletividade, para enfatizar que, definitivamente, o fascismo se explicava por uma insatisfação sexual das massas”<sup>23</sup>. Para Reich, a liberação não era um problema individual, senão político-sexual-cultural. Ele se apropriará dos textos de Marx e de Freud, para afirmar a insuficiência de uma revolução puramente sexual ou de uma puramente política, social ou econômica. Mas, foi sua adesão ao comunismo e não uma disputa teórica o que lhe valeu a antipatia de Freud. Foi expulso também da IPA (International Psychoanalytical Association)<sup>24</sup>.

---

<sup>18</sup> ORLANDI, 2005, s./p.

<sup>19</sup> REICH. In: ROUDINESCO E PLON, 1998.

<sup>20</sup> Cf.: REICH. In: FERRATER MORA, 1994.

<sup>21</sup> “hoy día se tiende a revalorizar la figura y las ideas de Reich, en particular sus ideas sobre la íntima relación entre represión política y represión sexual”. (Ibidem. Tradução nossa)

<sup>22</sup> REICH. In: ROUDINESCO E PLON, 1998.

<sup>23</sup> Ibidem, Loc cit.

<sup>24</sup> Cf.: Ibidem, Loc.cit.

Ao longo de todo o *Anti-Édipo* de Deleuze e Guattari, e ainda que eles discordem explicitamente de Wilhelm Reich podem seguir-se suas pegadas<sup>25</sup>.

Diz Deleuze: “o nosso fora, pelo menos um deles, foi uma certa massa de gente (sobretudo jovens) que estão fartos da psicanálise”<sup>26</sup>. Num clima de questionamento e de procura de novas formas de pensar o desejo, os dois autores franceses partem de certo cansaço do esquema psicanalítico, de uma crítica à função do psicanalista como padre e às leis interpretativas da psicanálise que – e esta é uma das teses mais fortes a respeito do desejo – submetem o desejo às categorias do negativo (a lei, o limite, a falta). Esta crítica alcança também qualquer afã de unidade ou de totalidade, precisamente porque, como diz Foucault:

Enfim, o inimigo maior, o adversário estratégico [...] [é] o fascismo. E não somente o fascismo histórico de Hitler e de Mussolini – que tão bem souberam mobilizar e utilizar o desejo das massas –, mas o fascismo que está em nós todos, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora.<sup>27</sup>

Somos intimamente fascistas, assinala Foucault. E o fascismo tem a ver com “nossos atos, nossos corações, nossos prazeres” e não simplesmente com nossa razão, nossa consciência moral, nossa “vida pública”.

Até aqui uma tentativa de construir um esboço do cenário histórico onde surge o conceito de desejo que tentaremos trabalhar no próximo tópico. Temos nos referido especialmente ao *Anti-Édipo* porque nele o desejo é tratado pela primeira vez por Deleuze e Guattari de maneira

---

<sup>25</sup> “A pesar dos momentos de distanciamento crítico, a relação de Deleuze e Guattari com a obra de Reich é a de sempre manter a alegre pulsação do polifônico canto à vida”. (ORLANDI, 2005, s./p.)

<sup>26</sup> DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 17.

<sup>27</sup> FOUCAULT, 1977, s./p.

explícita. Mas sendo este um tema de uma presença constante na obra de ambos autores, à medida que o trabalho vá se desenvolvendo, iremos apresentando outras fontes.

### ***1.2. Desejo. Uma aproximação ao conceito***

*Vê-se atualmente pessoas desfilar gritando: Viva a castração, porque é o lugar, a Origem e o Fim do desejo! Esquece-se o que há no meio.*

*Gilles Deleuze & Claire Parnet<sup>28</sup>*

Não há um dado originário isolado, ou isolável. Sempre que perguntamos por um determinado corte-fluxo, há um outro que o antecede e que tampouco pode ser reduzido, porque se separarmos um fluxo, já teremos antes dele uma outra máquina: a que produziu a separação. Eis porque, achamos, Zourabichvili fala em “garantia contra a ilusão do fundamento”. Não se trata de chegar a um motor imóvel para poder assim interromper a regressão, porque antes dele já haveria a máquina que efetuou a interrupção. Fluxos são produzidos por máquinas, máquinas conjugam fluxos e cortes, então são as máquinas que produzem máquinas.

Mas o que é uma máquina? Deleuze conta que Félix Guattari, já falava em máquinas desejanças quando se conheceram<sup>30</sup>. O conceito aparece também no *Anti-Édipo*. Logo no início do livro lemos: “Em toda parte são máquinas, de maneira alguma metaforicamente; máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões”<sup>31</sup>. A Natureza é concebida aqui como processo de produção, e a produção é maquinica. “O sentido corrente da palavra máquina resulta de uma abstração pela qual se isola a máquina técnica das condições do seu surgimento e de seu funcionamento”<sup>32</sup>, funcionamento e surgimento que são sociais. O termo máquina viria recuperar a relação da máquina com a sua produção e seu funcionamento, de maneira tal que pode-se dizer que as máquinas são sociais antes de ser técnicas. Que são produzidas através de outros funcionamentos e que, a princípio, todo funcionamento é maquinico: corta ou deixa passar, produz, distribui e (ou) consome.

O inconsciente é maquinico, funciona desta maneira. Produz. É importante a interpretação de Zourabichvili:

---

<sup>30</sup> DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 23.

<sup>31</sup> DELEUZE & GUATTARI, 1976, p. 15.

<sup>32</sup> ZOURAVICHBILI, 2004, p. 68.

não há diferença de natureza entre as “máquinas sociais” (mercado capitalista, Estado, Igreja, Exército, família, etc.) e as “máquinas desejantes”, mas uma diferença de regime ou de lógica: estas “investem” aquelas e constituem seu inconsciente, isto é, ao mesmo tempo em que se alimentam delas e as tornam possíveis, as fazem “fugir”.<sup>33</sup>

O desejo é então produção, e essa descoberta deve-se à psicanálise. Só que, diz o *Anti-Édipo*, Édipo a oculta, a submete a uma lei única através de uma interpretação que remete sempre ao mesmo cenário. Por isso o livro se recusa a pensar o inconsciente em termos de representação, porque esta reenvia sempre a um original, a um roteiro, a um arquétipo, a um modelo, a um molde. A representação é contrária à produção que pode ter uma multiplicidade de direções e que apresenta sempre possibilidades de fuga. Trata-se de pensar um inconsciente que “não é um teatro”, que é “uma fábrica”<sup>34</sup>, ainda que as nossas máquinas sociais estejam sempre lhe impondo leis.

O conceito de desejo de Deleuze e Guattari está longe dos significados mais familiares da palavra, e, de fato, também daqueles que a psicanálise lhe outorgou. A psicanálise supõe<sup>35</sup> um sujeito que se representa um objeto faltante, uma tensão em direção a um objeto, e isto opõe de alguma maneira o desejo à realização do mesmo. E, não só o opõe, mas também o subordina. O desejo deleuzo-guattariano aponta à capacidade de produção antes desta ser amarrada pela lei. Traremos como exemplo uma reapropriação da idéia de *eleição de objeto* que aparece nos *Diálogos*:

---

<sup>33</sup> Ibidem, Loc.cit.

<sup>34</sup> DELEUZE & GUATTARI, 1976, p. 41.

<sup>35</sup> Somos conscientes de que este esquema do que seria o desejo para a psicanálise é uma generalização talvez grosseira. Mas o trazemos porque de alguma forma é uma imagem bastante próxima ao adversário que o *Anti-Édipo* supõe.

Nada revela melhor a traição do que a *escolha de objeto*. E não porque seja uma escolha de objeto, noção infeliz, mas porque é um devir, o elemento demónico por excelência [...] E de que é culpável o Capitão Ahab, em Melville? De ter escolhido Moby Dick, de ter escolhido à baleia branca em lugar de obedecer à lei de grupo dos pescadores que pretende que qualquer baleia é boa para ser caçada.<sup>36</sup>

Um pouco antes de se referir ao livro de Melville, Deleuze fala do traidor e o trapaceiro. O segundo só se aproveita do estabelecido, enquanto o traidor experimenta traindo as significações dominantes<sup>37</sup>. Escolhe um objeto que só ele deseja ou se atreve a desejar. Na verdade, o que ele escolhe não é um objeto: a escolha do capitão é um agenciamento. Lá vai o traidor, o louco, o incompreendido, do outro lado ficam os pescadores para os quais existem inúmeros objetos de escolha, mas todos previstos pela lei do grupo. É por isso que a escolha de objeto (no sentido tradicional) “é uma noção infeliz”.

O desejo é produção sem lei. A ele nada falta, ele não está regido por um objeto, porque o próprio do desejo é ser processo, e não a tensão produzida por um objeto cuja falta quer ser ressarcida. É por isso mesmo que ele “sofre apenas por ser interrompido”<sup>38</sup>. A falta é então de alguma maneira posterior ao desejo.

O desejo em vez de remeter à subjetividade, a coisas ou pessoas, em vez de ser produzido por alguém, é produtividade não pessoal nem voluntária. O sujeito é então produzido como um resto, sempre descentrado, não considerado como uma identidade fixa: “o sujeito se estende sobre o contorno do círculo cujo centro foi abandonado pelo eu”<sup>39</sup>. Mas deve-se ter muito

---

<sup>36</sup> « Et rien ne révèle mieux la trahison que le *choix d'objet*. Non pas parce que c'est un choix d'objet, mauvaise notion, mais parce que c'est un devenir, c'est l'élément démonique par excellence. [...] De quoi le capitaine Achab est-il coupable, dans Melville ? D'avoir choisi Moby Dick, la baleine blanche, au lieu d'obéir à la loi de groupe des peuchers, qui veut que tout baleine soit bonne à chasser ». (DELEUZE & PARNET, 1977, p. 53. Grifo do autor, tradução nossa)

<sup>37</sup> Ibidem, p. 52.

<sup>38</sup> ZOURABICHVILI, 2004, p. 69.

<sup>39</sup> DELEUZE & GUATTARI, 1976, p. 29.

cuidado de pensar que esse sujeito descentrado tem alguma coisa a ver com o sujeito incompleto marcado pela falta que postula a psicanálise. Pelo contrário,

Ao desejo não falta nada, a ele não falta seu objeto. É antes o sujeito que falta ao desejo, ou ao desejo que falta (um) sujeito fixo; só há sujeito fixo pela repressão. O desejo e seu objeto são a mesma coisa: a máquina, enquanto máquina de máquina. O desejo é máquina, o objeto do desejo é ainda máquina ligada...<sup>40</sup>

Desejo não é assim uma instância de nossa interioridade reprimida pela sociedade que estando no nível da imaginação se oponha ao real, “a produção não é nunca organizada em função de uma falta anterior, é a falta que vem a alojar-se, vacuolizar-se, propagar-se de acordo com a organização de uma produção prévia”<sup>41</sup>. Os autores do *Anti-Édipo* não desconhecem que o desejo esteja preso à falta, o que eles afirmam é que essa não é a única possibilidade do desejo.

O desejo maquínico não vem do interior do sujeito: “Já é assim na criança, que maquina seu desejo com o fora, com a conquista do fora, não em estádios interiores nem sob estruturas transcendentais”<sup>42</sup>. O desejo não vem do interior do sujeito porque não supõe um sujeito: não precisa ser primeiro desejo do sujeito, individual, privado, para depois ser convertido em social: o desejo é social. O desejo não tende “só” a um objeto, porque se deseja sempre num

---

<sup>40</sup> Na versão original o texto diz: « ou le désir que manque de sujet fixe ». Por isso colocamos o artigo *um* entre parêntesis, acreditamos que sem ele se faz evidente que a explicação se dá com a adição do “fixo”. Assim, já não se trata tanto duma negatividade quanto duma positividade: se ao sujeito falta-lhe o desejo, o que falta ao desejo é um sujeito fixo, ou seja, não lhe falta sujeito, lhe falta sujeito em estado de fixação, portanto o que se assinala aqui não é tanto uma falta senão uma característica: ausência de estado de fixação, ou seja, movimentação. (Cf.: *Ibidem*, p. 44).

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 45.

<sup>42</sup> « Il en est déjà ainsi chez l’enfant, qui machine son désir avec le dehors, avec la conquête du dehors, non pas dans des stades intérieurs ni sous des structures transcendentes ». (DELEUZE & PARNET, 1977, p. 109. Tradução nossa).

conjunto. Deleuze diz<sup>43</sup> que não se deseja um vestido, se deseja um conjunto, se deseja toda a trama que envolve um vestido, se deseja o vestido numa paisagem.

As máquinas não são sujeitos nem objetos e os fluxos também não supõem essas unidades. Não é que desejemos, enquanto sujeitos, algum objeto perfeitamente recortado na sua unidade, ao contrário, sempre se deseja num agenciamento, se deseja em eles, mas ao mesmo tempo eles já são produzidos pelo desejo.

O desejo só pode ser pensado dentro de um agenciamento determinado. A noção de agenciamento é posterior à de máquinas desejantes na obra de Deleuze e Guattari<sup>44</sup>. Apontaremos por enquanto que desejar numa paisagem quer dizer aqui que “todo desejo procede de um encontro”<sup>45</sup>, se constrói na exterioridade e não num núcleo essencial no interior do sujeito. É por isso que Deleuze afirma que o desejo “não é natural nem espontâneo”. Sempre faz parte de um agenciamento, “Só há desejo agenciado ou maquinado”<sup>46</sup>, ou seja, num acoplamento (sempre singular, sempre exterior). Um agenciamento sempre é coletivo, acontece entre pelo menos dois termos que não são sujeitos, é um fazer funcionar juntos elementos que não são homogêneos, mas que guardam uma vizinhança (que não é proximidade espacial)<sup>47</sup>. Um agenciamento tem pelo menos quatro componentes: um estado de coisas, um estilo de enunciados (uma forma de falar), um território e processos de desterritorialização, sempre há uma saída. Eis um belo exemplo disto nos *Diálogos*, numa fala sobre Nietzsche:

---

<sup>43</sup> Gilles Deleuze deu uma entrevista para Claire Parnet em 1988. O resultado foi um documentário, *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*, no qual ele comenta diferentes conceitos, cada um correspondendo a uma letra do abecedário. Esta citação corresponde ao D de *désir* [desejo]. (L'ABÉCÉDAIRE, 1997).

<sup>44</sup> Cf.: ZOURABICHVILI, 2004, p. 22.

<sup>45</sup> Ibidem, Loc. cit.

<sup>46</sup> Ibidem, Loc. cit.

<sup>47</sup> Cf.: DELEUZE & PARNET, 1977, p. 65.

O aforismo não como escrita fragmentária, mas como agenciamento que não pode ser lido duas vezes, que não pode “se passar outra vez” sem que mudem as velocidades e as lentidões entre seus elementos[...] É tudo isso, todo esse plano, que só tem um nome: Desejo, e que certamente não tem nada a ver com a falta nem com a “lei”.<sup>48</sup>

O Desejo é acontecimento singular porque a cada leitura algo de diferente se passa e porque se passa na exterioridade, no encontro, não obedecendo a um plano que restringiria suas possibilidades de antemão (falta, lei).

É importante dizer que ainda que o desejo possa ser fuga, ou seja, não esteja condenado a ser falta, desejo e repressão não são necessariamente opostos (como veremos adiante, Michel Foucault também denuncia isto). Pode-se desejar precisamente aquilo que nos reprime. De fato é o desejo o que tem produzido sempre já de alguma maneira uma determinada organização do campo social, tanto os seus aspectos mais revolucionários como as suas repressões mais atrozes. Ele por si só não garante nem uma coisa nem a outra, ele só produz.

Eis uma primeira relação entre o desejo e a educação: não podemos fazer com que o desejo entre com a sua força revolucionária quando aprendemos nem quando ensinamos: não parece interessante se traçar como objetivo uma maneira ou um método para que esse deslocamento ocorra. Simplesmente porque o desejo não depende da vontade. Mas podemos, sim, sabendo dessa tensão, talvez desenvolver uma escuta particular que não esqueça que a força do desejo

---

<sup>48</sup> « l’aphorisme, non pas comme écriture parcellaire, mais comme agencement qui ne peut pas être lu deux fois, qui ne peut pas ‘repasser’, sans que changent les vitesses et les lenteurs entre ses éléments [...] C’est tout cela, c’est tout ce plan qui n’a qu’un nom, Désir, et qui n’a certes rien à voir avec le manque ni avec la ‘loi’ »( Ibidem, p. 106. Tradução nossa)

está amarrada à sua fragilidade, ao perigo constante (e em última instância inevitável) da sua territorialização<sup>49</sup>.

### ***1.3. O desejo como processo, a questão do prazer.***

*Há muito ódio ou muito medo com relação ao desejo, no culto ao prazer.*

*Gilles Deleuze<sup>50</sup>*

Em nossa época o prazer vem ganhando um enorme privilégio no âmbito das reflexões sobre o ensino ou pelo menos em relação ao ideal que dele fazemos. No campo onde se entrecruzam a Filosofia e a Educação, vale a pena colocar algumas implicações quanto ao fato do prazer ser um desses conceitos que outorgam sentido a muitas e diferentes visões do aprender e do ensinar.

Cabe esclarecer desde o começo que não pensamos que se deveria fundar uma nova educação com base no desprazer, mas questionamos essa naturalização que outorga ao prazer certo estatuto de palavra mágica – quase curinga – que quando pronunciada gera rápidos e fáceis consensos em torno das questões de como, porque e para que educar.

Há prazeres e desejos que estão explícita ou implicitamente banidos do âmbito escolar. Há outros que, pelo contrário, a escola acolhe (ainda que prevendo para eles momentos e lugares

---

<sup>49</sup> Diremos simplesmente que territorialização quer dizer aqui fixação de alguma coisa que estava se deslocando, ou fugindo.

<sup>50</sup> « Il y a beaucoup de haine, ou de peur à l'égard du désir, dans le culte du plaisir » (DELEUZE & PARNET, 1977, p. 119. Tradução nossa).

muito determinados). Acreditamos que o momento que se reserva ao desejo e ao prazer na educação caracteriza pelo menos em parte o sentido que lhe outorgamos.

Entraremos na questão do prazer, com uma observação que Michel Foucault faz na *História da Sexualidade*<sup>51</sup>. Ele sustenta que os discursos contra a repressão sexual têm um tom profético, pois ao afirmarem que esta existiu durante séculos se colocam, de alguma maneira, “fora do poder”, ao mesmo tempo em que antecipam uma liberdade futura<sup>52</sup>. Foucault duvida que a repressão do sexo seja uma evidência histórica, que o poder funcione reprimindo, e, finalmente, que esse discurso que tenta criticar a repressão não faça parte daquilo que ele mesmo denuncia<sup>53</sup>.

A crítica de Foucault é pertinente porque, ao questionar a repressão sexual, coloca em questão essa oposição naturalizada entre prazer/libertação por um lado, e desprazer/repressão por outro, que é umas das questões que nos propomos repensar.

Enquanto Deleuze pensa em torno ao desejo, Foucault focaliza o prazer. Porque, segundo este último, o conceito de desejo fica sempre amarrado à repressão e à falta<sup>54</sup>, porém Deleuze explica que para ele, desejo “não é estrutura ou gênese”<sup>55</sup>, mas processo; ou seja, não é instância originária, senão pura produção sem lei. O desejo, como já foi dito, só sofre por ser interrompido. Ele importa como processo não ancorado numa finalidade: “De um processo nós fizemos uma meta: o fim de todo processo não é sua própria continuação ao infinito, mas seu acabamento [sua atualização]”<sup>56</sup>.

---

<sup>51</sup> FOUCAULT, 1999.

<sup>52</sup> Ibidem, p.12.

<sup>53</sup> Cf.: Ibidem, p.14-15.

<sup>54</sup> Cf.: DELEUZE, 1994, s./p.

<sup>55</sup> Ibidem.

<sup>56</sup> Esta é uma citação de um texto de Lawrence (Aaron's rod) feita no *Anti-Édipo*. Na tradução ao espanhol (DELEUZE & GUATTARI, 1995), o *fim*, a *meta*, contrapõe-se à realização, não ao acabamento que, achamos,

O prazer enquanto culminação se opõe ao processo, parece “interromper o processo imanente do desejo”<sup>57</sup>. Interromper o desejo é territorializá-lo. Porém pode-se pensar um desejo que, não carecendo de nada, “resguarda-se tanto quanto possível de prazeres que viriam a interromper seu processo”<sup>58</sup>. O desejo pode produzir sem a determinação de uma meta aonde iria se interromper.

Para Deleuze e Guattari existe uma ameaça na territorialização, na interrupção que o prazer envolve: um poder tranquilizador, um poder de clausura. Assim, o prazer afasta da inquietude, do desconforto, da procura, do processo, para territorializar tudo novamente. Esse poder de prender o desejo representa uma ameaça ao seu processo produtivo. Agora, em se tratando do aprender e do ensinar, a esse perigo de morte do desejo devemos acrescentar outro: o da subordinação do prazer e do desejo a fins pedagógicos.

Não é para advogar por uma educação no desprazer e contrária ao desejo que se questiona a subordinação destes aos fins do ensino. É porque ainda afirmando que desejo e prazer devem ser considerados, não fica resolvido o problema de como lidar com coisas que acontecem no nível inconsciente e que acontecem de maneiras diferentes a cada vez. Esse seu caráter excepcional apresenta uma dificuldade enorme (se não definitiva) caso se espere que o desejo faça parte de uma proposta educativa geral. Poder-se-ia perguntar: o que fica do prazer e do desejo depois deles serem colocados para fins pedagógicos? A nossa hipótese é que resta

---

tem um sentido muito forte de finalidade. A palavra no texto em francês é *accomplissement*, que tem – como realização e cumprimento – uma conotação teleológica. Mas achamos que pelo sentido mesmo do parágrafo em que o trecho está incluído (no que os autores salientam que não deve se tomar o desejo por uma finalidade), essa conotação pode passar a segundo plano. Segundo Le Petit Robert (2001), uma das acepções de *accomplissement* é *execution*, que é definido como, entre outras coisas, “ação de passar ao ato”. O processo seria assim atualização, mas não regida por um fim, com o qual uma tradução possível é “...o fim de todo processo não é sua própria continuação ao infinito, mas sua atualização”. A palavra no texto original em inglês é *completion*, que tem um forte sentido finalista também, mas decidimos desconsiderar este dado e privilegiar o contexto da frase no *Anti-Édipo* como critério para a tradução já que confrontar o inglês e o francês implicaria conjeturar também sobre o que Deleuze e Guattari interpretaram, o que parece-nos um exercício arriscado e pouco útil. (Cf.: DELEUZE & GUATTARI, 1976, p. 14).

<sup>57</sup> DELEUZE, 1994, s/p.

<sup>58</sup> Ibidem.

muito pouco, levando em conta que a força do desejo existe com anterioridade a qualquer direcionamento. Mas estas tentativas de pedagogizar o desejo não conseguem anulá-lo, ele escapa desses fins, do marco que lhe preparam. No entanto, o desejo se dá na forma de um agenciamento, não pode ser preparado, não pode ser previsto.

Tampouco se pretende ignorar aqui que existem tendências, inclusive dentro da educação formal, que advogam por dar atenção aos processos em detrimento dos resultados. Mas será que isto tem alguma coisa a ver com pensar o desejo como processo? Se tiver algo a ver, guarda também as suas diferenças. Não se pretende pensar aqui os processos cognitivos enquanto conscientes, reproduzíveis, e avaliáveis; senão, sobretudo, os casos em que o desejo como processo é sufocado, ainda que não se faça isto conscientemente. Não se trata de dessecar o processo da aprendizagem, com vistas a otimizá-lo, o que também pode ser uma maneira de vigiá-lo. Trata-se de pensar, para além das boas intenções, o que acontece ao desejo como processo. E vale a pena insistir: o desejo antes de submetido ao prazer, antes de interpretado pela psicanálise, antes de captado para fins pedagógicos. Ou seja, a capacidade produtora do desejo antes de tudo o que pode haver de ameaçador e repressivo, ainda nas nossas boas intenções.

O que acontece com o desejo e o prazer para além (e para aquém) dos fins educativos? E, sobretudo, qual seria o interesse de pensar isto? Estas são as perguntas que de alguma forma guiam o percurso final deste capítulo.

Mas antes de continuar, é preciso dizer: não é uma mudança radical na educação o que procuramos. Visa-se, precisamente, explorar mudanças que talvez sejam imperceptíveis do ponto de vista da Educação com maiúsculas. A aposta está em pensar no pequeno. Não

qualquer pequeno, mas aquele que, ainda que micro é capaz de deslocar as possibilidades dentro de um determinado panorama. Como diz Félix Guattari,

não se trata de cada um fugir “pessoalmente”, mas de fazer fugir, como quando se arrebenta um cano ou um abcesso. Fazer passar fluxos, sob os códigos sociais que os querem canalizar, barrar. Não existe posição de desejo contra a opressão, por mais local ou minúscula que seja essa posição, que não ponha em causa progressivamente o conjunto do sistema capitalista, e que não contribua para fazê-lo fugir<sup>59</sup>.

Pensaremos então uma micro-educação, casos que não pretendem ser generalizados, cuja difusão não se dá do individual ao geral, nem se espalha convencendo através de bons argumentos. São casos talvez excepcionais, mas não estão isolados, e por isso contagiam. Estes casos povoam a educação de evidências contra os grandes planejamentos e merecem talvez um micro-cuidado. É nesse ponto que ganha sentido a proposta de pensar pequenos hábitos com os quais o desejo parece estar engrenado, pequenos hábitos quebrados a cada vez de maneiras diferentes. Pequenos também porque talvez seja só localmente que possam se produzir hábitos alternativos.

São três as questões ligadas ao desejo como processo no âmbito da educação que serão desenvolvidas aqui. A primeira está relacionada ao tempo; a segunda ao trabalho e a terceira ao sacrifício. Esta divisão tem por objetivo

### ***1.3.1. Tempo***

Tanto ao aprender quanto ao ensinar, quantas vezes mataremos o processo com as nossas ânsias de resultados? De onde vem essa nossa tendência à pressa? Quantas vezes ela fica sem ser questionada? Eis uma pergunta que pode ser feita uma e mil vezes quando se ensina e quando se aprende, quando se estuda e quando se experimenta: de onde vem esta urgência? O que ela faz conosco?

Talvez exista uma ligação entre a forma cada vez mais apressada em que vivemos, a maneira em que procuramos e a maneira em que queremos atender ao prazer e ao desejo quando ensinamos e aprendemos. Desconfiamos que essa ânsia de prazer imediato esteja relacionada com a promessa nunca cumprida de prazer num mundo onde as possibilidades aparecem como infinitas e as oportunidades de satisfação, no entanto, não chegam nunca.

Ao introduzir o prazer no ensino, nos impomos por um lado concorrer com o mercado capitalista como grande máquina de promessa. E isto é muito complexo, porque a escola compartilha com ele, em parte, o mecanismo da promessa<sup>60</sup>, ainda que por outro lado, é a sua concorrente quando tenta induzir outro tipo de gostos, de buscas, de atitudes que as que “se” costumam/consomem.

Por outro lado, se o prazer é a culminação do desejo, e o ensino fica preso ao prazer, entra-se num tipo de urgência (sempre insatisfeita) que tira o nosso foco do processo. E isto é assim ainda que todos os nossos esforços conscientes estejam voltados a não conceber, viver nem avaliar as nossas experiências a partir dos resultados. Duvidamos que se possa privilegiar o processo do desejo no meio desse ritmo. Se existe alguma coisa que possa ser feita, ainda que não saibamos muito bem como, é da ordem de um câmbio de ritmo, ou melhor, de uma

---

<sup>60</sup> No capítulo seguinte comentaremos mais amplamente este assunto, o da promessa.

traição do ritmo, uma outra relação com o tempo, outro uso do tempo. O discurso escolar da prioridade dos processos obriga o desejo a passar por lugares atravessados de urgências de resultados dos mais diversos tipos, contribuindo a criar tensão e culpas, contrariamente ao que se propõe. Porque o problema não são os processos cognitivos, mas os processos do desejo quando ele fica amarrado a qualquer lógica que lhe predetermina um tempo para seu acontecer. Desconfiamos que por um lado marcha o discurso da prioridade dos processos e, por outro, o desejo fica amarrado às exigências que dizem que o tempo é pouco, e que pressupõem saber como deve ser utilizado e para que.

É assim que se chega a medidas absurdas (muito difundidas atualmente) como aumentar a cada vez mais o número de dias de aula para melhorar a qualidade da educação. Ou exigir que se cumpram estritamente os cronogramas estabelecidos e se recuperem dias “perdidos”. Medidas que surgem de uma impossibilidade de ver que o tempo perdido não se recupera só com mais tempo. Como se fosse só questão de intercambiar, somar e restar porções de tempo para acumular porções de qualidade (aliás, este termo é muito apropriado para um certo tipo de discurso educacional, uma vez que ele é utilizado prioritariamente para descrever produtos vendíveis). Como se as possibilidades de aprender dependessem de quanto tempo a mais ficam trancados numa sala de aula alunos e professores. Pois acontece que há inúmeros elementos para além dos relógios, das medições, da sucessão e da acumulação, que estão envolvidos quando alguém consegue aprender alguma coisa.

Eis uma oportunidade para relacionar essa urgência e essa ânsia de resultados com umas palavras inspiradoras: “a velocidade é estar prendido num devir que não é um desenvolvimento nem uma evolução”<sup>61</sup>. Velocidade não significa chegar primeiro nem chegar antes, nem mudar loucamente. Trata-se mais bem de “estar prendido num devir”, esquecer do

---

<sup>61</sup> « La vitesse, c'est être pris dans un devenir, qui n'est pas un développement ou une évolution » (DELEUZE & PARNET, 1977, p. 40. Tradução nossa)

fim, ou não ter necessidade dele, ou ignorar absolutamente que exista uma coisa para além deste processo atual, porque “porvir e passado não tem muito sentido, o que conta é o devir presente: a geografia e não a história, o meio e não o princípio nem o final”<sup>62</sup>, como a erva, que cresce pelo meio, sem depender de um tronco e sem procurar dar frutos: como as crianças que “vão rápido porque sabem deslizar entre”<sup>63</sup>; como a música, em que não se pode “parar para recapitular”<sup>64</sup>, imanência, devir, processo, velocidade para não chegar.

### *1.3.2. Trab2 R11o*

*e4s-1a4do 40que4 410oe40pr3oc4e4s-1s-1o-10 32.0s-1e4pr3áe4 410clm-ãq0025-2.00 k5ilzqrlz e los tica3  
prazer34, -210nã4o -20é4 -20por3 -20s-1e4 -20d-10e4n sa que a iuitde4 -20ée dazer34os-1a4, -210m-2*

*alprazduutmbas e s*

*elacirs-1c4om-2 o t-2r3a4bn-10a4.001472 R11p. T-4546 TL TNa ultr3a4 10cetemoea vientem e asontrea*

As propostas de “aprender com prazer” parecem querer, entre outras coisas, afugentar o trabalho (sacrificado) que o aprender implica. Mas, devemos dizer, aprender é um trabalho, assim como a arte e o jogo – ainda que relacionados com o lazer e o prazer – o são. Aprender é um trabalho, aprender dá trabalho, parece difícil de dizer. É mais fácil pensar que se pode aprender através do prazer, só que, acreditamos, pode ser menos honesto.

Claro que devemos pensar em outro tipo de trabalho e outras condições para trabalhar. Se bem que é verdade que aprender dá trabalho, será que a aprendizagem pode ser um trabalho diferente do trabalho urgente e alienado? Numa sociedade onde o trabalho tem as características predominantes da urgência e do sacrifício talvez seja difícil que o trabalho de aprender seja diferente. Mas queremos afirmar com Deleuze e Guattari que antes de qualquer contradição, numa sociedade tudo foge.

Quiçá haja alguma possibilidade para recriar o trabalho fora da lógica do prazer-desprazer nas práticas de ensino e aprendizagem. Se pudermos pensar o trabalho como processo, este seria um trabalho que não criasse culpa ou castigo ao não ser feito, e cuja realização não perseguisse nem merecesse prêmio nenhum. Estaria então fora da lógica do castigo e o prêmio.

Fora da lógica do prazer-desprazer acaba querendo dizer aqui fora da lógica do mérito (prêmio, culpa ou castigo). Um trabalho alegre, de uma alegria espinozista, cujo encontro faz sentido pela alegria do encontro.

Vou simplificar muito, mas quero dizer que a alegria é tudo o que consiste em preencher uma potência. Sente-se alegria quando se preenche, quando se efetua uma potência. Voltemos aos nossos exemplos: eu conquisto, por menor que seja, um pedaço de cor. Entro um pouco na cor. Pode imaginar a

alegria que isso representa?[...] E o que é a tristeza? É quando estou separado de uma potência da qual eu me achava capaz, estando certo ou errado<sup>66</sup>.

Ocasões em que alguém “se perde” aprendendo, e não num momento de prazer que coroa um esforço, senão no trabalho e na dificuldade, mas por eles terem um sentido imanente, porque eles não enfraquecem, não tiram forças, não alienam esforços, não despotencializam. Ocasões em que fazendo alguma coisa nossa capacidade de fazer aumenta. Acreditamos que o que despotencializa, o que nos separa daquilo que nos achávamos capazes, são as pretensões de manipular o prazer, é a expectativa de situar o prazer em uma determinada atividade, como se pudesse ser legislado. Em outras palavras, não é o esforço o que se opõe ao prazer, senão o fato de não achar nele sentido, ou lhe outorgar um sentido transcendente.

Quem tenha lido um livro difícil, se apropriado duma língua estrangeira, descoberto um mecanismo, aprendido a dançar ou a nadar, sabe que é possível um esforço com sentido imanente: que o trabalho seja alegre sem ser prazeroso, ainda antes de chegar a seu acabamento e à aprovação dos outros. Efetivamente, antes da aprovação, que rege nossa idéia de educação de maneira quase absoluta, está a alegria de conquistar palavras aos poucos, de entrar na água sentindo que ela nos ameaça ao mesmo tempo em que é nossa aliada, de ver aparecer uma pergunta que antes não existia, de fazer algum percurso que desnuda aos poucos o funcionamento de uma coisa qualquer.

Mas como tirar de nossas cabeças a lógica do mérito? Quiçá o simples – e difícilíssimo – exercício de ficarmos atentos à forma em que ela intervém governando nossas alegrias e à

---

<sup>66</sup> *L'Abécédaire*, 1997, J de joie [alegria]

forma em que ela aparece quando tentamos governar as alegrias dos outros, faça já uma diferença na maneira de ver, de pensar e de viver a aprendizagem e o ensino.

### ***1.3.3. Sacrifício***

A terceira questão que propomos discutir tem a ver com o sacrifício. Segundo uma idéia de educação que nos é muito familiar não resulta escandaloso que deva-se fazer certos sacrifícios tendo em vistas conseguir certos fins. Com fins nos referimos a, por exemplo: “ser alguém na vida”, “ter uma profissão”, “progredir no mundo do trabalho”, “ajudar aos outros”, “fazer um mundo mais justo”, “descobrir uma vacina”, etc. O certo é que se desenvolve uma surpreendente tolerância ao sacrifício e ao aborrecimento em nome destes fins, como se a renúncia e o sacrifício fossem ingredientes quase fatais na hora de aprender (ou de ser ensinado). E é difícil dizer que a nossa educação não tenha a ver com essa idéia.

Mas, paralela a essa moral do sacrifício se desenvolve a intolerância à postergação do prazer. Não agüentamos, por exemplo, um problema não resolvido por muito tempo. E isto não é um detalhe. Não é um detalhe porque, curiosamente, o nosso mundo não parece um mundo sem problemas. E também porque achar realmente alguma coisa (ter um encontro) implica muitas vezes um olhar paciente e fora do tempo e uma persistência na busca<sup>67</sup> que é muito difícil.

Por que, dentre todos os arranjos possíveis do desejo, dentre todas as distribuições possíveis de nossos afetos para conseguir ensinar ou para conseguir aprender, se escolhe sacrificar o processo e separar o que se faz do que se procura, colocar o que procuramos para além do que fazemos? Haverá pelo menos uma forma do aprender que não esteja subordinada a fins

---

<sup>67</sup> Não se trata aqui de tolerância à frustração, porque a frustração implica já um resultado. Trata-se do trabalho de persistir na busca.

transcendentes? “[Pensamentos] que se definiriam no movimento de aprender e não no resultado de saber, e que não deixariam a ninguém, a nenhum Poder, a preocupação de ‘colocar’ perguntas ou ‘doar’ problemas”<sup>68</sup>.

Insistimos: não se pretende aqui fazer uma crítica moral do prazer, não estamos dizendo que ele é ruim por ser o oposto do sacrifício que seria bom. Se ele é posto em questão é por acharmos que dá sentido a um tipo de pressa, que habitua as expectativas a uma morte precoce da busca.

Se há uma crítica à moral neste trabalho, é à moral do sacrifício, à moral da promessa, que submete todo processo a paixões tristes. Sacrifica-se alguma coisa em nome de outra, há um dispositivo, uma pessoa, uma instituição, uma lógica que mantém a alegria sempre diferida e faz pensar que o sacrifício vale a pena. Valer a pena, a expressão que se utiliza correntemente para dizer que alguma coisa foi boa, insiste em que há pena e em que ela tem um valor. Quer dizer, não é de graça o prazer. Quer dizer, alguma coisa deverá ser outorgada ou sacrificada em troca. O problema mais preocupante desta lógica não é o fato de existir algum tipo de dívida, mas o fato da dívida se tornar infinita:

enquanto as dívidas têm [...] regime finito, o homem pode se libertar. O padre judeu invoca, pois, em virtude de uma Aliança, a idéia de uma dívida infinita do povo judeu para com Deus, e os cristãos retomam esta idéia de outra forma, a idéia de dívida infinita ligada à do pecado original [...] Segundo Nietzsche, o padre se define desta forma: ele inventou a idéia de que os homens estão num estado de dívida infinita. Eles têm uma dívida infinita<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> « [pensées] qui se définiraient dans le mouvement d’apprendre et non dans le résultat de savoir, et qui ne laisseraient à personne, à aucun Pouvoir, le soin de ‘poser’ des questions ou de ‘donner’ des problèmes » (DELEUZE & PARNET, 1977, p. 32).

<sup>69</sup> *L’Abécédaire*, 1997, J de joie [alegria]

Como se a vida estivesse cheia de “valeu a pena”, ou pior, de “valerá a pena”: uma dívida, a ilusão de poder algum dia saldá-la e uma espera paciente. Mas uma espera paciente que não busca, porque sabe já o seu destino final, um grande investimento de pena porque supõe-se que já se sabe o que é bom. Porque já está dito, já está inventado. Diferente desta pena como valor de troca é a criação de um valor. Esta é uma forma de resistência. A criação de um valor que não tem preço determinado no mercado (do sentido) comum dos prazeres e sacrifícios. Uma forma de resistência que não pára de buscar porque não quer mais pagar o preço de uma mercadoria de duvidosa procedência. Que não quer mais pagar o preço não porque ele seja alto, mas porque já não acredita no produto. O grave nesta distribuição de sacrifícios e prêmios que povoa nossas cabeças é que em meio ao bombardeio de promessas de prazer que é o mercado, não há lugar para o desejo e, portanto, vamos por aí oferecendo sacrifícios a deuses dos quais só sabemos o nome.

A pedagogização do prazer – ou seja, a pretensão de utilizá-lo para reforçar certos aprendizados – e a subordinação do desejo ao prazer – que supõe também sua postergação – falam de um processo que se fecha sobre si mesmo, que submete o desejo, que amarra suas pontas, que obstrui as suas saídas. Nele, a escola fica voltada para fora, se pensando, muitas vezes, como devedora de um saber que não se produz nela, de uma política que ela só obedece, de um desejo que passa por ela, mas que nela nada produz.

#### ***1.4. Digressão sobre a interpretação***

O esforço de Deleuze e Guattari concentra-se em fazer fugir o desejo dos esquemas da interpretação – levando-se em conta que a interpretação é o modelo por excelência da prática psicanalítica. Pensar o desejo fora do esquema da falta e da finalidade é deixá-lo fora também dos esquemas mais habituais.

Interpretar – pretender dizer o que uma coisa quer dizer – é o que ordinariamente se faz com aquilo que se considera um sintoma. Um sintoma é alguma manifestação que é considerada como expressão de uma coisa de outra índole que não se expressa, mas existe.

O desejo, o prazer e grande quantidade de afetos em geral, são considerados desde este ponto de vista por nós educadores. Pode-se fazer o exercício de pensar quantas das nossas avaliações são feitas tratando estes fenômenos como sintomas. A educação e a interpretação têm uma aliança de longa data. Educar é interpretar, mas é também ensinar a interpretar e a interpretar-se. A educação maior está constituída por uma exigência de interpretação: uma máquina digestiva potente com suas pontas em toda parte e seu centro nos resultados das avaliações dos seus contadores e calculistas.

Educa-se para interpretar e interpreta-se para educar.

Educa-se para interpretar quer dizer, se ensina a decifrar signos os mais variados. A realidade toda pode ser um texto, o importante é que não pode ser interpretada por qualquer um nem de qualquer maneira: ensina-se a ver, a selecionar, a recortar, ensina-se que coisas se comparam com quais outras, o que vem primeiro e o que se faz por último, ensina-se a não sair do caminho. E isto é verdade a respeito das disciplinas do currículo, mas abrange uma quantidade de fenômenos muito maior: ensina-se a julgar os atos próprios e alheios, a desconfiar das intenções próprias e alheias, ensina-se a que tipo de atitudes deve-se estar

atento. Grande parte destas coisas se diz explicitamente. Outras coisas, simplesmente vão passando pelos rostos como se estes fossem telas:

Pode ser que a informação seja um mito e a língua não seja essencialmente informativa. Primeiro, há uma relação linguagem - rosto, e, como diz Félix, a linguagem está sempre indexada sobre traços de rosto, traços de “rostidade”: olha para mim quando eu te falo..., abaixa os olhos... O quê? O que você disse? Por que você faz essa cara? O que os lingüistas chamam de “traços distintivos” nem seriam discerníveis sem os traços de rostidade. E é tanto mais evidente que a linguagem não é neutra, não é informativa. A linguagem não está feita para ser acreditada, mas para ser obedecida. Quando a professora explica uma operação às crianças, ou quando lhes ensina a sintaxe, ela não lhes dá, em sentido estrito, informação: lhes comunica os comandos, lhes transmite palavras de ordem, os faz produzir enunciados corretos, idéias “justas”, necessariamente conformes às significações dominantes<sup>70</sup>.

Não só se educa para interpretar, interpreta-se para educar. Interpretações que não se fazem nem se ensinam explicitamente. Por exemplo, ainda que as avaliações tendam a ser cada vez mais abertas a respeito de seus critérios – aderimos, por exemplo, ao conceito de auto-avaliação achando que é menos autoritário que outros – sempre há uma carga disso que em ocasiões chama-se de subjetividade do professor, mas que corre o risco de ser precisamente o contrário: uma massa de critérios não revisados, critérios utilizados simplesmente porque “se usam”. Critérios não confessados, ou inegociáveis por serem invisíveis – ao estarem aceitos pelo senso comum. Estes não se ensinam explicitamente, não são colocados nunca numa

---

<sup>70</sup> « C'est peut-être que l'information est un mythe, et que le langage n'est pas essentiellement informatif. D'abord, il y a un rapport langage-visage, et, comme dit Félix, le langage est toujours indexé sur des traits de visage, des traits de 'visagéité' : regarde-moi quand je te parle ... ou bien baisse le yeux... Quoi ? qu'est que tu as dit, pourquoi tu fais cette tête ? Ce que les linguistes appellent 'traits distinctifs' ne seraient même pas discernables sans les traits de visagéité. Et c'est d'autant plus évident que le langage n'est pas neutre, n'est pas informatif. Le langage n'est pas fait pour être cru mais pour être obéi. Quand l'institutrice explique une opération aux enfants, ou quand elle leur apprend la syntaxe, elle ne leur donne pas à proprement parler des informations, elle leur communique des commandements, elle leur transmet des mots d'ordre, elle leur fait produire des énoncés corrects, des idées 'justes', nécessairement conformes aux significations dominantes». (DELEUZE & PARNET, 1977, p. 30. Tradução nossa)

apostila nem no quadro, mas também atravessam as relações de aprendizagem e governam – desde sua invisibilidade- os afetos que ali transitam.

E se esses afetos pudessem ser “objeto” de uma maior delicadeza? Se fossem tratados com um zelo especial?

Estamos tão familiarizados com idéia de interpretar os afetos que renunciar a interpretá-los semeia dúvidas: sobraria alguma possibilidade? Parece que se entregar aos afetos sem interpretações seria quase que se jogar numa confusão que atordoaria nossos sentidos. Mas não interpretar não significa renunciar à sensibilidade, senão precisamente deslizar-se nela de outro modo. Também não tem a ver com a “pura espontaneidade”, não é uma proposta de não fazer proposta nenhuma, programa nenhum.

Não interpretar pode ser se colocar a favor de experimentar – que não é fazer experimentos senão viver experiências<sup>71</sup>. Sermos sensíveis às conexões, a suas múltiplas e inesperadas ocorrências: “toda entrada é boa, desde que sejam múltiplas as saídas. Mas a psicanálise fez tudo, salvo as saídas”<sup>72</sup>. Eis uma advertência contra a velha idéia da bondade da interpretação e seus efeitos, que ao abrir as portas para mostrar o mundo impede ao olhar explorar outros enquadramentos.

Interpretar de acordo com certos princípios e esquemas é negar a multiplicidade do desejo, e isso vale para dentro e para fora da escola, é isto que fazem os que Deleuze chama de “padres”.

---

<sup>71</sup> Sobre a dificuldade de viver uma experiência no mundo contemporâneo, Cf.: AGAMBEN, 2001, p. 7-91. E também, sobre a experiência, a noção de saber e de vida que esta implica, Cf.: LARROSA, 2001. p. 22-30.

<sup>72</sup> “tout entré est bonne, du moment que les sorties sont multiples. Mais le psychanalyse a tout fait, sauf les sorties” (DELEUZE & PARNET, 1977, p. 123. Tradução nossa)

O “padre” é o personagem que levanta a bandeira de interpretação, o padre pode ser o professor, o psicanalista, o médico, o sociólogo, o militante... Ser padre não é uma profissão, nem está relacionado diretamente com os profissionais que acabamos de mencionar, ser padre é uma atitude, a de interpretar ao outro por seu próprio bem e em nome de alguma entidade transcendente, é, neste caso, estar no lugar em que não é preciso se expressar para que o outro se expresse e para poder julgá-lo.

Pode-se também pensar que existe outro modo de relação com os encontros que acontecem enquanto se ensina e se aprende que não pergunta pelo que expressam ou significam as atitudes dos outros, mas observa como elas funcionam, as experimenta por fora de um plano de interpretação – transcendente – as vivencia mais do que as classifica. Se a proposta de vivenciar sem classificar parece difícil de levar adiante, pelo menos podemos considerar a de nos abstermos de interpretar, a de desconfiar das nossas interpretações, a de colocar em questão os modelos a que estas respondem.

Se o desejo como falta e o prazer como culminação não esgotam o que pode ser pensado em torno ao aprender, talvez seja possível colocar outras perguntas sobre esse processo. O apartado seguinte propõe pensar a idéia de transmissão. Não para discutir a sua possibilidade ou impossibilidade, senão, achamos, para pensar em torno a seu caráter excepcional, a sua irrupção, ou seja, a sua produtividade. Como nele encararemos a questão a partir de um livro de *Jacques Rancière*, com o objetivo de apresentar alguns pontos voltaremos a utilizar determinadas categorias que no pensamento de Deleuze seriam de alguma maneira inadmissíveis (sujeito, vontade, razão, etc.). Não pretendemos dizer nem mostrar que as idéias destes autores (Deleuze e Guattari por um lado e Rancière por outro) são as mesmas ou que são parecidas. Só que, ante uma pergunta alheia a seus textos (o inconsciente é alheio ao texto de Rancière, assim como a educação não é um tema que Deleuze e Guattari tratem

explicitamente ou em profundidade) pretendemos construir uma resposta que os coloque juntos apesar de suas distâncias teóricas. Porque este trabalho não procura aprofundar na filosofia de cada um deles, senão buscar caminhos para lidar com perguntas que concernem ao sentido da educação.

## **2. Transmissão**

## 2. TRANSMISSÃO

*O que a psicanálise chama de resolução ou dissolução do Édipo é absolutamente cômico, é precisamente a operação da dívida infinita, a análise interminável, o contágio do Édipo, sua transmissão de pai para filho.*

*Gilles Deleuze*<sup>73</sup>.

### 2.1. Uma aventura intelectual.

*O mestre ignorante* de Jacques Rancière é um livro que semeia inquietude no âmbito da educação. Conta a história de um professor que enfrentou uma circunstância particular e casual, que acabou ressignificando a relação com seus alunos, com o saber e com a própria idéia que ele tinha de si. O professor chamava-se Joseph Jacotot e suas circunstâncias propiciaram uma “aventura intelectual”<sup>74</sup> em 1818<sup>75</sup>.

A peculiaridade das circunstâncias devia-se, em parte, a que aquele professor tinha sido expulso do seu país – a França – por razões políticas, e precisava ensinar em outro cuja língua

---

<sup>73</sup> DELEUZE, 1992, p. 28.

<sup>74</sup> RANCIÈRE, 2002, p. 15.

<sup>75</sup> Vale esclarecer que a relação de Jacques Rancière com Jacotot e seus escritos, apresenta uma certa ambigüidade. É difícil dizer em cada caso, se quem fala é um ou o outro. E Rancière provoca isto intencionalmente, apostando na fecundidade desta indefinição: “Quanto à proximidade entre as teses de Jacotot e as minhas: é evidente que todo meu trabalho teórico esteve associado à tentativa de falar por meio das palavras dos outros, de fazer falar diferentemente as palavras dos outros, rephraseando-as, recolocando-as em cena” (Rancière, 2003, p. 187). Em conseqüência, tampouco se outorga relevância à diferença Jacotot-Rancière neste capítulo.

– o holandês – desconhecia. Achou assim “uma *coisa* comum”<sup>76</sup> entre ele e seus alunos: uma edição bilíngüe do *Telêmaco* de Fénelon. Este livro lhe deu a oportunidade de improvisar uma solução. Seus alunos o leram a sós, uma e outra vez, e, para surpresa do professor, até o aprenderam. Aprenderam também, sozinhos, a comentá-lo em francês. Os alunos não necessitaram da explicação do mestre para aprender essa língua nem para entender o *Telêmaco*.

Esta verificação de Jacotot tem fortes conseqüências sobre grande parte dos nossos pressupostos a respeito do que seja educar e de como se joga na educação a questão da transmissão.

Rancière<sup>77</sup>, analisa o problema da transmissão em torno à aventura de Jacotot: pergunta-se o que foi transmitido a esses alunos, já que, afirma, “é preciso que alguma coisa se transmita”. Explica o acontecido, então, nestes termos: se transmite uma vontade na forma de uma opinião. Poderíamos pensar que se transmite um axioma, o de que *todas as inteligências são iguais*, e que, portanto, é possível prescindir da explicação das inteligências supostas superiores. O mestre “se retira do jogo” e se coloca assim momentaneamente fora de um funcionamento social que se alimenta das desigualdades, e se sustenta ao mesmo tempo na promessa da igualdade:

a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir. Quem estabelece a igualdade como *objetivo* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito.<sup>78</sup>

---

<sup>76</sup> Ibidem. Loc. cit. (grifo do autor)

<sup>77</sup> Ibidem, p. 192.

<sup>78</sup> Idem, 2002, p. 10.

O que envolve essa opinião e que quer dizer “retirar-se do jogo”? A pergunta insiste porque a expressão ‘uma aventura intelectual’ parece valiosa e inquieta-nos a possibilidade de tal aventura entre professores e alunos. E isto talvez pela mesma razão que a pergunta pela transmissão é recorrente e as respostas e explicações sobre o que se transmite e como, parecem sempre insuficientes.

Jacotot afirma que todas as inteligências são iguais, é isto o que ele transmite. Rancière diz que o que se transmite é uma *vontade* ou uma *opinião*. Em todo caso, há alguma coisa que se faz que não precisa se apoiar numa verdade aceita como universal. Curiosa intervenção política de Rancière (de Jacotot) que não começa por fundamentar aquilo que acha justo, mas por mostrar a arbitrariedade que isto requer para se impor. É essa arbitrariedade que fica evidenciada no ato de contrapor-lhe outra arbitrariedade – a de uma vontade, a de uma opinião.

Os conceitos de vontade e de inteligência envolvidos na reflexão de Rancière serão aqui interrogados a partir de dois pontos. Primeiro a partir da noção de inconsciente. Se existem forças inconscientes que permeiam os nossos modos de estar no mundo, então não é possível dar conta de maneira exaustiva do que se passa entre um sujeito e outro quando se aprende. Este texto pretende pensar a transmissão incluindo alguns outros elementos além da vontade e a inteligência.

O segundo ponto a partir do qual pensaremos o que seja uma aventura intelectual, refere-se ao conceito de sujeito. Alguns teóricos da educação já fizeram o trabalho de pensar a educação sem depender desse conceito<sup>79</sup>. Não aprofundaremos aqui a discussão que confronta essa concepção com outra, mais tradicional, que supõe o sujeito imprescindível ou pelo menos

---

<sup>79</sup> Cf., por exemplo: GALLO, 2003.

importante. Voltaremos à questão ao final deste capítulo, refletindo sobre a “identidade” de um sujeito em determinadas circunstâncias nas que esta se vê desarmada, deslocada, questionada, vendo isto como uma possibilidade.

## **2.2. Submissão**

*A administração de uma segurança molar organizada tem por correlato toda uma microgestão de pequenos medos, toda uma insegurança molecular permanente, a tal ponto que a fórmula dos ministérios do interior poderia ser: uma macropolítica da sociedade para e por uma micropolítica da insegurança.*

*Gilles Deleuze e Felix Guattari*<sup>80</sup>

Dívida e postergação caracterizam uma determinada forma de submissão que considera o tempo como uma linha lançada em uma direção determinada, que procura um futuro prometido, e realiza sempre um sacrifício no presente, ao submeter o processo e o movimento todo a esse futuro. O problema aqui não seria o fato de que essa lógica exista, mas o fato de que a desejamos, de que o desejo está entretido com ela e a produz a cada vez. Partimos da diferença entre pensar a submissão num nível consciente, o que levaria a pensar modos de superá-la nesse mesmo nível, e pensar uma submissão num outro nível, misturada com o desejo, uma submissão da que não se pode dar conta consciente ou racionalmente sem que alguma coisa escape.

---

<sup>80</sup> DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 93.

Um exemplo no campo da educação: as exigências vinculadas ao aperfeiçoamento dos professores, amparadas na necessidade de formação contínua, muito familiares para quem trabalha com educação. Essas exigências são devedoras de um dispositivo regido pela carência: a maioria dos envolvidos nas instituições educativas (e não só nelas, mas este é o caso que nos ocupa) é julgada devedora de provas sobre sua idoneidade e busca completar sua formação, ao mesmo tempo em que oferece a outros, por sua vez, formação e aprovação. A educação maior vem conseguindo explorar magnificamente este dispositivo, sendo que é ela mesma a que exige as certificações, a que avalia e contrata quem é capaz de outorgá-las, e a que tem por alvo todos aqueles que ainda – e é muito importante este ainda – estão “incompletos”, incompletamente educados. A educação menor acontece aí onde em qualquer momento se pode aprender, mas se sabe que não se aprende para completar nada. A educação menor acontece sem criar dívida e sem a necessidade de inventar faltas, consciente de que aprender é uma forma de se sentir vivo e não de reduzir aos poucos um saldo negativo que tem a capacidade de se reproduzir.

O problema é que, ao pensar que o desejo de cada um (o meu, o próprio) se opõe a ela e por isso pode resisti-la, o poder de sujeição da lógica da dívida é mais sutil e persistente. Até que ponto estamos dispostos a perceber que nosso desejo se entrelaça nessa trama que conscientemente depreciamos?

As forças do inconsciente são sempre políticas, sociais e históricas, porque é no âmbito da sociedade e da história que se deseja, e elas são, por sua vez, produtos do desejo. Em palavras de Deleuze e Guattari, herdadas de Spinoza<sup>81</sup>, o problema é lutar por essa submissão como se

---

<sup>81</sup> “Eis por que o problema fundamental da filosofia política permanece aquele que Spinoza soube colocar (e que Reich redescobriu) ‘Por que os homens combatem *pela* sua servidão como se fosse a sua salvação?’” (DELEUZE & GUATTARI, 1976, p. 46)

se tratasse da própria salvação, o problema é que muitas vezes nossa forma de atuar pareceria mais indicar que queremos nos endividar e postergar mais que nos livrar desses mecanismos.

Que sujeito é esse que se posterga em nome da promessa de igualdade; carente, definido de uma vez e para sempre pelo que supostamente lhe falta, eterno devedor insatisfeito? Como é possível que o sacrifício, a postergação, e, portanto a culpa e a má consciência sejam investidos? Acreditamos que essa pergunta tem um matiz deleuziano, mas está presente também, a seu modo, no texto de Rancière.

### ***2.3. Desejo-falta e desejo-produção***

Ainda que a primeira parte deste trabalho inclua uma introdução ao conceito de desejo de Deleuze e Guattari, neste capítulo se apresentam novas aproximações que aportarão elementos para a abordagem do problema da transmissão e a submissão. Voltaremos então sobre algumas partes da crítica de Deleuze e Guattari à visão psicanalítica de inconsciente e de desejo. Especificamente, a uma de suas mais recorrentes afirmações a esse respeito: o desejo não é falta. Esta afirmação é um desafio para pensar o inconsciente a partir de uma lógica diferente, para impedir que o desejo caia “no grande medo de ter falta”.<sup>82</sup>

A questão é se é possível pensar as forças inconscientes sem a negatividade da falta. O *Anti-Édipo* postula que essa negatividade constitutiva fundamenta uma lógica social que produz pessoas carentes e delas se alimenta: “a falta é distribuída, organizada na produção social”<sup>83</sup>. Ela faz com que o desejo dependa de um objeto que se produz no “exterior” do sujeito, de tal maneira que o “interior” só pode *imaginar* aquilo que deseja. No entanto, exterior a ele, a

---

<sup>82</sup>Ibidem, Loc. cit.

<sup>83</sup>Ibidem, p 45.

*realidade* tem o poder de satisfazê-lo, ou não... Sujeito limitado e carente por definição, submetido a uma realidade todo-poderosa oposta a ele e desejo (impotente) como realidade psíquica.

Deleuze e Guattari se rebelam contra a psicanálise condenando a idéia de que somos constituídos por uma falta. Afirmam que a lógica do desejo arrasta um problema que remonta a Platão: a distinção dual de produção e aquisição. Assim, ao colocar o desejo frente à aquisição, este se constitui como falta, falta do objeto real<sup>84</sup>. O objeto do desejo produz deste modo, realidade, mas realidade psíquica. Isto relega a produção do desejo ao âmbito da imaginação, ao mesmo tempo em que lhe opõe uma produção extrínseca. Definir o desejo como falta é submetê-lo a um princípio idealista. Os autores do *Anti-Édipo* defendem que o desejo é produção. “Não há, de um lado, uma produção social de realidade, e, do outro, uma produção desejante de fantasma”<sup>85</sup>, de tal maneira que a realidade, como “produção natural ou social extrínseca”<sup>86</sup> se opõe ou é dobrada, reproduzida no interior do sujeito (na sua imaginação) preso assim desse eterno tender a aquilo que o preencheria. O desejo é muito mais do que aquilo que se define a partir da falta. É por isso que “o desejo tem ‘necessidade’ de pouca coisa”<sup>87</sup>:

O real não é impossível, no real, pelo contrário, tudo é possível, tudo se torna possível. Não é o desejo que exprime uma falta molar no sujeito, é a organização molar que destitui o desejo de seu ser objetivo. Os revolucionários, os artistas e os videntes se contentam em ser objetivos: sabem que o desejo estreita a vida com uma potência produtora, e a

---

<sup>84</sup> Cf.: *Ibidem*, p. 42.

<sup>85</sup> *Ibidem*, p. 46.

<sup>86</sup> *Ibidem*, p. 42.

<sup>87</sup> *Ibidem*, p. 44.

reproduz de uma maneira tanto mais intensa quanto menos ele tem necessidade<sup>88</sup>.

Se há uma oposição entre necessidade e desejo, é porque a primeira supõe a falta e rejeita a vida. A vida do desejo rejeita a explicação de que é a carência o que lhe dá origem. E a vida é produzida com maior intensidade quanto mais livre está de necessidades, quanto menos necessidades se têm.

É preciso um esclarecimento: não ter necessidades não quer dizer aqui tê-las já satisfeitas, mas, mais propriamente, não amarrar o desejo à falta. A falta tem um lugar determinado em nossa organização social, sendo que “não é nunca primeira,... vem a alojar-se, vacuolizar-se, propagar-se de acordo com a organização de uma produção prévia”<sup>89</sup>.

Esta é uma afirmação muito complicada. Não somos ingênuos de pensar que coisas como estas podem ser ditas gratuitamente em países como os nossos onde de fato o ensino vê-se dificultado devido ao fato dos envolvidos (alunos e professores) não terem contempladas as suas necessidades mais básicas. Isto é oposto ao que esta reflexão pretende atingir. Deleuze e Guattari de alguma maneira assinalam que o medo a carecer não é um medo dos “pobres”, dos “espoliados”<sup>90</sup>. Curiosamente não é difícil pensar que o desejo, como medo de sentir falta, é um afeto de quem já tem alguma coisa, ou muita coisa, ou coisas demais. Isto é importante para esclarecer que, quando aqui se fala em necessidades, como opostas ao desejo (impedindo que ele flua), é desde o ponto de vista do medo a carecer, que estrutura todo um modo de se pensar e se viver o desejo.

---

<sup>88</sup> Ibidem, p. 45.

<sup>89</sup> Ibidem. Loc. cit.

<sup>90</sup> Ibidem, p. 44.

É contra esse desejo faltoso da psicanálise, que funciona como princípio e define o sujeito, que Deleuze e Guattari se rebelam. Para eles, qualquer princípio que sirva de fundamento e ao qual se atribua universalidade, não só é uma ficção, senão que é uma ficção perversa. Não é natural nem necessário pensar o sujeito do desejo estruturado a partir da falta, isto é sim, a constatação do funcionamento de uma lógica social esmagadora e do quanto é difícil pular por cima de seus pressupostos.

Mas se, como foi dito, a falta é preparada e produzida, então não é necessariamente constitutiva essa busca sempre insatisfeita que define de uma vez a todos por igual, carregando ao longo da vida a postergação (do prazer) e a dívida. Ambas, dívida e postergação, se correspondem. A idéia de uma dívida infinita regendo a vida humana remonta à tradição judeu-cristã. O povo judeu, em eterna dívida com seu Deus por ser o povo escolhido; e o povo cristão, em eterna dívida com seu Deus pelo pecado original. A dívida infinita é um modo de sujeição que se espalha sem piedade e pode-se reconhecer em outras formas de organização social que a princípio não parecem ter relação com a religião.

Dívida, na acepção de dever alguma coisa a uma entidade que nos transcende, e postergação, na acepção de sacrificar nosso presente em vista de alguma coisa maior, ou melhor, são modos de relação com o tempo, maneiras de lhe outorgar sentidos que nos constituem, são modos de entender a vida, e, portanto, de vivê-la. Se a falta não é primeira, é porque antes dela e do sujeito existe o desejo como produção. Ele não representa sempre o mesmo velho roteiro, senão que produz constantemente os planos mais rígidos de nossas organizações sociais bem como os fluxos que os desbordam e se derramam.

Se as forças do inconsciente não reconhecem princípios, não admitem uma explicação universal (nem a de ser causada pela falta, nem nenhuma outra), se não estão submetidas a

nenhuma lei e estão sempre iludindo as interpretações que tentam capturá-las; então, voltando agora à experiência de Jacotot, podemos pensar que o que faz dela uma aventura intelectual talvez não possa ser explicado só em termos de sujeitos, nem de objetos (tampouco parecem suficientes a vontade e a inteligência). É o seu caráter excepcional, a sua singularidade, a impossibilidade de transformar sua lição numa fórmula, o que a torna interessante. Há alguma coisa no relato da experiência do mestre do século XIX que se derrama.

É essa singularidade que mistura estas instâncias: sujeito, objeto, transmissão, força, inteligência, (boa) vontade, até que seus contornos se perdem. Quiçá seja isto o que nos chama a pensar uma e outra vez naquele encontro ao mesmo tempo em que condena de antemão qualquer intento de interpretá-lo, entendê-lo ou explicá-lo exaustivamente.

O axioma da igualdade coloca certas forças a funcionar. Apagam-se os contornos. Essas forças abrem um campo inusitado onde as necessidades clássicas que amarram professores e alunos estão cortadas, e é por isso que alguma coisa parece se espalhar por esse campo.

#### ***2.4. Desarmar-se, desterritorialização e afirmação do acaso.***

*Ora, eis que surgem gritos isolados e apaixonados. Como não seriam isolados, visto negarem que “todo o mundo sabe...”. Como não seriam apaixonados, visto negarem o que ninguém, diz-se, pode negar? Esse protesto não se faz em nome de preconceitos aristocráticos: não se trata de dizer que poucas pessoas pensam e sabem o que significa pensar. Mas ao contrário, há alguém, mesmo que seja apenas um, com a modéstia necessária, que não chega a saber o que todo mundo sabe e que nega modestamente o que se julga ser reconhecido por todo mundo. Alguém*

*que não se deixa representar e que também não quer representar quem quer que seja. Não um particular dotado de boa vontade e de pensamento natural, mas um singular cheio de má vontade[...].*

*Gilles Deleuze*<sup>91</sup>

O presente texto expõe duas formas de pensar a submissão que tem pontos em comum, mas também suas divergências. Uma pensa a submissão em relação ao conceito de vontade (Rancière), e outra a relação ao conceito de desejo (Deleuze e Guattari). A decidida rejeição dos últimos a uma filosofia do sujeito, marca outra divergência importante.

É possível que Deleuze e Guattari permitam pensar algo em torno da transmissão que não é explícito em *O mestre ignorante*? Por que pensar o desejo recorrendo a esses autores? Porque, finalmente, sustentar que uma aventura intelectual é uma aventura do desejo? Em princípio porque a inteligência e a vontade não parecem suficientes para explicar os processos de transmissão. Porque talvez assim, a partir de Deleuze e Guattari, possa-se observar deste outro ângulo a insistência com que a educação mostra em cada ocasião que as tentativas de organizá-la, de lhe impor técnicas e de lhe indicar métodos são desbordadas. Mas há que se ter em conta que é quando o desejo transborda nossa organização social que se produz a ocasião da novidade, que acontece o que é de alguma maneira revolucionário - ainda que sempre se estejam criando novas formas de sujeição e de repressão desses desbordes. Talvez também porque a violência, a indiferença, a falta de motivação, são questões recorrentes no âmbito da educação e não parece que questões dessa índole possam ser interpretadas só por uma inteligência e remediadas por uma boa vontade. Melhor parece que existam vozes que gritam precisamente porque misturado com isso que chamamos inteligência e vontade borbulha um mundo de forças que se rebela contra elas.

---

<sup>91</sup> DELEUZE, 1988, p. 217.

Jacotot pode ter-se desconhecido, privado de repente dessa série de idéias que constituem uma identidade quando se aceita facilmente que essa identidade existe e que se constitui através destes conceitos universalizantes: pátria, profissão, língua. Jacotot não se reacomoda rapidamente segundo se espera que um professor estrangeiro faça. Não aprende a língua para assinalar mais claramente para si mesmo e para os demais a sua posição na pátria dos outros e cumprir com sua missão de ensinar como se espera de todo professor.

Outra ousadia de Jacotot: afirma uma opinião contra uma prática que se sustenta em seu valor de verdade, e consegue manter essa opinião. Isso é “retirar-se do jogo”, colocar as regras do jogo entre parêntesis, em suspenso. Fundar outro jogo enquanto se joga. Renunciar a reconhecer-se no percurso. E tudo isso na situação de risco e exposição que se supõe ser um estrangeiro, e renunciando ainda à única legitimação convencional que enquanto professor lhe cabia: seu saber de explicador. Além do mais, como já foi dito no começo, *O mestre ignorante* afirma o acaso como ponto de partida. Isto não significa que se resigne ao que lhe acontece, já que esta é uma afirmação sem nostalgia alguma de um ponto de partida “mais apropriado”.

Talvez uma das chaves dessa aventura intelectual seja um professor cujo eu está se desmanchando. Desarmando a lógica da subjetividade. Alguém que não leva tão a sério sua suposta unidade, que renuncia a uma identidade de acumulação: “O sujeito do eterno retorno não é o mesmo, mas o diferente, nem é o semelhante, mas o dissimilar, nem é o Uno, mas o múltiplo, nem é a necessidade, mas o acaso”<sup>92</sup>.

Fala-se aqui de desarmar-se no sentido de sair de uma armação, se perder, e, mais especificamente: não reconhecer-se, ou pelo menos não ficar satisfeito ao reconhecer-se. É

---

<sup>92</sup> DELEUZE, 1988, p. 209.

curioso como desarmar-se é, nesta lógica, buscar outras armas, desarmar-se não é entregar-se, desarmar-se é não reconhecer-se, renunciar às antigas armas (porque defender-se é também de alguma maneira condenar-se, atar-se às mesmas estratégias para se defender dos antigos medos) e sair procurando outras. Se desarmar-se pode ser desmontar, desmanchar ou desterritorializar, pode ser também perfeitamente resignar-se, “ficar a mercê”. Esta ambigüidade existe e representa um dos riscos de apostar em uma aventura intelectual.

Talvez uma das chaves da aventura de Jacotot seja uma resposta singular a esta pergunta: como reagimos quando não nos reconhecemos? “Longe de supor um sujeito, o desejo só pode ser alcançado no momento em que se é despojado do poder de dizer Eu”<sup>93</sup>.

Talvez vá neste sentido a sugestão final deste capítulo. Pode ser que nossa maneira de ser professores (e também de ser alunos) dependa demais de reconhecermo-nos, de preservarmos, de representarmos-nos iguais a nós mesmos e a uma velha imagem de professor. E esse desejo enorme, herdado e aderido a nosso eu, exige grandes certezas sobre as regras do jogo, nos obriga a criar uma rede de segurança em torno a nós como sujeitos. Obriga-nos, claro, a entendermo-nos como sujeitos e a não deixar-nos desarmar. Mas o que fez Jacotot senão tirar todas essas roupas ao não reagir como se espera que faça um bom cidadão e um bom professor? Não fazer parte daquele sonho. Sonho desmesurado e total do que fazemos parte, que aparece quando menos queremos, que não suporta a intempérie, o acaso, as mudanças, o insólito, tão preso ao Eu e tão devedor desse nosso “medo abjeto de sentir falta.”<sup>94</sup>

## ***2.5. Digressão sobre a falta. É a igualdade em O Mestre Ignorante uma espécie de falta?***

---

<sup>93</sup> «Loin de supposer un sujet, le désir ne peut être atteint qu’au point où quelq’un est dessaisi du pouvoir de dire Je» (DELEUZE & PARNET, 1977, p. 108. Tradução nossa)

<sup>94</sup> DELEUZE & GUATTARI, 1976, p. 44.

Neste capítulo assinalou-se que a educação, como instituição atravessada pelos desejos, hábitos e prazeres, responde ao esquema da falta, da dívida e da postergação. Afirmou-se ainda que de alguma maneira isto se coloca em evidência no texto de Rancière quando ele critica o esquema do presente desigual amparado na promessa de igualdade como sustentáculo da educação (de uma educação maior).

A aventura intelectual de Jacotot e seus alunos coloca em questão precisamente essa forma de igualdade que nunca se dá de fato. Porém, por que não pensar que, a afirmação da igualdade das inteligências leva consigo ou supõe também a existência de uma falta? O que faltaria nesse caso? Precisamente a igualdade. No prólogo de *O Mestre Ignorante*<sup>95</sup>, o mesmo Rancière caracteriza a igualdade dizendo que ela “é fundamental e ausente”<sup>96</sup>. Se, por outro lado “não há sociedade possível [...] há somente a sociedade que existe”<sup>97</sup>, e nela a igualdade não está, não aparece, não é; então há indícios para pensar a igualdade como falta.

Contudo, a nossa hipótese é que o gesto de Jacotot não precisa da igualdade como falta para ser concebido. Ou pelo menos que isso depende da leitura que dele se faça.

Supondo que a igualdade não faltasse na sociedade, o gesto de Jacotot seria intranscendente, tautológico e indiferente. Mas o gesto, de fato a simples idéia do gesto, deixa nossas idéias sobre educação todas tumultuadas.

Assumamos que o contrário é verdade: que a igualdade falta na sociedade. Agora, precisamente o que Jacotot faz é um sem sentido dentro desse esquema faltoso. Mais do que sem sentido, é um gesto a contrapelo do sentido comum da educação, é por isso que ele pode

---

<sup>95</sup> RANCIÈRE, 2002, p. 9-14.

<sup>96</sup> Ibidem, p. 14.

<sup>97</sup> Ibidem, p. 83.

abrir um interstício naquilo de que em princípio faz parte (a educação, a escola, o grupo dos explicadores, a lógica da explicação, etc.).

Eis que o gesto não depende de nenhuma das duas opções: ele simplesmente se subtrai desse pano de fundo dual: igualdade e desigualdade. Jacotot descarta a igualdade como fim e apaga assim do campo social a função da promessa. Função da qual os diversos paradigmas do pensamento utópico moderno não conseguem prescindir. Ao pensar a sociedade como um todo composto de unidades, a igualdade e a desigualdade aparecem como opostas. Mas se o ponto de vista for a multiplicidade<sup>98</sup>, a dualidade igual/desigual se espalha em múltiplas direções, adquirindo a cada vez diferentes significações.

Depois de apagar o horizonte no qual a igualdade como falta tem um lugar preferencial, o mestre se desembaraça de uma enorme carga transcendente. O que resta é uma experiência, é experimentação sem método. Jacotot não teoriza sobre a igualdade faltante ou a desigualdade presente: ele faz o gesto da igualdade.

É preciso reparar no gesto de Jacotot: ele é uma pura afirmação. Essa afirmação não segue o caminho da falta, pelo contrário o corta, o confunde, o agita. É uma simples decisão, a de viver *precisamente* sem falta: a igualdade não falta, ela está aí. E é aí que mostra como nosso modo de viver a alimenta. Há um momento (talvez casual, talvez único ou pelo menos escasso) em que uma afirmação habilita a outra coisa, que não tem nada a ver com um objetivo futuro, que é pelo contrário, uma desestruturação que está acontecendo. Essa desestruturação é alimentada pelo que ninguém sabia que aconteceria (o gesto de Jacotot) e pelo que ninguém sabia que já acontecia (que as inteligências são iguais quando aprendem sozinhas e sem o método dos outros).

---

<sup>98</sup> Referimos-nos aqui a multiplicidade neste sentido: uma “organização própria do múltiplo” que não se pensa a partir da unidade. Isto é, na que o múltiplo não é um conjunto de indivíduos, nem os pressupõe (Zouravichbili, 2004, p. 70).

José Luis Pardo propõe pensar o traslado e a mudança de lugar como características da obra de arte<sup>99</sup>. Assim, esta seria

essa coisa que não se sabe muito bem onde colocar nem o que significa [...] é uma coisa que se converte em tal porque muda de lugar. Porém, este simples fato – de que uma coisa esteja fora de seu lugar – agride o lugar onde está porque lhe recorda que se pode mudar de lugar e, em uma palavra, que *há outros lugares* [...] Então, há algo prévio ao lugar, algo que, ao menos logicamente, o precede, e isso é o próprio trânsito, o trajeto, o traslado<sup>100</sup>.

Vale reparar na idéia de que o traslado é prévio ao lugar: aquilo que aparece “fora de lugar” faz tremer o lugar onde está. Mas, precisamente, porque lembra que não há lugares “puros”. Assim, essa mudança torna habitável o que é inóspito<sup>101</sup>. Traremos então essa idéia para o nosso “lugar”: para pensarmos o gesto de Jacotot e sua “falta” de lugar. Se o que há antes do lugar é o trânsito, o lugar não falta, ele é sempre criado, arranjado a partir de um deslocamento, o que é inóspito é pensar que há lugares (o lugar do mestre, por exemplo) e que nós devemos chegar a eles, ou que nós pertencemos a eles, ou que eles testemunham a nossa origem. O que é inóspito é pensar os lugares em termos de conquista: lugares que se perdem e lugares que se ganham, o que nos coloca de novo numa relação de dívida. Se há alguma coisa a ganhar, a conquistar, é um deslocamento, um traslado, é aquilo que coloca um sentimento de desconforto nos “nossos” lugares.

Eis uma leitura entre outras do gesto do mestre, ele não supõe a igualdade como falta, senão que inverte a relação que a dualidade igualdade/desigualdade sustenta e comove o lugar onde

<sup>99</sup> Num texto no qual discute se é um lugar que está na origem da obra de arte, ou, pelo contrário, é a obra de arte que origina lugares. (PARDO, 2001, p. 225).

<sup>100</sup> Ibidem, p. 225.

<sup>101</sup> Cf.: Ibidem, p. 226.

ela funciona. No espaço que desta maneira fica aberto, o mestre colocou alguma coisa que chama de igualdade, mas podemos chamar de potência.

Potência porque a abertura do presente é tal que aí, o que é e o que não é, são ambos possíveis e não contraditórios (mestre e alunos são iguais e desiguais desde muitos pontos de vista diferentes que não acabam de se contradizer).

## **2.6. O Mestre Ignorante: *algumas considerações sobre interpretação, tempo, trabalho e sacrifício***

Voltaremos a quatro questões que já apareceram no capítulo I: interpretação, tempo, trabalho e sacrifício, para pensar como elas aparecem em *O Mestre Ignorante*. Mais uma vez deve-se insistir que não é este um estudo com pretensões exegéticas, não queremos dar conta dos conceitos de uma maneira meticulosa visando fidelidade aos autores. Esta é tão somente a experiência de explorar certas vizinhanças para ver se alguma coisa se produz no entre.

### **2.6.1. *Explicação e Interpretação***

Qual a razão pela qual Jacotot rejeita ser um explicador? Ele não quer mais sustentar a divisão do mundo assim legitimada: o dualismo explicador-explicado. Dualismo que rege uma sociedade que se vê a si mesma “como uma vasta escola”<sup>102</sup>. Isto quer dizer que a influência da lógica escolar pula os muros da instituição específica e espalha-se por toda parte:

---

<sup>102</sup> RANCIÈRE, 2002, p. 13.

A sociedade [...] tem seus selvagens a civilizar e seus alunos em dificuldade a recuperar [...]. Mas a tarefa última desse sobre-investimento pedagógico é, finalmente, legitimar a visão oligárquica de uma sociedade-escola em que o governo não é mais do que a autoridade dos melhores da turma.<sup>103</sup>

A explicação mostra assim sua face política, ela é definitivamente um dispositivo de poder que se estende pelo campo social e faz de uma necessidade (inventada ou colocada) a ocasião de instituir em cada caso uma relação vertical de poder (explicador-explicado). A educação torna-se assim infinita, pois sempre se precisa de explicações sobre algum assunto; “autoritária”, porque supõe-se de alguma maneira um monopólio das interpretações corretas; “obscurantista”: o que é inexplicável para os explicadores é condenado a não existir e “embrutecedora” ao criar dependência entre explicadores e explicados<sup>104</sup>.

Há uma vizinhança entre a rejeição à *explicação* de Rancière e a rejeição à *interpretação* (à “arte prática de interpretar”) de Deleuze e Guattari. Tomaremos isto como um fato, só para explorar a produtividade da vizinhança:

Sempre há desejos demais para a psicanálise: ‘perverso polimorfo’. Se os ensinará a Falta, a Cultura e a Lei. Não se trata de teoria, mas da famosa arte prática da psicanálise, a arte de interpretar<sup>105</sup>.

---

<sup>103</sup> Ibidem, Loc. cit.

<sup>104</sup> Cf.: KOHAN, 2003, p. 188-92.

<sup>105</sup> « Des désirs, il y en a toujours trop, pour la psychanalyse : ‘pervers polimorfe’. On vous apprendra le Manque, la Culture et la Loi. Il ne s’agit pas de théorie, mais du fameux art pratique de la psychanalyse, l’art de interpréter. (DELEUZE & PARNET, 1977, 95. Tradução nossa)

A interpretação é uma máquina que se põe a funcionar conectando pessoas, e as conectando de acordo com o molde da Falta, da Lei e da transmissão da Cultura. Função do padre, que não é uma pessoa específica (isso também se pode dizer do mestre explicador: a grande maioria dos mestres são explicadores de profissão, mas em muitas outras circunstâncias, inclusive relacionadas com a sua profissão, eles são explicados). Função do padre, dizíamos, máquina dual que, ao dividir explicadores e explicados, separa o desejo de sua força, separa o explicado do que ele pode, máquina que tem o poder de se estender em muitas direções.

Padres bem intencionados, os que curam e ensinam, que plantam no interior dos outros a possibilidade de evoluir com a única condição de que sintam um oco no interior e de que vejam o mundo como uma escola. O padre possui um saber sobre esse oco, seja que ele diga que nunca vai ser preenchido e desdobre a partir dali uma série de alternativas para interpretar e interpretar-se, como a psicanálise faz; seja que, como o explicador, conheça o método segundo o qual se deve estreitar o tamanho do buraco da ignorância.

Pelo contrário, há uma propagação feliz da ignorância quando ela sai do plano que a organiza em torno à falta. Afirmação ou encontro alegre que faz dela uma possibilidade. Produz-se uma revolta no mestre e outra no aluno e elas abrem-se em muitas direções. O mestre faz da sua ignorância uma potência, a de experimentar fora da trama que o sustenta e o oprime. E o aluno não pode mais reconhecer a sua ignorância como uma falta (“não posso”<sup>106</sup>) que outros (a educação maior e seus representantes) preencherão. Se o pedagogo é aquele que pode explicar como aprendem os outros, que sabe interpretar os signos que são emitidos nesse processo, então a ignorância do mestre é a negativa de explicar os conteúdos, de explicar-se a si mesmo, e de explicar os alunos, esse gesto permite a ignorância dos alunos devir potência.

---

<sup>106</sup> Cf.: RANCIÈRE, 2002, p. 66.

Constrói-se um outro plano, plano que se instaura só a partir do gesto sempre singular de colocar o que era falta como plena potência. Mas esse gesto não pode ser feito sob a antiga organização, esse gesto só vale se realizado na singularidade, não sendo intercambiável com muitos outros semelhantes: singularidade de um que não compõe jamais um todo. Se há um gesto inaugural é no sentido de alguma coisa que precisa ser colocada a cada vez com o cuidado (e a dose de acaso) que fará dela um acontecimento. E para isto não há método nem princípios, mas queremos acreditar que há uma sensibilidade a construir, uma atenção que se pode alimentar.

A explicação é assim a “arte da distância”<sup>107</sup>, essa distância é o segredo que mantém a autoridade (o autoritarismo) do explicador. Porque acompanhando silenciosamente toda explicação há “saberes, valores e idéias”<sup>108</sup>, porque quando se explica não se transmite uma mera informação nua<sup>109</sup>. Esses saberes, valores e idéias confirmam essa divisão social entre os que outorgam e os que precisam. Talvez caiba aqui um esclarecimento: assim como a explicação é a “arte da distância”, a intencional ausência de explicação pode ser precisamente a mesma coisa. Pensemos no silêncio repleto de ressonâncias do psicanalista, no silêncio do professor que sabe as respostas, mas as guarda para si a fim de ‘estimular’ alguma coisa no aluno.

O mestre que cala sabendo não renuncia ao seu lugar de mestre, supõe-se por detrás dele, ainda, a hierarquia que o apóia. Eis uma questão que devemos ter presente: a aventura intelectual surgiu da afirmação de uma autêntica ignorância<sup>110</sup>, e de uma maneira diferente de

---

<sup>107</sup> RANCIÈRE, 2002, p. 18.

<sup>108</sup> KOHAN, 2003, p. 190.

<sup>109</sup> Cf.: *supra*, n. 70, p. 46.

<sup>110</sup> A palavra ignorância é formada a partir do prefixo privativo i-, e o radical temático -γνο- (- gno-), ligado ao campo do conhecimento, presente no grego e no latim, do qual derivam palavras como conhecer, reconhecido, cognição (no sentido de inteligência e de idéia). O substantivo latino *notio-onis* tem o sentido de competência, jurisdição. É a falta de tudo isso o que Jacotot tira do jogo ao fazer da ignorância não um possibilidade de

lidar com ela. Negarmo-nos a explicar o que sabemos é o método velho e bem conhecido de todos, escorregam por seus flancos os nossos saberes, olhares e gestos de explicadores que evidenciam essa ignorância como uma posta em cena. Fazer como que não se sabe só pode criar ruído e desconforto para aquele que vê isso, mas não pode explicitá-lo amarrado como está às regras do jogo do outro.

É por isto que aqui não se propõe proibir a explicação e a interpretação, mas deslocá-las. O que está em questão é antes a *ordem* explicadora. É a respeito da ordem que sustenta essa lógica que ficamos advertidos.

### **2.6.2. Outro trabalho e outro tempo**

*La música me sacaba del tiempo, aunque no es más que una manera de decirlo. Si quieres saber lo que realmente siento, yo creo que la música me metía en el tiempo. Pero entonces hay que creer que este tiempo no tiene nada que ver con... bueno, con nosotros, por decirlo así.*

*Julio Cortázar, El Perseguidor.*

Pode-se dizer que contrária à opinião da igualdade é a opinião do progresso quando esta se converte numa forma de ver o mundo<sup>111</sup>. Esta opinião imagina que qualquer desigualdade é

---

transformação diferida, mas a oportunidade de um gesto que habilita a ignorância (própria e alheia) como potência.

<sup>111</sup> Cf. RANCIÈRE, 2002, p. 122.

uma espécie de atraso e quer então limar as suas arestas visando a igualdade social que um dia chegará. Neste sentido, se o progresso foi alguma vez associado à idéia de modernidade, Rancière mostra como para Jacotot, o progresso é sinônimo de método velho: ele é mais uma pedagogia, e toda pedagogia “é espontaneamente progressista”<sup>112</sup>. Se o que há é progresso como possibilidade e atraso de fato, o trabalho será esforço e sacrifício para conseguir apagar esse atraso. Mas o atraso está também ligado ao tempo: alguém pode chegar atrasado uma vez, isto é um simples fato excepcional. Mas há outro atraso, este não é excepcional senão que se carrega, se tem, se leva consigo, e deve-se combater. Como? Sacrificando-se e apressando-se, diz uma das respostas possíveis.

O velho método não consegue enxergar que a explicação, ao converter os ignorantes em subordinados, está sacrificando-os à idéia do progresso, ou, pior, o velho método enxerga o sacrifício como um resíduo inevitável do progresso na sua marcha.

Jacotot quebra, com sua opinião da igualdade das inteligências, as engrenagens do mito progressista, o que deixa em aberto uma nova relação com o trabalho e com o tempo. O trabalho de aprender não será mais sacrifício que se faz para alcançar outra coisa (para finalmente ser igual ao mestre). Há um trabalho intenso do aluno com o *Telêmaco*, mas é um trabalho que se faz sozinho e construindo ou criando seu próprio método. Como não há método oficial e igual para todos, não é possível saber se está desviado em relação a ele, não há com que contrastar o próprio caminho. O que para o método do mestre seria claramente um desvio e portanto uma perda de tempo, para o aluno é simplesmente o seu caminho, um caminho. Como saber se é mais rápido ou mais lento? Como afirmar que da velocidade depende alguma coisa que tem a ver com o aprender? A rapidez e a lentidão medem-se

---

<sup>112</sup> Ibidem, p. 124.

paralelamente à linha do progresso, mas não são medida para o aprender. Ou, pelo menos, se há um aprender que possa ser assim medido, não é desse que se trata aqui<sup>113</sup>.

---

<sup>113</sup> O que se opõe à idéia de progresso no livro de Rancière é a idéia da emancipação. Preferimos não fazer referência a este termo, por duas razões, por um lado, ele fica muito próximo da idéia moderna de sujeito, por outro, Rancière, consciente disso, faz todo um trabalho para conseguir delinear uma redefinição do mesmo que o afaste daquela idéia moderna. A discussão, interessante mas muito ampla, foge da questão central deste capítulo.

### **3. Notas para um conceito de política**

## **NOTAS PARA UM CONCEITO DE POLÍTICA**

*Os poderes têm menos necessidade de nos reprimir que de nos angustiar.*

*Gilles Deleuze & Claire Parnet<sup>114</sup>.*

### **3.1. Educação menor, educação profética**

Este capítulo é uma tentativa de pensar o cenário da aprendizagem como espaço político. Há muito tempo e desde inúmeras abordagens a educação se pensa desde este ponto de vista. Contudo, os objetivos políticos, nas suas vinculações com o desejo e o poder, podem produzir submissão ao mesmo tempo em que prometem liberação, ou, às vezes, precisamente por isso. Tentaremos nos aproximar de um conceito de política que contemple esta dificuldade.

Assim, focaremos o lugar mesmo da aprendizagem e as forças que nele se colocam em jogo. Com a expressão ‘cenário da aprendizagem’ pretendemos nomear, provisoriamente, situações em que alguma coisa se aprende, sem se restringir à sala de aula ou ao ensino formal. Falaremos de educação em geral e será só no nosso percurso e junto à noção de política que iremos aproximando-nos também duma noção de aprendizagem.

Com esse cenário como centro, pretende-se marcar alguns pontos de confronto a respeito de certas características clássicas da forma em que a educação é pensada. Isto não significa que faremos uma objeção à “educação clássica”, que provavelmente nem seríamos capazes de

---

<sup>114</sup> « Les pouvoirs ont moins besoin de nous réprimer que de nous angoisser » (DELEUZE & PARNET, 1997, p. 76. Tradução nossa)

definir. Pelo contrário, queremos explorar a possibilidade de um olhar que parte da situação mesma da aprendizagem e do que ele é capaz de espalhar, em vez de partir de um plano de transcendência para medir o que acontece quando alguma coisa se aprende.

Há uma concepção que estimamos bastante estendida: a que define para a educação um certo perfil profético<sup>115</sup>. Assinalaremos aqui algumas das suas características, e esclareceremos também a que nos referimos com “plano de transcendência”. Partimos da idéia de que a diferença entre o cenário da aprendizagem e o cenário dos discursos proféticos não é de grau. A diferença é de planos. E, enquanto o cenário da aprendizagem continuar a se medir com um plano que o transcende, é difícil pensar que não seja apoucado.

Que queremos dizer com medir-se com um plano de transcendência? Para Deleuze há duas concepções diferentes de plano: plano teológico ou de organização e plano de imanência. Enquanto o primeiro “vem de cima e diz respeito a uma transcendência” (não necessariamente uma divindade), o outro, pelo contrário, não dispõe de nenhuma dimensão suplementar, nele não há formas, mas relações de velocidade e movimento, há afetos e forças anônimas. Vivemos nos dois planos, que se misturam entre si, mas não vivemos da mesma maneira num e noutro<sup>116</sup>. No plano de imanência as individuações não têm a forma de um sujeito, nem sequer de uma coisa, nele há intensidades, graus de potência que se compõem, poderes de afetar e ser afetado. E, ainda mais, o tempo também é um outro tempo no plano de imanência: não é cronológico. É o *aión*, o “tempo flutuante”, o tempo do que irrompe.

---

<sup>115</sup> Sílvio Gallo fala de um professor profeta (Cf.: GALLO, 2003, p. 71 et seq.). A princípio, pode-se dizer que falamos da mesma coisa, mas achamos que o termo, ao longo do capítulo irá assumindo um significado diferente, não oposto, senão complementar.

<sup>116</sup> Cf.: DELEUZE & PARNET, 1977, p. 110 et seq.

O plano de organização “concerne ao mesmo tempo ao desenvolvimento das formas e à formação dos sujeitos”<sup>117</sup>. Este plano dispõe de uma dimensão a mais, que deve ser deduzida a partir do que ele organiza. Ele é, em consequência, um plano de transcendência, “uma espécie de desígnio no espírito do homem ou no espírito de um deus”<sup>118</sup>. E, enquanto desígnio, põe uma marca no que é e leva a marca do que será; estabelece as categorias e critérios que constroem os sentidos de nossas práticas e criam as expectativas de nossos destinos. “Um plano deste tipo é o da Lei, enquanto que organiza e desenvolve formas, gêneros, temas, motivos, e que atribui e faz evoluir sujeitos, personagens, caracteres e sentimentos: harmonia das formas, educação de sujeitos”<sup>119</sup>. É desde um plano de transcendência que a educação profética se constitui e é com respeito a ele que mede o cenário da aprendizagem.

Tentaremos esclarecer agora a que nos referimos com educação profética, através de alguns textos que serão utilizados como meros exemplos para desenvolver a questão. Não é contra eles em particular que argumentaremos. Os tomamos como ilustrações de certas características de um marco teórico dominante, sem aspirar a um confronto que esgote a discussão. Sabemos que tirar um discurso de seu contexto para criticá-lo é sempre uma arbitrariedade, que deixa de lado os matizes e as complexidades internas desse discurso. Porém, não queremos julgá-los na sua totalidade, nem condená-los de vez. Pelo contrário, é por sabermos-nos educados nestas idéias e muito próximos delas que nos propomos repensá-las. Os textos escolhidos concentram certas características que queremos relacionar com os problemas que aqui são colocados, que, reconhecemos, lhes são alheios. Um dos problemas

---

<sup>117</sup> « Il concerne à la fois le développement des formes et la formation des sujets ». (DELEUZE & PARNET, 1977, p. 110. Tradução nossa.)

<sup>118</sup> « une sorte de desseïn, dans l'esprit de l'homme ou dans l'esprit d'un dieu » (Ibidem, Loc. cit. Tradução nossa.)

<sup>119</sup> « Un tel plan est celui de la Loi, en tant qu'il organise et développe des formes, genres, thèmes, motifs, et qu'il assigne et fait évoluer des sujets, personnages, caractères et sentiments : harmonie des formes, éducation de sujets. » (Ibidem, Loc. cit. Tradução nossa.)

que atravessa nosso trabalho, é a idéia de falta e suas vinculações com o desejo e a política, é a partir disso que salientamos três pontos básicos – freqüentemente encadeados entre si – que normalmente não se colocam como problemas para as teorias educativas que tem um perfil profético:

- um horizonte de progresso,
- uma categoria totalizadora que dá sentido ao horizonte do progresso (algum grupo totalizante definido *a priori*; clássicos exemplos seriam os pobres, a nação, os excluídos, etc.),
- uma pretensão de construir uma subjetividade determinada como pré-requisito de uma política cujo rumo é decidido de antemão pelos teóricos políticos, pelos pensadores da política educacional, pelos debatedores da pedagogia e finalmente pelos professores frente a seus alunos. Ou seja, a construção de uma subjetividade decidida hierarquicamente (numa hierarquia de saberes).

O nosso primeiro exemplo é um artigo de um livro chamado *Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século XXI*<sup>120</sup>, nele se destacam algumas propostas pedagógicas, dentre elas a de Paulo Freire, “uma pedagogia para a transição social, e [que] em consequência define sua atividade educativa como uma ‘ação cultural’ cujo objetivo central se pode resumir no termo ‘conscientização’”<sup>121</sup>. No mesmo parágrafo a conscientização é definida como o “desenvolvimento da consciência crítica como conhecimento e prática de classe, ou seja, [...] como parte das ‘condições subjetivas’ do processo de transformação

---

<sup>120</sup> TORRES (org.), 2001.

<sup>121</sup> “una pedagogía para la transformación social, y [que] por lo tanto define su actividad educativa como una ‘acción cultural’ cuyo objetivo central puede resumirse en el término ‘concientización’”. (TORRES, 2001, p. 37. Tradução nossa)

social”<sup>122</sup>. Ainda que logo depois seja assinalada a importância da simetria na relação professor-aluno, achamos que o horizonte onde as expectativas são colocadas é que faz a diferença. Primeiro a educação criará as “condições subjetivas”, o que fará possível a transformação social que evite as “posturas mais conservadoras e capitalistas” e recupere a “tradição liberal e o espírito da educação pública, obrigatória e gratuita”<sup>123</sup>. Temos por um lado, as coisas como são e por outro, o horizonte das coisas desejadas; e o movimento que leva de umas às outras é a criação de certas ‘condições subjetivas’ através da conscientização. Este esquema tem diferentes matizes e nas suas versões mais radicais assume *a priori* que as mesmas metas são desejadas por todos.

Apresentaremos agora o segundo exemplo, em que seu autor afirma:

Possivelmente muitos jovens, crianças e adultos que freqüentam as escolas o que procuram é recuperar a humanidade que lhes foi roubada. Encontrar na escola um espaço onde sejam tratados como humanos. Se cumprimos essa função como educadores, teremos cumprido uma função histórica diante da exclusão social e cultural.<sup>124</sup>

A questão é que, quando as boas intenções são tão grandes, as experiências reais se tornam diminutas. A “humanidade” é outro conceito que pode funcionar de maneira totalizante. Mesmo que seja colocada só como uma idéia reguladora das práticas, e não como um objetivo a ser atingido efetivamente. Apresentá-la como uma meta faz com que, mais uma vez, apareça a falta: eles, que não tem a humanidade, que outros julgam que é o que lhes falta, serão acolhidos.

---

<sup>122</sup> “el desarrollo de la conciencia crítica como conocimiento y práctica de clase, es decir [...] como parte de las ‘condiciones subjetivas’ del proceso de transformación social” (Ibidem, Loc. cit. Tradução nossa)

<sup>123</sup> Cf.: Ibidem, Loc cit.

<sup>124</sup> ARROYO, 2002, p. 272.

O terceiro exemplo é um artigo sobre educação e poder<sup>125</sup> que apresenta no começo uma pergunta de Alfonso Reyes (1889-1959), retomada por Carlos Fuentes em 1997: “chegaremos outra vez com atraso ao banquete da civilização?”<sup>126</sup>. E, logo depois, as três perguntas que Fuentes desdobra a partir desta:

- Pode a educação estar ausente do processo nacional que conjugue pacificamente as exigências da mudança e da tradição? Pode haver, sem a participação da escola, a família e o professor, uma mudança desde a base, uma vez que não a haverá sem a participação de esse México esquecido, provinciano, que continua a ser a segunda Nação?
- Pode o México estar ausente do processo mundial da educação, que a tem transformado na base de um novo tipo de progresso veloz, global e sem misericórdia com os que ficam atrás?
- Progredida ou não o México ao ritmo necessário para se integrar à revolução global da produção baseada na educação, pode fazê-lo sem resolver os problemas da própria educação no México, da alimentação e o trabalho de suas grandes maiorias? Ou estamos dispostos a relegá-las ao esquecimento, conceder que há dois Méxicos e que devemos contribuir só com o México adiantado, integrado ao comércio e à tecnologia mundiais, e enclausurar para sempre o segundo México, o México da pobreza, a doença e a ignorância<sup>127</sup>

Neste texto aparece novamente a questão do progresso. Por um lado, temos o tema da civilização, entendida como um modelo a alcançar (ao que os outros devem se ajustar, ou que nós devemos atingir). A civilização é assim uma coisa que sempre falta. E além disso,

---

<sup>125</sup> PUIGRRÓS, 2001, p. 9- 21.

<sup>126</sup> Ibidem, Loc. cit., p. 9.

<sup>127</sup>“¿Puede la educación estar ausente del proceso nacional que conjugue pacíficamente las exigencias del cambio y la tradición? ¿Puede haber, sin la participación de la escuela, la familia y el maestro, un cambio desde la base, toda vez que no lo habrá sin la participación de ese México olvidado, pueblerino, que sigue siendo la segunda Nación?; ¿Puede México estar ausente del proceso mundial de la educación, que ha convertido a ésta en base de un nuevo tipo veloz, global e inmisericorde con los que quedan atrás? ; Progrese o no México al paso necesario para integrarse a la revolución global de la producción basada en la educación, ¿puede hacerlo sin resolver los problemas de la propia educación en México, de la alimentación y el trabajo de las grandes mayorías? ¿O estamos dispuestos a relegarlas al olvido, a conceder que hay dos Méxicos y que debemos aportarle sólo al México adelantado, integrado al comercio y a la tecnología mundiales y clausurar para siempre el segundo México, el México de la pobreza, la enfermedad, la ignorancia?” (FUENTES, 1997, p. 12, apud Ibidem, 2001, p. 9.)

ênfatiza-se a idéia de chegar tarde, que introduz novamente uma relação com o tempo constituída por uma falta imediata e uma promessa futura.

Assim, há “exigências”, no marco de um “processo nacional” e de um progresso que avança “veloz”, mas “sem misericórdia” para aqueles aos quais tocou “ficar atrás”. O objetivo deve ser, então, “que o país volte a se reconhecer e recupere a rota do progresso não excludente e crítico”<sup>128</sup>. Este panorama leva a autora do artigo a propor “novas opções sistemáticas progressistas”. Mas o que quer dizer “progressista” (já que, de fato, não significa a mesma coisa para todo mundo)? Conforme o que viemos dizendo, auto-definir-se como progressista em matéria de educação faz parte de uma tradição muito arraigada, que coloca quem fala numa posição de privilégio e de avançada, como por fora daquilo do que ele também faz parte, definindo uma totalidade de tendências indesejáveis (conservadoras) à qual o próprio discurso se oporia. Procurar novas opções progressistas implica que, mais uma vez não há problema com o progresso, fora o fato de que – de novo! – não conseguimos alcançá-lo... O progressismo, então, diz o artigo, deve advertir que o panorama tem mudado “sob pena de produzir discursos vazios”, mas o que não é questionado é o vazio que o progressismo produz: o vazio da falta. Que é o que a nosso juízo permite a autora dizer logo depois:

Os jovens, os que têm sofrido, os que ficaram marginalizados, requerem que os educadores nos responsabilizemos pelos signos do futuro que há começado, que lhes demos uma mão para que cheguem à superfície desta cultura avassaladora, para que recuperem os instrumentos para dominá-la, para que disponham dos seus direitos de cidadãos<sup>129</sup>.

---

<sup>128</sup> “que el país vuelva a reconocerse y recupere la ruta del progreso incluyente y crítico” (Ibidem, p. 10)

<sup>129</sup> “Los jóvenes, los que han sufrido, los que quedaron marginados, requieren que los educadores nos hagamos cargo de los signos del futuro que ha comenzado, que les demos una mano para que lleguen a la superficie de esta cultura avasallante, para que recuperen los instrumentos para dominarla, para que dispongan de sus derechos de ciudadanos” (Ibidem, p. 19. Tradução nossa).

É complicado pensar em termos de superfície e profundidade. Particularmente quando são os professores os que estariam na superfície. Onde estariam, então, os jovens? E que dizer sobre “possuir os instrumentos para dominar a cultura”? Expressão infeliz, uma vez que é difícil demonstrar que a cultura seja o tipo de coisa que alguém – um povo, um governo, um xamã, um tirano, até um exército – possa reter para si. Assim, não é difícil adivinhar a solução proposta para este panorama: a necessidade de “igualdade de oportunidades e possibilidades”<sup>130</sup>. Ainda que, sussurra Jacotot, talvez seja aí onde este panorama se origina. Como vimos no capítulo anterior deste trabalho, é desse jeito que funciona a igualdade quando se coloca como fim e não como princípio: pospondo indefinidamente o que se deseja no presente mais imediato.

Além dos três pontos críticos que assinalamos como características de uma educação profética (horizonte do progresso e/ou horizonte da nação e/ou construção de uma determinada subjetividade como requisito) há mais uma coisa sobre a qual queremos voltar: a ênfase nas propostas de conscientização. Esta leva a pensar os projetos políticos por fora do desejo porque supõe que o objetivo comum é já desejado por todos. Ou seja, ela arroga que a meta é suficientemente universal como para que o desejo a persiga. Porém, sabemos que julgar uniforme o desejo é barrá-lo. Portanto, pode-se dizer que ao colocar a libertação do lado da consciência, os projetos de conscientização desconsideram um fator importante de construção política que precisamente extravasa as expectativas da consciência, que é o desejo. Assim, se o progresso, a civilização, a conscientização se encontram não plano de transcendência e se pensam a partir da falta, o que há na imanência do cenário da aprendizagem? Haverá alguma maneira de se pensar o cenário da aprendizagem ainda como potência fora da idéia de falta?

---

<sup>130</sup> Cf.: Ibidem, Loc.cit.

Começamos o presente capítulo contrapondo o plano de transcendência da educação profética ao plano de imanência onde a educação acontece, ao cenário onde alguma coisa é aprendida. Contudo, vale um esclarecimento: talvez a palavra *cenário* não seja muito feliz, já que remete a representação e a roteiro. Porém, apostamos por enquanto que ela, junto à palavra aprendizagem, assinalem algo que só acontece às vezes: o arranjo, num mesmo movimento, do que está sendo aprendido e do lugar em que isto acontece. Apostamos antes na idéia de uma posta em cena como uma aparição repentina, em que a distribuição dos elementos aparece de uma maneira inédita. Estamos falando de um certo tipo de aprendizagem que não modifica só um indivíduo, ou alguma coisa em seu interior, mas que provoca uma reacomodação de elementos que rearranja uma nova relação de forças.

A partir daqui, abordaremos a relação do poder e o desejo e logo exporemos o conceito de sociedade de controle para pensar algumas das vicissitudes atuais da política. Depois deste panorama, propomos aproximarmo-nos de dois pontos nos quais achamos ser possível confrontar um plano de transcendência a um cenário singular. O primeiro reflete sobre o papel dos princípios na política e na educação. O segundo discorre sobre a recusa, o devir minoritário e o confronto à lei.

### ***3.2. Desejo e poder***

É verdade que parece natural relacionar a política ao exercício do poder. Porém, mais uma vez Deleuze chega para questionar uma verdade: ele entende que, antes da pergunta pelo poder há

outra: por que se deseja o poder?<sup>131</sup>. Não para subtrair importância ao poder na hora de pensar a política, mas para assinalar que há entre ele e o desejo uma relação ineludível.

Além de assinalar a prioridade do desejo, Deleuze critica a centralidade do poder no pensamento político ao sugerir que este conceito pode estar ainda associado ao Estado, que ele talvez seja a “miniaturização de um conceito global.”<sup>132</sup>.

Assim como a política, a dimensão do desejo atravessa a educação. Grande parte das nossas discussões, expectativas e frustrações com respeito ao ensino se organizam em torno ao desejo, mas dificilmente param de barrá-lo ou o de reenviá-lo a modelos de interpretação que funcionam como camisas de forças. Assim, é freqüente ouvir falar em violência, falta de interesse, falta de atenção, etc. Mas parece-nos que sob certos pressupostos, premissas e tradições governados pela interpretação e a falta, estes problemas, que envolvem o desejo, acabam sendo elevados a um plano que funciona padronizando e portanto classificando e excluindo aquilo que o discurso poderia contribuir a fazer proliferar.

Acreditamos que seja interessante não colocar a política fora do problema do desejo, nem o desejo fora da política quando se fala em aprender. Se a aprendizagem vai além do que pode ser racionalmente planejado, o que há nesse além é desejo e também poder, ou mais precisamente alguma espécie de força, ainda que abundem as planificações racionais e as propostas metodológicas e técnicas com pretensões a provocar mudanças políticas. Qualquer proposta de resistir às condições de submissão ou de tristeza, no campo político que é a educação, partindo da racionalidade, deixa fora o que é um componente político fundamental quando se aprende: o desejo. Estamos convencidos de que enquanto a educação se contempla com pretensões totais, se analisa com técnicas as mais aperfeiçoadas, ou se lhe aplicam teorias

---

<sup>131</sup> Cf.: DELEUZE, 1994, s./p.

<sup>132</sup> Ibidem.

as melhor intencionadas, muitas das suas dificuldades continuam escapando das redes da vontade organizadora, uma vez que elas são de uma natureza líquida, desbordante, que não entra nos esquemas da racionalidade da maneira em que esta o pretende. “Nós nos dirigimos aos inconscientes que protestam”, declara Deleuze<sup>133</sup>, parte-se aqui da inquietude pelo que pareceriam ser protestos do inconsciente dentro dessa ampla gama de manifestações que chamamos educação. Que, por sinal, está invadida de doenças psicológicas, psicossomatizações, problemas psico-pedagógicos, etc., cuja relação com a escola é confusa, uma vez que para serem tratados precisam de afastamentos, gabinetes especiais, etc.

Em vistas a contemplar de uma determinada forma a aprendizagem, exploraremos um conceito que não considere à política um simples exercício de poder, nem uma instância que se resolve ignorando ou separando o desejo, tampouco se propondo dominá-lo. O desejo, como já foi dito, está sempre excedendo estas armadilhas da organização.

### ***3.3. Controle***

Num artigo de 1990<sup>134</sup>, Gilles Deleuze se pergunta pelas novas formas de resistência nas que ele chama de sociedades de controle. O controle sucederia ao confinamento e a disciplinarização. Enquanto que o modelo desta última era a fábrica, o modelo do controle é a empresa: aberta, com grande capacidade de adaptação, um sistema de avaliação constante e implacável, e uma enorme habilidade para se reformular. O controle contínuo é para a empresa o que o exame era para o modelo organizador da disciplina. Ele funciona como uma

---

<sup>133</sup> DELEUZE, 1992, p. 34.

<sup>134</sup> DELEUZE, 1992, p. 225.

“excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo”<sup>135</sup>.

“Será que já se pode apreender esboços dessas formas por vir, capazes de combater as *alegrias* do marketing?”<sup>136</sup> [...]“muitos jovens pedem estranhamente para serem ‘*motivados*’

<sup>135</sup> São Paulo, 1963, p. 102. <sup>136</sup> São Paulo, 1963, p. 102.

Controle “contínuo e ilimitado”, “de curto prazo e rotação rápida”<sup>140</sup>. Desliza-se num espaço hiperdividido e superendividado, dominando um panorama em que ainda que se subdivide e bifurque indefinidamente, o desejo será perseguido eficientemente pelas “motivações”. O controle parece deixar o desejo fazer o que ele sabe: desbordar, mais sem perder suas pegadas. Não é no nível dos indivíduos e das massas que o desejo é barrado, mas a cada subdivisão, a cada novo arranjo. Desejar a própria submissão se diz na sociedade de controle desejar ser motivado, se deixar motivar e pagar o preço das “alegrias do marketing”. Insistimos, este não é um problema de saber nem de consciência, é uma questão na que está envolvido o desejo. Contudo, o desejo faz uma diferença. Se o controle considera a massa só como uma amostra, localizando as porções das que pode tirar vantagem, o desejo desliza por todas as partes, aproveitando o inaproveitável, evadindo, furando e traindo. “O desejo é revolucionário porque quer sempre mais conexões e agenciamentos”<sup>141</sup>.

Entre o controle e as fugas do desejo é que a educação oscila, sendo como ela é uma boa aprendiz das formas de organização social, mas confrontada, sempre como está, com o seu próprio “fracasso”. Não é fácil lidar com o fato de que sua impotência organizadora devesse às vezes força produtora.

É sobre as diferentes linhas de agenciamentos complexos que os poderes conduzem suas experimentações, mas que surgem também experimentadores de um outro tipo, desbaratando as previsões, traçando linhas de fuga ativas, procurando a conjugação dessas linhas, precipitando sua velocidade ou a retardando...<sup>142</sup>

---

<sup>140</sup> Ibidem, p. 224.

<sup>141</sup> « Le désir est révolutionnaire parce qu'il veut toujours plus de connexions et d'agencements » (DELEUZE & PARNET, 1977, p. 97. Tradução nossa)

<sup>142</sup> « C'est sur les lignes différentes d'agencements complexes que les pouvoirs mènent leurs expérimentations, mais que se lèvent aussi des expérimentateurs d'une autre sorte, déjouat les prévisions, traçant des lignes de fuite actives, cherchant la conjugaison de ces lignes, précipitant leur vitesse ou la ralentissant ... » (Ibidem, p. 175. Tradução nossa)

O que ensinar ou como aprender nas sociedades de controle? Como fazer para que a educação não seja mais uma representante daquelas “motivações”? A resposta política a esta questão carrega frequentemente aquele perfil profético: construir sujeitos críticos capazes de resistir. Porém, temos questionado a função paradigmática da educação profética: para pensar a educação nesses termos é preciso um processo prévio de identificação com seus princípios e metas.

Numa sociedade o controle não é absoluto, nela há preeminência das linhas de fuga: “esta preeminência das linhas de fuga não é preciso entendê-la cronologicamente, mas tampouco no sentido de uma eterna generalidade. É antes o fato e o direito do intempestivo”<sup>143</sup>. O intempestivo coloca em jogo um suposto, uma opinião, ou faz uma intervenção que passa por cima das hierarquias para dizer: esta outra é também uma ordem possível. É o tipo de irrupção que evidencia que os indivíduos são sempre mais e menos que eles mesmos, que os grupos estão cheios de furos e que o poder e o desejo se deslizam por caminhos insuspeitados. A política não é a concreção de uma profecia. Ela é antes uma efetivação, um estranhamento a respeito do que se é, desde a posição, que não é uma subjetividade, num local transtornado, onde surge um movimento inédito pela relação de forças resultante do que não estávamos acostumados a ver unido, do que subitamente surgiu num lugar. É neste sentido que entendemos aqui a preeminência das linhas de fuga: não há projeto que possa contemplar e organizar todas as suas variáveis:

---

<sup>143</sup> « Cette primauté des lignes de fuite, il ne faut pas l’entendre chronologiquement, mais pas non plus au sens d’une éternelle généralité. » (Ibidem, p. 164. Tradução nossa)

Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo *macropolítica* e *micropolítica*. Consideremos conjuntos do tipo percepção ou sentimento: sua organização molar, sua segmentaridade dura, não impede todo um mundo de microperceptos 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.[...] agenciamentos moleculares de outra natureza<sup>144</sup>.

Se a macropolítica supõe um plano de organização, sempre existem microlugares, determinadas segmentações nas que é possível captar e sentir outras coisas. É interessante desde o ponto de vista da educação que essas outras coisas possam ser percepções, afecções ou conversas.

### ***3.4. Aprendizagem como usina. Um lugar singular***

#### ***3.4.1. Um conceito de política que afirme sem princípios***

Em *L'Abécédaire*<sup>145</sup>, Claire Parnet convida Deleuze a falar sobre o conceito de “esquerda”. É um documento de uma tensão curiosa porque, ao mesmo tempo em que o diálogo carrega o peso da tradição política deste conceito, ele evidencia um esforço criativo enorme de Deleuze para tirá-lo do seu lugar e reinventá-lo.

“Ser de esquerda”, diz Deleuze, “é criar direito”<sup>146</sup>. Mas criar direito não é declarar ou inventar princípios, senão o oposto, inventar para cada caso uma saída, fugir dos princípios. Porque na medida em que a política vai se consolidando em torno a certos princípios e no

---

<sup>144</sup> DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 90.

<sup>145</sup> *L'Abécédaire*, 1997, G de gauche [esquerda].

<sup>146</sup> Ibidem.

confronto entre princípios já prontos, vai perdendo a força do devir revolucionário. Há momentos em que se afirmar politicamente é sair dos princípios. Criar direito, procurar em cada caso uma desterritorialização, um movimento inesperado. A questão é radical: uma afirmação política está fora dos princípios e da organização das forças que estes prevêm e pretendem, a ela não lhe falta nada porque ela não surge para se conformar a outra coisa.

Esta opção de Deleuze pelo direito não é uma opção pelo aparelho judiciário, mas precisamente o contrário. Acreditamos que o que ele acusa são as declarações de princípios e o abrigo que estas oferecem ao exigirem identificação com eles. Contra isso, Deleuze propõe um jogo de cintura que não é judiciário, senão que vai contra a lei positiva: criar direito é inventar saídas nos labirintos da lei. É uma declaração de guerra no campo mesmo do que se quer combater, mas não é um puro contradizer o que há – se assim fosse se ajustaria ao plano da lei –, é a construção de uma idéia ou a invenção de um movimento que a lei não previa, não para se aproveitar do que a lei protege, mas para dobrá-la até fazer possível o que ela impedia. Não é o velho jogo da exclusão e o reclamo de inclusão o que se define numa afirmação deste tipo, é um acontecimento no centro da organização que, pelo simples fato de aparecer, questiona e comove, ao menos em parte, essa organização.

Embora saibamos que “criar direito” é difícil, esperar as sempre postergadas justiça, liberdade e igualdade prometidas por uma noção de justiça abstrata e transcendente também tem seu preço. Pelo contrário, ser capaz de desistir do – às vezes só suposto – amparo dos princípios pode constituir uma saída.

Porém, não qualquer deslocamento, não qualquer invenção, nem qualquer fuga são por si transformadores. Não é transformadora uma linha que conduz ao lugar da maioria; quer dizer,

ao homem, ao adulto, ao europeu, ao branco, ao conquistador, ao professor, etc. Senão que são as linhas de um devir minoritário as que criam e transformam<sup>147</sup>.

A educação é um dos campos prediletos dos princípios. Embora se recuse à evangelização e ao autoritarismo, ela não abre mão das declarações de princípios. Direitos Humanos ou Direitos da Criança, por exemplo, são passaporte para a aceitação nas turmas mais ou menos numerosas dos educadores politicamente corretos. Como se poderia pensar em política e educação tentando sair deste esquema?

### ***3.4.2. Um devir minoritário***

Sílvio Gallo diz, a propósito de uma literatura menor, que para ela “o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído”<sup>148</sup>. E propõe deslocar este conceito para o de educação menor. Essa educação menor, acreditamos, rejeita aquele perfil profético da educação porque não se pensa no horizonte da falta. A educação profética sofre o apoucamento da comparação ineludível que lhe impõe um plano de transcendência. E, apoucada, sacrifica o desejo e o campo dos afetos. É por isso que propomos pensar as possibilidades políticas num plano que atenda à força singular de um devir minoritário. Não pretendemos que nossa proposta seja generalizável e muito menos propomos que as idéias criticadas sejam substituídas pelas nossas. Entendemos que a abordagem que fazemos da educação é uma mera alternativa entre outras. Não sabemos que tipo de sujeitos é preciso produzir para conquistar um projeto político. De fato, não pensamos a política em termos de um projeto. Também, e por causa disso, não nos aventuramos a dizer o que falta aos sujeitos,

---

<sup>147</sup> Cf.: Ibidem.

<sup>148</sup> GALLO, 2003, p. 76.

e tentamos não nos colocar na perspectiva do progresso. Por esse motivo propomos pensar o cenário da aprendizagem como lugar de mudanças presentes com um sentido político liberado da inscrição em um relato político maior.

Um devir minoritário foge do padrão de certos paradigmas em que as pessoas se reconhecem. Ao lado dos paradigmas (macho, adulto, ocidental) há devires, “todos os devires que são minoria”<sup>149</sup>. Não se é criança ou mulher por natureza, se devém mulher ou criança. “Todos os devires são minoritários”<sup>150</sup>. É por isso que pertencer ao padrão, não é um devir: os homens não têm um devir homem, porque se o homem ocupa o lugar majoritário, esse lugar está naturalizado, legitimado<sup>151</sup>.

Uma educação atenta a um devir minoritário acolhe o acaso, os furos, as forças que o desejo produz e procura. Pero também está advertida das tendências proféticas do desejo: pedir padres ou se oferecer como padres. As profecias fazem da educação um teatro, onde os atores estão obrigados a representar determinados papéis; é preciso tentar fazer do cenário da aprendizagem uma usina, assimilar aprender a produzir. Ou melhor, assimilar aprender e piratear. Roubar cifras, decifrar senhas. Mas não se pode esquecer que os padres são desejados porque eles mantêm uma estrutura de abrigo. É preciso assumir os riscos da intempérie quando se abandona essa estrutura.

A armadilha da boa vontade dentro da hierarquia é condenar alguns a estarem sempre esperando serem salvos por outros. Porém, como veremos adiante, ela condena também aos que querem salvar os fracos e os oprimidos a naufragar nas ruínas da razão. Os pais – mas também os “padres” – ainda que realmente aidos, não

sobe numa hierarquia, mesmo pseudo-revolucionária [diz Guattari] menos possível se torna a expressão do desejo”<sup>152</sup>.

Achamos que pensar a aprendizagem em termos de devir minoritário, de agenciamentos do desejo, de micropolítica, poderia apresentar alguma alternativa à educação profética. Não somos ingênuos ao ponto de acreditar que partindo destes termos a injustiça do mundo vai deixar de ser um problema. Nem descartamos irresponsavelmente as reivindicações desta política que criticamos. Questionamos o tamanho do sono profético na hora de repartir responsabilidades e culpas. E isto porque são poderosas as forças que fazem da docência uma profissão com macro responsabilidades e micro recursos, uma boa combinação para produzir culpa.

Cabe salientar um outro ponto que consideramos importante. Não deveria acontecer que por renunciar a uma educação profética, se acabe num voluntarismo da criatividade e da ruptura. A pressão de um imperativo da novidade acaba provocando também uma falta e, portanto, uma angústia talvez mais ameaçadora que a da promessa: a urgência louca de motivar e sermos motivados pela novidade constante. Constitui-se assim o absurdo de pretender maior liberdade partindo de um imperativo, de uma exigência. Acreditamos que as considerações sobre a falta, a dívida infinita e a lógica do progresso são importantes e trazem algo de revolucionário para pensar a educação, mas insistimos em que qualquer pensamento que se torne modelo ou imperativo acaba instituindo suas próprias formas de opressão.

#### ***3.4.2.1. A recusa de Bartleby***

---

<sup>152</sup> DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 30.

Em *Crítica e Clínica*<sup>153</sup>, Deleuze dedica um artigo a um conto de Melville<sup>154</sup>. O personagem central do conto, Bartleby, é um escrivão (um copista) que pára de escrever, tarefa para a que foi contratado por um advogado de Wall St. (uma Wall St. da segunda metade do século XIX). Quando solicitado a fazer seu dever, ele responde “preferiria não fazê-lo”, criando, entre outras coisas, um enorme desconcerto ao seu redor. Daí em diante, “preferiria não fazê-lo”, frase que Deleuze chama “a fórmula”, é praticamente a única coisa que Bartleby diz no conto; e conforme vão lhe propondo outras tarefas, ele simplesmente a repete. A fórmula abre um panorama interessante para se pensar o que significa escolher, dever, querer, ser motivados.

Diz Deleuze que em Melville há três tipos de personagens: o monomaniáco, o hipocondríaco e o profeta. Os do primeiro tipo são grandes traidores (não simples trapaceiros), que, seguindo suas inclinações agem contra a lei do grupo ao que pertencem (Ahab ao escolher perseguir Moby Dick, por exemplo). Escolher seria assim “o pecado prometício por excelência”<sup>155</sup>, que equivale a trair pelo fato de recusar a lei do grupo. Por outro lado, os hipocondríacos “só conseguem sobreviver tornando-se pedra, negando a vontade, e se santificam nessa suspensão”<sup>156</sup>. Ambos os tipos de personagens pertencem ao que Deleuze chama de “Natureza primeira”<sup>157</sup>. “Ahab e Bartleby, [...] o além e o aquém da consciência, aquela que escolhe e aquela que não escolhe”<sup>158</sup>. Há ainda um terceiro tipo: o profeta, o que está do lado da lei. Este é capaz de compreender (até onde é possível) os outros dois, de descobrir essa natureza primeira, porém, não consegue renunciar ao seu lugar de representante da lei.

---

<sup>153</sup> DELEUZE, 1997, p. 80 - 103.

<sup>154</sup> Trata-se de *Bartleby, o escrivão* (MELVILLE, 2000).

<sup>155</sup> DELEUZE, 1997, p. 91.

<sup>156</sup> Ibidem, p. 92.

<sup>157</sup> Ibidem, p. 93.

<sup>158</sup> Ibidem, Loc. cit.

O profeta é o pai<sup>159</sup>, o bom pai. Assim, ainda que fascinado pelos monomaníacos ou pelos hipocondríacos, ele é impotente frente a eles. Impotente frente aos primeiros porque estes são rápidos demais, e frente aos segundo porque acaba “os imolando” em nome da lei. Eis o curioso estatuto dos pais: eles são traidores, porém, um outro tipo de traidores diferente dos monomaníacos: “em nome da lei rompem um acordo implícito e quase inconfessável”<sup>160</sup>. O advogado “deve escolher, contra Bartleby, a lei demasiado humana”<sup>161</sup>.

Os três tipos de personagens são: os excluídos da razão, os mestres da razão e os náufragos da razão. Bartleby está excluído da razão, assim, confunde-se com o indiscernível ou o inominável, é também um ininterpretável. Os mestres da razão, como Ahab, se servem dela para fins que não tem nada de racional. Finalmente os profetas, como o advogado do conto, chefe de Bartleby, que se amarram às ruínas da razão. O profeta não trai a lei do grupo para fazer sua escolha, ele é um traidor que sacrifica o que ama à lei. Um traidor triste, apartado dos seus afetos. Pensando na educação, não é difícil imaginar que ao menos em parte, certa sensação de impotência dos professores provém dum antigo e poderoso mandato de se aferrar à razão.

Por outro lado, partindo do mesmo conto, Giorgio Agamben<sup>162</sup> reflete sobre dois conceitos importantes e polêmicos, a potência e a vontade:

---

<sup>159</sup> Queremos chamar a atenção sobre as palavras *pai* e *padre*. Na crítica à psicanálise, varias vezes se recorre à figura do padre para designar a função de quem interpreta aos outros e detém algum saber sobre o desejo. Deleuze diz que eles são tristes e precisam de que os outros estejam presos de poderes tristes. Poderia se dizer que são uma espécie de administradores da falta. Da mesma maneira, acreditamos, se critica aqui a função paterna, porque, estando do lado da lei, ela se adjudica algum tipo de superioridade (benevolente) com relação aos outros. Trabalharemos com uma suposição, a de que em ambos os casos o lugar destas figuras supõe um processo de identificação.

<sup>160</sup> Ibidem, p. 93

<sup>161</sup> Ibidem, p. 94.

<sup>162</sup> AGAMBEN, 2000. 93-136.

Nossa tradição ética tentou freqüentemente esquivar o problema da potência reduzindo-o aos termos da vontade e a necessidade: seu tema dominante não é o que se *pode*, mas o que se *quer* ou o que se *deve*. [...] Mas, a potência não é a vontade nem a impotência, a necessidade. [...] Acreditar que a vontade tem algum poder sobre a potência, que o passo ao ato é o resultado de uma decisão que acaba com a ambigüidade da potência (que é sempre potência de fazer e de não fazer) tal é, precisamente, a perpétua ilusão da moral<sup>163</sup>.

Agamben puxa linhas inquietantes desse “preferir não”: ao contrário de Deus, que poderia ter feito tudo, fazer qualquer coisa, mas fez o que *quis*, nosso protagonista pode unicamente *não querendo*. “Mas não por isso sua potência não é efetiva, não fica desativada por falta de vontade: pelo contrário, excede em muito a vontade”. O “preferir não” estraga a relação entre o poder e o querer. “E tal é a fórmula da potência”<sup>164</sup>.

Agamben sustenta que a idéia da supremacia da vontade sobre a potência é moral. Talvez por isso mesmo, ela é compartilhada freqüentemente pela política e a educação. A tal ponto no senso comum a potência se confunde com a vontade, que se costuma dizer “não se pode” para indicar “não se deve”. Mas Bartleby vem testemunhar que a potência excede a vontade. O que o “preferir não” vem a dizer é que uma coisa é o que se deve, e inclusive o que se quer, e outra são as forças que a moral, certa política e certa educação tentam apagar quando colocam a vontade como premissa para pensar o que se pode.

A fórmula, diz Deleuze, converte Bartleby em “um homem sem referências”, um indiscernível, um inominável. Por um lado, ela quebra o fato da linguagem se referir às coisas (precisamente por não se referir ao que se preferiria, senão indicar só que não se prefere). Mas

<sup>163</sup> “Nuestra tradición ética ha tratado a menudo de soslayar el problema de la potencia reduciéndolo a los términos de la voluntad y de la necesidad: su tema dominante no es lo que se *puede*, sino lo que se *quiere* o lo que se *debe* [...] Pero la potencia no es la voluntad ni la impotencia la necesidad [...] creer que la voluntad tiene algún poder sobre la potencia, que el paso al acto es el resultado de una decisión que acaba con la ambigüedad de la potencia (que es siempre potencia de hacer y de no hacer), tal es justamente la perpetua ilusión de la moral” (Ibidem, p. 111-112. Grifos do autor, tradução nossa).

<sup>164</sup> Ibidem, p. 112.

também rompe com o fato de referir os interlocutores uns aos outros, segundo certas convenções (falar na condição de juiz, falar na condição de amigo, falar na condição de chefe, etc.). Bartleby é assim, segundo Deleuze, um homem sem referências, sem particularidades<sup>165</sup>. Um homem sem interioridade<sup>166</sup>, um ininterpretável. Um ininterpretável que, aliás, aponta o fato de que a potência excede a vontade.

### 3.4.2.2. *Um menor num lugar menor*

Melville clama contra a moral européia da salvação e da caridade<sup>167</sup>, porque elas significam mais autoridade paterna, mais sacrifício dos afetos. Frente aos profetas, que não conseguem renunciar a sua função paterna, e aos padres, que carregam a falta e a distribuem, aparece a figura de Bartleby. Ele é um herói? Um anti-herói? Um mártir? Resulta que a fórmula quase poderia fazer dele um herói: “preferiria não fazê-lo”. Há alguma coisa nela que nos faz querer pronunciá-la, apropriá-la, experimentá-la nos nossos lugares cotidianos. Ela parece despertar uma vontade de pô-la em prática, haveria nela alguma coisa paradigmática, heróica. Mas Bartleby não é um herói, nem vivo nem morto seu destino será a glória. E ele não é um mártir porque é indecifrável, se ele morreu por algum ideal ou um deus, é impossível saber quais sejam. E sem causa não há mártires.

Bartleby indecifrável é um impenetrável, não poderá jamais ser um sujeito que alguém se proponha construir desta ou daquela maneira, que alguém possa modelar, que alguém possa educar. Ele é, além do mais, insalvável, mas isto não diz nada sobre ele, só diz bastante sobre o advogado e seu mundo. Bartleby impossibilita toda identificação, porque ele não tem referências. Assim, ele preserva uma potência. Ele preserva uma potência não para si, mas no seio da literatura.

---

<sup>165</sup> Cf.: DELEUZE, 1997, p 85-86.

<sup>166</sup> PARDO, 2000, p. 185 – 187.

<sup>167</sup> Cf.: DELEUZE, 1997, p. 101.

Eis algo que dá a pensar e que a Educação pode aproveitar: um homem sem referências, que se recusa a ser salvo por outros. Porém, o que é mais importante, isto não faz dele um herói. Porque um herói seria um novo padre. Escondida no conto e na fórmula há um mecanismo literário mais obscuro: aquele que atrapalha o jogo da identificação. A fórmula, como Agamben diz, deixa ver uma potência. Mas, ao ser proferida por esse singular personagem, tem, por sua vez, a potência de impedir a identificação:

Será que entre o advogado e Bartleby há uma relação de identificação? Mas o que é uma tal relação, e em que sentido ela vai? No mais das vezes, uma identificação parece fazer com que intervenham três elementos, que aliás podem alternar-se, permutar-se: uma forma, imagem ou representação, retrato, modelo; um sujeito, ao menos virtual; e os esforços do sujeito para tomar forma, se apropriar da imagem, adaptar-se a ela e adaptá-la a si. Trata-se de uma operação complexa que passa por todas as aventuras da semelhança e que sempre corre o risco de cair na neurose ou de converter-se em narcisismo. É a “rivalidade mimética”, dizem. Mobiliza uma função paterna em geral: a imagem é por excelência uma imagem do pai, e o sujeito é um filho, mesmo se as determinações se intercambiam. O romance de formação, poderíamos chamá-lo igualmente de romance de referência, oferece numerosos exemplos<sup>168</sup>.

Não há identificação entre Bartleby e o advogado. Tudo começa como num romance construído em torno à função paterna, diz Deleuze<sup>169</sup>, mas vai estragando aos poucos. Repare-se que a fórmula da identificação tem a mesma estrutura temporal que a do progresso: um primeiro elemento é o que há, um segundo elemento, o que se deve ser (o outro, o modelo) e um trajeto que deve ser percorrido numa determinada direção.

O que a fórmula diz, o que ela preserva é a afirmação de que a potência não pode ser submetida ao esquema tripartite da identificação. A potência é uma coisa outra, ela comove e

---

<sup>168</sup> DELEUZE, 1997, p. 89.

<sup>169</sup> Cf.: Ibidem, Loc. Cit.

agita, não está predestinada e não pode se perseguir. Mas pode se perder, a perdemos a cada momento que nos sentimos em dívida. Talvez não seja possível renunciar a todos os grandes relatos, mas achamos que se pode, ao menos às vezes, tentar deixar de lado o relato da identificação e seus três elementos.

A fórmula de Bartleby não é um simples recuo, ela resiste. Preserva, por meios que dificilmente se associariam à resistência política tradicional, um lugar para a potência. Essa potência, que condena Bartleby à morte, revigora a literatura de Melville como escritor mal sucedido:

no seio mesmo do seu fracasso a revolução americana continua relançando seus fragmentos [...] O que Kafka dirá das literaturas menores, é o que Melville já diz da literatura americana de seu tempo: [...] o escritor não está em condições de ser bem sucedido enquanto mestre reconhecido; porém, mesmo no fracasso continua sendo ainda mais o portador de uma enunciação coletiva<sup>170</sup>.

Há uma política que não tem a ver com a vontade, há política quando os princípios, as referências às coisas e as relações habituais entre os indivíduos são quebrados. O lugar da política, ou pelo menos de uma certa política, é precisamente o lugar dessa quebra, o próprio lugar que essa quebra instaura. A força política não tem só a ver com o querer ou o dever, que obedecem à razão ou à “motivação”, senão que está ligada à potência. E recobra potência quando se liberta dos processos de identificação.

---

<sup>170</sup> Ibidem, p.103.

Melville reivindica com *Bartleby* uma literatura que não deva explicar seus personagens. Pardo<sup>171</sup> diz que o problema de Melville é “narrar algo cuja grandeza consiste em ser pequeno demais para a literatura”. Acreditamos que é possível, às vezes, ensinar ou aprender alguma coisa cuja grandeza consiste em ser pequeno demais para a educação. Sabemos que essas coisas, cuja força provém de serem pequenas demais, imperceptíveis para o olhar acostumado com relatos transcendentais, acontecem. Temos certeza de que aprender e ensinar podem ser uma revolução deste tipo. É precisamente por isso que ensino e aprendizado escapam muitas vezes à nossa vontade. Eis o desafio, que não conseguimos transformar numa afirmação, que para nós só pode ter a forma de uma pergunta: como pode esse aprender singular e quase imperceptível ser convidado aos lugares onde se pretende ensinar?

Frente à política do somatório, da acumulação e da conquista paulatina, na qual o futuro parece não chegar nunca e para a qual sempre somos pequenos demais, e contra a esperança que nos torna investidores convencidos, se agita um hipocondríaco, um monomaníaco, um fraco, um escritor mal sucedido (poderíamos dizer também, um mestre que não pode explicar), um menor num lugar menor. E resulta que sua afirmação absurda traz uma força inegavelmente política: a de ignorar a grandiosidade do relato grandioso para se abandonar na alegria de transtornar a ordem dos lugares presentes.

Começamos falando de cenário da aprendizagem, mas trocaremos o termo ‘cenário’ pelo termo ‘usina’. A aprendizagem, ainda que nem sempre aconteça entre duas pessoas é sempre algo que se passa num entre. Não há solipsismo possível quando se pensa no aprender, há sempre algo que está sendo produzido num encontro. Aprender não é uma questão de colocar limites, é sempre uma questão de ultrapassá-los. Não no sentido acumulativo nem dialético,

---

<sup>171</sup> PARDO, 2001, p.157.

mas no sentido de constante possibilidade de irrupção do fora. Do que fica fora do que se é. Aprender pode significar afirmar outras formas de ser.

Falamos aqui de uma aprendizagem cuja hierarquia política não seja devedora de uma ordem que a transcende. Uma aprendizagem como acontecimento, de uma mudança de espírito que já não permite mais voltar ao ser o que se era, é o tipo de coisa que não pode prever uma política profética, mas não por isso pertence ao âmbito do micro, no sentido do insignificante, não por isso está impedida de ser politicamente revolucionária. Assim, o gesto de Jacotot pertence a uma educação menor, mas numa educação menor, é claro, não há minoridade no sentido hierárquico. Da mesma maneira a literatura de Melville pode ser considerada menor, para assinalar uma forma diferente de potência: a que não responde às leis da língua, a que não responde talvez, à lei do grupo dos escritores, e, precisamente por isso preserva uma força rara.

Desde o ponto de vista de uma educação menor, a escola não é o reflexo nem a miniaturização do currículo. Nem o que os professores fazem precisa ser a aplicação de uma teoria. Nem os saberes que dentro dela circulam são sucursais menos reais dos saberes que as ciências produzem. Ou talvez tudo isto seja um pouco assim, mas não é a única verdade que pode ser dita ou pensada na escola, nem é a única verdade possível sobre a questão de que signifique aprender e como é possível um fenômeno tal.

Se a aprendizagem tem a ver com desconhecer os limites, a usina da aprendizagem pode ser pensada como um lugar político, uma vez que nela se produz um transtorno dos limites. Uma política talvez mais alegre, que não está separada de sua potência porque não a posterga nem a moraliza. Lembremos que o “simples fato – de que uma coisa esteja fora de seu lugar – agride o lugar onde está porque lhe recorda que se pode mudar de lugar e, em uma palavra, que *há*

*outros lugares*”<sup>172</sup>. “Há outros lugares”, bela fórmula para contrapor aos profetas da educação (que muitas vezes somos nós mesmos), bela coisa de se aprender quando se aprende.

---

<sup>172</sup> PARDO, 2001, p. 225.

**Considerações finais**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É estranho ter que concluir um trabalho repleto de observações sobre as finalidades e as metas. Seria bom não concluir, ou tê-lo concluído no meio. Como não previmos uma estrutura desse tipo, talvez por não sermos audaciosos o suficiente, faremos um breve texto final, que pretende não ser uma conclusão.

Acreditamos que dentro das práticas educativas, qualquer “anomalia”, qualquer interrupção ou imprevisto no campo dos afetos, produz um incômodo enorme. É para apagar os traços desse incômodo que desenvolvemos toda uma rede de especialidades e especialistas (gabinetes, afastamentos, escolas especiais, psicólogos, etc.). É curioso como nos resta muito pouco espaço para lidar com o desejo e dividi-lo sem a intervenção de algum padre. E é grande o risco de prescindir desses padres nas práticas educativas.

Dentro das teorias educacionais, o desejo tem um lugar “de direito” na psicologia. Na formação docente da faculdade na que nos formamos, a psicologia era considerada instrumental, sendo predominantemente evolutiva e com uma forte inclinação cognitivista. Nela, os afetos eram tratados somente na medida em que pareciam favorecer ou interromper os objetivos prefixados para o desenvolvimento da aprendizagem.

Muitos dos textos políticos sobre educação, que recebem subsídios principalmente das ciências sociais, também não incluem normalmente questões que digam respeito ao desejo ou aos afetos. Mergulhados nestas idéias como estamos, não é difícil imaginar que essas questões possam parecer até pouco sérias ou sentimentais frente às análises que dão prioridade às

relações político-econômicas e consideram as forças no seio da cultura em termos de ideologia. Mais uma vez esclarecemos, não é por acharmos essas análises impróprias, mas por pensar que elas não são as únicas possíveis que aqui as repensamos.

Acreditamos que em grande parte este texto surgiu da evidência de que o desejo atravessa as escolas. Evidência pode parecer uma palavra muito forte e não tem justificativa possível através da argumentação. É só a própria experiência que a faz evidente. É preciso fechar os olhos com muita obstinação para não ver o desejo fervendo entre os jovens, fervendo muitas vezes de entusiasmo, mas também de raiva e frustração. É preciso um longo aprendizado triste para não perceber o quanto que ele nos escapa, com que frequência e com que obstinação o deixamos morrer. O impedimos de fluir entre os alunos e tampouco nos permitimos algum encontro com ele (lembremos as palavras de Guattari: à medida que se sobe numa hierarquia, mais difícil é a expressão do desejo). E então, somos os profetas de esse aprendizado triste, somos os gigantes da nossa própria minoridade desejante, e a espalhamos.

Para terminar, ou para continuar, traremos um novo texto, um conto de Clarice Lispector que de alguma maneira rondou a escrita desta dissertação: *A menor mulher do mundo*. Nele cremos ver o jogo do pequeno e do grande, do apoucado e do transcendente, recriado de uma maneira sutil e provocadora. A menor mulher do mundo, “descoberta” na África é o exótico e o estranho encarnado e a sua minoridade é simplesmente de tamanho: ela mede só 45 centímetros. Desde o começo do conto dá para ver que é o olho do “descobridor”, um caçador francês, que produz a mulher como raridade. Queremos trazer somente um parágrafo em que a autora faz um exercício nos bordas: falar da vida dessa mulherzinha e de sua alegria sem colocar a falta como mediação:

Estava rindo, quente, quente. Pequena Flor estava gozando da vida. A própria coisa rara estava tendo a inefável sensação de ainda não ter sido comida. Não ter sido comida era algo que, em outras horas, lhe dava o ágil impulso de pular de galho em galho. Mas, neste momento de tranqüilidade, entre as espessas folhas do Congo Central, ela não estava aplicando esse impulso numa ação – e o impulso se concentra todo na própria pequenez da coisa rara. E então ela estava rindo. Era um riso como somente quem não fala ri. Esse riso, o explorador constrangido não conseguiu classificar. E ela continuou fruindo o próprio riso macio, ela que não estava sendo devorada. Não ser devorada é o sentimento mais perfeito. Não ser devorado é o objetivo secreto de toda uma vida. Enquanto ela não estava sendo comida, seu riso bestial era tão delicado como é delicada a alegria. O explorador estava atrapalhado<sup>173</sup>.

Estar não sendo devorado é o objetivo secreto de toda uma vida, viver e estar vivendo é o objetivo secreto de toda uma vida. Se a autora precisa colocá-lo numa frase que começa pela negativa, é para fugir do senso comum, é porque viver diz já muito pouco para nós. Trazer tão só um recorte de um conto repleto de idéias e afetos como o de Clarice Lispector pode ser uma violência textual, é por isso que não pretendemos fazer dele uma conclusão, senão um convite para continuar pensando e para abrir outras saídas. Como assinalamos no começo, a Filosofia se recria nas intersecções com o que se considera que está “fora” dela. Aproveitar-nos-emos do tamanho da protagonista do conto para voltar à nossa idéia de um menor num lugar menor. De uma afirmação que não se mede com um plano transcendente.

Se o explorador tem a sua disposição vários planos para organizar o que lhe acontece, se ele pode interromper sua surpresa para tomar notas e classificar, nada sabemos do riso da protagonista, que sorte de delicada alegria ele carrega. Acreditamos que o parágrafo não é uma exaltação do selvagem nem do paraíso perdido. A raridade da pequena mulher é a

---

<sup>173</sup> LISPECTOR, 1994. p. 93-94

raridade de quem nada perdeu e a quem nada falta. Não sabemos se uma vida sem perdas e faltas é possível, mas pelo menos é possível para a literatura inventá-la e espalhar o estranhamento que a invenção provoca. Não pensamos, então, numa educação sem perdas nem faltas, mas afirmamos que se pode inventar ou acolher pequenos momentos em que grandes estranhamentos acontecem.

Se existem aprendizagens que têm a grandeza de serem pequenas demais para a educação e existem potências que têm a grandeza de serem pequenas demais para a política; e se, aliás, a aprendizagem pode ser uma potência, é preciso um cuidado vital e sensível na educação. Um cuidado que seja o oposto de um sentimentalismo mole e que em vez de procurar apenas crescer, simplesmente não se esqueça do que perde quando necessita ser incorporado num plano de transcendência para sentir que vale. Mas também lembre do que se ganha quando a força do menor desloca nossos lugares, nossas certezas e nossa submissão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AGAMBEN, Giorgio. Bartleby o de la contingencia. In: DELEUZE, Gilles; AGAMBEN, Giorgio; PARDO, José Luis: *Preferiría no Hacerlo*. Bartleby el escribiente de Herman Melville. Valencia: Pre-Textos, 2000. p. 93-136.

AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001/1978.

ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusión. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 270-279.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Entrevista sobre o Anti-Édipo. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo, 34, 1992 /1972-1990. p. 23-36.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Imago, 1976/ 1972.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *El Anti Edipo*. Capitalismo y esquizofrenia. Barcelona, Paidós, 1995/ 1972.

DELEUZE, Gilles. Bartleby ou a formula. In: DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: 34, 1997. p. 71-103.

DELEUZE, Gilles. Désir et plaisir. *Magazine Littéraire*. Paris, n. 325, oct, 1994, p. 57 – 65. Tradução ao português de Wanderson Flor do Nascimento em [www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/](http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/). Acessado em 04/06/2006.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988/68.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre a sociedade de controle. In: *Conversações*. São Paulo: 34, 1992/1972-1990. p. 219-226.

FERRATER MORA, José. *Diccionario de Filosofía*. 1ª ed. rev. e aum. Barcelona: Ariel, 1994. 4v.

FOUCAULT, Michel. *Historia da sexualidade I*. A vontade de saber. 13ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1999/ 1976.

FOUCAULT, Michel. Preface. In Gilles Deleuze and Félix Guattari. *Anti-Oedipus. Capitalism and Schizophrenia*. New York: Viking Press, 1977, pp. XI-XIV. Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento, em [www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/](http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/). Acessado em 04/06/2006.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

L'ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze, Paris: Editions Montparnasse, 1997. Dir.: Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, "TV Escola", série Ensino Fundamental, 2001.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.

LISPECTOR, Clarice. A menor mulher do mundo. In: *Laços de família*. 27ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

MELVILLE, Herman. *Bartleby, el escribiente*. Traducción de Jorge Luis Borges. Barcelona: Mondadori, 2000. Título original *Bartleby, the scrivener*.

NOUVEAU PETIT ROBERT : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris: Dictionnaires Le Robert/ VEUF, 2001. 1 CD- rom.

ORLANDI, Luis. Reich em *O Anti-Édipo*. In: XVIII Jornada Reich no Sedes Sapientiae, São Paulo, 28/10/2005 (Comunicação)

PARDO, José Luis. A qualquer coisa chamam arte. Ensaio sobre a falta de lugares. In: LARROSA, Jorge e SCLAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel*. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 215-232.

PARDO, José Luis. Bartleby o de la humanidad. In: DELEUZE, Gilles; AGAMBEM; Giorgio; PARDO, José Luis *Preferiría no Hacerlo*. Bartleby el escribiente de Herman Melville. Valencia: Pre-Textos, 2000. p. 137-192.

PAVÃO, Andréa. Ludicidade, leitura e escrita. In: Anais do 15º Congresso de Leitura do Brasil (2005). CD-rom.

PUIGGROS, Adriana. Educación y poder. Los desafíos del próximo siglo. In: TORRES, Carlos Alberto (org.). *Paulo Freire e a agenda da Educação Latino-americana no século XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. “Igualdade e Liberdade em educação: a propósito de *O Mestre ignorante*.” Educação & Sociedade, n. 87, v. 24. São Paulo: Cortez, Campinas, 2003. p. 181-202.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. Dicionário de Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

TORRES, Carlos Alberto (orgs.). *Paulo Freire e a agenda da Educação Latino-americana no século XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. In: TORRES, Carlos Alberto (orgs.). *Paulo Freire e a agenda da Educação Latino-americana no século XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

ZOURAVICHVILI, François. *Vocabulário de Deleuze*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará., 2004.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)