

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Ensino de filosofia e resistência**

**Renata Pereira Lima Aspis**

**Orientador: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo**

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação.

Campinas  
2012

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

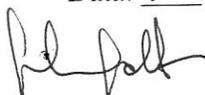
**Ensino de filosofia e resistência**

Autor: Renata Pereira Lima Aspis

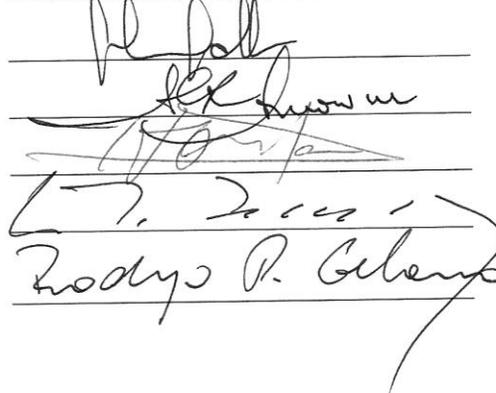
Orientador: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Este exemplar corresponde à redação final da Tese  
defendida por  
Renata Pereira Lima Aspis e aprovada pela Comissão  
Julgadora.  
Data: 15 / 06 / 2012

Assinatura Orientador



COMISSÃO JULGADORA:



The judging committee signatures are as follows:  
1. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo  
2. Rodolfo P. Gileno  
3. [Illegible signature]  
4. [Illegible signature]

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

As66e Aspis, Renata Pereira Lima, 1961-  
Ensino de filosofia e resistência / Renata Pereira Lima  
Aspis. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Resistência. 3.  
Diferença (Filosofia). 4. Ciberespaço I. Gallo, Sílvio, 1963-. II.  
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

12-098/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês** Teaching of philosophy and resistance

**Palavras-chave em inglês:**

Philosophy - Study and teaching

Resistance

Difference (Philosophy)

Cyberspace

**Área de concentração:** Filosofia e História da Educação

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo (Orientador)

Celso Fernando Favaretto

Henrique Zoqui Martins Parra

Rodrigo Pelloso Gelamo

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

**Data da defesa:** 15/06/2012

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [renaspis@terra.com.br](mailto:renaspis@terra.com.br)

Dedico este trabalho a todos os meus ancestrais do império austro-húngaro, aos ciganos e, também, aos meus ancestrais presos à terra, imigrantes italianos trabalhadores de lavouras, aos portugueses originais, a todos os brasucas, índios e neguinhas que eu devenho e a todos os amigos, a todos os nômades que não se movem, aos que pensam de modo liso, que viajam sem sair do lugar.

Ao meu companheiro Paulo Aspis, sempre presente, pelo precioso apoio e colaboração em momentos decisivos e aos meus filhos Tali, Julio, Caroline e Miguel, sempre dispostos a me ajudar, a me aguentar e a se orgulharem de mim e às mulheres que trabalharam em casa lavando, cozinhando e etc., Terezinha e Zilda, isso é imprescindível. Aos meus pais Dora e Leonardo e às minhas irmãs Lili, Ana Paula, Monique e Ana Maria pelo apoio incondicional. Aos amigos todos que me ajudaram, estudando comigo e me inspirando ideias, que me apoiaram, Alda Romaguera, Gláucia Figueiredo, Simone Gallina, Valéria Aroeira, Elenise Andrade, Juliana Jonson, Ana Godoy, Nildo Avelino, e também à Davina Marques, à Laisa Guarienti, Marcus Novaes e Juliana Bom-Tempo, nosso animadíssimo *sub-trans*. Aos professores e colegas do DiS, a todos os colegas do *Transversal*, às professoras estrangeiras que me acolheram: Cristina Donda, na Argentina e Eugénia Vilela, em Portugal, ao amigo Ivo Minkoviccius pelo apoio e tratamento das imagens. Ao pessoal da secretaria da pós-graduação, sempre disposto a me ajudar, aos membros da banca que me deram incômodos muito profícuos e me ampararam com ideias e dúvidas, na qualificação, o que contribuiu enormemente para o trabalho. Aos nossos cachorros, aos deuses todos, e ainda à Bruna Callegari, ao Jaime Díaz Gavier y Magdalena Pino, ao André La Salvia, pelo interesse e pela ajuda, à Ana Godoy de novo, pelo acompanhamento na escrita. E especialmente ao Silvio Gallo, meu orientador e amigo de muitos anos que me proporcionou as condições de experimentação de pensamento necessárias, pelo precioso apoio, e à FAPESP

meus sinceros agradecimentos.

viver é super-difícil  
o mais fundo  
está sempre na superfície

Paulo Leminski

Não há diferença entre aquilo de que um livro fala e a maneira como é feito [...] escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir.

Gilles Deleuze e Félix Guattari

## RESUMO

Pesquisar as possibilidades do ensino de filosofia para o nível médio nas condições políticas e econômicas da contemporaneidade tem como objetivo criar novas formas de pensar esse ensino e novas formas de agir como resistência através desse ensino. A pesquisa se expressa por uma escrita *crazy-patchwork*, remendando-louco, assim como a vida, assim como se compõem as subjetividades. Aglomerado de relações, multiplicidade de conexões, de possibilidades de entradas e saídas. Reativa-se conceitos de Nietzsche, Foucault e Deleuze e Guattari, assim como se encontra com pensadores contemporâneos, que também seguem a linha das chamadas filosofias da diferença, na busca de ressonâncias para produzir um diagrama das relações de poder que compõem o campo de tensões onde se dão os modos de subjetivação atuais. A hipótese é a de que se possa inventar um determinado ensino de filosofia para jovens, hoje, na escola, que se configure como vetor de enxame de re-existências. Um ensino de filosofia a partir de um planejamento nômade, por meio de aulas-acontecimento, que ensine como vírus, afetando, que exercite rigorosamente as ferramentas da filosofia de problematização, de argumentação, de conceituação, fluxos de pensamentos filosóficos, história das filosofias, de criações filosóficas de sentido, para a criação de sub-versões do mundo. Que a resistência, como re-existência, por meio de um ensino de filosofia remendando-louco, seja a criação de versões menores, versões próprias e originárias dos problemas que se possa elaborar, sub-versões como insistência no vivo. Afirma-se que é possível inventar um objeto estranho no ciberespaço – espaço de combate na disputa de criação do que é real e do que é verdadeiro –, que, por meio das ferramentas da filosofia, enuncie novos mundos possíveis, tornando-se arma.

**Palavras-chave:** ensino de filosofia, resistência, filosofias da diferença, ciberespaço.

## ABSTRACT

Researching for possibilities of teaching philosophy at high school level in the political and economic conditions of contemporaneity has the objective of creating new ways of thinking of that same teaching and creating new ways of acting as resistance through that teaching. This research is expounded by a *crazy-patchwork* writing, crazy-patchworking, just like life, just as subjectivities are composed. Cluster of relations, multiplicity of connections, of possibilities of inputs and outputs. Nietzschean, Foucaultian and Deleuzian and Guattarian concepts are reactivated, and encounters with contemporary thinkers – who also follow the so-called philosophies of difference – are traced, in search for resonances in order to produce a diagram of the power relations that compose the tension field where current modes of subjectivation take place. The hypothesis is that it is possible to invent a certain teaching of philosophy for youngsters in school, nowadays, which is given as a vector of a hive of *re-existences*. A teaching of philosophy from nomadic planning, from event-classes, teaching as viruses, affecting, rigorously exercising the tools of philosophy – of questioning, reasoning, conceptualization, philosophical thought flows, history of philosophies, of philosophical creations of sense – in order to create sub-versions of the world. Resistance, as re-existence, through crazy-patchwork teaching of philosophy, is creating smaller versions, versions originating from one's own elaborated problems, sub-versions as insistence on living. It is claimed that it is possible to invent an odd object in cyberspace – a combat space in quest for creation of what is real and what is true –, that, with the tools of philosophy, articulates new possible worlds, becoming a weapon.

**Keywords:** teaching of philosophy, resistance, philosophies of difference, cyberspace.

## SUMÁRIO

⊗	<b>Porque não há uma apresentação</b>	1
⊗	<b>...O que podem <i>crazy-patchworks</i>?...</b>	3
⊗	<b>Nós</b>	19
⊗	<b>Maurits Escher, tudo se tornou intervalo</b>	27
⊗	<b>Biopolítica-vírus e educação-governamentalidade e escapar</b>	47
⊗	<b>A governa-mentalidade e o homem verdadeiro</b>	63
⊗	<b>Comunicação e enunciação. Problemas e sub-versões</b>	89
⊗	<b>Do ensino de filosofia como re-existência: estar fora e dentro ao mesmo tempo. Viajar sem sair do lugar</b>	107
	<b>Problema: existe algum meio de conjurar a formação de um aparelho de Estado (ou seus equivalentes) na sala de aula?</b>	117
	<u>Do professor. Ensino-vírus</u>	116
⊗	<b>Do ensino de filosofia como re-existência: aprendizagem e pensamento</b>	131
	<b>Problema: existe algum meio, através de um ensino de filosofia, de subtrair o pensamento ao modelo de Estado?</b>	139
	<u>Da tecnologia remendando-louco como possibilidade de ensino de Filosofia</u>	145
	<u>A aula como acontecimento</u>	148
	<u>Planejamento como espaço liso, nômade</u>	152
	<u>Ensinar como experiência</u>	153
	<u>Quando é necessário perder tempo</u>	157

⊗ <b>Do ensino de filosofia como re-existência: ferramentas e armas ...</b>	163
<u>Hackerismo e educação e hackerismo e um ensino de filosofia</u> .....	167
<b>Problema: como os ensinios de filosofia nôma des inventam ou encontram suas armas?</b> .....	174
<u>De quando as ferramentas da filosofia se tornam armas</u> .....	174
<u>Aqui e agora</u> .....	176
<u>Jovens como minoria e “o povo que falta”</u> .....	179
<u>Da criação de sub-versões</u> .....	182
<u>Das armas</u> .....	186
<u>O modo de ocupar: armas</u> .....	197
⊗ <b>Da impossibilidade de continuar</b> .....	205
<b>Bibliografia</b> .....	211

## Porque não há uma apresentação

Ela decidiu que a tese não teria apresentação. E quando ela decide alguma coisa é preciso dez leões pra fazê-la mudar de ideia. É assim que funcionam os guerreiros, esses tipos complicados que tem uma relação não menos complicada com as normas, as regras, as leis. Mas é porque o guerreiro não combate por nenhuma forma de totalização, mas pelas partes, diante delas. É como se nele ressoassem as palavras de Heráclito: “o mundo mais belo é como um monte de pedras lançado em confusão”. É disso que se trata esta tese: do combate e da afirmação do mundo mais belo, sobretudo da invenção da arma que o torna possível. Arma que não é maior e nem melhor do que aquele que a inventa, tampouco superior àquilo que combate. Assim a tese se dá o seu começo sob o título “O que podem *crazy-patchworks*?”. Cada título descreve uma zona de combate, com suas flutuações, seus aliados, seus inimigos. Já dizia Nietzsche que “não basta bater, é preciso saber em quem se bate”, é preciso encontrar adversários dignos. “Nós” é então o primeiro adversário de um combate em que a educação e a filosofia são lançadas. Chega-se assim A Maurits Escher. Há apenas intervalo e desde lá se afirma: há apenas ação. É neste intervalo que o leitor deverá preparar-se para os próximos combates, pois nesta apresentação nietzschiana, feita à revelia do autor (qual?), é a ação que arranca os fundamentos da ética e da política tornando tudo possível. Ilusão acreditar que o ensino de filosofia não está imediatamente articulado a estas dimensões. É nos títulos que se seguem – “Biopolítica-vírus e educação-governamentalidade e escapar”, “A governa-mentalidade e o homem verdadeiro”, “Comunicação e enunciação. Problemas e sub-versões” –, em que os combates se acirram, que encontraremos, diria Nietzsche, “as memórias involuntárias” de um guerreiro nos forçando a perceber que as produções da educação e da filosofia estão e precisam estar em relação com algo que ultrapassa a dimensão humana das boas intenções e da boa vontade. Estas produções são expressão de avaliações inseparáveis dos modos de existência e, se quem avalia são as forças, é nesse combate que toda a vida, toda a potência de invenção é lançada. Neste ponto, a aliança da educação com a filosofia recebe seu nome: re-existência e explicita-se sua zona de combate - dentro e fora ao mesmo tempo - e define-se seu estilo de luta, o nomadismo: “Do ensino de filosofia como re-existência: estar fora e dentro ao mesmo tempo. Viajar sem sair do lugar”. Aí as zonas de combate experimentam variações segundo o problema formulado, e de problema em problema cada

subtítulo é o próprio movimento do combate, sua qualidade, pois se trata de “ocupar o espaço viroticamente, o espaço da educação, o ciberespaço, o espaço político, em defesa do vivo, destruição criativa”, indicando que o encontro entre a filosofia e a educação, que um ensino de filosofia, não é apenas possível, mas vivo, porque incita a avançar, a lançar-se corajosamente sobre novos horizontes, a lutar por mais, por mais vida, calcando “os pés sobre a desprezível espécie de bem estar com que sonham merceeiros, cristãos e vacas”, porque a questão de um ensino de filosofia é aquele de um ensino propriamente filosófico: combativo, ousado, duro contra si, rigoroso, leve, à altura do mundo, porque o mundo é combate em seu incessante devir. Chega-se assim ao final do texto. O guerreiro, assim como o mundo, é sem descanso, e só o é porque está sempre em relação com a impossibilidade de continuar. Este é o breve trecho final, mas é dele que se podem extrair as mais altas consequências de um ensino de filosofia, de um ensino filosófico.

O leitor atento notará que, ausente do sumário, há pequenos textos, de procedências as mais diversas, que não devem ser tomados como meras citações. Eles são o fôlego necessário para fazer as passagens entre zonas de início nebulosas. Estão ali para o leitor do mesmo modo que estiveram para o autor: para que se faça o uso que se queira, segundo as circunstâncias de luta, por isso eles são uma espécie de “aurora” que acompanha uma certa filosofia e uma certa educação.

Talvez esta apresentação seja de pouca valia para o leitor, mas ela é a aposta de quem leu sobre a aposta daquele que escreveu e que dirige o olhar em volta em busca de seus afins, “daqueles que de sua força [lhe] estendessem a mão para a grande obra de destruição”.

Ana Godoy

**...O que podem *crazy-patchworks*?...**

[U]ma ética dos devires, mais do que uma filosofia política... e, portanto, associada a uma ecologia especulativa das práticas, toda uma política da filosofia, para “resistir ao presente” e “inventar novas possibilidades de vida”.

Éric Alliez. *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*.

Uma questão de método? Sim, talvez uma questão de método, bem no começo, à moda antiga, não seja uma má ideia. Não temer falar disso. Não temer sermos explicativos e/ou antiquados. Não se trata de falar de método como modelo a ser seguido, mas como a explicitação dos caminhos seguidos ao segui-los, dos caminhos e dos desvios, dos atalhos, das picadas abertas a facão, das possibilidades de caminhos. Tratam-se também de decisões sobre as formas, formas que não são fôrmas, já que se deformam a cada passo do caminho, são maneiras de fazer conexões. Maneiras de pensar, de perceber o mundo, de senti-lo, viver nele, fugir dele e fazê-lo fugir; formas de pensar e de escrever: sinapses e sintaxes, composições, *patchworks*. Falar disso, aqui, antes de tudo começar, parece próprio: defender esse quinhão nesse jogo acadêmico bastante complexo.

Método (do grego *methodos*, de *meta*: por, através de; e *hodos*: caminho) pode-nos fazer entender os passos do caminho para se chegar a algo que já estava lá, a revelação de algo dado previamente. Desde Descartes, pelo menos, que método é entendido como o caminho que garante que se alcance, por meio de um conjunto de procedimentos e regras (simples e racionais), em movimento linear crescente de julgamentos válidos, a Verdade. Não acreditamos na Verdade. Não podemos falar em método. Não acreditamos em caminhos garantidos para chegar. Não acreditamos em chegar, já estamos lá. Não podemos falar em método como Descartes o fez.

Por isso talvez tecnologia.

Tecnologia (do grego *tekhnologia*, de *tekhno*, *tékhne*: arte, habilidade; e de *logia*, *logos*: linguagem, razão, proposição). A palavra *logos*, que aparece ao Ocidente como um conceito

fundamental da filosofia grega e, portanto de toda sua filosofia subsequente, foi usada com inúmeros significados: palavra, verbo, sentença, discurso, pensamento, inteligência, razão, definição, etc., até, por vezes, variando no pensamento de um mesmo filósofo. No entanto, queremos nos agarrar aqui naquilo que nela não varia: seu suposto sentido etimológico de *reunir*, em que “estaria contido o caráter de combinação, associação e ordenação do *logos*, que daria assim sentido às coisas” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 167). Encanta-nos o pensamento heraclítico ao pensar *logos* como uma racionalidade, como princípio cósmico subjacente ao fogo, que é para Heráclito o elemento primordial relacionado à inteligência humana. Pensando assim teríamos tecnologia como a *inteligência da maneira de fazer combinações-associações-ordenações para criar mundos*. Pensada desta maneira, ela pode nos servir. Para os gregos antigos a *tékhnē* como habilidade, como arte de fazer, estava separada da *epistēmē*, da ciência, do conhecimento verdadeiro (oposto à *doxa*, a opinião). Mas na tecnologia que estamos pensando aqui não há esta separação. Tecnologia *patchwork*: um aparato de construção de algo que vai se compondo no movimento próprio da composição. Não há nada posto *a priori* e não há um aonde chegar. Não é a realização de uma ideia, não é caminho, não é formação de um sujeito. É movimento de reunir, colar pedaços, tecnologia *crazy-patchwork*: assim então se compõem os mundos, sempre em movimentos transientes, e também as subjetividades. ...Re-talhos... devires... Esta é a proposição desta tese. Proposição de funcionamento de pensar, de escrever, de ensinar. Ação.

A deambulação se faz gradativamente, por junções sucessivas. O conhecimento cresce por meio de pedaços que se agrupam. O segundo elemento, após a linha, é então o pedaço. Desse modo mais preciso, a consciência se revela e se faz seguindo linhas, mas também apreendendo pedaços, que ela relaciona entre si. [...] Um pedaço é um tal campo, consistente por si mesmo, autocoalescente. As percepções, os pensamentos e as emoções são tratados como pedaços. O fluxo de consciência é um desfilar de pedaços, heterogêneos por seus motivos, homogêneos por seu estofo [...] é o próprio mundo que aos poucos tece um gigantesco *patchwork* (LAPOUJADE, 2000, p. 273-4).

*Patchwork, crazy-patchwork*. Remendando-louco: ação manual-sensorial-de pensamento, minuciosa, caprichada, de juntar vários pedaços de tecidos, trechos de textos-ideias-acontecimentos-pensamentos-sensações-percepções. Retalhos com formas diferentes, cores e estampas diversas, texturas distintas, numa composição descentrada, assimétrica, atemporal, aglomerados rizomaticamente em um plano com múltiplas entradas, um raso, superfície de

multiplicidades em movimento, em velocidade imponderável, mutante. A junção pode, ela também, ser louca: ao invés de uma costura invisível, uma costura colorida. A costura ela mesma é um pedaço, fios díspares, nós diversos, arremates embaraçados. Bordados no meio. Coisas penduradas, trançados, camadas, minúcias. Traçados. Um remendando assim, se for louco mesmo, não tem avesso (*quilt*-edredon), não tem lado certo, não tem sentido; funcionará multifacetadamente, indiscernivelmente, uma multiplicidade de singularidades. Conceber o pensamento assim, como um gigantesco remendando-louco: multiplicidade em movimento.

William S. Burroughs, escritor norte-americano do século XX, inventa a técnica do *cut-up*, através da qual faz ruir os fundamentos do romance tradicional, tais como enredo, linearidade e unidade formal. Sua obra abandona a narrativa contínua, a lógica linear e causal. Em seu “manifesto”, *O Método do Cut-Up*, lemos:

O método é simples. Aqui está uma maneira de fazê-lo. Pegue uma página. Como esta página. Agora corte do meio para baixo. Você tem quatro seções: 1, 2, 3, 4... um dois três quatro. Agora reorganize as seções colocando seção quatro com seção um e seção dois com seção três. E você tem uma nova página. Às vezes diz a mesma coisa. Às vezes uma coisa bem diferente [...] Pegue qualquer poeta ou escritor que você admira, digamos, ou poemas que você tenha lido muitas vezes. As palavras perderam significado e vida por anos de repetição. Agora pegue o poema e datilografe passagens selecionadas. Encha uma página com excertos agora corte a página. Você tem um novo poema. Tantos poemas quanto você queira (BURROUGHS, [20--?], s/p).

Método perturbador muito semelhante à receita de Tristan Tzara (1896-1963), poeta romeno imigrado para a França, um dos fundadores do Movimento Dada, citado por Burroughs na descrição de seu método: “Tristan Tzara disse: ‘A poesia é para todos’. [...] Diga de novo: ‘A poesia é para todos’.”<sup>1</sup> (BURROUGHS, [20--?], s/p).

### *Para Fazer um Poema Dadaísta*

---

<sup>1</sup> No original leia-se: “Tristan Tzara said: ‘Poetry is for everyone’.” (BURROUGHS, 1963, s/p).

Pegue um jornal. Pegue a tesoura. Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema. Recorte o artigo. Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo e meta-as num saco. Agite suavemente. Tire em seguida cada pedaço, um após o outro. Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco. O poema se parecerá com você. E ei-lo um escritor infinitamente original e de uma sensibilidade graciosa, ainda que incompreendido do público<sup>2</sup> (BURROUGHS, [20--?], s/p).

Talvez os poemas e romances criados por Tzara e Burroughs não sejam produtos de rearranjos de textos de jornal, talvez não devamos tomar sua ironia literalmente, mas, seja como for, sua ideia de fazer explodir o mundo para a criação de outro diverge da nossa: não há um mundo-todo para ser explodido e rearranjado. Nosso remendando-louco estaria, assim, mais para o *pick-up* de Deleuze:

*Pick-up* é um gaguejar. Não é válido senão em oposição ao *cut-up* de Burroughs: nem corte nem dobragem e rebatimento, mas multiplicações segundo dimensões crescentes. O *pick-up* ou o duplo roubo, a evolução a-paralela, não se faz entre pessoas, faz-se entre ideias, cada uma desterritorializando-se na outra, segundo uma linha ou linhas que não estão nem numa nem na outra e que transportam ‘blocos’” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 29-30).

Os pedaços não são pedaços porque são por si mesmos partes de um todo perdido, anterior; eles tornam-se pedaços ao entrar no movimento de participar numa multiplicidade. A discussão sobre a relação parte-todo é bastante cara à história da filosofia. Vamos desviar disso. Não é o que nos interessa. Apenas comece agora a imaginar algo que passa a ser parte de uma multiplicidade que não é um todo, que é ela também uma parte, uma parte como uma possibilidade que muda. Uma coisa que se transmuta a cada momento, desbotando e colorindo, diminuindo e aumentando, complexizando e simplificando, ajuntando e abandonando, brotando dimensões, alisando e estriando, uma possibilidade mutante, deviresca. Não se trata de desorganizar a realidade,

---

<sup>2</sup> No original leia-se: “Take a page. Like this page. Now cut down the middle and cross the middle. You have four sections: 1 2 3 4 ... one two three four. Now rearrange the sections placing section four with section one and section two with section three. And you have a new page. Sometimes it says much the same thing. Sometimes something quite diferente – (cutting up political speeches is an interesting exercise) – in any case you will find that it says something and something quite definite. Take any poet or writer you fancy. Heresay, or poems you have read over many times. The words have lost meaning and life through years of repetition. Now take the poem and type out selected passages. Fill a page with excerpts. Now cut the page. You have a new poem. As many poems as you like. As many Shakespeare Rimbaud poems as you like.” (BURROUGHS, 1963, s/p). Disponível em: <<http://www.writing.upenn.edu/~afilreis/88v/burroughs-cutup.html>> Acesso em: 7 maio 2012

estilhaçando-a e reordenar os pedaços, não é *cut-up*, não é poema dadaísta, porque não há uma realidade anterior, um mundo dado, assim como não há um mundo posterior, um todo formado, um sujeito, uma verdade. Não é quebra-cabeças. Não há totalidade a ser recomposta, não há encaixes necessários, mas moventes. Sempre o meio. Não há começo e nem final, não há a formação de um objeto e tampouco, e isso é importante salientar, de um sujeito. Tanto as ideias dos dadaístas (Europa, ápice por volta de 1920) quanto dos cubistas (França, as duas primeiras décadas do século XX aproximadamente), assim como as de Burroughs (E.U.A., ao longo do século XX), exprimem a necessidade de estilhaçar o real, de cortar os discursos em pedaços para fazer surgir, no rearranjo desses mesmos pedaços outras possibilidades de significado, outras realidades. A diferença dessas ideias em relação à ideia de remendando-louco que colocamos aqui – como tecnologia de pensamento e de escrita e de criação de realidade/mundo e de ensino – é que a nossa não pressupõe uma realidade/mundo dados anteriormente. Partir do meio. Colocar-se em órbita. Apenas começar agora a entender a ação remendando-louco como tecnologia de criação de subjetividades e como maneira de pensar/escrever/ensinar: pedaços heterogêneos conectados desigualmente em um complexo descentralizado, em constante movimento que cria novas dimensões e ao fazê-lo muda.

Subjetividade remendando-louco: aglomerado de relações díspares entre esse homem que vejo na minha frente neste momento e aquele menino no colo do avô que se vê no álbum de família e as batatas comidas no almoço que estão girando na barriga produzindo gases e aquela piada ouvida sobre alguém que fazia sexo com animais que se seguiu de pesadelos eróticos e a prestação do financiamento da casa que foi paga ontem com atraso e a preocupação com o encontro marcado para o próximo domingo e esse cheiro de assado que lembra os natais na praia e etc. (e mais outros tantos milhões de pedaços): *crazy-patchwork*-remendando-louco que em um registro identitário poderia ser assim nomeado: Maurício Ricardo Varlicz Rezende, RG: 20.4X6.734-3, sexo masculino, natural da cidade de Itevu, São Paulo, Brasil, etc. (e outros tantos pontos fixos em tabelas de classificação, sempre os mesmos nos tempos e espaços diversos).

Contra os que pensam ‘eu sou isto, eu sou aquilo’, e que pensam assim de uma maneira *psicanalítica* (referência à sua infância ou destino), é preciso pensar em termos incertos, improváveis: eu não sei o que sou, tantas buscas ou tentativas necessárias, não-narcísicas, não-edipianas [...] desfazer a organização humana do corpo, atravessar tal ou qual zona de intensidade do corpo, cada um

descobrimo as suas próprias zonas, e os grupos, as populações, as espécies que os habitam (DELEUZE, 1992, p. 21).

Assumir as subjetividades como multiplicidades de singularidades em movimentos de composição e decomposição-palimpsestos<sup>3</sup>. A tecnologia-ação remendando-louco como “multiplicações segundo dimensões crescentes” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 29), como remendando de possíveis. Invenção possível a cada novo pedaço que se junta (e que se despreja). Invenção de possíveis, ilimitados, imprevisíveis, transversais. “É preciso mostrar a diferença *diferindo*.”<sup>4</sup> (DELEUZE, 2006a, p. 94)

Pedaços em relação e por relações, relações moventes. Encontros. Conexões de linhas. Atravessamentos. O pensamento como um imenso acelerado remendando-louco. A cada cruzamento e lapso, a cada desvio e grude surge um novo, larvas de outro novo campo para o pensamento, nova dimensão, outro fragmento do rizoma-cérebro, nova conexão-sinapse. O pensamento não-linear e não-profundo e não-hierárquico, que se expande em conexões irregulares de “pedaços heterogêneos por seus motivos, homogêneos por seu estofo [...] é o próprio mundo que aos poucos tece um gigantesco *patchwork*” (LAPOUJADE, 2000, p. 273-4). *Patchwok, crazy-patchwork*, remendando-louco não é desordem nem ordem. É ordem e desordem ao mesmo tempo.

“Louco não significa disparatado. Significa que não há padrão fixo.”<sup>5</sup> (SO CRAFTY, 08/14/2010 – tradução livre).

---

<sup>3</sup> Palimpsesto: do grego antigo "riscar de novo", é o nome que se dá a um pergaminho cujo texto foi eliminado para permitir sua reutilização. Esta prática foi adotada na Idade Média devido à escassez do pergaminho. A eliminação do texto era feita através de lavagem ou, mais tarde, de raspagem com pedra-pomes, no entanto, não era completa, deixando visíveis caracteres de textos precedentes, apresentando assim o pergaminho a escrita sucessiva de textos superpostos. A recuperação dos textos eliminados tem sido possível em muitos casos, através do recurso a tecnologias modernas. Com relação a isso cf.a série Lousas, 2009, do artista plástico José Spaniol, em que “o artista desenha sobre as pedras com pastel seco e giz, experimentando com a transformação de cada uma das composições. Além disso, as Lousas ficam no pátio de seu ateliê sujeitas as mudanças do tempo, da luz do dia, frio e calor, que deixam sua impressão na superfície porosa”. Disponível em: <<http://barogaleria.com/exposicao/jose-spaniol-2/>> Acesso em: 7 maio 2012

<sup>4</sup> “É preciso que a diferença se torne o elemento, a última unidade, que ela remeta, pois, a outras diferenças que nunca a identificam, mas a diferenciam. É preciso que cada termo de uma série, sendo já diferença, seja colocado numa relação variável com outros termos e constitua, assim, outras séries, desprovidas de centro e de convergência. É preciso afirmar a divergência e o descentramento na própria série. Cada coisa, cada ser deve ver sua própria identidade tragada pela diferença, cada qual sendo só uma diferença entre as diferenças. É preciso mostrar a diferença *diferindo*.” (DELEUZE, 2006a, p. 94).

<sup>5</sup> No original leia-se: “Crazy doesn’t mean mad. It means no fixed pattern.”.

Não é desordem porque não é *madness*. Não é arbitrariedade. Há no *remendandum*-louco uma força de reunião e composição. Não é entrega ao “qualquer coisa”, deriva de pluma no vendaval. É um pouco do caos, mas não desordem entendida como perda ou ausência de uma determinada ordem.

E.

Não é ordem na medida em que não comunga com a “ordem do mundo”, não se presta às regras de ordenação da razão iluminista. Não quer ordenar no sentido de encaixar em uma estrutura padrão. Não se conforma com o reducionismo cartesiano-técnico de *logos*. Não reconhece Aristóteles como seu guia: não exclui o terceiro excluído: não há contradições em suas composições, nada que se opõe se exclui.

Desde os primórdios essa nossa filosofia ocidental acredita que a razão opera segundo determinados princípios, seus próprios, que concordam com a realidade razão pela qual podemos conhecê-la. O princípio da identidade é aquele que pode ser enunciado como: “A é A” ou “O que é, é”, que nos leva a acreditar que só podemos pensar uma coisa e conhecê-la se ela mantiver sua identidade, se a percebermos constantemente como ela mesma (e a linguagem dá bem conta de operar essa redução e retorno ao mesmo). O segundo princípio é o da não-contradição, cujo enunciado é “A é A e é impossível que, ao mesmo tempo e na mesma relação, seja não-A”. Afirmar e negar uma coisa ao mesmo tempo e na mesma relação gera uma mútua negação e, portanto, uma mútua destruição, sua inexistência. O princípio do terceiro excluído é enunciado da seguinte maneira: “A é x ou A é y não há terceira possibilidade”, sendo x e y predicados. Ou.

Toda a lógica que Aristóteles organiza está baseada nesses princípios e fundamenta o pensamento ocidental até hoje – a despeito de algumas das criações das filosofias e das ciências e das artes. A forma como pensamos, como construímos as opiniões, como julgamos, a forma pela qual tomamos decisões no dia a dia, todo o senso comum, está submetida a esses princípios da razão. O normal é determinado por esses princípios. A vigília é determinada por esses princípios. A consciência é determinada por esses princípios. A vida fica submetida a esses princípios. Em geral, todo o conhecimento comum que baseia o mundo – e suas linguagens – está fundado nesses princípios. O louco, a criança, todo tipo de esquisito, o índio, o velho, esses sim podem, temporariamente ou permanentemente, viver isentos da dependência desses princípios racionais

da nossa mente domada por essa civilidade, e assim eles estão apartados de nós, os normais, mas submetidos a nós.

.....

Para Deleuze e Guattari, passados por Leibniz e Tarde<sup>6</sup>, o mundo é virtual. Turbilhão de “variabilidades” infinitas em velocidade infinita, caos. Impossível viver aí, desagradável fugacidade das ideias que desaparecem quase imediatamente ao aparecer, transformando-se em outras; “velocidades infinitas que se confundem com a imobilidade do nada incolor e silencioso que percorrem, sem natureza e nem pensamento [...] perdemos sem cessar nossas ideias” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 259). Para evitar isso, segundo os filósofos, nos agarramos à opinião. Inventamos regras que nos protegem do caos. Ordenamos nossas ideias segundo regras constantes, que evitam a “‘fantasia’ (o delírio, a loucura)”, e que para nos proteger do caos nos separam dele. Além disso, no intuito de não haver contradição entre coisas e pensamento, nos obrigamos a reproduzir sensações, obrigamos os órgãos do corpo a perceber o presente obrigatoriamente conforme o passado. Rígidas regras de pensamento e reproduções de sensações são a matéria prima para a formação de uma opinião que deve funcionar “como uma espécie de ‘guarda-sol’ que nos protege do caos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 260). A filosofia, a arte, a ciência, no entanto, vão além e traçam planos sobre o caos. Criam conceitos, *afectos* e *perceptos*, e funções. Criam em comunhão com o caos.

.....

Cada acontecimento é a criação de um possível que se enuncia por signos, e que se deve efetuar na ação. Cada ato de criação é uma diferença, a afirmação de uma singularidade, que é efetuada no *crazy-patchwork* do mundo, tecido de relações, e ali se propaga, se repete, se repete, com efeitos imprevisíveis, dando ensejo a criações. Filosofia, arte e ciência, três formas do pensamento, três modos de criar a partir do caos, criar mundos, enfrentar o caos criando filosofia, arte e ciência. “Numa palavra, o caos tem três filhas segundo o plano que recorta: são as Caóides,

---

<sup>6</sup> A este respeito cf. Lazzarato (2006).

a arte, a ciência e a filosofia, como formas do pensamento ou da criação. Chamam-se de caóides as realidades produzidas em planos que recortam o caos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 267). Para essas três formas de criação há ainda um outro combate que surge e se faz mais necessário: o combate contra a opinião, justamente esta que surgiu para nos proteger do caos. Combate contra a opinião, que oprime a criação, que é pensamento de ordenação do caos, determinação de métodos necessários para se chegar à verdade, saber anterior que proíbe o que é vivo. Sufocamos: é necessário rasgar, abrir brechas nesse guarda-sol para que entre um pouco de caos, como Lawrence diz que a poesia faz, segundo Deleuze, “num texto violentamente poético” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 261). “Significa dizer que o artista se debate menos contra o caos (que ele invoca em todos os seus votos, de uma certa maneira), que contra os ‘clichês’ da opinião.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 262).

Remendando-louco é ordem porque compõem a alguma coisa, é composição, *logos*-reunir, mas não é identidade, não se fecha, não é idêntico a si mesmo, não pode ser re-conhecido, não pode ser re-presentado senão por um mapa 1:1, a cada momento desigual. “[O] único lugar onde pode ser constituído um fichário possível das pessoas está entre as próprias pessoas, as únicas capazes de serem portadores de sua descrição e de mantê-la em dia: a sociedade é o único fichário das pessoas.” (ROSENTHIEL; PETITOT, 1974, p. 62 apud DELEUZE; GUATTARI, 1995a, nota, p. 28)

Não é desordem porque não é *madness*, mas sim ausência de padrão fixo, ausência de lógica anterior aos remendandos com grudes incertos. Não deseja se estruturar, não há eixo, não há centro, não deseja ser modelo. Não deseja ser. Há uma ordem própria, a da reunião, aquela dada pelo *remendandum*, determinada no ato do remendar.

.....

Disjunção inclusiva: na obra de Deleuze e Guattari, *Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia*, há uma constante na forma de análise: a partir da explicitação de duas proposições disjuntivas (ou isso ou aquilo), cujos termos se negariam mutuamente impossibilitando uma relação (sob a ótica da lógica aristotélica), admitir que haja um movimento de inclusão em que a disjunção envolveria uma possível conjunção. Não mais pensar que toda disjunção é exclusiva, não mais pensar que

não há relação entre os termos que se opõem sendo um a negação do outro. Trocar a negação pela afirmação, a afirmação da diferença. Disjunção sem exclusão. “[...] as duas proposições só cessam de se excluir no ponto exato em que sua disjunção é suprimida [...] a não-relação torna-se uma relação, a disjunção, uma relação” (ZOURABICHVILI, 2004a, p. 103-4).

A disjunção que engloba uma possível conjunção o faz porque as proposições se opõem diretamente, mas não termo a termo. Um não necessariamente exclui, não nega, não impossibilita a existência do outro apesar de serem distintos, opostos.

Convém, para compreendê-lo [ao Deleuze] bem, considerar sua lógica: todo devir forma um ‘bloco’, em outras palavras, o encontro ou a relação de dois termos heterogêneos que se ‘desterritorializam’ mutuamente. Não se abandona o que se é para devir outra coisa (imitação, identificação), mas uma outra forma de viver e de sentir assombra ou se envolve na nossa e a faz ‘fugir’. A relação mobiliza, portanto, quatro termos e não dois, divididos em séries heterogêneas entrelaçadas:  $x$  envolvendo  $y$  torna-se  $x'$ , ao passo que  $y$  tomado nessa relação com  $x$  torna-se  $y'$ . Deleuze e Guattari insistem constantemente na recíproca do processo e em sua assimetria (ZOURABICHVILI, 2004a, p. 48-9).

Deleuze e Guattari (1995a, p. 13) explicitam claramente que a lógica binária das dicotomias e as relações biunívocas não compreendem a multiplicidade, pois o pensamento binário, o pensamento do ‘ou’ é um pensamento que necessita de uma forte unidade principal. O pensamento calcado nos princípios aristotélicos da razão é como uma árvore. Ele não dá conta das multiplicidades, que têm estrutura de rizomas. E:

Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Ao contrário nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas, o adventício e o rizoma [...] O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 25).

Ora, porém, cuidado: não seremos nós a tentar restaurar um dualismo ao opor remendando-louco e modelo identitário-representativo. Remendando-louco não é modelo, já é o universo do *E*. No *E* não há bipolaridade. Tudo é possível. Não se trata de se opor, mas multiplicar criando novas dimensões, tudo cabe.

Remendando-louco é composição de imanência. É transversal, sem preocupação de demarcação anterior de domínio de objeto ou de objetivos específicos: atravessa. É composto de trajetos, move-se, multiplica-se e se dobra, e se transforma sem cessar por conexões desiguais, remendandos. Transforma-se sem cessar a cada nova conexão, a cada criação de nova dimensão.

Imagine um olho não governado pelas leis de perspectiva feitas pelo homem, um olho imparcial, sem preconceitos de lógica, um olho que não reage a nomes de tudo, mas descobre cada objeto através de uma aventura de percepção. Quantas cores existem num campo gramado para um bebê engatinhando que não sabe o que é "verde"? Quantos arco-íris pode a luz criar para um olho não instruído? Quão atento a variações em ondas de calor este olho pode estar? Imagine um mundo vivo com objetos incompreensíveis e vislumbrado com uma variedade infinita de movimentos e inúmeras gradações de cor. Imagine um mundo antes de 'No Princípio era o Verbo...' <sup>7</sup> (BRAKHAGE, [20--?], s/p – tradução livre).

Fendas no caos, não sufocar, deixar passar um pouco de caos, contra a opinião, criar, contra a asfixia das regras da lógica: ir além, ir aquém, escapar, criar, movimento, ação, mergulho no imprevisível. Stan Brakhage é um *filmmaker* americano, contemporâneo, que desenvolveu um vasto trabalho dedicado às formas não-narrativas, realizou alguns filmes que partem de imagens documentais, mas tratando-as de tal forma que, apesar de muito concretas, fogem de qualquer representação. Assim é em *The Act of Seeing with One's Own Eyes* <sup>8</sup>, feito com imagens do necrotério de Pittsburgh, imagens contundentes que nos fazem pensar em Francis Bacon e nos deslocam da nossa percepção usual. O que há por trás das regras que nos fazem reproduzir o visto no já visto? O que vemos se vemos o que vemos e não o que já vimos? Impossível reduzir as imagens de Brakhage ao já foi visto, ao já foi vivido: estão vivas e nos obrigam a ressuscitar. Sobre a intenção de Brakhage nesse filme: “[T]rabalhar de tal forma o símbolo de maneira que nele sejam deflagradas forças que destruam todo o seu potencial simbólico. A partir do símbolo, temos o acesso a uma experiência primitiva, inconsciente que arrasa o próprio sentido da

---

<sup>7</sup> No original leia-se: “Imagine an eye unrulred by man-made laws of perspective, an eye unprejudiced by compositional logic, an eye which does not respond to the name of everything but which must know each object encountered in life through an adventure of perception. How many colors are there in a field of grass to the crawling baby unaware of “Green”? How many rainbows can light create for the untutored eye? How aware of variations in heat waves can that eye be? Imagine a world alive with incomprehensible objects and shimmering with an endless variety of movement and innumerable gradations of color. Imagine a world before the 'beginning was the word' .” Disponível em: <[http://www.goodreads.com/author/quotes/296541.Stan\\_Brakhage](http://www.goodreads.com/author/quotes/296541.Stan_Brakhage)> Acesso em: 24 mar. 2012

<sup>8</sup> Disponível em: <[vimeo.com/31369640](http://vimeo.com/31369640)> Acesso em: 24 mar. 2012

simbolização.” (SOARES JUNIOR, [20--?], s/p). Não-narrativo, não-representativo, não-sujeito. Há um filme de Brakhage em particular, muito lindo, que pareceu uma ótima imagem de remendando-louco, é *Water for Maya*<sup>9</sup>.

Admitir o pensamento e o mundo e as subjetividades como atos remendando-louco abre fissuras para a invenção de possíveis, de novas re-existências, de novas aberturas para novas possibilidades de vida. Como poderia ser sexualidade remendando-louco? “[O] que se trata de criar são novas possibilidades de vida. [...] Uma possibilidade de vida é sempre uma diferença.” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 338).

Como pode ser política remendando-louco? Como pode ser “criar novas possibilidades de vida” se a sociedade está pensada como um grande remendando-louco? “[U]m general é de fato necessário para  $n$  indivíduos chegarem ao mesmo tempo ao momento do disparo?” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 27). Remendando-louco não tem hierarquia, não tem centro, não é uma “ordem do mundo”, mas possibilidade de criação de  $n$  ordens-caóides de mundos compossíveis. “É pretensão do Estado ser imagem interiorizada de uma ordem do mundo e enraizar o homem” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 36).

Política remendando-louco: o poder dos peões do Go. “Sozinho, um peão do go pode aniquilar sincronicamente toda uma constelação, enquanto uma peça de xadrez não pode.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 14).

O caráter principal do sistema a-centrado é que as iniciativas locais são coordenadas independentemente de uma instância central, fazendo-se cálculo no conjunto da rede (multiplicidade) (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, nota da p. 28).

Uma sociedade a-centrada natural rejeita como intruso asocial o autômato centralizador (ROSENTHIEL; PETITOT, 1974, p. 62 apud DELEUZE; GUATTARI, 1995, nota, p. 28).

Política remendando-louco: “tudo é politizável”, afirma Foucault (2008, p. 535). Deleuze e Guattari dirão, por sua vez, que “tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo

---

<sup>9</sup> O filme encontra-se disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=BVNWq3gOB14>> Acesso em: 25 mar. 2012

macropolítica e micropolítica” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 90), portanto, uma transpolítica: remendando-louco: atravessa. Fazer transpolítica: modo de operar remendando-louco que politiza o politizável, na ação de resistir à destituição do poder das subjetividades singulares sobre a vida. *Vida-bios* desviante que escapa de qualquer governo<sup>10</sup>. Uma política que não sacrifica a vida, ao contrário, é ação de defesa da vida, ação de re-existência. Uma transpolítica que é modo de operar de singularidades aquém-indivíduo e além-indivíduo chamamos subjetividades remendando-louco, em movimentos incessantes, de colar pedaços díspares, de conectar singularidades, gerando novas dimensões: mundos e mundos possíveis. Movimentos no macro e no micro, no maior e no menor, na versão oficial e nas sub-versões: atravessamentos: transpolítica. Política sem representação, política sem sujeito, outras formas de fazer circular e defender a vida.

Educação sem representação, educação sem sujeito, outras formas de fazer circular e defender a vida. Opressão é oposição ao movimento, ser de direita é oposição ao movimento, educar como formação é oposição ao movimento. Como pode ser um ensino remandando-louco? Ensino que não acredita em formação. Ensino que “enxameie em máquinas de pensar, de amar, de morrer, de criar, que dispõem de forças vivas” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 18). Professor que abdica do exercício do poder como instrumento “educacional” e funciona como intercessor: “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra.” (DELEUZE, 1992, p. 156).

Admitir o escrever e o ensinar como atos remendando-louco é um desvio que pode levar à invenção de outros tantos possíveis, de novas re-existências, de novas aberturas para novas possibilidades de vida.

O que podem os remendando-loucos?... Resistir. Resistir ao pensamento linear que galga, progressivo, sobre os degraus das essências preestabelecidas, das substâncias inexoráveis, resistir ao mesmo, ao previsto a ser realizado, resistir a ser reduzido, resistir ao enfadonho mundo único, resistir à opinião, ao fato histórico, resistir ao presente, resistir à despotencialização da criação, resistir à captura das singularidades, aos fluxos modulatórios dos desejos, das vidas, resistir à

---

<sup>10</sup> Sobre a adequação do uso do vocábulo governo utilizado indiscriminadamente nas traduções para o português dos trabalhos de Foucault e a sugestão de usar em seu lugar a palavra governo, a esse respeito cf Veiga-Neto (2002).

obrigação de se formar como um sujeito coerente à sua identidade, resistir à educação-formação, resistir ainda a ser classificado como avesso: *crazy-patchwork-quilt* não tem avesso. Resistir e fazer re-existir. Insistir na vida, no novo, na criação: re-existir.

*Crazy-patchwork-quilt*. Remendando-louco-multi-face<sup>11</sup>.

Tentar escrever assim. “Escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca.” (DELEUZE; GUATTARI, 1977b, p. 28). Seguir o fluxo do pensamento assim. Aguçar a percepção e viver o mundo assim. Novas conexões-sinapses-sintaxes. Propor um ensino assim.

---

<sup>11</sup> De qualquer forma não podemos deixar de notar pontos de contato entre todos esses métodos, técnicas/tecnologias: *cut-up*, *pick-up*, poema dada, remendando-louco e outros ainda: conexões desiguais aglomerando singularidades em multiplicidade – “o múltiplo elevado ao estado de substantivo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 12). Burroughs afirma sobre seu romance *Almoço Nu*: “Podemos abordar *Almoço Nu* de qualquer ponto de intersecção” (BURROUGHS, 2005, p. 230), assim como o livro-rizoma de Deleuze e Guattari, *Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia*: “Chamamos ‘platô’ toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. Escrevemos este livro como um rizoma. [...] Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com outro.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 33).

**Nós**

*Perder-se a si mesmo.* – Uma vez que se tenha encontrado a si mesmo, é preciso saber, de tempo em tempo, *perder-se* – e depois reencontrar-se: pressuposto que se seja um pensador. A este, com efeito, é prejudicial estar sempre ligado a *uma* pessoa. (NIETZSCHE, 2000, § 306, p. 150)

Usamos a primeira pessoa do plural ao nos referirmos à autora desta tese. Nós: não estar ligado a *uma* pessoa. Se entendermos as subjetividades como remendandos-louco não podemos mais usar a primeira pessoa do singular, não há um sujeito, um “eu”, mas uma multiplicidade de singularidades em relações moventes.

Não temos certeza alguma de que somos pessoas [...] Félix e eu, e muito mais gente como nós, não nos sentimos precisamente como pessoas. Temos antes uma individualidade de acontecimentos, o que não é em absoluto uma fórmula ambiciosa, já que as hecceidades podem ser modestas e microscópicas. (DELEUZE, 1992, p. 177)

Uma “individualidade de acontecimentos”... Quem escreve senão um coletivo, um coletivo de acontecimentos? Assim, atenção, é necessário pensar esse coletivo não como somatória de pessoas, mas como um coletivo de forças, forças que atravessam qualquer “eu” e qualquer “nós”, multiplicidade de vetores de forças e intensidades. “[...] e da janela desses quartos de pensão, eu como vetor, tranquilo, eu tento uma transmutação.”<sup>12</sup> Multiplicidade de forças e intensidades que ventam na usina de produção de subjetividades. Subjetividade remendendo-louco não é uma identidade, pois a cada momento já não se re-conhece, não se é idêntico a si mesmo já que um si mesmo foge, muta, transmuta, devém outro: toda uma floresta: atravessamentos constantes de coisas e tantas coisas em relações moventes.

No entanto, cautela, desse modo parece que surge um impedimento ao uso do “nós”. Será o “nós” o melhor para designar esse coletivo? “Nós” é unísono de vozes que buscam, no consenso, propor algo, nem que seja apenas sua identidade aglutinada, nós do partido, nós dessa família, nós os empresários. Não podemos usar o “nós”, não desejamos o consenso, não desejamos propor, não há identificação e representação. Não desejamos correr o risco de parecer assumir um

---

<sup>12</sup> Raul Seixas, S.O.S. Metamorfose ambulante, 1988 e 1993.

modelo maior, de representar um grupo, as organizações, o instituído. Um coletivo fala de si na terceira pessoa, como uma criança ainda muito nova designa a si por seu nome, como se falasse de outrem, não usa o “eu”, não usaremos o “nós”.

Renato Janine Ribeiro revisita “Os intelectuais e o poder” (RIBEIRO, 2000) para investigar o que é ainda atual nas posições políticas explicitadas naquela entrevista de Foucault e Deleuze, em 1972, e de lá, a cerca de “o povo” este breve trecho:

Um sujeito, acrescentamos, que tem a determinação suplementar de nunca falar por si mesmo; seu discurso existe no horizonte do possível; suas palavras, suas ideias proliferam, mas no futuro; já no presente, só existe o *nós* das organizações (RIBEIRO, 2000, p. 389).

A fala de um povo enquanto algo que virá não é a fala do sindicato, as palavras da ordem instituída, as palavras de ordem. O “nós” é sempre aquele das organizações, é maioria, é modelo. Não, não somos um “nós”. Quem fala? Seria necessário encontrar uma forma indefinida, porém não geral. Indefinida porque movediça, vetorial, transmutante.

O que não é nem individual nem pessoal, ao contrário, são as emissões de singularidades enquanto se fazem sobre uma superfície inconsciente e gozam de um princípio móvel imanente de auto-unificação por *distribuição nômade*, que se distingue radicalmente das distribuições fixas e sedentárias como condições das sínteses de consciência. As singularidades são os verdadeiros acontecimentos transcendentais: o que Ferlinghetti chama de ‘a quarta pessoa do singular’. Longe de serem individuais ou pessoais, as singularidades presidem à gênese dos indivíduos e das pessoas: elas se repartem em um ‘potencial’ que não comporta por si mesmo nem Ego (*Moi*) individual, nem Eu (*Je*) pessoal [...] Não podemos aceitar a alternativa que compromete inteiramente ao mesmo tempo a psicologia, a cosmologia e a teologia: ou singularidades já tomadas em indivíduos e pessoas ou o abismo indiferenciado (DELEUZE, 1974, p. 105-6).

Negar-se a ter de escolher entre “singularidades já tomadas em indivíduos e pessoas” e “o abismo indiferenciado”, ressuscitar o terceiro excluído: a quarta pessoa do singular.

E ele é o olho louco da quarta pessoa do singular

da qual ninguém fala  
e ele é a voz da quarta pessoa do singular  
pela qual ninguém fala  
e que todavia existe<sup>13</sup>.

A quarta pessoa do singular pela qual ninguém fala que, todavia existe. Como pronunciar a quarta pessoa do singular? Ela? Ela, a singularidade, ou ainda, uma multiplicidade de singularidades: ela. Perder-se a si mesmo, não estar ligado a *uma* pessoa: ela. Vive-se, fala-se. “[E]sse ‘on’\* que aparentemente não deveria ser senão o signo da opinião, do lugar-comum, é convertido, em razão de sua própria impessoalidade, em índice da mais alta potência de vida.” (SCHÉRER, 2000, p. 23). Um remendando-louco, singular, fala. Não fala em nome de um sujeito, mas atravessado por acontecimentos, experiências, problemas; fala sem no entanto ainda estarem dadas as condições para sua fala. “Acreditamos num mundo em que as individuações são impessoais e em que as singularidades são pré-individuais: o esplendor do ‘SE’.” (DELEUZE, 2006a, p. 17). Escapar ao “nós”, passar do “eu” ao “ele” para tornar-se um outro que é ninguém, um qualquer, toda a gente... fala-se. A passagem do “eu” ou do “nós” para o “ele” ou “ela” é libertadora. Libertar-se da necessidade de se ter de corresponder a determinados grupos, de se ter obrigações sociais para com identidades ideológicas e de se ter de manter determinadas maneiras de pensar que as representam. “O *on* é a marca da passagem, da entrada no movimento, o índice do agenciamento coletivo; ele dá consistência ao que se passa entre dois (ou vários) e, contra o ‘eu penso’.” (SCHÉRER, 2000, p. 31). Contra o eu penso: desviar das interioridades pessoais e das intersubjetividades que devem fidelidade à representação de identidades. Chove, o impessoal que preenche o mundo com sua singularidade. “Fala-se, vive-se, morre-se. Sim, existem sujeitos: são os grãos dançantes na poeira do invisível, e lugares móveis num murmúrio anônimo. O sujeito é sempre uma derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê.” (DELEUZE, 1992, p. 134).

Uma subjetividade remendando-louco, ela, fala. Sua fala é enunciação de um ensino de filosofia como resistência, o que nos leva, a ela e ao leitor, ao caráter de minoria dessa fala.

---

<sup>13</sup> No original: “And he is the mad eye of the fourth person singular / of which nobody speaks / and he is the voice of the fourth person singular / in which nobody speaks / and which yet exists.” (FERLINGHETTI, 1967, p. 26). O trecho em português do poema “He”, de Lawrence Ferlinghetti, é citado por René Schérer (2000).

\* Em francês, pronome de indeterminação do sujeito, que equivale ao nosso “se” ou “a gente”.

As minorias e as majorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é o modelo ao qual é preciso estar conforme [...] Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo [...] sua potência provém do que ela soube criar, o que passará mais ou menos para o modelo, mas sem dele depender (DELEUZE, 1992, p. 214).

A minoria é sempre menor, por mais que seja numerosa: o povo, as mulheres... Enunciar um ensino de filosofia como resistência e tentar inventar um ensino-remendando-louco menor. Os jovens como minoria que se debate nas grades maiores das instituições escolares, grades curriculares, grades de horário, grades nas janelas<sup>14</sup>.

Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior  
[...]  
a língua aí é modificada por um forte coeficiente de desterritorialização [...]  
nelas tudo é político  
[...] tudo adquire um valor coletivo (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25, 26 e 27).

Os jovens como minoria, a filosofia como minoria, a resistência, o professor-filósofo, minorias<sup>15</sup>.  
Minorias e a necessidade de enunciação de outros mundos possíveis, criação de saídas à tentativa de imobilização.

Ela, essa multiplicidade de singularidades, essa subjetividade remendando-louco fala *com*. Com Deleuze e Guattari e com Nietzsche e com Foucault e com mais incontáveis outros notáveis e

---

<sup>14</sup> É necessário distinguir uma minoria que se cria a ela mesma como minoria, que não corresponde a modelos, mutante, que cria saídas a cada captura, de uma minoria instituída como peça de encaixe na ordem maior: os adolescentes. Escapar dessa produção e reprodução capitalista “os adolescentes”, literatura para adolescentes nas prateleiras, clínica para adolescentes destoantes, política para adolescentes, saúde, música, moda comida, toda uma série de produtos para o consumo dos adolescentes, modelo de comportamento adolescente, modelo de sonhos adolescentes, desejos, sentimentos, problemas pré-moldados e modulados.

<sup>15</sup> Cabe aqui a mesma distinção da nota anterior. Professor-filósofo é pensado como minoria em oposição ao professor-funcionário. O primeiro problematiza seu ensino, faz filosofia do ensino de filosofia, remenda sua prática e o outro cumpre planejamentos, usa como guia livros didáticos, grades todas, sem questionar, reproduz. Essa distinção tende não a uma bipolarização do “ou”, mas sim pretende apontar para a necessidade de criação de saídas a cada captura, ambos estão em movimento constante de captura e escape, de um passar pelo outro.

não, e com outros ainda, cujo atravessamento a afeta e a obriga a pensar, a criar saídas, um incômodo potente que instiga e a faz ir *com*. Orlandi em “Deleuze e nós”:

E se há um nós no meio de certo filósofo, no meio das vagas e labaredas de suas obras, é porque seu pensamento conceitual continua capaz de atrair nossas interferências, justamente por força de tudo que acontece em seu meio. Evidentemente, esse nós não sugere unanimidade intelectual ou de sentimentos. No mínimo, é um plural de convergências e divergências dos mais diversos matizes (ORLANDI, 2006, p. 46).

Novamente o “nós” e, no entanto trata-se de outro “nós”...

Certamente Orlandi refere-se aqui ao deleuziano “Espinosa e nós”:

“Espinosa e nós”: esta fórmula pode querer dizer diversas coisas, e, entre outras, “nós no meio de Spinoza”. Então, estar no meio de Spinoza é estar nesse plano modal (plano comum de imanência em que estão todos os corpos, todas almas, todos os indivíduos), ou melhor, instalar-se nesse plano; o que implica um modo de vida, uma maneira de viver.” (DELEUZE, 2002, p. 127).

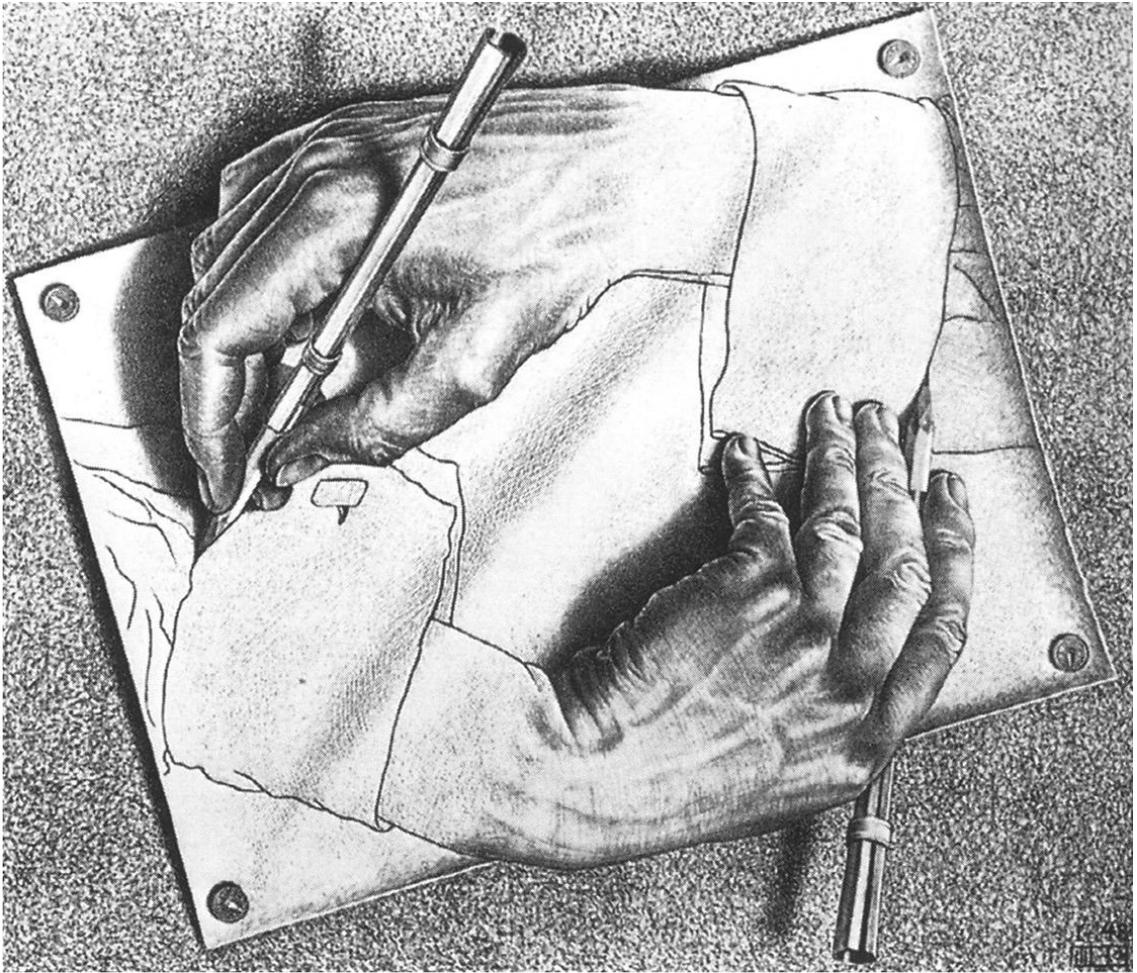
E também ao “círculo de convergência” de Leibniz via Deleuze:

Um mundo qualquer envolve um sistema infinito de singularidades selecionadas por convergência. Mas, neste mundo, temos indivíduos que selecionam certas singularidades do sistema em número limitado e as relacionam com as singularidades que seu próprio corpo conduz. Assim, o indivíduo está sempre neste mundo como “círculo de convergência”, e um mundo é pensado em torno de indivíduos que o ocupam ou preenchem (DELEUZE, 2000, p. 113-4).

Assim, ela enuncia *com*. Enuncia-se. Agenciamento coletivo minoritário no meio de Deleuze e toda uma bibliografia viva vivente e mais outros tantos atravessamentos, convergindo e divergindo para “instalar-se nesse plano; o que implica um modo de vida, uma maneira de viver” (DELEUZE, 2002, p. 129). Uma outra maneira de viver, uma outra maneira de pensar, em movimento, em movimento remendando-louco como “círculo de convergência”, preenchendo, “*distribuição nômade*”, diria Deleuze (1974, p. 105). *Remendandum* é nada começa, é o meio, sempre voltando, afirmando o pensamento em seu inacabamento, pois “[u]ma filosofia não é

jamais uma casa, mas um canteiro de obras” (BATAILLE, 1993, p. 8). Subjetividade remendando-louco, ela, vive-se, escreve-se um ensino de filosofia, um modo resistência.

## **Maurits Escher, tudo se tornou intervalo**



M. Escher. *Desenhar*, litografia, 1948.

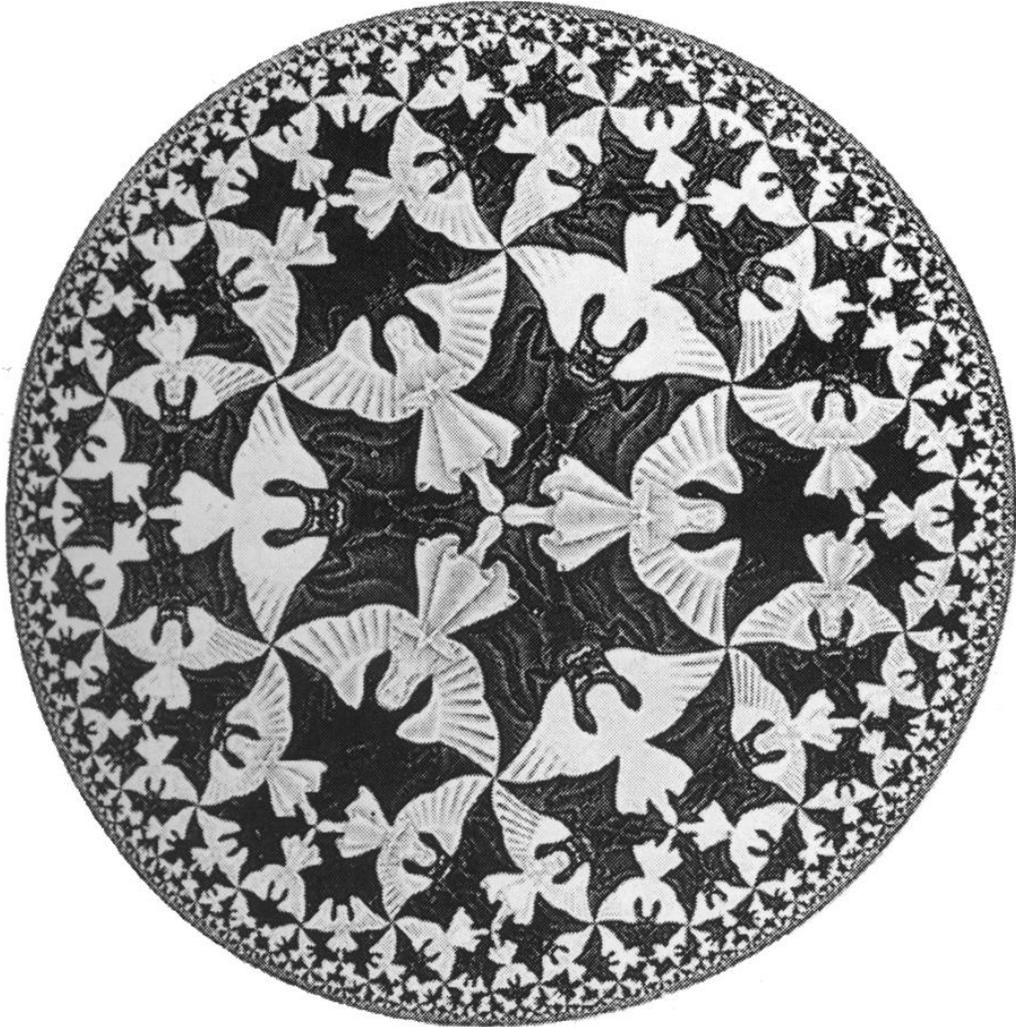
A mão que desenha a mão que desenha a mão que desenha... Não há começo. Tudo é meio. Quem desenha quem? Não há quem. Não há sujeito, apenas ação. Uma parte da gravura é precisa como uma fotografia, outra apenas esboço, sem conflito ou choque uma coisa torna-se a outra, devir. É possível que a qualquer momento a mão solte o lápis e despregue a tacha que prende o papel, que a prende como desenho.



M. Escher. *Répteis*, litografia, 1943.

Os répteis igualmente saem do papel onde estão desenhados no mesmo movimento em que entram no papel onde estão desenhados e estarão desenhados e estavam desenhados. Em uma parte duas dimensões e em outra parte três dimensões, embora sejam duas, é uma gravura em papel. Não há passado ou futuro, não é linear, mas também não é cíclico, devém. É possível que um desses jacarés faça um movimento mínimo e desvie em outra direção. No papel, jacarés pretos e brancos preenchem..., nada é um, tudo é meio, é dois, não são dois, tudo dois, muitos, multiplicidade.

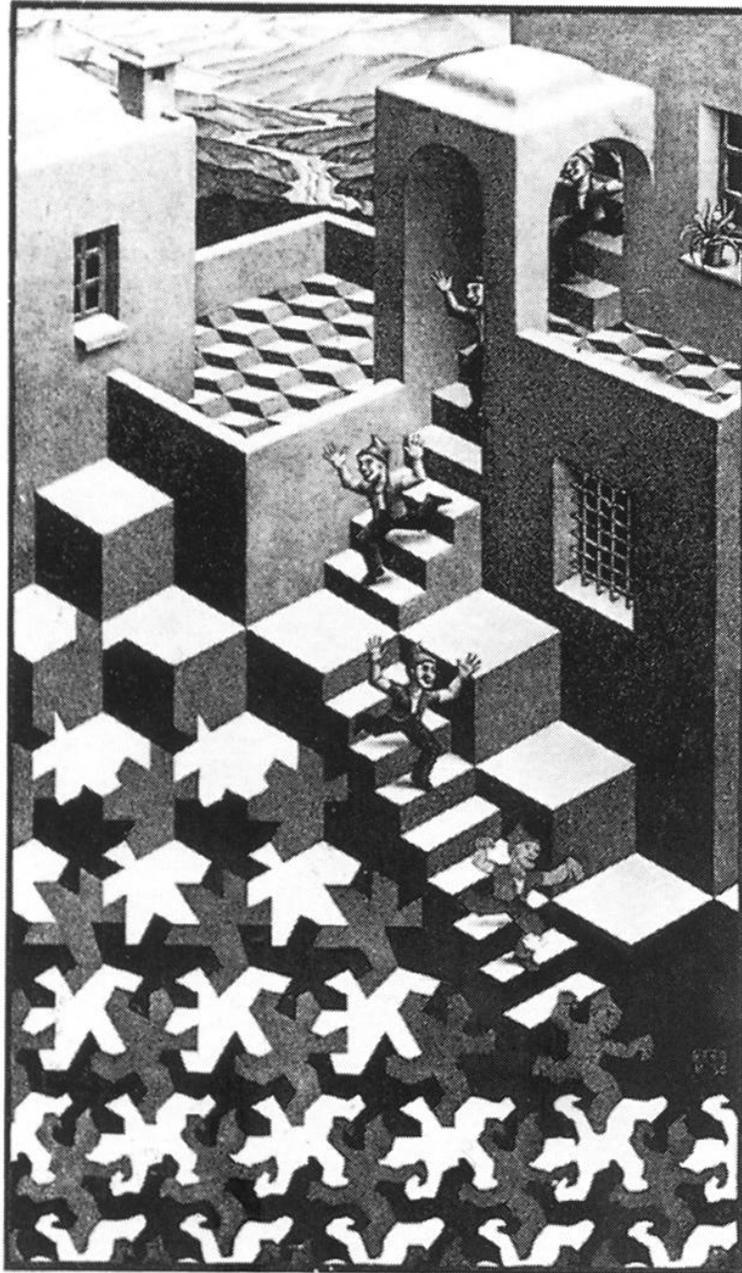




M. Escher. *Limite circular IV*, xilogravura, 1960.

Preencher todo o espaço com figuras contraditórias, claras e escuras, anjos e demônios, uma dependendo da outra para se configurar, em esfera, em círculo.

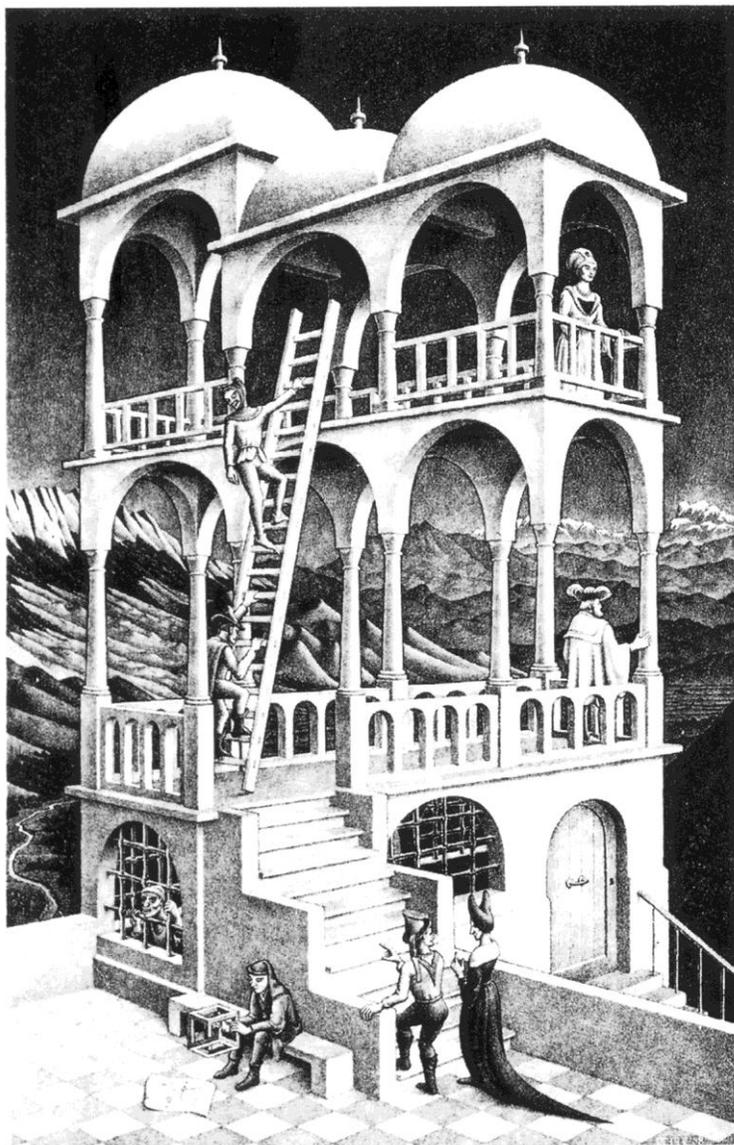




M. Escher. *Circulação*, litografia, 1938.

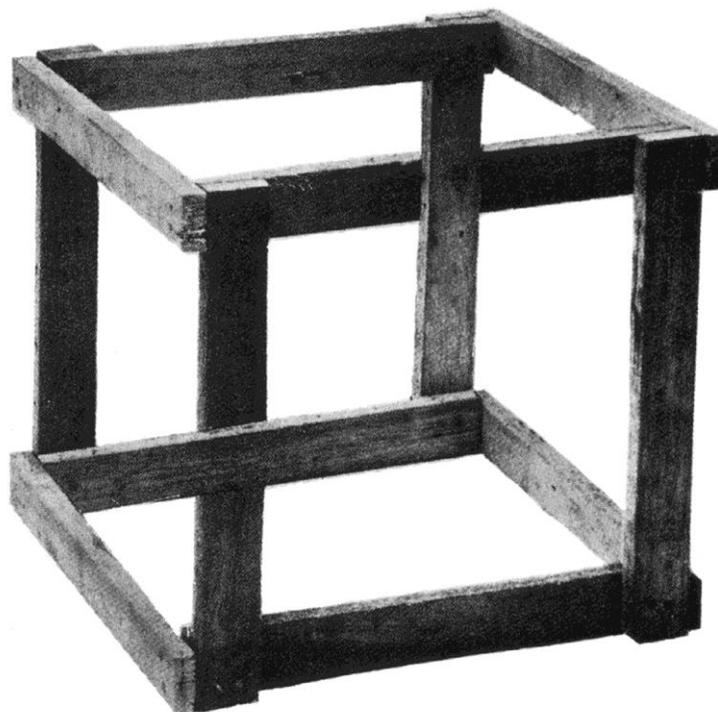


À direita, em cima, há o movimento de um homenzinho que desce as escadas de uma construção arquitetônica até chegar na parte inferior da gravura onde se vê todo o espaço preenchido regularmente com homenzinhos que se tornam figuras geométricas brancas e pretas até vazarem indefinidamente para baixo, para além de sua moldura. As mesmas figuras geométricas brancas e pretas que fazem o movimento de subir pela esquerda e ir se tornando cada vez maiores e definidas a ponto de tornarem-se cubos bem definidos, os mesmos que servem de padrão para o pavimento ladrilhado do piso do andar superior, murado, que tem ou não tem ligação com o espaço de onde saem os homenzinhos descendentes? São essas mesmas figuras tridimensionais tornadas bidimensionais que se tornam os homenzinhos? Ou não há conexão. Suposições. Relações são possíveis, não estão dadas. Circulação. Além disso tudo há ainda um terceiro plano, um terceiro movimento que foge à esquerda e acima, para o infinito da paisagem que se perde no horizonte indefinido, cortado por uma estrada que corre para o além. Tudo isso ao mesmo tempo. E tudo isso ao contrário. O homem sobe as escadas de costas e foge, alegremente...

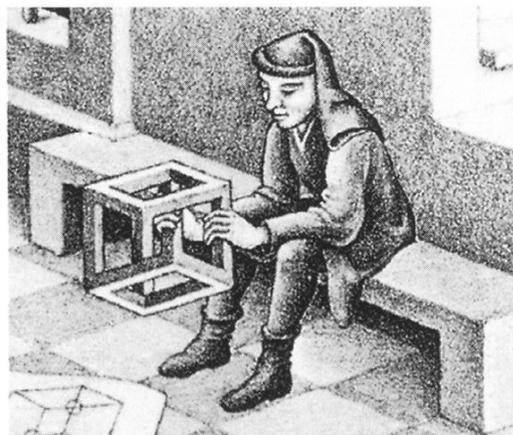


M. Escher. *Belvedere*, litografia, 1958.

Exterior e interior são indiscerníveis. Uma escada de mão que começa com os pés apoiados dentro e termina com a parte superior apoiada fora do belvedere. Mesma mutação que torna possível a forma cuboide, usada para nos instigar a imaginação e a vontade de criar possíveis, a forma que muitas vezes serviu de modelo para tentativas de criações tridimensionais, como é o caso da *Grade Louca*.

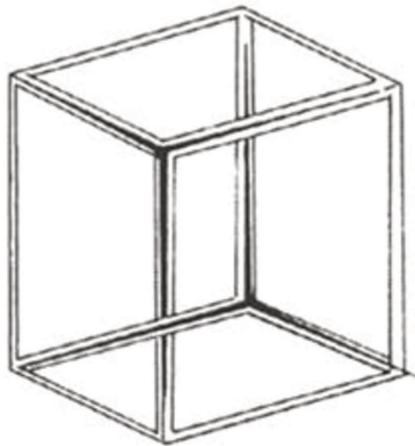
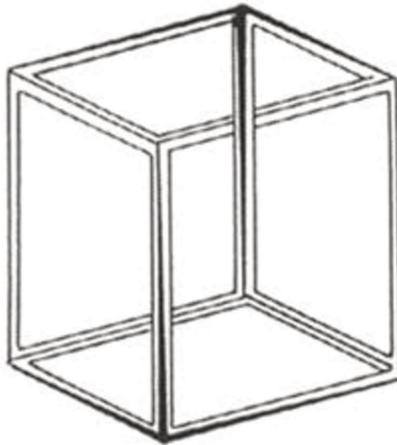
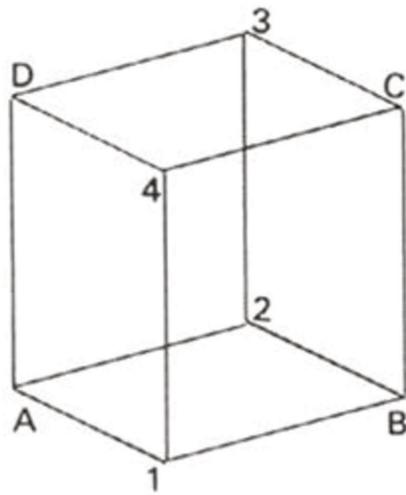


Acima a *Grade louca*, fotografada por Dr. Cochran, de Chicago, cujo modelo, porém, “consiste em duas partes separadas que só se assemelham ao cuboide se forem vistas dum ponto determinado”. (ERNST, 2007, p. 91)

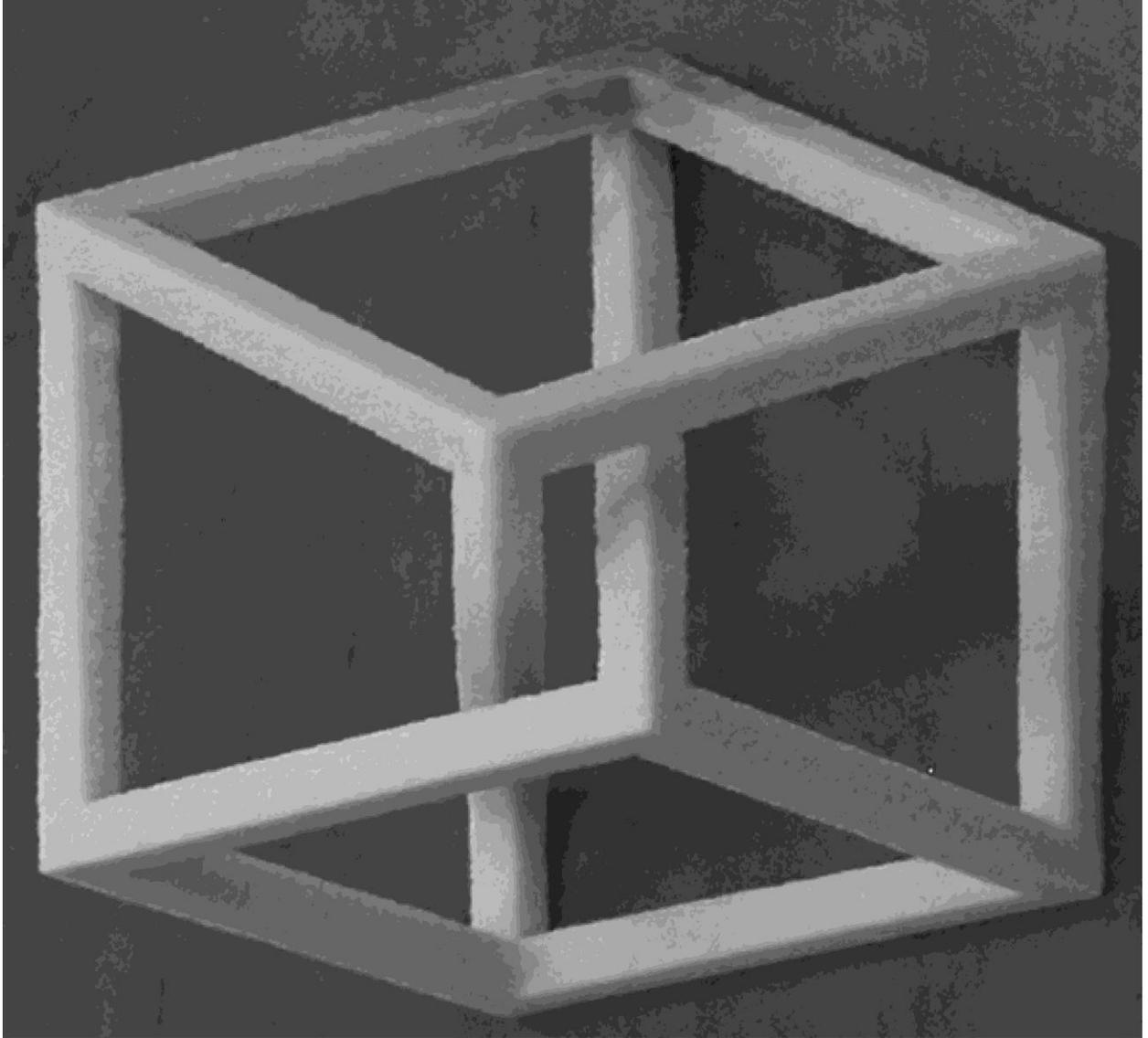


Pormenor de *Belvedere*.

O afortunado personagem que tem o cuboide nas mãos, em *Belvedere*, tem um esboço bidimensional à sua frente. Tenta decifrá-lo? Verifica-o? Nada disso importa, Escher desenha outras maneiras de perceber e de sentir e de pensar...



M. Escher. *Esquema da Grade Louca.*



Louis Albert Necker. *Variante da Grade Louca*. s/d<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Disponível em: <[www.cs.technion.ac.il/~gershon/EscherForReal/](http://www.cs.technion.ac.il/~gershon/EscherForReal/)> Acesso em: 7 maio 2012

**Biopolítica-vírus e educação-governamentalidade e escapar**

Chuviscos na tela. Chiado. Pane. *Snow crash*. Ausência. Tchchchchch. *Snow Crash*, romance de Neal Stephenson, no Brasil traduzido como Nevasca, ficção científica que conta a história de um hacker que é tornado o herói da história, quando consegue salvar o mundo do poder absoluto de uns poucos que dominam quase todos (que não percebem essa dominação) por meio de um vírus-droga-religião. “Um livro de filosofia deve ser, por um lado, um tipo muito particular de romance policial e, por outro, uma espécie de ficção científica.” (DELEUZE, 2006a, p. 17).

Ficção científica no sentido do “esplendor do SE” e também porque nesse tipo de literatura “os pontos fracos se revelam”. Um livro de filosofia ou esta tese, tanto faz, “como escrever senão sobre aquilo que não se sabe ou que se sabe mal?” (DELEUZE, 2006a, p. 18).

O que não se sabe ou sabe-se mal: biopolítica e educação. Arriscar: biopolítica como vírus e educação como governamentalidade. Criar saídas, também como vírus.

Vírus vem do latim *vīrus* e significa fluido venenoso ou toxina.

Biologia: os vírus somente se reproduzem pela invasão e posseção do controle da maquinaria de autorreprodução celular, por isso eles são chamados de parasitas obrigatórios. Ou seja, os vírus se multiplicam somente em tecidos ou células vivas, não tendo qualquer atividade metabólica quando fora da célula hospedeira: sem as células nas quais se replicam os vírus não existiriam. Eles são estruturas simples, se comparados a células, e não são considerados organismos, pois não apresentam todo o potencial bioquímico (enzimas) necessário à produção de sua própria energia metabólica. Fora do ambiente intracelular, os vírus são inertes. Porém, uma vez dentro da célula, sua capacidade de replicação é surpreendente: um único vírus é capaz de produzir, em poucas horas, milhares de novos. Os vírus são capazes de infectar seres vivos de todos os domínios. Desta maneira, eles representam a maior diversidade biológica do planeta, mais diversos que bactérias, plantas, fungos e animais juntos.

A replicação dos vírus no interior das células pode se dar até o esgotamento destas, o que causa as doenças. No entanto, embora as viroses tenham sido descobertas e caracterizadas por meio das doenças que provocam, muitas viroses são benéficas. Algumas técnicas para tratamento genético, por exemplo, envolvem o auxílio de viroses para substituir genes defeituosos em todas as células de um organismo. Além disso, experiências com o uso de vírus para levar medicamento às células já estão sendo feitas, veja-se este relato como exemplo:

Os químicos Trevor Douglas da Temple University e Mark Young da Montana State University encontraram um novo uso para os vírus. Após terem esvaziados os seus *capsid* (capa proteica que envolve o material genético do vírus), eles o utilizaram como um pequeno “frasco reacional” e como um sistema de “drug delivery”. O vírus escolhido foi o cowpea chlorotic mottle virus – um RNA-vírus que ataca plantas; seu *capsid*, livre do RNA, tem uma cavidade de cerca de 18 nanômetros (cerca de 4.000 vezes menor do que um fio de cabelo). É espaço suficiente para abrigar algumas moléculas. Pode funcionar como um “nano” tubo de ensaio, para abrigar e por em contato íntimo os reagentes ou, ainda, servir de envelope para o transporte de certos fármacos no sangue. Como o vírus tem a habilidade de penetrar na célula, ele pode entregar a droga diretamente no interior das células alvo. Um exemplo é a já bem sucedida envelopagem da heparina (um inibidor da coagulação do sangue) com o *capsid* viral. Este trabalho foi publicado na revista **Nature**, em 1988 (Nature, vol 393, p. 152) (QMCWEB, [20--?], s/p).

Vírus não é bom, nem mau. Vírus é um modo de operar: tecnologia de invadir e usar a energia do hospedeiro para se replicar. Invadir e tomar posse, transmutando o hospedeiro.

Biopolítica como vírus: seguindo a imaginação de Stephenson, a transmissão do vírus pode se dar tanto por códigos, verbalmente, quanto fisicamente, pela troca de fluídos corporais. Vírus que entra pelo ouvido, por meio de determinadas palavras e se aloja diretamente no cérebro, funcionando como um receptor de ordens e que pode entrar também pelas veias ou mucosas e causar o mesmo efeito. Almas e corpos e enunciação e maquinação.

O acontecimento de Deleuze, criado a partir da sua herança de Leibniz, se expressa pelos agenciamentos coletivos de enunciação, criando os possíveis. No entanto, não se limitam à enunciação, mas têm ainda de ser atualizados nos corpos, por meio dos agenciamentos maquínicos. Os possíveis, para Deleuze, têm de ser criados. Eles não existem para além daquilo que os expressa – o verbo, códigos, signos, ou seja, não são transcendentais e dados *a priori* como na tradição platônica, não se trata da realização de algo que já estava dado, eles têm de ser criados e depois atualizados, efetuados.

Agenciamentos de enunciação e agenciamentos maquínicos e almas e corpos e pensamento e conduta e governamentalidade e disciplina e controle e biopolítica e ideia viral e vírus biológico.

Para Deleuze, ainda seguindo sua herança leibniziana, o mundo é virtual (conceito chave da “ontologia” deleuziana, que nada tem a ver com o jargão informacional usado atualmente), isto é, uma multiplicidade de acontecimentos, de conexões: rizoma desdobrado à enésima potência intensiva, um proliferado de enunciações e máquinas, complexo descentrado de possíveis atualizados, conectados; criações: *crazy patchwork*.

Observar: o controle é muito eficaz quando penetra essas duas dimensões: do falar, do enunciar e anunciar, da informação, da expressão, da tão atual comunicação, blá-blá-blá, televisão-opinião, e aquela da ação dos corpos e nos corpos, das condutas, do mover-se embarcado em fluxos preestabelecidos, rebanhos pastoreados, autoestrada, GPS, fila para campanha de vacinação, acotovelado atrás do trio elétrico, as ondas.

Uma ideia viral pode ser disseminada- como aconteceu com o nazismo, calças boca de sino e camisetas do Bart Simpson-, mas Asherah, por ter um aspecto biológico, pode permanecer latente no corpo humano. Depois de Babel, Asherah ainda era residente no cérebro humano, sendo transmitida de mãe para filho e de amante para amante. Todos somos suscetíveis ao impulso das ideias virais. Como histeria em massa. Ou uma melodia que fica na sua cabeça e você fica cantarolando o dia inteiro até espalhá-la para mais alguém. Piadas. Lendas urbanas. Religiões malucas. Marxismo. Não importa o quanto inteligente fiquemos, há sempre uma parte irracional profunda que nos torna hospedeiros em potencial de informações auto-replicas (STEPHENSON, 2006, p. 368-69).

Asherah, no romance, é uma deusa, de uma religião pós-racional, cultuada por milhões de pessoas infectadas por um vírus que é transmitido, como já foi dito, tanto por contágio físico quanto por fluxos verbais de dados, que entram nas estruturas profundas dos cérebros e fazem com que os infectados ajam de forma obediente às palavras de ordem.

.....

Poder sobre a vida: além das disciplinas coreografias docilizantes corpo-máquina, a biopolítica corpo-espécie. “Docilidade” levada ao limite máximo: até às células, não mais de um corpo-indivíduo, mas do corpo-população. Os homens tornam-se “hospedeiros em potencial de informações autorreplicas”.

Foucaultianamente: a partir do século XVII todo um feixe de relações se desenvolve entre dois pólos de poder sobre a vida, um deles, que surge primeiro, assalta as forças do corpo tomando-o como máquina, o adestra, amplia determinadas aptidões úteis à produção, dociliza por meio de “procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano” (FOUCAULT, 1980b, p. 131). O segundo aparece já nos meados do século seguinte, caracteriza-se por controlar e intervir nos processos biológicos, nascimentos e mortes, doenças e saúde, etc., centra-se no corpo-espécie, transpassa o corpo da população regulando-o, “uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população” (FOUCAULT, 1980b, p. 131). Tecnologia dupla face, anatômica e celular, do indivíduo e da população, do corpo e dos processos da vida, é característica de um poder cuja função já não é mais o poder de “causar a morte ou deixar viver”, mas de investir na vida e investindo-a “causar a vida ou devolver à morte” (FOUCAULT, 1980b, p. 130).

[D]everíamos falar de ‘bio-política’ para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana (...) Não é necessário insistir, também, sobre a proliferação das tecnologias políticas que, a partir de então, vão investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida, todo o espaço da existência (FOUCAULT, 1980b, p. 134-5).

Todo o espaço da existência.

Bio-política como vírus: campanhas de vacinação, distribuição gratuita de preservativo, tomar seis copos de água por dia, urbanização da favela, conjuntos habitacionais do Estado, indústria alimentícia, malhar na academia de ginásticas, corpos esticados, plásticos, rebanho-população para um lado e para outro, propagandas de remédios na televisão, merenda escolar, antidepressivos, câmeras de segurança, exames pré-natal, agentes de saúde nas tribos, distribuição gratuita de remédios, controle de natalidade, rebanho-população, vigilância via satélite, complexo vitamínico, concepção assistida, medicamentos psiquiátricos para crianças desatentas ou muito atentas, dedetização, desratização... desumanização: controle celular. “[O] que se poderia chamar de ‘limiar de modernidade biológica’ de uma sociedade se situa no momento em que a espécie entra como algo em jogo em suas próprias estratégias políticas.” (FOUCAULT, 1980b, p. 134).

Todo o espaço da existência.

Governo: conduzir condutas. Delimitar o campo de ações possíveis do outro. Limitar as possibilidades ao previsível, ao previsto, controlar, regular e intervir. “Governar [...] é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244), é controlar as possibilidades, determinar os modos possíveis, modular os fluxos. Não é proibição sumária, não é causar a morte, “ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável” (FOUCAULT, 1995, p. 243), ou seja, controla. São as práticas de governo. É a governamentalidade que determina as coreografias de nossos corpos, a sintaxe de nossos pensamentos, as correntezas de nossos sentimentos, governa mentalidade, governa mente. *Mente. Sujeitamento.*

Poder individualizante e totalizante ao mesmo tempo. “Acho que nunca, na história das sociedades humanas – mesmo na antiga sociedade chinesa -, houve, no interior das mesmas estruturas políticas, uma combinação tão astuciosa das técnicas de individuação e dos procedimentos de totalização.” (FOUCAULT, 1995, p. 236). Cada corpo importa, sujeitado às intervenções estatais, abstrações/generalizações que pouco se importam realmente com o que cada um deseja, violência econômica, política, ideológica, que sujeita às decisões científicas e administrativas determinantes. Poder pastoral da Igreja, cada ovelha e todo o rebanho, não mais restrito ao pastor, mas elevado ao Estado<sup>17</sup>.

Foi Maurizio Lazzarato (2006) quem faz com que se atente para o fato de que não é apenas o corpo que está reduzido ao organismo pela disciplina e a população que está regulada pela biopolítica, ambas, tecnologias espaciais, mas o tempo, o tempo da existência que é capturado. Há a necessidade de acrescentar a dimensão temporal aos processos biológicos da espécie. Todo o espaço da existência: espaço de tempo, inclusive, mas não apenas tempo cronológico, mas tempo de existência, tempo do virtual, o tempo dos possíveis ainda não criados e atualizados, o tempo da imprevisibilidade, das criações, da potência de transformações, do devir. E esse acréscimo nos leva a pensar como objeto da biopolítica não apenas a “população”, mas também o “público”. Conceito este fundamental para pensarmos as sociedades de controle: o controle é feito por modulação, em espaço aberto, modulação das intensidades do público, seus desejos, crenças, memória. E a noção de público está diretamente ligada ao tempo, mais que ao espaço.

---

<sup>17</sup> A este respeito cf. Foucault (2008b, p. 172-3).

Lazzarato retoma o sociólogo Gabriel Tarde usando usar a noção de público na intenção de diferenciar as técnicas de poder do controle em relação às da disciplina, este diz que no final do século XIX entrava-se na era dos públicos.

[O] grupo social não se constituía mais nem por aglomerações, nem pela classe, nem pela população, mas pelo público (ou melhor, pelos públicos). Por público ele entende o público dos meios de comunicação, o público de um jornal: ‘O público é uma massa dispersa em que a influência das mentes, umas sobre as outras, se torna uma ação à distância’ (Gabriel Tarde, *L’Opinion et la foule*, Paris, PUF, 1989) [...] A subordinação do espaço ao tempo define um bloco espaço-temporal encarnado, segundo Tarde, nas tecnologias da velocidade, da transmissão, do contágio e da propagação à distância [...] as técnicas de controle e de constituição dos públicos colocam em primeiro plano o tempo e suas virtualidades (LAZZARATO, 2006, p. 75).

Velocidade, transmissão, contágio, propagação: vírus. Tecnologias da comunicação: cooperação entre os cérebros, à distância. A enunciação coletiva de possíveis mundos reduz-se à comunicação de um mundo único, reproduzido ao menos infinito pela opinião pública: enquetes, julgamentos, assuntos únicos, TV, internet, vírus, uma única percepção coletiva, moda, onda, rebanho, todo o espaço-tempo da existência. Controle, remoto. Memórias, crenças, desejos, vida: modulados, governados<sup>18</sup>.

O corpo organizado pela disciplina, a vida celular da população regulada pela biopolítica, o público modulado em seus possíveis, imaginação, ideias, desejos, crenças, formas de pensar, de sentir: controle. Tantas dimensões da vida capturadas. Mas, sempre alguma coisa escapa...

Governamentalidade educacional: teorias da aprendizagem, didáticas, currículos, técnicas administrativas, disciplina dos corpos, das mentes, sentimentos, crenças, disciplinas, grades, triiiiiim, sinal, sentar, levantar, falar, calar, cada coisa em seu lugar, mesas e cadeiras, salas e pátios, hora de rir, hora de comer, hora de sentir, hora de sentar, avaliações, grades, seleções,

---

<sup>18</sup> Há um instigante filme norte americano produzido por Robert de Niro e Dustin Hoffman, que no Brasil se chamou *Mera Coincidência*, e no original *Wag the Dog*, que cria, de forma irônica, uma história sobre as realidades criadas pelos meios de comunicação, realidades criadas em estúdios e que se tornam absolutamente verossímeis e vividas, sentidas e lembradas, pela população. *Wag the Dog* quer dizer abane o cachorro. Assim que o filme começa há um letreiro que diz: *Why does a dog wag its tail? Because a dog is smarter than its tail. IF the tail were smarter, the tail woud wag the dog.* (Em uma tradução livre leia-se: *Por que o cachorro abana o rabo? Porque o cachorro é mais esperto do que o rabo. Se o rabo fosse mais esperto, ele abanaria o cachorro.*)

objetivos e metas, métodos, planejamento da vida, vida morta, prever, capturar, conduzir, administrar o campo de possíveis, anular o fora, rechaçar o novo, péééé, sinal, mover-se, imobilizar-se, população infantil marche!, representações, medir, encaixar, prever, orientar, coordenar, aplicar, direcionar: todo o espaço da existência. Domínio totalizante sobre cada ovelha na escola: formação. Formação controlada, contínua: sujeitamento. Individuação assistida, disciplinada e modulada: escola. Inocular com o vírus da obediência, da covardia, da descrença na possibilidade de criação. Formar para trilhar os caminhos percorridos, para sonhar os sonhos sonhados, para pensar os pensamentos pensados, as ideias tidas: segurança. Reprodução. Escola: formação de matriz. Reprodução.

.....

Escapar: criar novas formas de subjetividade, resistência: novas formas de aprender e ensinar, novas maneiras de invadir e se replicar na escola, reproduzir-se pela invasão e tomada da maquinaria de autorreprodução celulo-escolar, como vírus. Resgatar o fora, o imprevisível, o imponderável.

Sempre vaza ou foge alguma coisa, que escapa às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobrecodificação: aquilo que se atribui a uma ‘evolução dos costumes’, os jovens, as mulheres, os loucos, etc. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 94).

As mulheres, os loucos, os jovens. Os jovens. Os jovens como minoria que escapa da centralização e da totalização, que cria linhas de fuga, que contraria a grande organização da escola. Que atos educacionais poderiam tornar possível que se configurassem assim os jovens, como uma minoria? Como fomentar a irredutibilidade? Ensino máquina de guerra. Na análise que Deleuze e Guattari fazem do capitalismo, usam antes as linhas de fuga do que as contradições para definir as sociedades. Escapar, criar saídas, desvios. Não há contradição termo a termo, duplas de opostos reconstituindo o uno em movimento dialético. Ao invés: multiplicidade: disjunção inclusiva. E também no lugar das classes sociais, minorias. E as “máquinas de guerra” (que não, absolutamente, se definem pela guerra) como nova forma de ocupar o espaço-tempo e de inventar novos espaços-tempo. São assim os movimentos revolucionários e os movimentos artísticos, são movimentos de resistência pela criação. Podemos pensar assim também algum

movimento educacional? Um determinado movimento de ensino de filosofia? Pensar em jovens como minoria nos convida a pensar o ensino como máquina de guerra: criar linhas de fuga, resistir.

.....

Resistir. Foucault: para todo poder, intrínseco a ele, há formas de resistência. “[...] não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual.” (FOUCAULT, 1995, p. 248). Definir o exercício do poder como governo dos homens uns sobre os outros, isto é, como um tipo de ação sobre as ações dos outros, ação de limitar e modular as possíveis ações dos outros, nos leva, necessariamente, a supor que haja essa liberdade de ação, que exista esse campo de possíveis. Em uma situação de dominação não há relação de poder, pois não há liberdade, esse campo de possíveis está eliminado. Assim Foucault nos mostra como a liberdade é precondição e condição permanente das relações de poder entendidas como governo, como ação de uns sobre o campo de ações de outros. Não há um antagonismo, mas um agonismo entre poder e liberdade, não se trata de uma oposição termo a termo em busca de anulação mútua, mas de uma “provocação permanente” (FOUCAULT, 1995, p. 245). Assim sendo, considerando que não há sociedade sem relações de poder, o agonismo entre poder e liberdade é uma tarefa incessante, uma tarefa política inerente à existência social, à existência de qualquer um na sociedade, vale dizer: a luta pela liberdade, a luta pelo desgoverno, a resistência ao aprisionamento das possibilidades de ação pertence ao homem comum, é sua tarefa política. Insistir em existir, existir enquanto múltiplas possibilidades, existir enquanto sobreposição de sis (si e si e si e), sempre renovados, palimpsesto, movimentos constantes de reinvenção, remendandos-loucos, dervixes dançantes, devires, insistir em existir de novo e de novo: re-existir.

Re-existir: criação de novas formas de subjetividade, de novos modos de existência. Recusar as formas de subjetivação que o Estado nos impõe. Recusar a ovelha e o rebanho, a “combinação tão astuciosa das técnicas de individuação e dos procedimentos de totalização” (FOUCAULT, 1995, p. 236) às quais o Estado-Pastor moderno quer nos sujeitar. Escapar. Insistir em existir, imprevisíveis.

Talvez, o mais evidente dos problemas filosóficos seja a questão do tempo presente e daquilo que somos nesse exato momento. Talvez, o objetivo hoje em

dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos [...] Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa desse tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos (FOUCAULT, 1995, p. 239).

---

Como re-existir na escola?

Talvez, minimamente, seja necessário, contra a dominação, garantir a liberdade no sentido foucaultiano, ou seja, levar tão longe quanto possível o trabalho da liberdade (FOUCAULT, 2000, p. 348), esse processo complexo produzido pela prática, para que possa haver o jogo de poder, a luta pela liberdade como abertura do campo de possíveis, do campo de ação possível de cada um, para que se tenha sempre a possibilidade de mudar uma situação. Campo de possíveis aprendizagens, possíveis experimentações, possíveis criações de si mesmo, possíveis mundos. Liberdade mínima, que seja, para que possa haver resistência. Mínimo cacife para o jogo de poder. Se todo o espaço-tempo estiver ocupado por planejamentos, diretrizes, grades curriculares, métodos, disciplinas, ensinamentos, avaliações, reproduções, critérios preestabelecidos, explicações, literatura especializada, comunicações, saberes, assessorias experimentadas, cronogramas, metas, instrumentos, seleções, etc., se todo jovem estiver exclusivamente sujeitado a isso, apartado do fora, do imprevisível, impossibilitado de desgoverno, não há liberdade possível, não há o possível da liberdade.

“[R]ecusar o que somos” dentro da escola. Parafraseando Foucault, talvez o mais evidente dos problemas educacionais (e filosóficos!) seja a questão do tempo presente e daquilo que somos, enquanto educadores, nesse exato momento. Talvez o necessário seja “promover novas formas de subjetividade”. Como? Ensino acontecimento é uma hipótese. Acontecimento: enunciação e efetuação de possíveis, criação. Como despedagogizar os movimentos de aprendizagem? Despedagogizar: não acreditar em processos lineares ascendentes, nem em formação. Definitivamente declinar do poder de controlar os campos de possíveis dos alunos. Ensinar como *potlatch*.

---

*Potlatch*: uma festa cerimonial entre certos povos nativos da costa noroeste da América do Norte. Nela o homenageado distribui todas as suas riquezas acumuladas entre parentes e amigos. A palavra *potlatch* significa *dar*, a expectativa do homenageado é que ele receba bens daqueles para os quais deu os seus, quando esses forem homenageados. Ser homenageado em uma festa *potlatch* é desejável, já que o status do homenageado, dentro de seu grupo social, aumenta consideravelmente quando isso ocorre.

Gilles Deleuze e Félix Guattari mencionam o trabalho de Marcel Mauss, no qual o *potlatch* é mostrado, segundo a sua leitura, como “um mecanismo que impede a concentração de riqueza” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 19). Anticapitalismo. Antes que a acumulação excessiva se institucionalize, dar. Aumentar o status por meio do dar. Ficar sem nada.

Ensino como *potlatch*: criação de conjunções em conexões múltiplas, livres, rizomáticas. Ensinar doando o que se tem, seus “saberes”, seus não-saberes, seus problemas, suas dúvidas, seus achados, suas teorias, suas indignações, suas alegrias, seus conhecimentos, suas aspirações, etc., principalmente o etc., que é o imprevisível. Ensinar como jogar sementes ao vento, aspergir acontecimentos, despertando os sentidos nos jovens, nada esperando em troca, não há reciprocidade, não há dívida. Dar por dar, sementes ao vento, vento que junta e disjunta, e os dois ao mesmo tempo. Ensino acontecimento. E irreduzível, será o que será. Tornar possível experiências, experiências de pensamento genuínas, experiências filosóficas. Permitir significa deixar de controlar, desapegar.

Como o homem pode se conhecer? Trata-se de algo obscuro e velado; e se a lebre tem sete peles, o homem pode bem se despojar setenta vezes das sete peles, mas nem assim poderia dizer: ‘Ah! Por fim, eis o que tu és verdadeiramente, não há mais o invólucro’ “[...] [T]ua essência verdadeira não está oculta no fundo de ti, mas colocada infinitamente acima de ti, ou pelo menos daquilo que tomas comumente como sendo o teu eu. Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelam o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência, algo que resiste absolutamente a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixe compacto e rígido: teus educadores não podem ser outra coisa que teus libertadores”. E eis aí o segredo de toda formação, ela não procura os membros artificiais, os narizes de cera, os olhos de cristal grosso; muito pelo contrário, o que nos poderia atribuir estes dons seria somente uma imagem degenerada desta

formação. Ao contrário, aquela outra educação é somente libertação, extirpação de todas as ervas daninhas, dos dejetos, dos vermes que querem atacar as tenras sementes das plantas, ela é efusão de luz e calor, o murmúrio amistoso da chuva noturna; ela é imitação e adoração da natureza no que esta tem de maternal e misericordioso, ela consome a natureza quando, conjurando os acessos impiedosos e cruéis, os faz levar a bom termo, quando lança o véu sobre suas intenções de madrasta e as manifestações de sua triste cegueira (NIETZSCHE, 2003, p. 141-42).

Afetar e ser afetado, movimento turbilhonar, potência de transformação. Nada esperar. Não saber o que esperar. Não esperar. Novas formas de aprender e ensinar, novas formas de subjetividade, novas formas de tomar a escola.

Movimentos microscópicos de fissuras escapantes. Não revolucionar a escola com machadadas. Não revolucionar de fora, contra, negando. Abaixo do nível do solo há tocas, tocas multiconectadas, múltiplas entradas e saídas, que não param de se multiplicar, “n” possíveis. Molecularmente acionar a irredutibilidade, insistir em existir singularmente a cada pequeno vácuo de comunicação, a cada parada para o silêncio, vácuo na transmissão do conhecimento e no construtivismo planejado. Não reproduzir, não tagalera, não pressupor. Os verdadeiros nômades não saem do lugar.

.....

No romance de Stephenson, a disseminação da deusa Asherah só era tão devastadora porque unia a ideia viral ao vírus biológico. Mas havia uma forma de combatê-lo, a única maneira de fazer com que não estivesse tudo dominado: a multiplicidade.

[E]star fisicamente infectado com uma variedade do vírus Asherah torna você muito mais suscetível [às ideias virais]. A única coisa que impede que essas coisas tomem o mundo inteiro é o fator Babel [...] Monoculturas, como uma plantação de milho, são suscetíveis a infecções, mas culturas geneticamente diversas, como uma pradaria, são extremamente robustas (STEPHENSON, 2008, p. 369).

Monocultura. Os vírus configuram a maior diversidade biológica do planeta, mais diversos que bactérias, plantas, fungos e animais juntos. Monocultura *versus* pradarias e florestas e sua multiplicidade possibilidades de vida, de trajetos, de conexões, assim as estepes, o deserto,

espaço nômade, espaço liso, móvel, feito de desvios. Em *Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia*, Deleuze e Guattari desenvolvem seus conceitos baseados na lógica de disjunção inclusiva, lógica da co-implicação. Nesta lógica, a coexistência de duas coisas contrárias é aceita. Elas não são consideradas excludentes porque a oposição não se dá termo a termo, não há contradição que leve à exclusão. Antidialética, considera o mundo como uma multiplicidade em movimento.

O espaço liso opõe-se ao espaço estriado, este, espaço do aparelho do Estado, em constante transversão, mistura, metamorfoseia-se com o outro, liso, nômade, da máquina de guerra. Há um constante movimento de um tornar-se outro, chegando ao limite: provar sua irreducibilidade e escapar. Contravírus: desvio, por menor que seja. Pequeno movimento de devir, imperceptível. Devir outro e outro, sem cessar, devir, criar os possíveis, multiplicidade de possíveis, ocupar o espaço turbilhonarmente, revolvendo o uno, em espiral, sem linearidade progressiva de pares de opostos. Em bandos, como vírus, também como vírus: contravírus.

[C]omo o espaço [liso] escapa aos limites de seu estriamento. Num pólo escapa pela declinação, isto é, pelo menor desvio infinitamente pequeno entre a vertical de gravidade e o arco de círculo ao qual essa vertical é tangente. No outro pólo, escapa pela espiral ou pelo turbilhão, isto é, uma figura em que todos os pontos do espaço são ocupados simultaneamente, sob leis de frequência ou acumulação, de distribuição

[...]

O espaço liso é constituído pelo ângulo mínimo, que desvia da vertical, e pelo turbilhão, que extravasa a estriagem (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 198-9).

Desvio e turbilhão. Contravírus à governamentalidade na escola: multiplicidade. Amar, desejar, promover a multiplicidade na escola. Abrir vácuos, fomentar, não temer a multiplicidade na escola. Não temer o imprevisível, apaixonar-se por ele, estar constantemente em um “não sei onde”, seguramente. Não temer o imprevisível, não temer e arriscar, apostar na vida, apostar que se vai conseguir fazer alguma coisa com o que vier.

Paulo Leminski: a vida varia, / o que valia menos, / passa valer mais, / quando desvaria. (1985, p. 78)

Escapar na escola, no limite, é escapar da escola, desgovernar a aprendizagem, como tantas experiências já foram feitas no mundo, experiências de educação aberta, libertária, seriam

experiências de escola não-escola, escola quase-escola. Não é isso que interessa discutir aqui. Escolher não querer a reforma da escola, querer um ensino de filosofia que não colabore com a escola. Ensino de filosofia máquina de guerra, ensino de filosofia como resistência, não é parte dessa escola, é um câncer, uma doença degenerativa que denuncia; um vírus, um contra-vírus. Ensino de filosofia como experiência filosófica, atravessar os alunos, a filosofia como uma lança, transversalmente percorrendo os corpos, um choque elétrico, um curto circuito, um acontecimento.

## **A governa-mentalidade e o homem verdadeiro**

[...] não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual (FOUCAULT, 1995, p. 248).

Truman (true-man, truth, verdade), o “homem verdadeiro”, é o único participante do reality show que não sabe que aquilo não é a vida real, tudo é cenário, os outros são atores, tudo é meticulosamente governado, é um show, é uma vida.

Já estamos cansados de assistir atores com emoções falsas. Cansados de pirotecnias e efeitos especiais. Embora o mundo em que habita seja, de certa forma, falsificado, não há nada de falso em Truman. Não há roteiros, não há deixas. Não é sempre um Shakespeare, mas é genuíno. É uma vida<sup>19</sup> (THE TRUMAN SHOW, 1998).

O “homem de verdade” nasceu em cena e vive em cena entre cinco mil câmeras espalhadas pela ilha-cenário-estúdio onde mora. De todas essas câmeras, talvez a mais instigante seja uma que há atrás do espelho do banheiro. As coisas mais autênticas do estranhamento, ao acordar de novo no mesmo mundo a cada manhã, que lhe vêm à cabeça; as coisas das frustrações frescas nas manhãs, que serão em minutos submersas pelo primeiro gole de café da rotina reproduzida; essas inconfessáveis sensações de estranhamento com o mundo; essas verdades de si mesmo; esses desejos originais que só existem para estarem submissos nessa vida, esses o homem verdadeiro deixa fluir na frente dessa câmera, para milhões e milhões de espectadores espalhados pelo mundo real - o mundo real - sem saber que está sendo assistido.

Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a (FOUCAULT, 1995, p. 235).

---

<sup>19</sup> Fala de Christof, o criador e diretor do show.

Truman está sujeitado ao governo, tanto quanto possível total, da produção e direção do programa de televisão onde vive. E também está submisso a si mesmo, à consciência que tem de si mesmo, à sua identidade à qual deve fidelidade, deve coerência, como qualquer um, como todos. E talvez seja por isso que tanta gente do mundo todo assiste *The Truman Show* todos os dias com tanta avidez, tanto prazer e empatia. Nesse programa - assim como também nos programas chamados *reality shows* que são transmitidos aqui na vida real - o público pode acompanhar passo a passo a submissão dos participantes às condições impostas a eles, submissão essa que é explicitada e às vezes até comporta a participação desse público. Os espectadores assim podem ver a si mesmos se debatendo contra a redução quase total das possibilidades de suas ações e por isso torcem por Truman, eles torcem para que Truman consiga escapar do governo determinante das condições de sua vida, assim como eles desejariam escapar.

Félix e eu, e muito mais gente como nós, não nos sentimos precisamente como pessoas. Temos antes uma individualidade de acontecimentos, o que não é em absoluto uma fórmula ambiciosa, já que as hecceidades podem ser modestas e microscópicas (DELEUZE, 1992, p. 177).

Certamente Truman não é uma dessas hecceidades de que fala Deleuze. Truman se debate. Um tal embate - aquele contra o aprisionamento da vida por uma identidade, contra o controle dos devires, da criação dos possíveis mundos, das possíveis subjetividades, seria uma luta contra uma forma de poder muito particular: o governo. Foucault: as relações de poder são imanentes ao campo social. Poder é relação. Ação de uns sobre os outros, só existe no ato, é sempre relacional. O poder não é uma exclusividade do Estado, não se dá apenas verticalmente, o poder constitui e atravessa relações humanas, e todas as dimensões da existência: sexo, amor, trabalho, família, etc. Poder não é consentimento - como aparece nas teorias contratualistas do século XVII- poder tampouco é violência. Consentimento e violência podem ser instrumentos do poder, mas não sua natureza. No entanto, há uma forma específica de poder que vem se desenvolvendo e aprimorando sem parar desde o Estado moderno: a governamentalidade. Foucault afirma que esse é um tipo de poder que é sujeição e que, desde que o Estado incorporou uma velha técnica de poder, o poder pastoral, tornou-se muito poderoso porque opera ao mesmo tempo técnicas de individuação e de totalização, o que faz ser possível a biopolítica; cada vida importa, cada corpo e todos os corpos. Na governamentalidade o alvo é a população, o saber é a economia política e o

instrumento técnico é a segurança. No século XVIII o poder pastoral passa a não estar mais restrito à Igreja, pois ele “[...] ampliou-se subitamente por todo o corpo social; encontrou apoio em uma multiplicidade de instituições [...]” (FOUCAULT, 1995, p. 238). Havia uma tática individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria, da educação e dos empregadores.

Assim, Foucault deixa claro que o Estado moderno não se desenvolveu como uma entidade aparte dos indivíduos, mas, ao contrário, sua sobrevivência até hoje e seu fortalecimento se dão baseados numa estrutura muito sofisticada na qual os indivíduos são integrados, se sujeitando a um conjunto determinado de modelos, recebendo do Estado a forma de sua individualidade. Truman. A luta de resistência hoje, mais importante, portanto, é contra essa governamentalidade do Estado, que age sobre o campo de criação de mundos possíveis de cada subjetividade, de cada singularidade pré- individual que assim previamente governada se torna sujeito. Sujeito porque está sujeitado a determinações anteriores, está sujeitado a ter seus fluxos de desejo e de crenças modulados, sujeitado a um poder que age sobre o campo de possibilidades de criação de cada um e do mundo.

“Nada do que se vê no show é falso. É meramente controlado.”<sup>20</sup> Não é falso, é “meramente” controlado, não é falso, é real, portanto. É a vida. É o que se chama de vida.

Do teto do maior cenário já construído no mundo, visível do espaço como a Muralha da China, onde mora Truman, cai no meio da rua, bem à sua frente, um holofote de iluminação da cena da manhã. Ele fica intrigadíssimo, olha para cima, para todos os lados, dá umas cutucadas no objeto. A produção do programa percebe o ocorrido por meio de uma das câmeras que controlam Truman e agilizam imediatamente uma solução para o problema da possibilidade dele começar a desconfiar de algo. Próxima cena: Truman no carro, indo para o trabalho, ouve no noticiário que há poucos momentos havia caído em sua rua uma peça de uma aeronave que por ali passava. Meramente controlado. Governado.

“Governar [...] é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244), é controlar as possibilidades, determinar os modos possíveis, modular os fluxos. Não é proibição

---

<sup>20</sup> Fala de Norman, o amigo de infância de Truman, no filme *The Truman Show*, de 1998.

sumária, não é causar a morte, “ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Truman vai crescendo e tem o ímpeto de ser um explorador, quer viajar pelo mundo, ver o que acontece além da ilha onde vive. No momento em que fica insustentável criar empecilhos para esses seus impulsos, Christof, o governo, tem uma ideia definitiva: o pai sai com Truman em um pequeno barco. A produção do programa causa uma imensa tempestade de vento e grandes ondas. Eles naufragam e o pai é retirado do show, ficando como morto afogado. Truman fica com trauma de acidentes no mar. Não consegue mais ultrapassar os limites da ilha. Meramente controlado. Governado.

Em 1978 Foucault deu um curso no Collège de France intitulado *Segurança, Território, População*. Esse curso é o anterior àquele sob o título *O Nascimento da Biopolítica*, e assim teria de ser, pois antes de dedicar seus estudos a uma modalidade de poder que se dá especificamente sobre uma população, teria que buscar a gênese dessa população. No curso de 78, Foucault vai buscar explicitar a gênese de um tipo de saber político que tem como preocupação central a população e também os mecanismos que possam assegurar sua regulação, e que tem como forma de saber a economia política. Apenas na página 143 é que Foucault vai dizer que um nome mais exato para esse curso teria sido “A História da Governamentalidade”.

Por esta palavra, ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que em todo Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008b, p. 143).

Governar não é luta, não é violência, não é consentimento, contrato, governar é um exercício específico de poder que consiste em conduzir condutas. Trata-se de dirigir a conduta dos outros. É um tipo de poder que age sobre as possibilidades de ação dos outros. Trata-se de estruturar, formatar e assim determinar o campo de possíveis das ações dos outros. Governo é um tipo de poder que sujeita os homens na medida em que determina de antemão modelos de subjetivação. A livre criação de si mesmo, a criação autônoma das subjetividades é capturada e transformada em reprodução de modelos preestabelecidos.

Foucaultianamente: o exercício do poder faz parte das relações humanas e a resistência é inerente ao poder, no entanto o que a governamentalidade nos aponta é o fenômeno de as diversas e intrincadas relações de poder da sociedade hoje ter tomado a forma Estado. “Ao nos referirmos ao sentido restrito da palavra ‘governo’, poderíamos dizer que as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado.” (FOUCAULT, 1995, p. 247). Assim sendo poderíamos dizer que a humanidade de um indivíduo está na sua participação em um sistema de verdades predeterminadas sobre si mesmo e sobre o mundo, um único e possível mundo, este também dado previamente; peça de um jogo de tabuleiro. O ponto que se quer salientar aqui é que a governamentalidade captura a multiplicidade. O que essa forma de poder sobre as subjetividades faz é reduzir a multiplicidade a um conjunto de pares de opostos. No reducionismo do capitalismo e também do comunismo todos os “n” devires possíveis são diminuídos a pares de opostos como operário/capitalista, homem/mulher, adulto/criança, natureza/sociedade, trabalho/lazer, etc. e é em torno disso que se cria “uma série de aparelhos específicos de ‘governo’ [...] e toda uma série de saberes” (FOUCAULT, 2008b, p. 144).

.....

Foucault estudou os processos de disciplinarização das sociedades ocidentais a partir do século XVIII, quando passamos a encarcerar em prisões os classificados como criminosos, encarcerar os classificados como loucos em hospícios, as crianças nas escolas, as famílias se fecham em torno dos valores morais burgueses, as fábricas, as casernas, instituições de disciplina, de aprisionamento. A partir da primeira grande revolução industrial, ocorrida no século precedente – a partir do desenvolvimento do método científico de produção de conhecimento útil às indústrias,

com a invenção do modo capitalista de viver –, passa-se a institucionalizar a sociedade por meio de classificações das subjetividades que incluem e excluem de determinados conjuntos. Até hoje é assim. É louco ou não é. É criança ou adulto, homem ou mulher, explorador ou explorado, ou. É o mundo do ou. O mundo da escolha entre dois polos díspares. Ou bem isso ou aquilo, cada coisa em seu lugar. Nas disciplinas os corpos são docilizados pelo aprisionamento das multiplicidades: o espaço e o tempo são predeterminados, os ritmos, os movimentos, os enunciados, os desejos. Bate o sinal, faz-se a fila, direita volver! Palavras de ordem para obedecer e palavras de ordem para discordar. As sociedades disciplinares instauram a reprodução, assim roubam a imprevisibilidade, o imponderável, o novo; o vivo. Toda potência de diferenciação da vida, toda possibilidade de criação são neutralizadas, sendo subordinadas à reprodução, aos moldes. Para Deleuze (1992), hoje além dessa modelação dos indivíduos, resultado direto das disciplinas, vive-se, adicionada a isso, uma modulação, modulação dos fluxos de crenças e desejos, o que poderia equivaler a dizer, um governo, um guia dado previamente às ações dos indivíduos. Estradas e rotas predeterminadas, agora com GPS, não mais a criação de possíveis caminhos quaisquer no acontecimento. Estradas e rotas predeterminadas também para a forma de pensar, a forma-Estado de pensar também monitorada eletronicamente. Para Deleuze, atualmente o que é capturado é “o fora”, ou seja, o devir, o imprevisível, aquilo que poderia acontecer a partir da criação, a diferença. Dessa forma, para além de apartar os indivíduos do “fora”, como é característico nas sociedades disciplinares, nas sociedades chamadas de controle, o “fora” está capturado na medida em que é modulado. Não se trata mais apenas de disciplinar os corpos em espaço fechado, mas de controlar a céu aberto, “animal numa reserva, homem numa empresa (coleira eletrônica)” (DELEUZE, 1992, p. 224). Não mais apenas o homem está separado do “fora” pelo aprisionamento nas instituições de disciplina, mas, além disso, tem-se hoje o “fora” capturado pela modulação do Estado e das empresas, o que vale dizer, aquilo que poderia devir de possíveis criações é antecipado e colocado em ondas controladas. Essa modulação, como exercício de poder para neutralizar a potência de proliferação da diferença, é uma sobreposição à disciplinarização. Não foram deixados de lado as instituições disciplinares e os pensamentos disciplinares, isto está evidente, há a escola, a fábrica etc., até hoje, o que se passa é que foram somadas a isso tecnologias de subordinação do espaço ao tempo. Controle, sociedades de controle. “Nas sociedades de controle, as relações de poder se expressam pela ação a distância de

uma mente sobre a outra, pela capacidade de afetar e ser afetado dos cérebros, midiaticizada e enriquecida pela tecnologia.” (LAZZARATO, 2006, p. 76).

1984/1948 Winston quer escrever em seu diário. Ter um caderno em branco e um lápis, escrever livremente suas impressões e sentimentos sobre a vida é absolutamente proibido pelo Partido. É absolutamente proibido ter ideias próprias. Winston se esgueira em uma fresta entre paredes, único lugar da sala onde não pode ser visto pela teletela. Teletela: aparelho que tanto passa programas do Partido, para justamente programar as mentes, quanto pode vigiar dentro das casas. É impossível desligar a teletela.

1984/2012 Winston não quer escrever um diário. Winston tem um perfil em alguns sites de relacionamento e se relaciona: expõe suas ideias e sentimentos, que tirou da TV. Winston não quer se esconder, ele se expõe para todo o mundo. Winston não sai de casa sem seu celular. Ele posta tudo o que se lhe acontece, imediatamente, na internet: todos devem saber, caso contrário não aconteceu. Winston não pode estar desconectado. É impossível desligar o computador<sup>21</sup>.

.....

Pode-se pensar então que o grande problema político de hoje seria o de se livrar da forma como o Estado sujeita. É todo um conjunto de práticas de governo que determina as coreografias dos corpos, a sintaxe dos pensamentos, as correntezas das mentes, governa mentalidade, governa mente. E o Estado pode não ter tanta importância, não se deve atribuir-lhe tanta importância, pensando como Estado. Resistir ao Estado é mais ignorar-lhe, subtrair-se de sua forma imposta ao pensamento, desviar. Encontrar linhas de fuga, criar novas formas, novas formas de pensar, de ocupar os espaços, de amar, etc., principalmente o etcétera, talvez, que é o imprevisível, o não nomeado. “Temos que promover novas formas de subjetividade através da

---

<sup>21</sup> Em *1984*, romance do escritor britânico George Orwell escrito em 1948, lê-se a história de uma sociedade totalmente vigiada de maneira rigorosa onde ter suas próprias ideias era crime. Essa sociedade era regida por um governo totalitário e opressor. O mundo todo é dominado ostensivamente pelo Estado, o Partido, e o chefe é o Grande Irmão (*Big Brother*). Todos são levados a amá-lo e a mais ninguém. Não há vida privada, todos são vigiados por teletelas o tempo todo em todos os lugares tanto públicos como privados. Essas máquinas de recepção e transmissão de imagens e sons não podiam ser desligadas e controlavam qualquer mínimo deslize, que era punido severamente. A marcante frase “O Grande Irmão te vigia!” (“*The Big Brother is watching you!*”) é uma constante no cotidiano das pessoas. Todos devem lealdade ao Partido e somente a ele. Não há arte. O sexo é praticado exclusivamente para a reprodução. Todos estão dominados. A língua foi simplificada, a memória é controlada. A verdade é determinada pelo Partido. Dois mais dois podem ser cinco se o Partido quiser, ou três, ou quatro. (p. 233).

recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos.” (FOUCAULT, 1995, p. 239). Salientar: criar novas formas de subjetividade através da recusa desse tipo de individualidade que o governo de Estado nos impõe.

Estado aqui não quer dizer o aparelho institucional dos poderes Legislativo, Executivo, Judiciário, não se reduz à instituição Estado Moderno que vem sendo arrastada desde o século XVII. Estado quer dizer o aparelho de modulação: forma de pensar-Estado, forma de sentir-Estado, forma de agir-Estado. Reprodução-Estado.

No “Tratado de Nomadologia” (1997b), um dos problemas abordados por Deleuze e Guattari (2002, p. 43-50), é o de se há alguma maneira de subtrair o pensamento ao modelo de Estado. É aí que tratam de noologia, ou seja, do estudo das imagens do pensamento e sua historicidade. Nesse texto, Deleuze e Guattari vão alertar sobre a necessidade de primeiramente analisar-se historicamente as formas do pensamento (noologia) do que criticá-las por seus conteúdos (ideologia). Há uma imagem do pensamento que recobre todo pensamento:

O pensamento já seria por si mesmo conforme a um modelo emprestado do aparelho de Estado, e que lhe fixaria objetivos e caminhos, condutos, canais, órgãos, todo um *organon*. Haveria, portanto uma imagem do pensamento que recobriria todo o pensamento, que constituiria o objeto especial de uma ‘noologia’, e que seria como a forma-Estado desenvolvida no pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 43).

Há um perigo ao se falar em biopolítica que é o de cair na tentação de pensar em corpos docilizados pela disciplina, como uma população sendo obrigada pelo Estado a procedimentos de lidar com suas próprias vidas. Pode-se pensar sobre isso por meio de um exemplo: na saúde pública, em relação ao controle da saúde das crianças, com as vacinas obrigatórias, (obrigatórias!), os trabalhadores tendo de submeter seus filhos recém-nascidos a receber as decisões químico-políticas do Estado intravenosamente, intromissão celular esta devidamente registrada em suas carteirinhas regularmente preenchidas e controladas. Uma carteirinha de vacinação do filho menor, devidamente preenchida, é sinônimo de bons cuidados, responsabilidade cumprida, atenção e amor dos pais. Ora, eis aí um exemplo: não se trata de uma população coagida, moldada a ferro, ameaçada pelo soberano, trata-se isto sim da disciplina já

dentro do modo de pensar de cada um. São os pais, desde os mais intelectualizados, que pensam ser necessário vacinar seus filhos desde paralisia infantil até a inofensiva catapora, desejam: nenhuma criança pode ficar doente de nada, nunca. Os mesmos pais que fazem as crianças engolirem antibióticos preventivamente a qualquer febre sem pensar no problema além do corpo de seus filhos, ecológico que estão avolumando ao escolherem isso. Talvez antes de lamentar os corpos empilhados no campo de concentração tenha-se que verificar o quanto não se pensa como o nazista. Os microfascismos: reprodução de fascismos na esfera individual e cotidiana, quase imperceptíveis, porém devastadores.

Mais do que o modelo pequeno-interessado-reproduz-poder da servidão voluntária de Étienne de La Boétie estar-se-ia agindo como regurgitadores-de-pensamento-saberes (poderes) sem perceber, modo único, tamanho único onde cabem todos, todos iguais até o “revolucionário”, o rebelde, que se rebela contra o Estado, submisso à forma Estado em seu pensamento. Insistir, atenção: a tradicional resistência marxista ao capitalismo, igualmente a este, opera pelos mesmos binarismos excludentes, os mesmos pares de opostos como referência de criação de um mundo único. Observe-se que interessante, a título de curiosidade, um trecho do relato sobre a repressão ao movimento das rádios livres na década de 1970, na Itália:

O combate diferenciado às emissões livres era endossado igualmente por comunistas e democratas cristãos. O PC e os sindicatos operários foram fiéis ao princípio do monopólio a maior parte do tempo. Não se pode esquecer que a invasão ao estúdio da Rádio Alice por tropas da polícia foi determinada pelo prefeito comunista de Bolonha (MACHADO; MAGRI; MAZAGÃO, 1986, p. 66).

Ainda segundo aquele texto de Deleuze e Guattari (1997b), a imagem clássica do pensamento tem duas cabeças antitéticas e complementares, mutuamente necessárias: um *imperium* do pensar-verdadeiro e uma república dos espíritos livres. “Há um hegelianismo de direita que continua vivo na filosofia política oficial, e que solda o destino do pensamento e do Estado.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 45, nota 36). A realização da racionalidade de indivíduos livres é estarem organizados no interior de Estados. A forma de organização social contratual vem da decisão racional dos indivíduos que compõem os Estados. É como se o julgamento de suprema racionalidade de um indivíduo fosse o de decidir só obedecer a si mesmo, à sua própria

razão, obedecendo ao Estado. Segundo os autores, Estado e pensamento, ambos, ganham com isso: o pensamento apoia-se no Estado e o Estado dilata-se no pensamento. O pensamento ganha uma gravidade que jamais conseguiria por si só, seu movimento emite uma força centrípeta que faz crer que é devido a sua eficácia que se dá a existência de todas as coisas, inclusive a existência do Estado. Por seu lado a forma-Estado ao distender-se assim por todo pensamento ganha “algo de essencial”: todo um consenso. É assim que o pensamento faz aquilo que só ele poderia fazer: inventar a ficção de uma universalidade para o Estado por direito, a ficção de “elevar o Estado ao universal de direito”. Não se trata mais de bandos estranhos e organizações extrínsecas poderosas, o homem moderno racional usa sua liberdade para conformar-se a si mesmo na forma-Estado. O Estado assim se transforma no único princípio com poder de separar os rebeldes, os selvagens, dos homens dóceis, que obedecem à sua razão na medida em que reproduzem o Estado.

É uma curiosa troca que se produz entre Estado e razão, mas essa troca é igualmente uma proposição analítica, visto que a razão realizada se confunde com o Estado de direito, assim como o estado de fato é o devir da razão (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 45).

O pensamento proporciona ao Estado uma universalidade e o Estado proporciona ao pensamento uma interioridade. E é justamente contra esta interioridade que Nietzsche vai propor o “pensador privado”. Deleuze e Guattari pensam na grande crítica, talvez a maior, que Nietzsche fez contra a imagem do pensamento e sua relação com o Estado em “Schopenhauer como Educador”. No entanto, na outra das “Considerações Extemporâneas”, a segunda - “Da Utilidade e Desvantagem da História para a Vida” -, também de 1874, Nietzsche contrapõe o que chamou de “cultura histórica”, valores acumulados, a uma desejável cultura efetiva, viva. Seriam de sua época valores de outrem devorados “em desmedida e sem fome”, acumulando-se no fundo do homem moderno, depositados em um seu suposto “interior”. “O homem moderno acaba por arrastar consigo, por toda parte, uma quantidade descomunal de indigestas pedras de saber, que ainda, ocasionalmente, roncam na barriga, como se diz no conto.” (NIETZSCHE, 1978, p. 62). Assim cria-se nesse homem uma segunda natureza mais fraca e menos sadia que a primeira. A cultura moderna não tem assim, nada de vivo. Ela gira em um movimento em torno do sentimento de cultura, mas não resulta em decisão de cultura: não há cultura efetiva. Os “homens-de-cultura”

modernos, para Nietzsche, geração de eunucos, não passam de “enciclopédias ambulantes”, apenas “formações culturais históricas, unicamente cultura, formação, imagem, forma sem conteúdo demonstrável, infelizmente má forma e, além disso, uniforme” (NIETZSCHE, 1978, p. 64). Nietzsche está, para além da crença em uma valiosa interioridade, porém indemonstrável, interioridade que não é ação e, portanto que nada contribui para a vida, clamando por vida, por tornar o pensamento vivo. “Todo agir requer esquecimento: assim como a vida de tudo o que é orgânico requer não somente luz, mas também escuro.” (NIETZSCHE, 1978, p. 59). O que é vivo requer não só repetição do mesmo, mas criação de algo diferente, o novo, o re-novo, movimento constante de criação de vida para manter a vida, viva.

No referido texto Deleuze e Guattari, em oposição à imagem de pensamento do Estado, mais do que o “pensador privado” (que seria independente, não seria funcionário do Estado), o pensador do fora. Fazer do pensamento uma máquina de guerra é o que propõem. Não operar por universais, não condensar no sujeito, não criar teorias, seria:

Um pensamento às voltas com forças exteriores em vez de ser recolhido numa forma interior, operando por revezamento em vez de formar uma imagem, um pensamento-acontecimento, hecceidade, em vez de um pensamento sujeito, um pensamento-problema no lugar de um pensamento-essência ou teorema, um pensamento que faz apelo a um povo em vez de se tomar por um ministério (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 48).

Ainda: existe algum meio de subtrair o pensamento ao modelo de Estado?

Pensar como Estado: legitimar a qualidade pela quantidade, acreditar na representatividade como forma de relação humana, aceitar a cisão entre o que se pensa e o que se faz como inevitável, aceitar a injustiça e a miséria como decorrentes de uma “natureza humana”, acreditar na razão (*cogitatio universalis*) como ápice da perfeição do instrumento para solucionar os problemas da existência, acreditar em um mundo único, acreditar na linearidade progressiva da vida, acreditar no poder como uma força vertical contra a qual podemos resistir opondo força contrária, fidelidade como monogamia, amor materno como incondicional, “todo um consenso” etc., são alguns exemplos.

E a isso ainda se deve acrescer, atualmente, algo que já tinha sido previsto por Deleuze, nos tempos dos primórdios da era da internet: o poder das empresas. Empresas transnacionais, empresas cuja alma torna-se a de todos: o marketing. O poder das empresas que subjuga o poder dos Estados nacionais em muitos casos. O poder das empresas com o qual os Estados têm de compor para poder governar. Governam juntos. Governam a todos, governam a vida. Biopolítica mais controle: todos participam. Não de um lado um Estado-empresa ativo subjugando cidadãos-capturados passivos. Não há lados. Há uma globalidade do aparelho de Estado nas sociedades de controle que pressupõe a participação ativa das subjetividades na captura da vida.

No capitalismo pós-industrial, os próprios homens são peças constitutivas da máquina e não seus meros usuários; são partes de uma engrenagem de circulação de informação e extração do conhecimento. As máquinas da informática e os computadores não são apenas evoluções tecnológicas, mas operam uma mutação no capitalismo. Na sociedade de controle, as subjetividades que privilegiam os corpos disciplinados são preteridas por formas de subjetividades que destacam a versatilidade criativa, a inteligência e as habilidades de comunicação (TÓTORA, 2006, p. 239-40).

O controle opera não mais por confinamento, como nas sociedades disciplinares, mas pela comunicação instantânea, midiaticizada, mediada pelas mídias de comunicação, pela colaboração entre os cérebros realizada por controle remoto. “Os indivíduos tornaram-se *‘dividuais’*, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou *‘bancos’* (DELEUZE, 1992, p. 222). Fala-se demais. “Não nos falta comunicação, ao contrário, nós temos comunicação demais, falta-nos criação. Falta-nos resistência ao presente.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 140). A tentativa incessante de se estabelecer todo um consenso, visando elevar “o senso comum à condição de bom senso” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 247) por meio de “discussões” de opiniões, movida pelo desejo de criar uma opinião, uma única opinião, compartilhada pela maioria, a opinião do público, a opinião pública, legitimadora da realidade, é a tentativa de captura das possibilidades de criação. É a captura da multiplicidade. Pois “[c]riar foi sempre coisa distinta de comunicar” (DELEUZE, 1992, p. 217). Silvana Tótora leva a questionar a onda de defesa da democracia participativa, bastante difundida a partir da década de 1970 do século XX até hoje, que surge como alternativa às críticas à democracia representativa. A conclamação insistente pela participação direta dos indivíduos nas tomadas de decisões políticas, que se torna a

participação ativa dos cidadãos na sua própria governamentalidade, passa a ser um direito a ser defendido não apenas por ele, mas também por muitas Constituições inclusive a brasileira. “Os chamados direitos do cidadão à participação traduzem o anseio por inclusão na maioria.” (TÓTORA, 2006, p. 242-3). Captura da multiplicidade, modulação de possíveis desvios.

Assim, portanto, importa hoje preocupar-se com a governamentalização do Estado, o que equivale a dizer com o controle do Estado-empresa exercido como imagem do pensamento, forma de pensar-Estado-empresa, forma de sentir-Estado-empresa, forma de agir-Estado-empresa. Reprodução-Estado-empresa.

O grande problema político de hoje: re-existir. Criar outras formas de existir para rebater as pré-programadas impostas formas de individualização governada. As formas *a priori* impostas à vida reduzindo a multiplicidade a pares de opostos, reduzindo os possíveis a um mundo único. Criar novas subjetividades, insistindo em existir, vivo. Movimentos constantes de existir, sem governo, desgoverna-demente re-existir. Movimentos descontínuos, porém incessantes, de criação de subjetividades remendando-louco, que mudam de natureza quando acrescidas de novas dimensões a cada pedaço que se junta ou se desprega, a cada nova composição.

.....

O que pode Truman?

Christof, o criador do reality show da vida de Truman, concede uma entrevista na TV, que tem a interação do público. É apresentado como o maior televisionário do mundo. Uma moça que era atriz do show, Sylvia, por quem Truman se apaixonou na adolescência, ela que tentou avisá-lo da farsa em que ele vive e que foi drasticamente retirada da trama do show, agora consegue falar com Christof e o acusa de ser mentiroso e manipulador:

- O que você fez com Truman é doentio!
- Dei a Truman a chance de viver uma vida normal. O mundo, o lugar onde você vive é doentio. Seahaven é o modelo do mundo.
- Que direito você tem de pegar um bebê e transformar a sua vida em uma palhaçada? Você nunca se sente culpado? Ele não é ator, é um prisioneiro!

– Ele pode sair quando quiser. Se tivesse mais que uma mera ambição, se tivesse realmente determinado a descobrir a verdade, não haveria maneira de detê-lo. Acho que o que realmente a perturba é que no fim Truman prefere sua cela, como você mesma a chamou.

– É aí que você se engana, se engana tanto. E ele vai provar isso.

Sylvia torce por Truman. Todos os milhões de espectadores do mundo torcem por Truman. O que pode Truman?

Se é verdade que no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma ‘insubmissão’ e liberdades essenciais renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta (FOUCAULT, 1995, p. 248).

Truman engana as câmeras, nada o detém, ele pega um barco, desgovernado vai, certo de sua fuga, já sem trauma de água (resiste, devém), vai navegando pelo mar. As câmeras do programa o acham, a produção, sob a direção de Christof manda uma enorme tempestade, ele se segura, grita para o céu: “– Você vai ter de me matar!” Truman continua, o sol volta a brilhar, ele sorri, está confiante, determinado, o barco vai, ele navega, navega e PLÁFT, subitamente a ponta da proa de seu barco bate. Bate no horizonte. Tranco, o barco para, Truman está atônito, os espectadores também. Truman chega ao limite do cenário, ele se choca contra a parede que delimita seu mundo. A vida de Truman acaba ali. Ou começa. Vê uma escada, na enorme parede de fundo infinito pintada de azul celeste com nuvens. Sai do barco e caminha com a água pelos joelhos. Sobe a escada, há uma porta onde se lê: saída. Está prestes a entrar, ou sair, quando Christof fala com ele com sua voz de Deus que vem do céu:

– Truman ...

– Quem é você?

– Sou o criador do show de televisão que dá esperança, alegria e inspiração a milhões.

– Então, quem sou eu?

Ora, claro, se a vida é um “show” governado por outrem, quem sou eu? Quem sou eu que supostamente deveria governar minha vida ou desgovernar. Quem sou eu, quem é essa criatura que não decide nada que já não esteja planejado?

- Você é o astro [responde Christof]
- Nada foi real?
- Você era real. Por isso gostam de assisti-lo. Ouça-me Truman, lá fora a verdade é igual a do mundo que criei para você. As mesmas mentiras. As mesmas decepções. Mas no meu mundo você não tem nada a temer. Nem você se conhece tão bem quanto eu.
- Você nunca teve uma câmera na minha cabeça!

Tanto faz se nosso personagem é o único que não sabe que tudo isso não passa de uma farsa ou se ele é o único que sabe. Não importa se ainda não inventaram uma tecnologia para injetar chips e células de comando nas mentes ou se sim. Quem governa as mentalidades?

O que pode o homem verdadeiro, Truman? O que pode o “verdadeiro homem”?<sup>22</sup> O imprevisível, o devir, a criação. Truman sai do cenário e entra pela porta que encontrou no fim do horizonte com o qual se chocou. Todos os milhões que assistiram sem respirar a cena da decisão de Truman comemoram emocionados, se abraçam, choram. “Ele conseguiu!”, todos ficam felizes pelo homem verdadeiro. É como se dissessem “– Agora ele é um ‘homem de verdade!’”, como o boneco de madeira Pinóquio quando é transformado em menino “de verdade” porque não precisa mais do grilo falante preparando-lhe todas as decisões, ele adquire sua própria consciência, ele pode agir por si mesmo. O homem de verdade decide, ele resiste, ele age: criação. Truman recusa esse tipo de individualidade que estava sendo imposta a ele. Truman pode escapar de sua identidade! Não deve mais coerência a seu eu, pode ser vários, pode transmutar, devir outro, não ser. Liberta-se e é por isso que todos comemoram.

(Mas, ai, que crueldade do cineasta que na sequência dessa triunfal cena de libertação e regozijo mostra os telespectadores retornando às suas vidas como se nada tivesse acontecido, como se Truman, o homem verdadeiro, nunca tivesse existido não causando tanta empatia, adoração,

---

<sup>22</sup> “O verdadeiro homem quer duas coisas: perigo e jogo. Por isso quer a mulher: o jogo mais perigoso” (NIETZSCHE, 2011, Das velhas e novas mulherzinhas, p. [6-?]) Nietzsche. Para ele o “verdadeiro homem” é o que vive de forma dionisíaca (um deus artista, para além da moral e da lógica, dos valores estabelecidos), com vontade de potência (que nada tem a ver com vontade de ter poder de dominar, mas que é criação), em defesa da vida.

torcida. O capítulo Truman acaba e a “vida” volta ao normal, o normal, escolhe-se outro canal para assistir...).

Quem é o verdadeiro homem? O verdadeiro homem pode ser qualquer um. Qualquer um pode criar. Qualquer um pode sempre e de novo re- existir, insistir de novo em existir, insubmisso à imposição de um eu, uma identidade-prisão e insubmisso às ondas que envolvem e levam, inconformar-se de que a vida seja só isso, negar-se a deliciar-se com o regurgitado. “A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem comum.” (PELBART, 2003, p. 23). O qualquer um que declina qualquer identidade, não se opõem ao Estado termo a termo, recusando-se a espelhá-lo, escapa, cria, recusa a forma-Estado/empresa.

“Todo mundo sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo.” (DELEUZE, 1992, p. 214). Consentir: ser arrastado por um devir minoritário. Re-existir criando suas versões de si mesmo, dervixes dançantes, suas versões, seus possíveis, mundos devires. Suas sub-versões, pois.

As relações de poder, como Foucault as coloca e como já foi dito, são sempre ação. São especificamente o tipo de ação que age sobre a ação do outro. Esse tipo de ação está presente nas relações sociais das mais diversas, desde as de trabalho até as sexuais. Não são, portanto, uma exclusividade de alguns, são propriamente a trama das relações sociais, estão imbricadas no micro da vida social, não se poderia pensar viver em sociedade sem as relações de poder. “Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros.” (FOUCAULT, 1995, p. 246). As maneiras e ocasiões em que essas relações se dão em uma sociedade são múltiplas, elas “superpõem-se, entrecruzam-se, limitam-se e anulam-se, em certos casos e forçam-se em outros” (FOUCAULT, 1995, p. 247).

A invenção de saídas por parte de um indivíduo que tem suas possíveis ações determinadas por outrem é, portanto, um exercício político fundamental para o Truman, o homem verdadeiro, para o homem comum, para qualquer um. A resistência como re-existência, como forma de tentar manter livre de governo as ações possíveis, mantê-las assim realmente possíveis de serem atualizadas, é inseparável do exercício do poder, é parte constituinte do tecido social e, muito importante, o é para qualquer um. É para qualquer um exercício de existência, de insistência em

existir, de re-existência. Assim, a resistência ao governo e ao controle, mais ainda, seria uma exigência para qualquer um, como ação no mundo. Em princípio qualquer um pode desviar essa ação que premedita e modula seus possíveis e um desenho simples de linha de fuga é o de criar novos possíveis, imprevisíveis, imponderáveis, impenetráveis a planejamentos, esquivos a premeditações, como vírus, o homem comum como *quantum* político, criando possíveis, desgovernados, microscópicos, cotidianamente, como um imperativo contra o Império. Porém, talvez, não se sabe o que se pode. E talvez, mais um talvez, caiba aos educadores, caiba aos filósofos professores enunciar: educação como des-governamentalidade. Ensino de filosofia como incitamento à criação de sub-versões, versões próprias. “[S]uscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempo, mesmo de superfície ou volume reduzidos.” (DELEUZE, 1992, p. 218). Talvez caiba aos professores filósofos denunciar o intolerável de nosso tempo. O pensamento extemporâneo de Nietzsche: “agir de uma maneira extemporânea, quer dizer, contra o tempo, portanto sobre o tempo e em favor (espero-o) de um tempo que virá”<sup>23</sup>. Pensar o ensino de filosofia contemporâneo de forma extemporânea. Pensar contra o seu tempo é pensar o devir, devirescamente. Devir não é história. O devir foge, escapa à história, para criar algo novo.

.....

As filosofias políticas do século XVII estão tomadas pela tarefa de pensar filosoficamente o Estado, tal qual ele vem se configurando desde então até os dias atuais. São filosofias contaminadas pela noção de contrato, ou seja, pela ideia de que o estado social dos homens é uma espécie de progresso em relação a um seu suposto estado de natureza. Progresso esse advindo de uma decisão racional, que faz com que os homens escolham viver juntos, escolham firmar um contrato, um contrato social, criando suas leis para garantir a segurança de cada um individualmente, garantir o direito natural ao trabalho e à propriedade privada. Assim, a decisão

---

<sup>23</sup> Esta frase de Nietzsche se encontra em *Considerações Extemporâneas II - Da utilidade e desvantagem da história para a vida*, escrita em 1874. No entanto, o trecho em que ela aparece não foi contemplado na seleção feita por Gérard Lebrun para o volume *Obras Incompletas*, publicado pela Abril Cultural. Deleuze a cita em *Diferença e repetição* na página 17, em *O que é a filosofia?*, na página 144 e, ainda, no livro *Nietzsche e a Filosofia*, na página 122. Para uma simples conferência sugere-se cf. Nietzsche (2003b, p. 7) e Nietzsche (1999a, p. 39).

racional em defesa da vida se dá por meio da forma-Estado. São também, portanto, as filosofias baseadas na ideia hegeliana de história que sustentam a ideia de utopia. A forma hegeliana/marxiana de entender o mundo é uma forma de submissão à história, como em outras referências encontraríamos a submissão a Deus. Trata-se de uma submissão necessária, isto é, inexorável, à potência da história – e daí decorre o movimento de oposição bipolar/ da contradição/ da impossibilidade de não-contradição/ da impossibilidade do possível, isto é, a impossibilidade do *e*, pois nesta perspectiva tudo é *ou*. Há aí um respeito aos movimentos necessários dos fatos, respeito pelo sentido evidente dos fatos, respeito pelo fato em si, crença na verdade e na existência do fato. Respeito esse que nada mais é que respeito pelos poderes/saberes cujo interesse é manter a crença na verdade dos fatos, esses fatos e não outros; verdade e existência que os tornam necessários como únicas possibilidades de criação do mundo, um mundo. Trata-se de uma submissão aos poderes/saberes para os quais interessa a manutenção dessa ordem, do mundo como está, como é; bem como todas as instituições que sobrevivem dessa e nessa ordem dada: os Estados, as Igrejas, governos, o mercado, capital, empresas, os marketings..., a escola. Essa obediência ao fato por si vem da crença ontológica na verdade como *a priori* necessário, no homem como aquele que pode – como ato máximo de excelência epistêmica, realizar essa verdade, revelando-a. Homem este fortemente centrado em sua identidade, seriamente comprometido com a formação dessa identidade e preocupado com a sua participação em um consenso geral e universalizante, a democracia: sujeitos racionalmente organizados em Estados, “livres”, comerciando, defendendo suas vidas não-loucas. Mundo único do *ou*, onde tudo está organizado, classificado, dividido em pares de opostos. Ou isto ou aquilo, terceiro excluído, oprimidos ou opressores, homens ou mulheres, patrão ou empregado, adulto ou criança, trabalho ou lazer, comunista ou capitalista, etc., ou. Mundo que, ou é esse ou terá de ser outro, idealizado (lá no mundo das ideias), um mundo melhor, justamente ideal, transcendente. Utopia: a possibilidade de resistência ao intolerável não está aqui, está em algum outro lugar, em um não-lugar. O sonho da revolução. No entanto, esse não-lugar nunca chegará, ele está para além de qualquer possibilidade de vida. Talvez por isso Deleuze tenha dito: “A utopia não é um bom conceito: há antes uma “fabulação” comum ao povo e à arte. Seria preciso retomar a noção bergsoniana de fabulação para dar-lhe um sentido político.” (DELEUZE, 1992, p. 215).

A resistência no mundo único do *ou* é a luta de acabar com um mundo para colocar outro em seu lugar, a resistência ao intolerável é transcendente à vida do aqui e agora, é um ato histórico. Além

disso, ela é pensada como macro: grandes revoluções, grandes associações de classes, greve geral, etc. Resistência remendando-louco é o próprio ato de existência remendando-louco. Não é negação, não é oposição. Resistência é devir, é criação do novo, promoção da vida, na vida ela mesma, aqui e agora. É a “revolução” do homem comum, ao alcance de qualquer um, como plano de imanência, como movimento infinito de lançar e relançar lutas para conjurar a vergonha e responder ao intolerável, a cada vez que a possibilidade de vida tenha sido capturada. “A revolução é desterritorialização absoluta no ponto mesmo em que esta faz apelo à nova terra, ao novo povo.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 131).

Porque é preciso retomar a noção bergsoniana de fabulação para dar-lhe um sentido político: “o povo que falta”. Porque a arte é que resiste, resiste por fabulações. O povo também pode: resistir por confabulações.

A arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha. Mas o povo não pode se ocupar de arte. Como poderia criar para si e criar a si próprio em meio a abomináveis sofrimentos? Quando um povo se cria, é por seus próprios meios, mas de maneira a reencontrar algo da arte [...] ou de maneira que a arte reencontre o que lhe faltava (DELEUZE, 1992, p. 215).

Truman tem de trabalhar, levanta cedo, obedece ordens, tem contas a pagar. Não se trata de torná-lo um artista para que possa criar suas saídas. Criar “o povo que falta” é o povo que vai fazer, do seu jeito. Movimentos incessantes de ajuntar sempre outros pedaços, traçar rotas, criar saídas, “desterritorializar-se de si mesmo renunciando, indo a outra parte” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 14). Resistência remendando-louco, existência remendando-louco.

A utopia não é um bom conceito para se pensar acontecimento, minorias, resistência. E:

O que a história capta do acontecimento é sua efetuação em estados de coisa, mas o acontecimento em seu devir escapa à história [...]. O devir não é história; a história designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais desvia-se a fim de "devir", isto é, para criar algo novo. (DELEUZE, 1992, p. 210-11)

Devir é criar algo novo: vida. História não é devir. Talvez o que interesse a Deleuze (e a Guattari e a tantos outros, ao leitor), seja a vida. Assim como a Nietzsche. Nas *Considerações Extemporâneas* (ou *Intempestivas*, conforme a tradução), na segunda, intitulada *Da utilidade e desvantagem da história para a vida*, Nietzsche afirma a necessidade de um certo “esquecimento” para o agir (“sentir a-historicamente”)<sup>24</sup>, do mesmo modo que, para a manutenção da vida daquilo que é orgânico, há a necessidade de trevas, além da luz. Viver sempre historicamente e não esquecer-se nunca, acaba com a vida. História não é devir<sup>25</sup>.

Deleuze desconfia da palavra utopia, apesar de que ainda a use “(embora talvez a utopia não seja a melhor palavra, em razão do sentido mutilado que a opinião lhe deu.)” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 131). A usa para significar uma outra coisa, quase o oposto *do sentido mutilado que a opinião lhe deu*. “A palavra empregada pelo utopista Samuel Butler, 'Erewhon', não remete somente a 'No-Where', ou a parte nenhuma, mas a 'Now-Here', aqui-agora.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 130).

Eis aqui. Eis a reversão total do conceito de utopia: de não-lugar para aqui-agora; do lugar lá, longe, sonhado, idealizado, para o lugar imediato, lugar carne viva, vivo, a vida como ela é, aqui e agora, o melhor lugar do mundo, o único lugar do mundo (o que não significa dizer mundo único). Da transcendência à imanência num desembaraçar de letras. Da utopia à fabulação.

O povo é sempre uma minoria. “Pois a raça invocada pela arte ou a filosofia não é a que se pretende pura, mas uma raça oprimida, bastarda, inferior, anárquica, nômade, irremediavelmente menor.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 141).

O povo pode resistir como a arte resiste: criando-se na fabulação.

É verdade que toda obra de arte é um *monumento*, mas o monumento não é aqui o que comemora o passado, é um bloco de sensações presentes que só devem a si mesmas sua própria conservação, e dão ao acontecimento o composto que o celebra. O ato do monumento não é a memória, mas a fabulação. Não se escreve com lembranças de infância, mas por blocos de infância, que são devires-criança do presente (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 218).

---

<sup>24</sup> A este respeito cf. Nietzsche (1978, II, §1).

<sup>25</sup> “Graças a Nietzsche, descobrimos o intempestivo como sendo mais profundo que o tempo e a eternidade: a Filosofia não é Filosofia da história, nem Filosofia do eterno, mas intempestiva, sempre e só intempestiva, isto é, ‘contra este tempo, a favor, e assim o espero, de um tempo por vir’.” (DELEUZE, 2006a, p. 17).

Arte não é história. Arte não se faz com memória, mas com fabulação, com devires, do presente, imanentes, acontecimentais, *now-here*.

A fabulação criadora nada tem a ver com uma lembrança mesmo amplificada, nem com um fantasma. [...] Trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo em um combate incerto. Os perceptos podem ser telescópicos ou microscópicos, dão aos personagens e às paisagens as dimensões de gigantes, como se estivessem repletos de uma vida à qual nenhuma percepção vivida pode atingir.

[...]

toda fabulação é fabricação de gigantes. Medíocres ou grandiosos, são demasiadamente vivos para serem vivíveis ou vividos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 222-3).

Fazer transbordar de vida, “[s]aturar cada átomo” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 223), que é como os filósofos dizem que Virgínia Woolf responde à pergunta sobre como fazer um monumento durar. E também Kafka sobre as literaturas menores “O que no seio das grandes literaturas [...] provoca um tumulto passageiro, aqui não provoca nada menos do que uma sentença de vida ou de morte” (KAFKA, Journal, p. 182 apud DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26). Criar linhas de fuga que façam com que a vida possa se liberar, criar gigantes, grandes demais para não ser apenas vida, não vivíveis no futuro ou vividos no passado, mas vivos *now-here*. Fabular em política, ao invés de inventar utopias, é criar o povo que falta. O artista não pode criar o povo, o povo pode criar-se a si, como na arte, por fabulações. Criar gigantes, fazer a vida extravasar. O povo cria o povo. O povo cria-se a si mesmo no remendando-louco da vida, na imanência das enunciações e ações no aqui agora, qualquer um pode isso, Truman, o homem de verdade faz, cria formas de sair. “A fabulação criadora nada tem a ver com uma lembrança mesmo amplificada, nem com um fantasma. [...] Trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo em um combate incerto.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 222).

Eis a oportunidade, neste exato momento do pensamento, para deixar o conceito que não é bom – utopia, e começar a usar fabulação no sentido político. O pensamento extemporâneo está fora de seu tempo não por outro motivo qualquer que não seja porque ele pensa contra o seu tempo. Ele denuncia o intolerável do seu tempo, ele pensa o presente contra o presente e o faz esperando que

esteja fazendo em favor de um tempo por vir. Nada disso, no entanto, se dá na unidade, trata-se de multiplicidade de mundos possíveis. Uma diferença fundamental, talvez, seja justamente esta: não se trata de, a partir da observação crítica do mundo presente, considerado como único, formado por universais (o Homem, a História, o Trabalho, a Felicidade, etc.), disposto em pares de opostos sem terceira possibilidade, propor uma oposição, uma apenas, idealizando um outro mundo para tomar o lugar desse, usando os mesmos universais e os mesmos pares de opostos. O revolucionário, hoje, é não desejar a revolução, não desejar o reducionismo dessa revolução. “[U]ma postura realista exige não apenas que desistamos de *esperar* pela ‘Revolução’, mas também que desistamos de *deseja-la*.” (BEY, 2004, p. 18). Ao invés disso, como Nietzsche, pensar o presente contra o presente, “agir de maneira extemporânea”. Pensar e agir, como diz Nietzsche (trata-se de ação, não só do pensamento), de forma extemporânea é transformar o lugar em movimento. O lugar e o não-lugar não são mais pontos, pontos fixos; não se está mais obrigado a passar de um para outro para realizar o homem, a história, a razão. O lugar passa a ser a linha, o movimento, o próprio deslocamento, nômade. O pensamento que pensa contra seu tempo é o pensamento que reativa sua relação com a vida, o novo, a criação, remendar loucamente.

No mundo único das filosofias políticas do sujeito e da utopia, ou estamos bem no presente, ou não estamos e idealizamos um outro mundo. Nesse outro mundo tudo é grandioso, tudo é universal, superior, exterior. Ao passo que quando se pensa em fabular mundos, outros mundos compossíveis, há uma multiplicidade infinita de infinitesimais forças turbilhonando de forma *desorganizada*. A ação e o pensamento extemporâneos não são a realização de um possível anteriormente idealizado, os possíveis têm de ser criados, eles mesmos.

A fabulação é extemporânea, “[t]rata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 222), trata-se de “suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (DELEUZE, 1992, p. 218). Trata-se de criação de gigantes, não vivíveis, não vividos, mas vivos. Trata-se de resistência<sup>26</sup>, de criar novos modos de existência, novas maneiras de

---

<sup>26</sup> A dificuldade conceitual aqui é entender que Deleuze usa termos modernos, iluministas, humanistas – tudo quanto sua filosofia não é -, como por exemplo, mundo, revolução, resistência, povo etc. para criar noções completamente distintas das que automaticamente nos vêm à cabeça. Peter Pál Pelbart tem um excelente artigo onde aborda essa dificuldade de compreensão da filosofia de Deleuze quando se tenta classificá-la. Cf. o capítulo “Deleuze e a Pós-Modernidade” em Pelbart (2003).

sentir, novas crenças, que liberem a vida onde ela foi capturada no presente, sonhar com esse mesmo presente, sonhar na ação, não por meio dos universais modernos, mas das moléculas que podem criar *n* possíveis. Resistência é criação, na arte e na política, na ética, na criação de si mesmo.

.....

No curso de 1978, intitulado *Segurança, Território, População*, fica explícito que, para Foucault, a análise dos tipos de governamentalidade é indissociável da análise das formas de resistência. Há ali um detalhado estudo arqueológico dos movimentos de resistência ou “contraconduta” na Idade Média em relação ao poder pastoral, assim como na Modernidade em relação à razão de Estado. Esses movimentos de, como chama Foucault, contracondutas, movimentos de oposição e escape à condução da conduta, como ação política de re-existência são, como já foi dito, inerentes ao exercício do poder na constituição do viver em sociedade.

No final do livro, que é a transcrição do curso, há uma nota de Michel Senellart, o organizador da edição, em que ele fala de um trecho dos manuscritos de Foucault para o curso no qual a governamentalidade é definida como “generalidade singular”.

A análise da governamentalidade como generalidade singular implica que ‘tudo é político’. Dá-se tradicionalmente dois sentidos e essa expressão:

– O político se define por toda a esfera de intervenção do Estado [...] Dizer que tudo é político é dizer que o Estado está em toda parte, direta ou indiretamente.

– O político se define pela onipresença de uma luta entre dois adversários [...] Essa outra definição é a de K. [sic] Schmitt.

A teoria do camarada.

[...]

Em suma, duas formulações: tudo é político pela natureza das coisas; tudo é político pela existência dos adversários.

Trata-se, antes, de dizer: nada é político, tudo é politizável, tudo pode se tornar político. A política não é nada mais nada menos do que o que nasce com a governamentalidade, a primeira sublevação, o primeiro enfrentamento<sup>27</sup> (FOUCAULT, 2008b, p. 535, a supressão é do original).

---

<sup>27</sup> Há uma inserção na nota no texto original indicando que esta é uma parte do manuscrito sobre a governamentalidade, escrito à mão, e a supressão que aparece no texto se deve ao não entendimento da caligrafia de Foucault.

Cabe-nos perguntar quais são as formas de “contraconduta”, de resistência, ou ainda re-existência, que esses movimentos podem adquirir atualmente na educação e especificamente no ensino de filosofia?

Tudo é politizável. E politizar é resistir, re-existir. O enfrentamento à governamentalidade é o que politiza. Politizemos, pois: suscitar movimentos de re-existir que se espalhem como vírus, que sejam imprevisíveis como elétrons, fugazes, que sejam contagiosos na sua atualização de possíveis, novos desejos, mundos e mundos, para além do além suscitar acontecimentos. Politizar o ensino de filosofia. Ensino de filosofia como experiência de criação de sub-versões não é exercício de sonho de um mundo melhor, não é utopia, é confabulação, delito de fabular perante os outros, com a intercessão dos outros.

## **Comunicação e enunciação. Problemas e sub-versões**

Fala-se demais.

[E]stamos trespassados de palavras inúteis, de uma quantidade demente de falas e imagens. A besteira nunca é muda nem cega. De modo que o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais eles teriam, enfim, algo a dizer.

[...]

Não sofremos de falta de comunicação, mas, ao contrário, sofremos com todas as forças que nos obrigam a nos exprimir quando não temos grande coisa a dizer

[...]

Criar foi sempre coisa distinta de comunicar. O importante talvez venha a ser criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle (DELEUZE, 1992, p. 161-2, 172 e 217).

O que se tem para comunicar? Todos conectados, o importante é estar conectado à grande rede de comunicação global, televisão-internet, cartazes-rádio, todos nessa onda, todos faladores-minutos-ilimitados, fale, fale, fale, expresse sua opinião, não, não, não, participe da enquete, éte, o que você acha, a, a, a? Participe, vote, quem vai para o paredão? Não é preciso criar nada, apenas reproduza blá-blá-blá, tagarelice, não fique sem assunto: leia a revista *Seja*, comunique-se: reproduza o blá. Requite-se o blá: reproduza o blá. Blá-blá-blá. Regurgite-se o blá: reproduza o blá. Não importa o que falar, torpedo, falar-blá. Repita comigo: blá. Palavras de ordem, de ordem de pensamento. Comandos, respostas, respostas, nenhuma pergunta, nenhuma questão, não há problemas: reproduzir as decisões de marketing: blá-blá. O que têm para comunicar, os faladores? Opinião.

A filosofia, de sua parte, nada tem a ver com comunicação. Filosofia pode ser busca de conhecimento das essências, método de se chegar à verdade, dependendo da filosofia, pode ser pensamento autônomo, pode ser reflexão, crítica, filosofia pode ser criação de conceitos. Filosofia não é comunicação. Não há o que comunicar. Fazer valer aqui as palavras do líder do movimento modernista Dadaísta, Tristan Tzara (1987, p. 12): “Dada não quer dizer nada”<sup>28</sup>. – Filosofia não quer dizer nada. Não tem nada a dizer. Não tem nada a comunicar-blá.

---

<sup>28</sup> Tradução livre da versão em inglês onde se lê: “dada means nothing.” Disponível em: <<http://www.mariabuszek.com/kcai/DadaSurrealism/DadaSurrReadings/TzaraD1.pdf>> A referência no texto pertence à tradução portuguesa disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/43205231/Tristan-Tzara-Sete-Manifestos-DADA-Hiena-Editora-1987>> Acesso em: 7 maio 2012 (para os dois endereços).

Filosofia é criação. Filosofia é experiência de pensamento. Filosofia é experiência de pensamento a partir de problemas. E dirá Deleuze (2006a, p. 267): “O problema, como objeto da Ideia, encontra-se ao lado dos acontecimentos, das afecções, dos acidentes, mais do que da essência teorematizada.”

O problema move o pensamento. As construções das filosofias são, necessariamente, buscas de equacionar problemas. Problemas são incômodos. (“Eu sou a mosca no seu quarto a zumbizar”<sup>29</sup>). Problemas trazem impossibilidades que precisam ser transpostas, eles plantam a necessidade de criação de saídas. Problemas afetam, obrigam, empurram.

Ensino de filosofia não é comunicação. Pense-se em “vacúolos de não-comunicação” (DELEUZE, 1992, p. 217) como resistência. Não há nada a ensinar, não há nada a comunicar/transmitir. Filósofos/professores de filosofia, do mesmo modo como desejam resistir a serem controlados, desejam não controlar. Ensinar não é controlar. Pense-se em um ensino de filosofia como acontecimento. Pense-se em um ensino/acontecimento como resistência.

O acontecimento para Deleuze tem duas dimensões: o da enunciação, feita por meio dos signos e o da efetuação nos corpos, através da ação. “[O] acontecimento é inseparavelmente o sentido das frases e o devir do mundo; é o que, do mundo, deixa-se envolver na linguagem e permite que funcione.” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 17). Portanto o acontecimento é produção de sentido e devir.

O malogro em criar novos mundos, outros possíveis, é dado pelo fato de a enunciação não passar de anunciação, o blá-blá-blá, a propaganda, a palavra de ordem, o assunto da semana que o público médio tem de discutir. E a efetuação se restringe a reprodução, o regurgitar do mundo pronto, o mundo-*marketing*. “Criar não é comunicar mas resistir. Há um liame profundo entre os signos, o acontecimento, a vida, o vitalismo.” (DELEUZE, 1992, p. 179). Mesmo quando se consegue enunciar outros mundos, outras possibilidades de vida, outros modos de ensinar, no neste caso específico, raramente se consegue efetuar, na ação concreta, essas enunciações. Citamos Deleuze:

---

<sup>29</sup> Raul Seixas. “Mosca na Sopa”, álbum *Krig-ha, Bandolo*, 1973.

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos [...] É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle (DELEUZE, 1992, p. 218).

Como “acreditar no mundo” perante os alunos, sim, talvez essa seja uma forma de efetuar estas enunciações de outros ensinamentos: acreditar no mundo perante os alunos. Não se trata de fazê-los acreditar porque isso seria doutrinação, seria dominação, não se trata de fazê-los acreditar neste ou naquele mundo, mas sim de, perante eles, acreditar em um mundo possível, em mundos possíveis, a serem inventados. E isto é prático. “Acreditar no mundo” perante os alunos pode ser uma prática de ensino.

Repetir Deleuze: *Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos que escapem ao controle*. O que se pode entender por “suscitar acontecimentos que escapem ao controle”? Primeira tentativa: escapar ao controle pode ter o sentido de trilhar desvios, para usar uma linguagem deleuziana, criar linhas de fuga e, para falar de forma simples, resistir! Resistir ao controle ao qual se está submetido atualmente nas sociedades de soberania-disciplina-controle nanotecnologicamente globalizadas, controle efetuado por meio de ações de governo que delimitam o campo de possíveis de todos e cada um: modulação. Para além do homem-mercadoria-que-consome-mercadoria<sup>30</sup>, atualmente o homem-empresa-marketing-pessoal está moldado na máxima: o marketing é a alma da empresa [“Informam-nos que as empresas têm uma alma, o que é efetivamente a notícia mais terrificante do mundo” (DELEUZE, 1992, p. 224)] O capitalismo coincide com a vida, o que as empresas gerem é a vida, as possibilidades de criação de mundos: vida regulada e direcionada. “Ah, sim – disse o inspetor, que já estava perto da porta. – o senhor me entendeu mal. É claro que o senhor está detido, mas isso não deve impedi-lo de exercer sua profissão. Tampouco deve ficar tolhido no seu modo de vida habitual.” (KAFKA, 1997, p. 25). Os meios de comunicação comunicam as balizas, as baías, os arreios, comunicam sobre o que pensar e como pensar, o que desejar, o que repudiar, os meios de comunicação

---

<sup>30</sup> Referência ao homem da Indústria Cultural de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Cf. *A Dialética do Esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

comunicam a comunicação, “quem não se comunica se trumbica”<sup>31</sup>. Por que? Por que têm de se comunicar, os faladores? Tem-se de estar ligado, plugado, conectado. Do que tanto tem-se de falar? O que tanto é falado? A quem interessa que se esteja distraído dos próprios problemas, tagarelando inúteis reproduções? Trata-se de suscitar acontecimentos que resistam à obrigatoriedade de reprodução do blá-blá, suscitar acontecimentos que resistam à obrigatoriedade de reprodução dos modos de vida dados, pré-determinados, resistir ao preenchimento do tempo de nossas vidas.

Segunda tentativa: “suscitar acontecimentos que escapem ao controle” pode ser suscitar acontecimentos que fujam ao controle de quem os suscita. Suscitar acontecimentos talvez deva ser justamente isso: o imprevisível, o sem controle. Como por exemplo, ensinar algo que não se sabe, ao modo de Jacotot<sup>32</sup>. E no caso específico do ensino de filosofia poderia ser: ensinar o que não se sabe onde vai dar, e no que vai chegar. Aula-acontecimento. Instigar a criação sem saber o que poderá vir à tona. Criação de subversões. Que coragem, senhores, que coragem é preciso ter para isso! Diria o símio kafkiano em seu relatório para a academia.

Ensino de filosofia aqui é entendido como prática. Praticar junto. O que poderia ser “suscitar acontecimentos” no ensino de filosofia? Ensino de filosofia como experiência. Citar Burroughs, escritor estadunidense contemporâneo: “[...] [E]xperimental no sentido de ser algo a fazer [...] Não algo sobre o que falar ou discutir. Filósofos gregos assumiram logicamente que um objeto duas vezes mais pesado que outro, cairia duas vezes mais rápido. Não ocorreu a eles empurrar os dois objetos além da mesa e ver como eles caem.”<sup>33</sup> (BURROUGHS, [20--?], s/p). Burroughs não

---

<sup>31</sup> Referência ao bordão do memorável Chacrinha, Abelardo Barbosa, *show-man* debochadíssimo, apresentador de programa de auditório, que beirava o grotesco, apesar de ter sido espaço para revelação de muitos artistas, na televisão brasileira entre as décadas de 50 e 80 do século XX. Considerado um grande “comunicador”, é o autor da célebre frase: “Na televisão nada se cria, tudo se copia”.

<sup>32</sup> Em 1987, Jacques Rancière, filósofo francês, lança seu livro intitulado *O Mestre Ignorante, cinco lições sobre emancipação intelectual*, livro que chega ao Brasil em 2002 e no qual ele reativa a experiência pedagógica, bastante singular, realizada em 1818, pelo também francês Joseph Jacotot. Por meio de uma experiência pedagógica ocorrida na Holanda, o pedagogo francês passa a questionar a fundamental função explicativa do professor, desembocando em uma crítica à sociedade pedagogizada. Trata-se de uma experiência filosófica muito particular que resulta na teoria do *Ensino Universal*. “Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes (RANCIÈRE, 2002, p.24). Tanto naquela época como hoje – e, segundo Rancière, é justamente a atualidade da obra de Jacotot que o leva a reativá-la – a educação é concebida como o instrumento de progressão dos sujeitos submetidos a ela.

<sup>33</sup> “It is experimental in the sense of being something to do. Right here write now. Not something to talk and argue about. Greek philosophers assumed logically that an object twice as heavy as another object would fall twice as fast. It did not occur to them to push the two objects off the table and see how they fall. Cut the words and see how they

estava falando de ciência, como se poderia pensar, estava falando de como fazer poemas e estava falando de experiência. O que poderia ser ensinar filosofia como experiência? Como poderia ser deixar de falar sobre, de discutir sobre, de comunicar, para se passar a experimentar? Experimentar juntos. Como poderia ser experimentar fazer filosofia com os alunos?

Para que a aprendizagem seja experiência, o ensino tem de ser experiência. E isso se dá por meio de problemas. A experiência filosófica no pensamento se dá a partir de problemas. Os problemas originalmente formulados, não se necessita dos problemas de outrem, nada teria-se de experimental a fazer com eles. Os problemas de que trata a filosofia todos têm, são os problemas da existência humana. Cada um está sensibilizado por eles de formas distintas, com diferentes intensidades e interesses, uns são mais incômodos que outros, uns mais insistentes, alguns reincidem. Debatem-se contra eles e tem-se que fazer algo para se proteger. O senso comum é uma forma muito difundida para cumprir essa função. Esse consenso é tão eficiente para proteger do incômodo dos problemas, que os põem a parte e faz com que eles sumam. Atualmente é muito fácil ter uma opinião: ela passa na TV. Ela é emitida como vírus: transmissão, ela é o blá. Blá-blá. É a comunicação-*marketing*. Não é necessário muito esforço, pois não há que se escolher uma opinião, ela é uma só, ela está lá, está em todos os lugares e entra pelas nossas gargantas e enche todo o nosso corpo, preenche todo o nosso tempo e se instala como um receptor-transmissor em nossos cérebros que colaboram entre si, em sintonia, em uníssono. “O importante talvez venha a ser criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle” (DELEUZE, 1992, p. 217). Interruptores. Criar desvios na onda. Elaborar problemas que calem as respostas. Escapes. Criar novas formas de vida. Criar outros mundos possíveis que não o mundo único das empresas.

Ensinar filosofia como experiência é uma prática. Afeta-se os alunos, causa-se choques, bons e ruins, instiga-se a eles a formularem filosoficamente seus problemas, causa-se paralisia nas ideias que eles já têm, provoca-se confusão, esfola-se a eles, opera-se a vontade de buscar, pratica-se os instrumentos específicos da filosofia, estuda-se alguns modelos, decifra-se seus modos de funcionamento, ensaia-se versões próprias.

---

fall.” (BURROUGHS, 1963, s/p). Disponível em: <<http://www.writing.upenn.edu/~afilreis/88v/burroughs-cutup.html>> Acesso em: 7 maio 2012

Sementes ao vento. A árvore sem folhas, carregada de vargens cheias de sementes, como um flamboyant. As vargens se ressecam e racham e dos vãos que se abrem em cada uma delas, se desprendem e escapam sementes de seda finíssima, que voam, voam ao vento. Centenas, talvez milhares. Uma pousou aqui, no pires do café, se encharcou e descera pelo ralo com a água do enxágüe do detergente, na pia. Quantas outras pousaram onde? Sementes ao vento.

[O] cinema não nos dá a presença do corpo, e não pode dar, talvez seja também porque se propõe outro objetivo: estende sobre nós uma ‘noite experimental’ ou um espaço branco, opera com ‘grãos dançantes’ e ‘poeira luminosa’, afeta o visível com uma perturbação fundamental, e o mundo com um suspense, que contradizem toda percepção natural. Produz assim a gênese de um ‘corpo desconhecido’, que temos atrás da cabeça, como o impensado no pensamento, nascimento do visível que ainda se esconde à vista (DELEUZE, 2005a, p. 241).

O cinema não nos dá a presença do corpo tanto quanto o ensino não nos dá a presença da filosofia. É proposto, então, um outro objetivo: um dia experimental, sementes ao vento, afetar os corpos com uma perturbação fundamental, criar um suspense, contradizer a percepção natural, produzir o impensado no pensamento.

.....

Ensinar filosofia como experiência é se permitir que os alunos passem por experiência filosófica. A experiência é um estado de atravessamentos. Algo muda nas subjetividades. Coisas são acopladas, vão se juntando, remendando em movimento. As ferramentas que a filosofia tem para lidar com os problemas da existência humana são específicas. E é com elas que os alunos vão aprender a lidar para poderem ensaiar as suas próprias versões de mundo, ensaiar enunciações de outros mundos possíveis.

Pode-se ensinar as ferramentas da filosofia, pode-se ensaiar modos filosóficos de equacionar problemas filosóficos, os modos filosóficos de pensar, enfim, pode-se ensinar todos os elementos que forem possíveis para criar uma disciplina filosófica no pensamento. Porém não se pode prever o que os alunos farão com tudo isso. Não se pode tentar controlar isso no ensino, pois não se acredita em ensino-comunicação e em ensino-doutrinação e em ensino-dominação e em

ensino-modulação, essas coisas nada tem a ver com filosofia. Trata-se de um ensino-acontecimento. Sementes ao vento. Como falava Zaratustra: “A melhor sabedoria é esquecer e passar.” (NIETZSCHE, 2011, O regresso, p. [17-?]). Diferentemente do ensino de linguagens, como por exemplo, o português ou a matemática regularmente dados nas escolas, que fornecem também eles ferramentas aos alunos, porém com o objetivo estrito de produção de enunciados consonantes à ordem instituída, aos significados estabelecidos.

Ora, é improvável que a professora, quando explica uma operação ou ensina a ortografia na escola, esteja transmitindo informações. Ela manda, dá palavras de ordem. E fornece-se sintaxe às crianças assim como se dá ferramentas aos operários, a fim de que produzam enunciados conformes às significações dominantes. É bem literalmente que é preciso compreender a fórmula de Godard: as crianças são prisioneiros políticos. A linguagem é um sistema de comando, não um meio de informação (DELEUZE, 1992, p. 55-6).

É desejável que as ferramentas da filosofia possam ter usos imprevisíveis para criar o novo, e portanto, imponderáveis. Ferramentas, como as dos artistas, de criação, invenção e não de produção como realização de pré-planejados, como o é para os operários.

Há atualmente toda uma discussão em torno da questão de que não há aprendizagem necessária a partir de um ensino, nunca se sabe como se aprende. Mas ainda, além disso, não se quer poder controlar o que se vai fazer com o que se aprende e como se vai realizar: que os ensinamentos da filosofia possam servir para alçar devires. Não querer esse poder. Reivindicar essa impotência, necessária. Como os personagens de Beckett que brincam com o possível sem realizá-los, como afirma Deleuze. Veja-se isto mais de perto: o esgotado (DELEUZE, 2010) esgotou todo o possível, é mais do que o cansado que não tem mais nenhuma possibilidade subjetiva e por isso não pode realizar mais qualquer possível, mas, no entanto, o possível permanece, já que nunca se realiza todo o possível, sendo este é criado no próprio movimento da sua realização. “O cansado apenas esgotou a realização, enquanto o esgotado esgota todo o possível. O cansado não pode mais realizar, mas o esgotado não pode mais possibilitar.” (DELEUZE, 2010, p. 67). Sempre que um possível é realizado o é em função de determinados objetivos, escolhas, planos que se faz. A dinâmica das escolhas é excludente: passa-se de uma a outra, escolhe-se uma em detrimento da outra. A linguagem enuncia o possível, mas o faz em função de uma determinada realização que

varia, pois se escolhe uma coisa e depois outra, escolhe-se uma coisa ao invés de outra, em um movimento de exclusão. E Deleuze diz que são essas variáveis e substituições que cansam. No esgotamento outra coisa se passa, pode-se estar cansados de alguma coisa, mas quando esgotado, se está de nada. No esgotamento não há determinação de objetivos e escolhas e sem escolhas a disjunção é inclusiva.

Bem diferente é o esgotamento: combina-se o conjunto de variáveis de uma situação, com a condição de renunciar a qualquer ordem de preferência e a qualquer objetivo, a qualquer significação [...] Sobre um acontecimento basta dizer que ele é possível, pois ele só ocorre confundindo-se com nada e abolindo ao real ao qual pretende. Só há existência possível (DELEUZE, 2010, p. 69).

Não é que se esteja cansado das realizações de ensino de filosofia já empreendidos, esgotem! Esgotem-se os possíveis do ensino de filosofia quer dizer, deixe-se que tudo aí seja possível, que sejam os alunos a realizarem algum possível, que sejam eles a tomarem as decisões e determinarem os objetivos do que farão com o que se ensina a eles. Renunciar a determinar uma ordem e um significado. Clamar por novas sintaxes, outras, para que os alunos possam criar as suas próprias versões dos mundos e que as criem com o auxílio luxuoso da filosofia. Essas possíveis versões dos alunos são desvios da versão maior do mundo-único-das-empresas. São versões menores. Gilles Deleuze e Félix Guattari a respeito de Kafka: “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior [...] nelas tudo é político [...] tudo adquire um valor coletivo.” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25, 26 e 27). As versões dos alunos de filosofia, portanto, seriam versões menores: sub-versões. Sub-versões de mundos possíveis a partir de um ensino de filosofia como prática de enunciar problemas. A filosofia é viva, de forma que se trata de sub-versões como resistência. Insistência: entender resistência como re-existência. Insistir em existir, insistir na vida, reincidir na existência a cada vez que a vida é capturada. Pensamos em um ensino de filosofia assim, como re-existência.

Trata-se de um determinado ensino de filosofia que pode ser a atualização nos corpos dessa enunciação da possibilidade de resistência como re-existência na criação de novos mundos. Um determinado ensino de filosofia que seja acontecimento, ou seja, que transforme as subjetividades porque faça mudar o jeito de sentir não sendo mais suportável aquilo que suportavam

(LAZZARATO, 2006), acontecimento que opera uma redistribuição dos desejos e das crenças. Como se sabe, o acontecimento é enunciado e depois deve ser atualizado para devir realidade. O acontecimento atravessa as subjetividades trazendo novas formas de sentir e de julgar.

Repetir: está enunciado aqui ser possível a criação de sempre outros mundos e outras subjetividades. Enunciou-se a criação como resistência, re-existência, insistência do desejo de des-governar as mentes. A partir disso querer pensar uma prática dessa criação que possa se configurar como a atualização desse enunciado, criando uma nova realidade, um novo mundo: um acontecimento. Uma prática de ensino de filosofia como acontecimento, como poderia se dar isso?

Um determinado ensino de filosofia se situa como um movimento de resistência política hoje no mundo único ocidental porque opera táticas de enxamear a multiplicidade, é *anti* o aprisionamento do devir em uma única forma de pensar, uma única individualidade, é contra a sujeição. É um ensino de uma determinada disciplina no pensamento, a filosófica. A filosofia, assim como a ciência e a arte, é um modo do pensamento e um modo de criação, há uma maneira singular, específica dela. A filosofia, a ciência e a arte têm formas características, específicas de criar, cada uma delas, são modos de pensar, todas elas, que lutam contra a opinião.

Entende-se aqui que a filosofia não é uma reflexão crítica sobre um objeto. A filosofia não é discussão. Ela é criação. Esta é a concepção de Deleuze.

A filosofia não é comunicativa, assim como não é contemplativa nem reflexiva: ela é, por natureza, criadora, ou mesmo revolucionária, uma vez que não pára de criar novos conceitos [...] o conceito é o que impede que o pensamento seja uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice (DELEUZE, 1992, p. 170).

O conceito, criação da filosofia por excelência, é uma resposta a uma necessidade. A necessidade de um conceito se impõe a partir de um problema. A elaboração de problemas e a elaboração de possíveis respostas a esses problemas é mais da atividade filosófica do que teorias, críticas ou reflexivas. É o problema que incomoda que move o pensamento. O pensamento precisa ser provocado, deve haver um incômodo a ser transposto, uma estranheza insuportável que gere a

necessidade de pensar. “[...] é absolutamente necessário que ele [o pensamento] nasça, por arrombamento, do fortuito do mundo. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo [...]” (DELEUZE, 2006a, p. 203).

Pensa-se um determinado ensino de filosofia que propicie aos jovens condições para ensaiarem filosoficamente a criação de sub-versões à versão oficial do mundo. Quer-se que eles formulem seus próprios problemas e que lidem com eles na escola, filosoficamente. Defende-se que os jovens criem suas próprias versões de si mesmos e do mundo e para isso é necessário instrumentalizá-los filosoficamente. Seria o incentivo à criação de versões menores. Não se trata de ensino para a democracia, a formação do cidadão, a instrumentalização para o pensamento temente ao deus Mercado. Não se trata de comunicação, não se trata de transmissão, de despertar da consciência, não é moralização ou consenso. A filosofia não vai compactuar com a ordem imposta do mundo único e seus pares de opostos impotentes.

A ignomínia das possibilidades de vida que nos são oferecidas aparecem de dentro. Não nos sentimos fora de nossa época, ao contrário, não cessamos de estabelecer com ela compromissos vergonhosos. Este sentimento de vergonha é um dos mais poderosos motivos da filosofia. Não somos responsáveis pelas vítimas, mas diante das vítimas. E não há outro meio senão fazer como o animal (rosnar, escavar o chão, nitrir, convulsionar-se) para escapar ao ignóbil: o pensamento mesmo está por vezes mais próximo de um animal que morre do que de um homem vivo, mesmo democrata (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 140).

Enfrentar a vergonha de ser homem “nas condições insignificantes, ante a baixeza e a vulgaridade da existência que impregnam as democracias, ante a propagação desses modos de existência e de pensamento-para-o-mercado, ante os valores, os ideais e opiniões de nossa época” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 140) por meio de um ensino de filosofia que incite à criação de sub-versões: fazer como um animal, rosar, relinchar, cavar tocas subterrâneas. Não se pensa em democracias, democracias são pensamento de Estado, democracias são maiorias.

Deleuze e Guattari quando escrevem *Kafka, por uma literatura menor* estão menos interessados em analisar a obra do escritor austro-húngaro/tcheco, do que a usam como suporte para pensarem as questões da enunciação e da expressão, do desejo e dos agenciamentos. Ao criarem o conceito de “menor” usando-o em relação à literatura, abrem para todos os pensantes quaisquer, a

possibilidade de usar também esse conceito em outros problemas. Menor ali está sendo entendido não no sentido moderno de menoridade intelectual como baixa capacidade de discernimento racional e conseqüente menor capacidade no uso da liberdade. Menor aí se refere a um uso específico que uma minoria faz da língua oficial, maior. “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior.” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25). Neste tipo de literatura tudo é político, cada caso particular adquire um valor coletivo. Cada caso particular está conectado a outras dimensões, um triângulo familiar se conecta a um triângulo comercial, outro econômico, jurídico, burocrático, que vão definindo os valores do primeiro. Segundo os autores, Kafka renuncia à bipolaridade do sujeito de enunciação: o narrador e o personagem. Troca esse sujeito de enunciação pelo agenciamento coletivo de enunciação. Esta literatura que faz uma enunciação coletiva exprime uma outra comunidade potencial, forja os meios de uma outra consciência e sensibilidade. “[...] ‘menor’ não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida).” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28). É uma literatura acotacional. Um exercício específico, menor, revolucionário, dentro de uma língua maior é o que a torna uma máquina coletiva de expressão. É expressão de uma minoria que se refere a um povo. Minoria aqui, no entanto, não diz respeito à quantidade.

As minorias e as maiorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo [...] Mas sua potência provém do que ela soube criar, e que passará mais ou menos para o modelo, sem dele depender (DELEUZE, 1992, p. 214).

É neste sentido que se quer usar estes dois vocábulos conectados por um hífen: sub-versões, no sentido de versões menores, ou seja, versões que façam a enunciação coletiva de uma minoria. Pensa-se um determinado ensino de filosofia que trate de criar as condições para que os estudantes possam, pela filosofia, enxamear suas versões próprias, que eles se tornem máquinas de expressão e que suas versões sejam máquinas de guerra contra os aparelhos de Estado de hoje: contra o capitalismo financeiro nanotecnológico de controle que nos captura a vida, contra a forma Estado/empresa de pensar e de sentir.

O sentido que normalmente se encontra para subverter é, via de regra, um sentido negativo, de destruição. Subverter pode significar revolver de baixo para cima, destruir, arruinar, transtornar a ordem estabelecida, revoltar-se contra as instituições, contra a moral instituída, tumultuar, perturbar o funcionamento normal, insubordinar-se contra a autoridade aceita pela maioria. Assim como também, em um sentido político, subversão pode ser “conjunto de ações sistemáticas, efetuadas por elementos internos, que visam minar e derrubar um sistema político, econômico ou social” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1784). Ou seja, os significados todos convergem para o sentido de negar, de oposição a algo para destruí-lo. No entanto, a sub-versão está sendo pensada como criação, isto é, como uma ação afirmativa. Que seja uma sub-versão por ela mesma, não sendo uma reação, não condicionando sua existência a algo a que se opor. Seriam, portanto, sub-versões afirmativas, afirmativas da vida, criações de re-existências.

Assim sendo, pode-se assumir também outros significados de versão e versar. Versar pode significar fazer estudo minucioso, examinar, fazer exercício ou treino, tratar de um assunto, assim como também pode ser pôr em versos.

Versão pode ter o sentido de tradução de um texto de uma língua para outra ou ato de esclarecer algum fato ou assunto, interpretação.

O verso pode ser a subdivisão de um poema ou também o verso é a parte de trás, a face posterior, o lado oposto ao principal, o reverso.

Desta maneira, quando se fala em criação de sub-versão pode-se estar falando da criação de um pedaço menor do poema principal ou um pedaço do poema principal que se situa na sua face posterior ou de um pedaço do poema que seja um seu reverso ou de tudo isto ao mesmo tempo. De qualquer maneira, seja qual for a composição que se faça com as palavras e seus significados entende-se que a criação de sub-versões é, no sentido dado, ato de resistência como re-existência, insistência em existir, afirmação da vida. Resistência que pode ser alegre, que é sim oposição aos mecanismos e dispositivos desse capitalismo que reiteradamente se lançam contra nós nos suprimindo a vida, mas essa oposição não é termo a termo, não se dá no mesmo plano, por isso pode ser de dentro criando o fora. Se fala, aqui, de ensino que incentive a criação de sub-versões como invenção de novas armas.

Dessa mesma forma se pensa em um ensino de filosofia como acontecimento: um ensino menor de filosofia que seja um movimento propulsor e uma instrumentalização para os jovens ensaiarem suas próprias versões dos mundos possíveis. Os jovens desterritorializados em seus corpos mutantes, na infância, na sexualidade, na vida adulta, nos seus desejos, nas expectativas dos outros, na impossibilidade de se comunicar<sup>34</sup>, podem ser ensinados a praticar filosofias como forma de enunciação coletiva de suas ideias e formas de sentir, de suas versões do mundo, suas sub-versões, portanto. Os jovens estudantes são uma comunidade potencial que pode, por meio de um determinado ensino de filosofia, ensaiar a criação de novos mundos, suas versões, suas versões menores, sub-versões. Ensinar a criação filosófica de outros versos, versos e reversos, sem governo, em defesa da multiplicidade, em defesa da criação do novo, da vida. Assim os instrumentos da filosofia serão armas.

Trata-se de um determinado ensino de filosofia que trate de criar as condições para que os estudantes possam, pela filosofia, enxamear suas versões próprias, que eles possam enunciar novos mundos e que suas versões sejam armas contra as técnicas de captura da vida a qual se está submetido hoje, que sejam resistência, re-existência. Que possam elaborar problemas que calem as respostas, as respostas prontas, as respostas do mundo sem questões. Que suas próprias versões, versões menores, sub-versões sejam armas para enfrentar o embarque em ondas de modulação de desejos e crenças, para combater o governo das mentes e corpos, desenhando linhas de fuga à governamentalidade, ao controle, criando, devirescamente. Sub-versões são enunciações, não são comunicação.

---

<sup>34</sup> Cf. *Paranoid Park* de Gus Van Sant, EUA, 2007.

## **os índios e a corrida de toras**

A corrida de toras, atividade tradicional entre os índios xavantes e outras tribos do grupo jê, no Brasil, antecede uma cerimônia religiosa chamada *wai'á*. Depois de cortarem dois troncos de buriti de aproximadamente 90 cm de comprimento, os índios se dividem em dois “times”, que devem combinar, de modo equilibrado, homens jovens e idosos. As toras são carregadas por duplas, nas quais vão se revezando os integrantes de cada grupo, sem que a corrida seja interrompida. Na chegada, uma das toras é largada no pátio, onde se reúnem os mais velhos; a outra, no local freqüentado pelos mais jovens. [...] os dois grupos devem correr de modo que as toras não se afastem muito uma da outra. (SCHOTT, 2011, p. 64)

**Do ensino de filosofia como re-existência: estar fora e dentro ao mesmo tempo.**

**Viajar sem sair do lugar**

Sabe-se, a partir de Foucault, que o poder soberano desenvolve suas ações baseado na máxima “deixar viver e fazer morrer”, que posteriormente é trocada- nas sociedades administradas pelas disciplinas e reguladas pela biopolítica-, pela máxima “fazer viver e deixar morrer”. Como se poderia pensar esta máxima dentro da escola, especificamente? Fazer viver e deixar morrer, fazer viver justamente para deixar morrer. De que vida se trata? O que poderia estar significando a morte, nesse caso?

Escola aprisionamento dos corpos, em rígidas disciplinas. Cada coisa em seu lugar. Pré-estabelecido. Por outrem. Cada coisa na sua hora. Espaço e tempo determinados para a formação da vida. Enformação. Formatação. Em formação. Salas determinadas, fileiras e colunas de mesas e cadeiras. Uniformes. Sentar e levantar ao sinal. Sair e entrar ao sinal. Recrear. Jogar bola. Brincar no parque sob os olhos do vigilante. Ele vigia. Bimestres, trimestres, cronogramas. Fila da merenda, fila da cantina. Lanchar. Ao sinal. Sentar, ouvir, copiar, responder o que o professor quer. “– Professor, posso ir ao banheiro?”, “– Não!”. Sentar, ouvir, copiar. Urgente: desenvolver técnicas de sobrevivência: dissimular.

E ao mesmo tempo.

Escola aprisionamento do pensamento. Aprender. Aprender o que é ensinado. Prestar atenção ao professor. Prestar atenção só ao professor. Falar e calar ao comando. Copiar. Reproduzir. Demonstrar inteligência relacionando os conteúdos do professor, na forma do professor. “– Professor, vale nota?”. “– Presta atenção que vai cair na prova!”. Grade curricular. Plano diretor. Planejamentos das disciplinas. Construtivismo, construir como o previsto. Realizar o planejado. Por outrem. Métodos. Ao sinal. Urgente: desenvolver técnicas de sobrevivência: copiar e colar.

E ao mesmo tempo.

Escola aprisionamento das sensibilidades. Não ria, não chore. Não queira. Deixe seus problemas do lado de fora. O conhecimento é mental, calcule, raciocine, habilidades. Treinar, repetir. Esqueça seu estômago, decore, as fórmulas, a história, avante! Dentro dessa sala, repita, atenção, copie, não é necessário gostar, não desgoste, faça. Ao sinal. Não tem nexos com o mundo, é para o seu bem, não tem nada de vivo, um dia você saberá dar importância a isso. Urgente: desenvolver técnicas de sobrevivência: desistir.

A *educação*: um sistema de meios visando a arruinar as exceções em favor da regra. A *instrução*: um sistema de meios visando a elevar o gosto *contra* a exceção, em proveito dos medíocres. Visto assim, isto parece duro; mas, de um ponto de vista econômico, é completamente racional. Pelo menos para o longo período em que uma cultura se mantém ainda com sacrifício, onde toda exceção representa um dispêndio de força (algo que desvia, seduz, torna doente, isola). Uma cultura de exceção, da experimentação, do risco, do matiz – uma *cultura de estufa* para as plantas excepcionais não tem direito à existência senão quando há muitas forças para que mesmo o dispêndio se torne “econômico” (NIETZSCHE, 2003a, p. 227).

Muito oportuna essa lembrança de Nietzsche. Criar todo um sistema de destruição das exceções; temê-las, detestá-las, eliminá-las ou tão simplesmente se apossar delas e fazê-las maioria, mercadoria de boutique, moda. Na época atual, quão rentável não tem sido a apropriação das exceções para fim imediato de lucro, fim “econômico”, mas como fim último o controle dos fluxos de pensamento e criação, dos possíveis, o controle tornado desejo e encarnado na comunicação. Irônico, nunca, nem na imaginação mais sagaz de um comunismo do século passado, teve-se tamanha consonância social. Qualquer possibilidade nietzschiana de desenvolvimento do espírito que arrisca, atualmente é matéria de escola de economistas, a experimentação é incentivada nas escolas de *marketing*, como busca de renovar táticas de venda.

Os corpos agrilhoados em coreografias reguladas, sovados pelo excesso de conteúdos obrigatórios e milimetricamente desencorajados de funcionarem por si mesmos. Nada de exceções. Fazer viver e deixar morrer. O que é feito viver: corpos uniformes, otimizados para a reprodução, sem imaginação própria. O que é deixado morrer: o vivo: a potência de transformação, de criação de novas formas de pensamento, a multiplicidade de possíveis, o fora, o imprevisível.

Ensino de filosofia e resistência.

“Se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria as suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível.” (DELEUZE, 1992, p. 167).

Quais são impossibilidades do ensino de filosofia? As impossibilidades na sala de aula? Quais possíveis temos de criar? Dois regimes de impossibilidades. As impossibilidades do ensino de filosofia, em geral: impossível estar fora da escola, impossível fazer com que os alunos se interessem pela filosofia, impossível ensiná-los a ler filosofia, impossível fazê-los entender a importância da filosofia, do papel que a filosofia poderia ter em suas vidas... E as impossibilidades de um ensino de filosofia como experiência filosófica: impossível estar dentro da escola, impossível não recair em tentar que façam algo que se pensa ser bom para eles, impossível não esperar que eles façam como se fez, impossível lidar com um curso movediço que não tem ilusões de garantias.

Para Nietzsche, ao tentarmos conciliar o exercício da filosofia com o seu ensino regular em instituições educacionais, estamos em um beco sem saída. Segundo ele, o Estado, que submete ao seu poder as instituições de ensino, atribui a si mesmo o direito de selecionar alguns filósofos para ocupar suas cátedras como se ele pudesse decidir entre bons e maus filósofos. Além disso, este professor de filosofia escolhido é obrigado a submeter-se a atividades e horários predeterminados para pensar em público sobre coisas também predeterminadas. Seria ele então um *servo filosófico* (o professor-Estado, o professor-funcionário do Estado-empresa) e isso é um problema: a filosofia não é funcionária. Reduzida ao ensino regulado, o que sobra?

[E]le [o Estado] obriga aqueles que escolhe a permanecer num lugar determinado, entre homens determinados, e aí exercerem uma atividade determinada; eles têm de instruir, todos os dias, em horários fixos, todos os jovens acadêmicos que manifestem desejo de instrução. Uma questão: poderia propriamente um filósofo, conscientemente, comprometer-se em ter todos os dias algo para ensinar? [...] não se despojaria ele da sua magnífica liberdade, aquela de seguir seu gênio quando este o chama e para onde o chama? [...] E se por acaso, num belo dia, ele tivesse a seguinte percepção: hoje, não posso pensar nada, nada de inteligente me vem ao espírito – e apesar disso, tivesse de ocupar seu posto e parecer pensar!?! (NIETZSCHE, 2003a, p. 211).

Como superar a tensão entre fazer filosofia e ensinar filosofia, que a posição nietzschiana explicita? Como pode a filosofia ser libertadora (no sentido nietzschiano: “teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores”) (Cf. NIETZSCHE, 2003a, p. 141-2), dentro da escola?

Arriscar afirmar: é possível permanecer fora, estando dentro. É possível, estando dentro, criar um saber de fora. Sim.

Conceitos que Deleuze e Guattari criaram em “Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b), os filósofos trabalham a ideia de uma máquina de guerra (que absolutamente não se define pela guerra) que seria exterior ao aparelho de Estado. A máquina de guerra, invenção dos nômades, tem três aspectos: um espacial-geográfico, um aritmético ou algébrico e um afectivo. Não por coincidência são as três dimensões de aprisionamento referidas anteriormente: aprisionamento dos corpos, aprisionamento do pensamento, aprisionamento das sensibilidades. Há uma contínua tensão entre o Estado e a máquina de guerra. A ciência nômade é devir e heterogeneidade que se opõe ao constante, ao estável, ao mesmo. É modelo fluído e turbilhonar. É um *espaço liso*, em oposição a um *espaço estriado*, métrico e mensurável como o é o modelo da ciência de Estado. É problemático, em oposição ao modelo teoremático do Estado.

No entanto, apesar de terem naturezas contraditórias, a exterioridade da máquina de guerra e a interioridade do Estado, devem ser pensados em termos de coexistência, já que funcionam pela lógica da disjunção inclusiva, segundo a qual não há oposição termo a termo. Esse em um constante esforço de apropriação e dominação e aquelas em seus movimentos de metamorfoses, o Estado desenvolve práticas de opressão, ridicularização, proibição às máquinas de guerra e quando mais inteligente ataca por imitação e fagocitose: captura. Mas há fenômenos fronteirços possíveis para elas, de pressão sobre o Estado, criação de linhas de fuga e desvio turbilhonar. Há um movimento constante entre aparelho de Estado e máquinas de guerra, movimentos de um ir se transformando no outro, no limite do estriado há o alisamento e vice-versa. Não se pode pensar em termos de oposição simples, de contradição excludente. Os termos não estão na mesma dimensão, não se chocam de frente, eles se desencontram na espiral, há sempre uma saída que permite a criação de uma nova dimensão): *crazypatchwork*, tecnologia remendando-louco. Mas atenção, a saída não está dada, a saída não existe até que se lance a ela, não está lá a espera de ser descoberta, ou seja, não há saída se não se sair, é no ato de sair que surge a saída, os possíveis tem de ser inventados. Desse modo não há blocos identitários de vencedores e vencidos. A luta pela vida é constante.

Será possível que no momento em que já não existe, vencida pelo Estado, a máquina de guerra testemunhe ao máximo sua irrefutabilidade, enxameie em máquinas de pensar, de amar, de morrer, de criar, que dispõem de forças vivas ou revolucionárias suscetíveis de colocar em questão o Estado triunfante? É no mesmo movimento que a máquina de guerra já está ultrapassada, condenada, apropriada, e que ela toma novas formas, se metamorfoseia, afirmando sua irredutibilidade, sua exterioridade: desenrolar esse meio de exterioridade pura que o homem de Estado ocidental, ou o pensador ocidental, não param de reduzir? (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 18).

Reafirmar deleuzeguattarianamente a ideia da possibilidade de algum organismo estar dentro e fora do aparelho de Estado, ao mesmo tempo. Um ensino-máquina de guerra, um ensino do fora, uma ciência nômade dentro dessa escola, espaço estriado, instituição disciplinar de Estado-empresa-comunicações. Um ensino que “enxameie” “máquinas que dispõem de forças vivas” capazes de problematizar esse Estado que determina uma ordem para o mundo, dentro da escola, nas aulas de filosofia. Seria um ensino de filosofia libertador no sentido nietzschiano, a despeito de estar dentro da escola.

Em “Tratado de nomadologia” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b) a composição do nômade é feita, entre outras coisas, através de três grandes problemas que, importante salientar, serão subvertidos em problemas desta tese: 1- existe algum meio de conjurar a formação de um aparelho de Estado (ou seus equivalentes) em um grupo?; 2- existe algum meio de subtrair o pensamento ao modelo de Estado?; 3- como os nômades inventam ou encontram suas armas?

Há muito tempo Fitzgerald dizia: não se trata de partir para os mares do sul, não é isso que determina a viagem. Não só existem estranhas viagens numa cidade, também existem viagens no mesmo lugar; não estamos pensando nos drogados, cuja experiência é por demais ambígua, mas antes nos verdadeiros nômades. É a propósito desses nômades que se pode dizer, como o sugere Toynbee: *eles não se movem*. São nômades por mais que não se movam, não migrem, são nômades por manterem um espaço liso que se recusam a abandonar, e que só abandonam para conquistar e morrer. Viagem no mesmo lugar, esse é o nome de todas as intensidades, mesmo que elas se desenvolvam também em extensão. Pensar é viajar

[...]

Em suma, o que distingue as viagens não é a qualidade objetiva dos lugares, nem a quantidade mensurável do movimento – nem algo que estaria unicamente no espírito – mas o modo de espacialização, a maneira de estar no espaço, de ser no espaço. Viajar de modo liso ou estriado, assim como pensar... (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 189-190).

Pensar é viajar. O que determina o liso ou o estriado é a maneira de ocupar o espaço. Viajar no mesmo lugar. Ocupar a escola, as aulas de filosofia, de modo liso, modo resistência. Ocupar o espaço do pensamento no modo resistência.

Viajar de modo liso é todo um devir, e ainda um devir difícil, incerto. Não se trata de voltar à navegação pré-astronômica, nem aos antigos nômades. É hoje, e nos sentidos os mais diversos que prossegue o afrontamento entre o liso e o estriado, as passagens, alternâncias, e superposições (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 189-90).

É hoje. No sentido da educação. Mais especificamente no sentido de um ensino de filosofia que esta tese se propõe a encarar esse afrontamento, as alternâncias e superposições entre o dentro e o fora: re-existir.

## **professor-guardião, professor-pregador, professor-terapeuta**

[...] As pesquisas educacionais vêm, crescentemente, demonstrando que as crianças aprendem a maior parte do que os professores pretendem ensinar-lhes dos seus grupos de amigos, das histórias em quadrinhos, de observações fortuitas e, sobretudo da mera participação no ritual escolar. Os professores, na maioria dos casos, obstaculizam esta aprendizagem de assuntos pelo modo como eles os apresentam na escola.

[...]

A escola, por sua própria natureza, tende a exigir o tempo integral e todas as energias de seus freqüentadores. Isso, por sua vez, transforma o professor em guardião, pregador e terapeuta. Ao representar esses diferentes papéis, o professor baseia a sua autoridade em diferentes exigências. O professor-guardião atua como mestre de cerimônias que dirige seus alunos através de um ritual labirinticamente traçado. É árbitro da observância das normas e ministra as intrincadas rubricas de iniciação à vida. No melhor dos casos, coloca os fundamentos para a aquisição alguma habilidade, à semelhança daquela que os professores sempre possuem. Sem pretensões de conduzir a uma aprendizagem profunda, treina seus alunos em algumas rotinas básicas.

O professor-moralista substitui os pais, Deus ou Estado. Doutrina os alunos sobre o que é certo e o que é falso, não apenas na escola, mas também na grande sociedade. Está ‘in loco parentis’ para cada um dos alunos e, assim, garante que todos se sintam crianças da mesma nação.

O professor-terapeuta julga-se autorizado a investigar a vida particular de seus alunos a fim de ajudá-los a tornarem-se pessoas. Quando esta função é exercida por um guardião ou pregador, normalmente significa que persuade o aluno a domesticar sua visão do verdadeiro e seu senso do que é correto. (ILLICH, 1985, p. 43- 5)

**Problema: existe algum meio de conjurar a formação de um aparelho de Estado (ou seus equivalentes) na sala de aula?**

Do professor. Ensino- vírus

O professor-Estado entra na sala, os alunos estão todos conversando, de pé, alguns gritam, outros ouvem música, tudo fora do seu “devido lugar”. O professor-Estado fecha a porta com força para fazer barulho e ser percebido, os alunos sabem que ele está lá e nada ou quase nada muda, o professor pede silêncio, pede que eles se sentem, e aos poucos a maioria o faz, ele faz a chamada e eles conversam, ouvem música, digitam em seus telefones celulares, escrevem em seus cadernos coisas que não se sabe o que, algum objeto pode passar voando. O professor-Estado está lá para dar sua aula e deve fazer isso. A tensão está colocada. Os alunos não querem aquela aula, ou talvez nenhuma aula. É uma guerra civil. O professor-Estado tem o poder de ditar e fazer valer as leis da ordem do mundo. Os alunos se entocam, respondem com guerrilha, pequenas armas caseiras são disparadas, manifestações ininteligíveis de repulsa pipocam constantemente em vários focos, imponderáveis. O professor-Estado pode fazer o jogo de manter a ordem formalmente, profere suas palavras, passa tarefas, determina datas para atividades futuras, faz ameaças. Debaixo de seu nariz o que acontece é a negligência, a ausência, a dissimulação, a improvisação, o zunzunzum do aqui - agora que desvia: outros compromissos são marcados, outras palavras são trocadas, outros planos: desviam. O professor-Estado pode seguir fazendo, sem esperança, seu papel: manter a ordem da escola, a ordem do planejamento, a ordem da apostila, do calendário, da grade. Pode também, em algum momento, fazer uso de seu aparato bélico e soltar suas bombas, provas-surpresa, recolher a lição sem aviso prévio, lançar nota de comportamento, pode usar de seu poder ordenador e de governo e expulsar alunos da sala, distribuir punições. Os alunos podem responder com dissimulações, podem também implorar que suas vidas sejam poupadas ou podem fazer algo para que isso aconteça, cumprindo algum castigo ou pode acontecer de serem vencidos, aí ficam para recuperação, repetem na matéria, repetem o ano. É quando o Estado vence exemplarmente. Pode acontecer também do professor fraquejar: chora, adocece (e tem de ser medicado para seguir adiante), desiste. Os alunos triunfam na sua oposição sem enfrentamento quando isso acontece, mas também quando conseguem passar de ano com a ajuda das estratégias de desvio que criam. O professor quase sempre sai das aulas com

sensação de vazio, acaba os anos com sensação de vazio, pode desagradá-lo a ideia de estar reduzido a cumpridor-de-tarefas-funcionário ou, ao contrário, pode ser justamente essa a ideia que o ampara no naufrágio: se convence de que está cumprindo sua função ou sua missão.

Evitar os bipolarismos professor-Estado *versus* professor-máquina de guerra. Não há “ser”. *E* ao invés de *ou*. Estar dentro e fora ao mesmo tempo. Um possível professor-máquina de guerra também preenche diário de classe, também apresenta planejamento e tem de ter a lista de chamada em dia, atribui notas e cumpre horários. Nem por isso, no entanto, é Estado, está dentro como um portal para o fora: “enxamear máquinas que disponham de forças vivas”. Não instituir a forma-Estado no seu ensino. Como ocupar o espaço sala de aula no modo resistência à formação de um Estado governador? Estar dentro e fora ao mesmo tempo. Estar dentro-Estado, funcionário de escola. A partir daí, de dentro, instaurar um fora, a maneira de ocupar o espaço pode fazer a diferença. Estando dentro pode ocupar o espaço de aula como criação de possíveis, criar linhas de fuga para as capturas de Estado, capturas do vivo nas formas preestabelecidas de pensar. Professor-máquina de guerra usa suas armas para enxamear desvios que trazem pequenas e potentes fissuras no dado, trata-se de aberturas para possíveis.

.....

Não é governar.

Para Foucault as relações de poder, que permeiam todo o tecido social, se repetindo nas múltiplas relações entre os homens, são caracterizadas por serem ações sobre ações. Uma relação de violência age sobre um corpo. Uma relação de poder age sobre a ação do outro.

Ele [o poder] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1995, p. 245).

O exercício do poder será, então, para ele, “conduzir condutas” e administrar as possibilidades da conduta. Poder não é, portanto, enfrentamento, mas sim mais da “ordem do governo”:

[A] maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes [...] modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Governar como forma de poder não é menos do que se faz em sala de aula, agir antecipando e direcionando as possibilidades de ação dos alunos: modulação. Teorias da aprendizagem que balizam as ações educacionais, planejamentos específicos de período por período, avaliações de verificação de aquisição dos conteúdos e habilidades ensinados, preparação de aulas, etc. Todas essas ações, perfeitamente plausíveis em um universo de ensino, são ações de governo, estruturação do campo de possíveis dos alunos. Possibilidades capturadas na modulação, não é proibição sumária, mas “ele incita, induz, desvia ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede” (FOUCAULT, 1995, p. 245). É conhecido isso na escola. Tanto em relação aos comportamentos físicos dos corpos quanto aos seus pensamentos e sensações.

“Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos.” (FOUCAULT, 1995, p. 239). Individualidade governada. Como se pode pensar em efetivar a promoção de novas formas de subjetividade recusando que outrem (o Estado, o professor-Estado, o marketing-Estado, o médico-Estado, etc.) conduza as condutas, todas as dimensões das condutas, os fluxos de pensamento, de desejo, imaginação, sexo, devires, mundos possíveis. Quais ações de professor não são governo? Como promover novas formas de subjetividade dentro do curso de filosofia para jovens, dentro da escola? Como promover novas formas de subjetividade que não sejam da esfera da reprodução, mas sim do acontecimento?

.....

Não é formação-interioridade.

Pensar a política como acontecimento e pensar educação e ensino de filosofia como acontecimento é, de uma certa forma, uma crítica ao marxismo na medida em que essa opção conceitual revela a tendência do marxismo de reduzir as possibilidades de expressão à ideologia e as de agenciamento corporal à força de trabalho como produção. Tanto o capitalismo como o marxismo praticado no século XX partem do sujeito e do trabalho e voltam a eles fechando todas as possibilidades em uma só, um único mundo possível. O mundo do trabalho, da produção, o homem reduzido a *homo labor*, tudo é trabalho na vida, ou a vida reduzida ao trabalho, à produção, tanto como meio de afirmar como o faz o capitalismo, como para negar e propor outro mundo como o faz o marxismo. Ao passo que a filosofia do acontecimento multiplica os mundos possíveis, na medida em que a efetuação desses mundos se dá pelo devir, por uma realidade virtual, multiplicidade de conexões – rizoma, por transformações imprevisíveis, fonte de toda criação, do novo, da vida, os possíveis são multiplicidade e tem de ser criados.

[...] é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 16).

O que “move a história” – se houvesse uma coisa assim para Deleuze e Guattari – na análise que fazem do capitalismo, não são as lutas de classes, as contradições, mas os desvios, a criação de linhas de fuga, o nomadismo das minorias.

A resistência que interessa aqui, no ensino de filosofia, não é combate no sentido de oposição termo a termo, não é utopia, não é negativa (uma resistência assim existe sempre em função daquilo que quer negar), ela afirma: disjunção inclusiva, fabulação, criar, *remendadum*. Não se trata de um ensino de filosofia formador, não há forma previsível para um remendendo-louco, não é fundamento, não há fundo, só raso, imanência. Uma resistência por si mesma, afirmativa, uma resistência como movimento contra a sujeição sim, mas porque antes afirma a vida, seria uma re-existência, uma insistência em existir enquanto vivo, re-existências devirescas, multiplicidade em movimentos constantes, embora variados. Pensar em movimentos de

resistência como movimentos de criação, o resgate do “fora”, do devir , imprevisível e, quiçá contagiante, o que pode escapar ao Estado-empresa, o que pode escapar à governamentalidade.

É certo que Deleuze é muitas vezes citado na sua ideia de que a arte é resistência. “A arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha.” (DELEUZE, 1992, p. 215) Mas a filosofia também é criação, criação de conceitos e pode-se dizer que viver a vida filosoficamente, tornar a filosofia viva, atualizá-la na ação, é um modo de viver que se pode aproximar do que Foucault chamou de “a vida como obra de arte”. Assumir a criação como motor do viver, atentos para reconhecer e desviar das governamentalidades que são impostas a cada dia, é resistência, pois é criação de novos mundos e novas subjetividades. Mesmo que esses venham a ser capturados rapidamente, funcionam como movimentos de implantação de pequenos vácuos no Mesmo, areia na máquina de moer carne do *The Wall*<sup>35</sup>, como descontinuidades da Reprodução, funcionam como “buracos brancos” que ao invés de sugarem objetos para fazê-los desaparecer, enxameiam novos possíveis, pedacinhos de caos para confundir o dualismo rude que nos prende ao Uno. Resistência, re-existência, que é criação, é afirmativa da vida. São resistência ao pensamento único educação-formação de um sujeito identitário estanque.

.....

Vale a pena retomar Nietzsche na segunda das *Considerações Extemporâneas*, (ou *Intempestivas*, conforme a tradução), intitulada *Da Utilidade e Desvantagem da História para a Vida*, texto de 1874, “[...] há uma grau de insônia, de ruminação, de sentido histórico, no qual o vivente chega a sofrer dano e por fim se arruína, seja ele um homem ou um povo ou uma civilização” (NIETZSCHE, 1978b, p. 58).

Para Nietzsche o agir requer “esquecimento” do mesmo modo que a manutenção da vida daquilo que é orgânico necessita de luz, tanto quanto necessita de trevas. Viver sem poder “esquecer-se” é impossível, como seria impossível viver sem dormir ou sobreviver da ruminação exclusivamente. Viver sempre historicamente e não “esquecer-se” nunca, acaba com a vida. O homem moderno, de sua época, é criticado por Nietzsche, pois sua fé excessiva no progresso e no processo da história aniquila a vida.

---

<sup>35</sup> *Pink Floyd The Wall*, filme de Alan Parker, 1982, EUA

A história pensada como ciência pura e tornada soberana seria uma espécie de encerramento e balanço da vida para a humanidade [...] com que violência é preciso meter a individualidade do passado dentro de uma forma universal e quebrá-la em todos os ângulos agudos e linhas, em benefício da concordância (NIETZSCHE, 1978b, p. 60-1).

Perguntar com Nietzsche: com que violência é preciso meter a multiplicidade de possíveis subjetividades dentro de uma fôrma universal e quebrá-las em todos os ângulos agudos e linhas, em benefício do processo educativo de formação de um determinado sujeito?

Nessa sua obra Nietzsche faz uma crítica ao homem moderno ao opor a vida a uma certa interioridade que esse homem inventou e colocou como mais valiosa que qualquer outra coisa. Para ele, o homem moderno vive um inédito espetáculo que é “a ciência do vir-a-ser universal” (NIETZSCHE, 1978b, §4, p. 61), a história mostra sob o lema: haja verdade, pereça a vida. Ou seja, para Nietzsche, aquilo considerado verdade era sempre algo morto, sem potência de transformação. Sabe-se que o que se vivia na Alemanha em 1874 era um certo encantamento com a produção cultural francesa, a partir de uma realidade ainda quase feudal, Alemanha pré-unificação, sem uma produção cultural autêntica e viva (com exceção de Wagner, para Nietzsche, como se sabe). Assim sendo o homem erudito alemão foi considerado alguém que se empanturra de “saber histórico”, de “cultura histórica”, desmedidamente, mesmo sem fome, mesmo sem necessidade, saberes esses desconexos e contrários entre si, que se aglomeram em uma certa “interioridade” desse homem, que se esforça em ordená-los e honrá-los. Toda essa cultura histórica, estrangeira e de outros tempos, depositada em um certo interior desse homem não traz consigo nenhum ímpeto transformador. Como “enciclopédias ambulantes” os homens modernos se orgulham desse depósito de saberes alheios que guardam dentro de seu interior e que não os impele para fora, não se tornam ação, não é vivo. A cultura europeia moderna não é uma cultura efetiva, “mas apenas uma espécie de saber em torno da cultura; fica no pensamento-de-cultura, no sentimento-de-cultura, dela não resulta nenhuma decisão-de-cultura” (NIETZSCHE, 1978b, p. 62). Há uma distinção entre interioridade e exterioridade (“mas, em todo vivente, esta é uma oposição completamente indevida”) e, além disso, uma valorização muito maior para aquilo que está dentro, escondido, que não se vê e tampouco age no mundo, não muda nada no mundo, não cria nada. Ao passo de aquilo que está do lado de fora é passível de desconfiança, é imitação,

coreografia social convencionada. Nesse “tempo que sofre de cultura geral” a filosofia está reduzida a um saber recolhido no interior do homem moderno a quem falta coragem, saber sem efeito, pois

[s]im, pensa-se, escreve-se, imprime-se, fala-se, ensina-se filosoficamente – até aí tudo é permitido; somente no agir, na assim chamada vida, é diferente: ali o permitido é sempre um só, e todo o resto é simplesmente impossível: assim o quer a cultura histórica. São homens ainda – pergunta-se então -, ou talvez apenas máquinas de pensar, de escrever e de falar? (NIETZSCHE, 1978b, p. 63).

Ou são talvez apenas máquinas de ensinar-transmissão, de aprender-aceitação? Pode-se dizer, parodiando Nietzsche, que *na assim chamada vida [...] o permitido é sempre um só*, equivale a dizer que se está submetido a processos de individualização governantes que impedem o devir das subjetividades e reduzem a uma única identidade, a uma suposta essência a qual se deve fidelidade, na rua como na escola, com seus métodos-planejamentos-grades. Pode-se dizer também que acusar o homem moderno de não tomar nenhuma “decisão-de-cultura”, seja equivalente a acusar os homens contemporâneos de estarem reduzidos a reproduzirem o mundo criado pelas empresas e pelas comunicações, blá-blá-blá, acusá-los de nem sequer pensarem em consentir remendando-louco “[t]odo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo” (DELEUZE, 1992, p. 214). Consentir!

.....

Não é processo ensino-aprendizagem

Por muitos anos se costumou pensar o que acontece na escola entre alunos e professores como um processo de ensino-aprendizagem, o que leva à conclusão de que há uma relação necessária entre ensinar e aprender. Pensou-se e agiu-se (ou ainda se faz) baseados na crença de que tudo o que se ensina é aprendido e tudo o que se aprende foi por meio de um ensino. Falar em processo ensino-aprendizagem dessa forma, leva, além dessa conclusão, à redução do significado da palavra processo a progresso, de caminho ascendente, com certos altos e baixos, alguns percalços, mas que leva, necessariamente, de um ponto (de obscuridade-ignorância) a outro ponto

(de esclarecimento, um lugar onde há mais luz). Esclarecimento, processo progressivo. Processo pelo qual se passa para atingir o conhecimento em uma subida, exatamente como o homem platônico que consegue se livrar do agrilhoamento dentro da caverna e galga a dialética ascendente até o inteligível. Assim, uma relação necessária entre ensinar e aprender leva à uma concepção do ensinar como revelação de uma verdade já pronta e o método como transmissão (mesmo quando se fala em construtivismos, é necessário construir segundo certos pressupostos: há objetivos predeterminados a serem alcançados, em etapas determinadas pelos métodos que modulam e regulam as forças e caminhos dessa “construção” dominada). Mas, se não se está pensando em formação, em sujeitos, em processos-progressos...

Despedagogizar os aprenderes e ensinares. O que pode despedagogizar o ensino de filosofia na escola em busca de resistir ao governo que captura a vida? O que pode despedagogizar?

Jacotot tinha sido professor por trinta anos quando, por problemas políticos, foi morar nos Países Baixos. Foi com grande surpresa que ele constatou a inscrição de muitos alunos interessados em seu curso de leitura, que, porém, na sua maioria não sabia falar nem uma palavra de francês. Jacotot, por sua vez não sabia falar holandês. Jacotot decidiu então, adotar uma edição bilíngüe francês-holandês de *Telêmaco* e com a ajuda de um tradutor pediu que os alunos lessem o livro, para que, amparados pela tradução, aprendessem o texto em francês. Quando mais tarde ele resolveu pedir um texto aos seus alunos, em francês, dizendo o que pensavam do que tinham aprendido, teve uma grande surpresa: seus alunos realizaram essa tarefa tão bem quanto muitos franceses o fariam. Assim surge todo o questionamento de Jacotot quanto à necessidade de um professor-explicador para qualquer aprendizagem. Assim surge uma experiência filosófica muito particular que resulta na teoria do *Ensino Universal*.

A areia na grande engrenagem da máquina de ensinar, na qual Jacotot tinha acreditado até o momento, é justamente o questionamento sobre a necessidade daquilo que é fundamento no papel do professor: a explicação. Seria mesmo possível haver aprendizagem sem a explicação de um mestre? Esta crença é fundamental à escola até hoje. No entanto, “[e]xplicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes” (RANCIÈRE, 2002, p. 24). Este “mito da pedagogia”, que fundamenta a escola até hoje, separa o mundo em dois e separa as inteligências em duas, a

inferior que deve ser instruída até o ponto de alcançar a superior, a primeira empírica e ingênua e a segunda, conhecedora das causas, científica. Ainda platônicos. A explicação “decreta um começo absoluto”, como diz Rancière, como se o aluno nunca tivesse aprendido nada antes e a parte de seu encontro com um professor, como se só houvesse aprendizagem se houver ensinamento, dirigido, governado, processo progressivo. Tudo conspira para que ele se sinta incapaz de usar sua inteligência por si mesmo.

Tanto naquela época como hoje – e segundo Rancière é justamente a atualidade da obra de Jacotot que o leva a reativá-la – a educação é concebida como o instrumento de progressão dos sujeitos submetidos a ela.

Quem pretende conciliar ordem e progresso encontra naturalmente seu modelo em uma instituição que simboliza sua união: a instituição pedagógica, lugar – material e simbólico – onde o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos não têm outro objetivo além da progressão destes sujeitos, até o limite de suas capacidades; o conhecimento das matérias do programa para a maioria, a capacidade de se tornar mestre, por sua vez, para os melhores (RANCIÈRE, 2002, p. 10).

É o professor, com suas explicações que tem o papel de propiciar a “entrada do povo na sociedade e na ordem governamental modernas” (RANCIÈRE, 2002, p. 11). A escola tem o papel, em uma sociedade pedagogizada, de reduzir as diferenças sociais. No entanto, Jacotot já prevenia, é justamente a desigualdade, que a escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir, que as alimentam. Sempre que a igualdade é colocada como objetivo a ser alcançado é porque se está tomando como ponto de partida a desigualdade. Ao contrário, para Jacotot, a igualdade deve ser ela o ponto de partida. A igualdade das inteligências. Sendo assim, a instrução pode ser nada mais do que a confirmação da incapacidade do aluno, que é, aliás, justamente o que ela quer combater, ou, ao contrário pode forçar para que uma capacidade que não se conhece ou que não acredita em si, se reconheça e desenvolva tudo o que possa surgir a partir desse reconhecimento.

O que foi chocante no pensamento de Jacotot, exatamente na época da crença iluminista na instrução do povo como progresso, e que assusta até hoje, é sua constatação de que esse

progresso e essa instrução são justamente a forma de tornar perpétua a desigualdade, tanto social, quanto – o que muito interessa aqui- a desigualdade das inteligências.

A igualdade ensinava Jacotot, não é nem formal nem real. Ela não consiste nem no ensino uniforme de crianças da república nem na disponibilidade dos produtos de baixo preço nas estantes de supermercados. A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de *verificá-la*, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação. Essa lição, ela também, é mais do que nunca atual (RANCIÈRE, 2002, p. 16).

Esta verificação é parte do método de Ensino Universal de Jacotot, segundo o qual não há necessidade de um mestre-explicador para qualquer aprendizagem porque as inteligências são iguais, entre todos os homens. O método consiste na ideia de que qualquer um, com base no que sabe, pode descobrir pontos de articulação com o que não sabe e, no exercício da comparação, do ensaio e da associação, vir a apropriar-se de seu próprio impulso de saber, sua própria inteligência pode verificar a adequação e veracidade das proposições que se lhe apresentam. E usar essa mesma atenção incondicionada aos seus atos intelectuais, essa mesma capacidade de dar a volta sobre si mesmo para criar conhecimentos novos. Promover a invenção de novas formas de subjetividade. Inventar novas formas de ensino!

Tem-se aí uma possibilidade de saída para ações educacionais governadoras. É uma possibilidade de ação de ensino que permite a promoção de invenção de novas subjetividades, novas e imponderáveis, sem o controle do professor-Estado instituidor de ordens e progressos. Isso seria despedagogizar. Não domesticar, não é catequese não há jesuítas e índios. Ensino acontecimento: não controlar, não se sabe o que pode vir a surgir a partir dele, sementes ao vento.

“A natureza joga o filósofo como uma flecha no meio dos homens, ela não visa, mas espera que a flecha venha a se cravar em algum ponto.” (NIETZSCHE, 2003a, p. 201).

.....

Depois de um suspiro, retomar: deseja-se encontrar formas de conjurar a formação de um aparelho de Estado nas aulas de filosofia. Abdica-se do poder de controle-governo-modulação do

professor, despedagogizar os aprenderes e ensinares, não se acredita em processos-progressos de formação, profundidade interior do sujeito, identidade. Para além de todas essas negações, o que há? O que há de afirmativo no território da ação do professor nas aulas de filosofia?

[N]ossos mestres são aqueles que nos tocam com uma novidade radical, aqueles que sabem inventar uma técnica artística ou literária e encontrar as maneiras de pensar que correspondem à nossa *modernidade*, quer dizer, tanto às nossas dificuldades, quanto a nossos entusiasmos difusos [...] Quem nos ensinou novas maneiras de pensar? [...] Os novos temas, um certo estilo novo, uma nova maneira polêmica e agressiva de levantar os problemas, tudo isso veio de Sartre (DELEUZE, 2006b, p. 107).

Afetar. Afetar os alunos com a filosofia, na filosofia, para a filosofia. Todo o questionamento que a retomada, feita por Rancière, da contundente experiência de Jacotot nos leva a pensar em eliminar a explicação do professor, mas não o professor. O mestre, no sentido colocado por Deleuze em relação a Sartre é um intercessor, alguém que intercede no processo de subjetivação do outro de forma potente, que gera questionamentos, desanestesia, que mostra novas formas de pensar e possibilidades de criação. É alguém que faz lembrar-se da vida, da vivacidade da vida, que engendra novas formas de subjetividade, e, portanto é resistência, re-existência. O professor escolar pode ser isso. Alguém que toque, que afete. Não é incomum, nas experiências escolares particulares, ter exemplos disso, não importa tanto a “matéria” que o professor ensinava, mas algo em sua maneira tocou e foi inesquecível, algo que foi um ensinamento, que talvez o professor nem saiba que tenha ensinado. Os professores podem tomar para si a função não de explicação, mas de afetação: deliberadamente escolher elementos e formas de afetar os alunos para a filosofia, através da filosofia. “Os afectos atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 18) Afetá-los para se afetarem com os problemas filosóficos e posteriormente com os conhecimentos erigidos em cima disso (porém, ainda, sem que se tenha a certeza de que isso vai acontecer do modo previsto, como coisa viva que é, é imponderável). A posição do professor tomada dessa forma, de afetação, seria o vetor de um ensino-vírus: espalhar a ocupação e a pre-ocupação com problemas filosóficos nos alunos. Infestar na sala de aula o desejo de lidar com problemas filosóficos, fazer com que isso possua os alunos, que se hospede neles e faça com que já não sejam mais os mesmos, que adoeçam de filosofia ou que se curem.

Esse será um ensino contra a escola, operando contra a formatação, a formação. Será uma deformação das individualidades governadas, submissas a processos de controle de seus corpos, os pensamentos, as sensibilidades. Um ensino contra o seu tempo, com Nietzsche pensar o presente contra o presente, “agir de uma maneira extemporânea, quer dizer, contra o tempo, portanto sobre o tempo e em favor (espero-o) de um tempo que virá”<sup>36</sup>. O tempo que virá é o tempo dos alunos, incontrolável. Pensar contra o seu tempo é pensar contra a história, contra o determinismo do fato, contra a formação do sujeito, contra o ensino transmissão-aplicação de conhecimentos, contra o presente. Pensar contra o seu tempo é pensar o devir, devirescamente. O devir foge, escapa à história, para criar algo novo. O pensamento que pensa contra seu tempo é o pensamento que reativa sua relação com a vida, o novo, a criação. “Trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 222), de criar novos modos de existência, novas maneiras de sentir, novas crenças, que liberem a vida onde ela foi capturada no presente, sonhar com esse mesmo presente, sonhar na ação, sonhar de olhos abertos, não por meio dos universais modernos, mas das moléculas que podem criar múltiplos possíveis. Molécula ensino de filosofia como acontecimento: professor virótico, intercessor. Será, mesmo, que o ensino tem, invariavelmente, de ser praticado como direcionamento das consciências, como submissão das inteligências? Distinguimos *formação* como processo fechado na execução de etapas para alcançar objetivos fixados previamente, de *intercessão*, acontecimento aberto e imponderável de enriquecimento no processo de subjetivação. Com a intercessão virótica<sup>37</sup> do professor, no decorrer do curso de filosofia, os alunos poderão chegar a estranhar aquele “eu” do qual tinham certeza antes de serem afetados por seus problemas de forma filosófica. E podem se alegrar com isso, apesar do desconforto, podem sentir alegria de ter de buscar e criar por si mesmos maneiras de lidar com esses problemas. Essa mudança de posicionamento do professor em sala de aula, de controlador para intercessor virótico é, muitas vezes, difícil de ser tomada, pois implica diretamente nas relações de poder que ali se dão. Professores, são habituados e até afeiçoados à ideia de serem condutores de condutas, de serem formadores de consciências. Desapegar.

---

<sup>36</sup> Conferir nota 23.

<sup>37</sup> Os vírus somente se reproduzem pela invasão e posse do controle da maquinaria de autorreprodução celular. Fora do ambiente intracelular, os vírus são inertes. Porém, uma vez dentro da célula, a capacidade de replicação dos vírus é surpreendente: um único vírus é capaz de produzir, em poucas horas, milhares de novos vírus. Vírus não é bom ou mau. Vírus é um modo de operar: tecnologia de invadir e usar a energia do hospedeiro para se replicar. Invadir e tomar posse, transmutando o hospedeiro.

Colocada a relação entre professor e alunos dessa forma, talvez se possa encontrar uma direção para a tensão colocada por Nietzsche entre professor de filosofia e filósofo. O ensino de filosofia não está sendo pensado aqui como uma obrigação do filósofo-professor de filosofar diante dos alunos em horários pré-determinados. Em horários pré-determinados ele irá se encontrar com os alunos para uma aula que deseja poder fazer como acontecimento. Ele leva algo para propor, mas tudo o mais, tudo o que vai acontecer é imponderável, pois depende da ação dos alunos, não se pode controlar, estão vivos, eles terão de *fazer*.

As aulas foram uma parte da minha vida, eu as dei com paixão [...] Eram longas sessões, ninguém escutava tudo, mas cada um pegava aquilo de que precisava ou de que tinha vontade, aquilo que podia aproveitar para alguma coisa [...] entendi a que ponto a filosofia tinha necessidade, não só de uma compreensão filosófica, por conceitos, mas de uma compreensão não-filosófica, a que opera por perceptos e afectos. Ambas são necessárias. A filosofia está numa relação essencial e positiva com a não-filosofia: ela se dirige diretamente aos não-filósofos. Tome o caso mais surpreendente, Espinosa: é o filósofo absoluto, e a *Ética* é o grande livro do conceito. Mas, ao mesmo tempo, o filósofo mais puro é o que se dirige estritamente a todo mundo: qualquer um pode ler a *Ética*, desde que se deixe levar suficientemente por esse vento, por esse fogo. Ou então Nietzsche. Há, por outro lado, um excesso de saber que mata o que é vivo na filosofia. A compreensão não-filosófica não é insuficiente nem provisória, é uma das duas metades, uma das duas asas (DELEUZE, 1992, p. 174-5).

A máquina de guerra não se define pela guerra, absolutamente, ela se dá por ações de guerrilha, pequenos movimentos constantes, esparsos, de ataque. Estar dentro e fora ao mesmo tempo. O ensino de filosofia-máquina de guerra se dirige diretamente a qualquer um, qualquer um que esteja ao alcance de seus ataques e que possa vir a afetar-se. Qualquer um que possa ser tocado a ponto de transformar uma simples percepção em um *percepto*, algo que se mantém, que resiste e opere metamorfoses nas subjetividades. Processo revolucionário de guerrilha contra as ações de captura do aparelho de Estado, captura do vivo no pensamento, contra o “excesso de saber” dessa filosofia escolar comumente aplicada nos estudantes como freio à possíveis fluxos de pensamento, ou antes, como muretas protetoras ao longo de estradas, caminhos modulados, caminhos que determinam pontos de saída e pontos de chegada como realidade única. Guerrilha contra o aprisionamento-modulação dos corpos, pensamento e sensibilidades.

**Do ensino de filosofia como re-existência: aprendizagem e pensamento**

Nas discussões que se faz sobre ensino e aprendizagem é comum, entre os leitores de Deleuze, citar a passagem em que ele afirma: “Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos.” (DELEUZE, 2003, p. 21). O interessante é que o uso dessa ideia pode levar, muitas vezes, ao abandono um tanto romancado da questão da aprendizagem, como quem se abandona à sorte, às forças mágicas da natureza ou a Deus. “Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ‘bom em latim’, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado?” (DELEUZE, 2003, p. 21). Ora, na lamentável tentativa de responder a esta questão, pode decorrer justamente a prática de tornar o ensino uma tentativa de “imprimir” signos nos alunos, que não passam de tentativas de fazer com que eles passem por “assimilação de conteúdos objetivos”. Apresentar os “temas” filosóficos aos alunos e mesmo levá-los a ler algum texto filosófico não basta para que esses “signos” sirvam de aprendizado. Os professores colocam-se a apresentar conteúdos filosóficos aos alunos, que para eles, professores, são interessantes e que acreditam ser úteis aos alunos, e diante do desinteresse pelas aulas de filosofia, do descaso dos alunos e do automatismo em cumprir tarefas para se livrarem das aulas, os professores ficam indignados. Desaprovam veementemente a ausência de “boa vontade” dos alunos em aprender. Critica-se a falta de “responsabilidade”, a falta de “consciência” da importância de um tal estudo. O que sustenta e justifica essa indignação é a crença de que bastaria ter essa “boa vontade” e “consciência” para que ocorresse o aprendizado, como se aprender e pensar fossem naturais, bastando para isso querer. “*Quem procura a verdade? [...] só procuramos a verdade quando estamos determinados a fazê-lo, em função de uma situação concreta, quando sofremos uma espécie de violência que nos leva a essa busca.*” (DELEUZE, 2003, p. 14). Quem procura a verdade é o ciumento diante dos signos da mentira do amado. É aquele que é feito faminto, obcecado, voraz, por meio da violência de algum signo. “O erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. A filosofia atinge apenas verdades abstratas que não comprometem, nem perturbam.” (DELEUZE, 2003, p.15). Verdades abstratas. Não comprometem nem perturbam. Não se sai do lugar por elas, não afetam, não mudam as formas de sentir e de pensar, de crer, não fazem criar nada, nada de novo, de vivo. “Há sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz. A verdade não é descoberta por afinidade, nem por boa vontade, ela se *trai* por signos involuntários.” (DELEUZE, 2003, p.14-5). Esses signos são involuntários, por certo, se

tromba com eles. Involuntários para os alunos, mas não para os professores. O ensino, este sim, pode ser planejado, planejado para ser acontecimento, isto é, para trombar com os alunos (como signos) e mudar algo em suas formas de sentir e de pensar. O ensino de filosofia como resistência, o ensino-máquina de guerra, é aquele que não é adestramento do pensamento rumo à reprodução de verdades dadas, não é treino de assimilação de conteúdos objetivos e não pressupõe uma boa vontade. Deleuze vai insistir na necessidade absoluta de que o pensamento nasça por arrombamento, dirá ele “que é primeiro no pensamento [...] o arrombamento, a violência, [...] o inimigo” (DELEUZE, 2006, p. 203). Não se pode contar com uma disposição natural para o pensar, mas apenas com “a contingência de um encontro que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar” (DELEUZE, 2006, p. 203). Bem, está aí o que é interessante repetir: o involuntário, o fortuito, o contingente, o é para quem aprende e não para quem pretende ensinar. Sendo assim, pergunta-se: como ensinar de forma intencional, planejada, cheia de táticas, porém criando ensejo para esse encontro com signos que provoquem o pensar no pensamento? Como ensinar de tal forma que os alunos sejam afetados por signos sem tentar imprimir algo neles? Como ser professor-vírus sem inocular com uma seringa? Pode-se tentar enxamear, vetor de signos, sementes ao vento, hélice, espriair, voar, mover. Que signos são esses que é necessário irradiar por tudo, excessivamente, para que possam vir a afetar? Certamente não são conteúdos filosóficos: os textos, os métodos, a história, os conceitos, tudo isso vêm posteriormente, como consequência da busca, pois então já se estará tomado por essa busca, pela paixão de pensar. O ensino-máquina de guerra possibilita aos alunos encontrar (ser encontrados, “tomar um encontrão”) com signos que os forcem a pensar. Estes signos estão em relação com as impossibilidades: a impossibilidade de pensar filosoficamente, a impossibilidade que obriga a inventar possíveis. É isto, é isto o que aquele que pretende ensinar poderá enxamear: impossibilidades.

Que encontros são esses? Encontrar as impossibilidades para criar, ser forçado a criar possíveis.

Aprender diz respeito essencialmente aos *signos*. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma

coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2003, p. 4).

Trazer para a aula de filosofia signos indecifrados, hieróglifos, becos sem saída, as impossibilidades que forçam a criação de possíveis. Eis: dar o que pensar.

### ***Inakomyšliachtchie*: os que pensam de outra maneira**

Essa palavra – “dissidência” – talvez pudesse, de fato, convir muito bem para isso, quer dizer, para essas formas de resistência que dizem respeito, que visam, que têm por objetivo e por adversário um poder que se atribui por encargo conduzir, conduzir os homens em sua vida, em sua existência cotidiana.

[...]

o terror não é quando alguns comandam os outros e os fazem tremer: há terror quando mesmo aqueles que comandam tremem, porque sabem, que de qualquer modo o sistema geral da obediência os envolve tanto quanto àqueles sobre os quais exercem seu poder [...]. Não queremos essa salvação, não queremos ser salvos por essa gente e por esses meios. É toda a pastoral da salvação que é posta em questão. É Soljenitsin quem diz: Não queremos obedecer a essa gente. Não queremos esse sistema em que até os que comandam são obrigados a obedecer pelo terror. Não queremos essa pastoral da obediência. Não queremos essa verdade. Não queremos ser pegos nesse sistema de verdade. Não queremos ser pegos nesse sistema de observação, de exame perpétuo que nos julga o tempo todo, nos diz o que somos no fundo de nós mesmos, sadios ou doentes, loucos ou não, etc.

[...]

Foi no início dos anos 1970 que a palavra “dissidência” se impôs para designar o movimento intelectual de oposição ao sistema comunista, na URSS e nos países do bloco soviético. “Dissidentes” corresponde à palavra russa *inakomyšliachtchie*, “os que pensam de outra maneira”. (FOUCAULT, 2008b, p. 264-5 e 294 nota 27).

**Problema: existe algum meio, através de um ensino de filosofia, de subtrair o pensamento ao modelo de Estado?**

Pensar de outra maneira. Os que pensam de outra maneira não são os que pensam outras coisas. É o modo de pensar que os faz ser de outra natureza. Outra maneira de se posicionar no mundo, um bando, uma minoria. “Acontece criticarem conteúdos de pensamento julgados conformistas demais. Mas a questão é primeiramente a da própria forma.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 43). Essa distinção entre *o que* se pensa e *como* se pensa é feita por Deleuze e Guattari quando propõem a confirmação da exterioridade da máquina de guerra pela *noologia*, ou seja, pelo estudo das imagens do pensamento e sua historicidade <sup>38</sup>.

Por imagem do pensamento não entendo o método, mas algo mais profundo, sempre pressuposto, um sistema de coordenadas, dinamismos, orientações: o que significa pensar, e ‘orientar-se no pensamento’ [...] A imagem do pensamento é como que o pressuposto da filosofia, precede esta, desta vez não se trata de uma compreensão não filosófica, mas sim de uma compreensão pré-filosófica. Há pessoas para quem pensar é ‘discutir um pouco’. Certo, é uma imagem idiota, mas mesmo os idiotas têm uma imagem do pensamento, e é apenas trazendo à luz essas imagens que se pode determinar as condições da filosofia. Ora, será que nós temos do pensamento a mesma imagem que teve Platão ou mesmo Descartes ou Kant? (DELEUZE, 1992, p. 185).

Não, certamente que Deleuze e Guattari não têm a mesma imagem do pensamento que Platão, Descartes ou Kant. Certamente que são *inakomyслиachtchie*, dissidentes dessas formas de pensar. Esses três filósofos da tradição fizeram uso de uma imagem abstrata do pensamento que está calcada nas noções de identidade, representação e reconhecimento. Platão, tendo armado o mundo da representação, “recobre o exercício do pensamento com uma imagem dogmática que o pressupõe e o trai” (DELEUZE, 2006a, p. 207). Esse mundo da representação está baseado no “primado da identidade” (DELEUZE, 2006a, p.15), é definido pela identidade, que tem, como se sabe, estatuto ontológico na filosofia platônica. Essa imagem dogmática do pensamento trai o próprio pensamento, pois esse se reduz à reconhecimento. A representação é uma re-apresentação do idêntico, daquilo que já está dado *a priori*, e que por isso não cria nada novo, não é vivo, não se move. O

---

<sup>38</sup> No entanto, antes dessa obra Deleuze já demonstrava uma paixão pelo assunto da imagem do pensamento que está em *Diferença e repetição* bem desenvolvida e também em *Lógica do sentido e Proust e os signos*.

estatuto ontológico dado à identidade, por Platão, se prolonga até a modernidade através de Descartes e Kant.

Para Descartes, de um pensar que se pensa a si mesmo surge o pensamento e a certeza que vem depois, vem através de uma evidência intuitiva. Pelo pensamento o sujeito garante sua identidade, reconhece-se e se mantém sempre o mesmo e disso não se pode duvidar. Para Kant “os fenômenos não são coisas em si, mas o simples jogo de nossas representações” (KANT, 2001, B101), fazendo com que a reconhecimento seja a atividade intelectual por excelência, já que, mediante a aplicação das categorias e dos princípios transcendentais, obtém-se conhecimento. Somente com a reconhecimento algo pode ser pensado.

O *Eu* penso é o princípio mais geral da representação, isto é, a fonte destes elementos e a unidade de todas estas faculdades: eu concebo, eu julgo, eu imagino e me recordo, eu percebo – como os quatro ramos do *Cogito*. E, precisamente sobre estes ramos, é crucificada a diferença (DELEUZE, 2006a, p. 201).

Toda a minuciosa análise que Deleuze (2006a) faz das imagens do pensamento, na história da filosofia, se deu em função da defesa da diferença e da repetição. Sua pesquisa (e defesa) toma a direção da diferença sem negação, já que, não se subordinando ao idêntico, não chega à contradição, e de uma repetição que não seja repetição do mesmo, mas uma repetição como criação, onde se desloca um “diferencial”. É em *Mil Platôs* que Deleuze, juntamente com Guattari, vai criar uma “nova imagem do pensamento” ou um “pensamento sem imagem”, que seria uma imagem do pensamento da diferença, da multiplicidade: o rizoma<sup>39</sup>, que “se estende sob” a imagem arbórea do pensamento. “Nessa questão temos não um modelo, nem mesmo um guia, mas um referente, um cruzamento a ser operado sem cessar: é o estado de nossos conhecimentos sobre o cérebro.” (DELEUZE, 1992, p. 186). O rizoma funciona como o cérebro, com suas conexões, sinapses, não se reduz ao Uno e tampouco ao múltiplo, é movente: conexões entre um ponto qualquer e outro ponto qualquer, sem existência prévia à conexão, sem hierarquia.

---

<sup>39</sup> Deleuze e Guattari usam rizoma da botânica para falar de uma outra forma de pensar que não aquela que toma o modelo da árvore. Rizoma é um caule subterrâneo, “comum em plantas vivazes” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1672). Brotos podem ramificar-se em qualquer ponto, assim como engrossar e transformar-se em um bulbo ou tubérculo; o rizoma tanto pode funcionar como raiz, talo ou ramo, independente de sua localização na figura da planta. Exemplos: gengibre, espada de São Jorge, bananeira, samambaia, grama.

“Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças [...] Ele constitui multiplicidades lineares a  $n$  dimensões, sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído ( $n-1$ ).” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 32). Rizoma *deleuttariano* “se estende sob” (um subterrâneo, sub, menor) o modelo da árvore, este milenar, fundamental, ordenador e tão indubitado. A árvore tem raízes fundadoras e um tronco principal que se conecta a galhos, uns mais altos que outros e cada um com suas miríades de folhas: um sistema com uma forte hierarquia, cada coisa em seu lugar, uma estrutura de começo-meio-fim, valores fixos, é um objeto de reprodução. Trata-se, porém, em outra direção, de conceber o pensamento como multiplicidade, “pensamento sem imagem”, sem centro, sem hierarquias. Partir do meio, de qualquer parte, não há genealogia, mas a possibilidade de conexões quaisquer entre heterogeneidades, fluxos, fluxos e intensidades. “Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear.” (DELEUZE; GUATTARI 1995a, p. 32). Sem identidade, sem re-cognição, mudar de natureza a cada nova conexão. Dessa forma o pensamento remete à experimentação: pensar não é representar. Os que pensam de uma outra forma não são os que pensam outras coisas da mesma forma.

Como pensar um ensino de filosofia desprovido de uma imagem do pensamento? Como ensinar filosofia sem direcionar, dar coordenadas, modular os fluxos? Repetir *deleuttarianamente*: há alguma maneira de subtrair o pensamento ao modelo de Estado?

Há uma imagem do pensamento que recobre todo pensamento: “O pensamento já seria por si mesmo conforme a um modelo emprestado do aparelho de Estado, e que lhe fixaria objetivos e caminhos, condutos, canais, órgãos, todo um *organon* [...] a forma-Estado desenvolvida no pensamento.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 43). Como devir *inakomysliachtchie*? Como criar saídas para a modulação-captura do aparelho de Estado: forma de pensar-Estado, forma de sentir-Estado, forma de agir-Estado, reprodução-Estado? Levar a sério o pensamento. Levar a sério o pensamento quer dizer dedicar-se a encontrar outras formas de pensar. “[Q]uanto menos as pessoas levarem a sério o pensamento, tanto mais pensarão conforme o que quer um Estado.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 47). Dedicar-se a um ensino de filosofia que leva a sério o pensamento.

## **história dos**

Essa é a história de dois irmãos gêmeos que pensavam,

Um deles:

Plantou uma árvore. Ficou cuidando, em pé, olhando

E o outro:

Plantou um pedaço de grama. Ficou cuidando, deitado, se alastrando

Aí passaram os urubus e os inimigos e seus raios e atiraram como num alvo no irmão de árvore.

## Da tecnologia remendando-louco como possibilidade de ensino de filosofia.

“[S]e as opressões são tão terríveis é porque impedem os movimentos.” (DELEUZE, 1992, p. 152). Não impedir os movimentos, os movimentos do pensamento. Pensar um ensino de filosofia que leva a sério o pensamento e por isso não o impede de se mover. Pensamento nômade:

[U]m pensamento-acontecimento, hecceidade, em vez de um pensamento-sujeito, um pensamento-problema no lugar de um pensamento-essência ou teorema [...] não se funda numa totalidade englobante, mas, ao contrário, desenrola-se num meio sem horizonte (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 48-9).

Um ensino de filosofia que pretende ser vetor de possibilidades de criação, que pretende dispor as ferramentas específicas da filosofia para uso livre, não é um ensino que comunica a filosofia, que dá informação sobre a filosofia. “[T]er uma idéia não é da natureza da comunicação.”(DELEUZE, 1999, s/p). Um ensino de filosofia que use a tecnologia remendando-louco como forma de ensinar não é um ensino que planeja conteúdos filosóficos a serem reproduzidos pelos alunos. “[A] comunicação é a transmissão e a propagação de uma informação [...] uma informação é um conjunto de palavras de ordem. Quando nos informam, nos dizem o que julgam que devemos crer.” (DELEUZE, 1999, s/p). Ensino de filosofia remendando-louco não quer levar a crer, não é emissão de palavras de ordem. “[A] informação é exatamente o sistema do controle.” (DELEUZE, 1999, s/p). Não controlar. Ensinar filosofia de forma a possibilitar que outras formas de pensar possam surgir, sem se saber quais serão e como se configurarão. Trata-se de ser extremamente rigoroso no ensino das filosofias, seus métodos, seus conteúdos, os conceitos etc., toda a disciplina filosófica no pensamento, mas dispondo disso como ferramentas para uso livre, em novas criações.

Foucault, em “O Sujeito e o Poder”, fala de como acha “interessante e perturbador” o pequeno texto “O que são as Luzes?”, de Kant, publicado primeiramente em um jornal alemão, e considerado de pouca importância. Muito interessante e perturbador porque foi a primeira vez que um filósofo colocou como tarefa da filosofia pensar sobre um acontecimento contemporâneo. Para Foucault, o que Kant se perguntava naquele momento era: o que somos nós? O que somos nós neste momento preciso em que vivemos? E daí conclui que a tarefa da filosofia como análise

crítica do mundo tornou-se cada vez mais premente. “Talvez o mais evidente dos problemas filosóficos seja a questão do tempo presente e daquilo que somos neste exato momento.” (FOUCAULT, 1995, p. 239). E mais contundente ainda, indo direto ao ponto ele afirma: “Talvez o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos.” (FOUCAULT, 1995, p. 239). Recusar o que se é: recusar o que é produzido em si e para si. Recusar uma forma- Estado de ser, a forma oficial de sentir, de pensar, de agir, sonhar, acreditar, desejar, a forma maior, a comum, a de todos, a forma normal, a do deus-marketing, global. Recusar a governamentalidade, recusar o controle. Para Foucault

[...] o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos (FOUCAULT, 1995, p. 239).

O papel da filosofia é o de denunciar o presente. Desvendar as relações de poder capturantes, de modulação como governamentalidade, como controle dos fluxos, que submetem as subjetividades, as acovardam sob uma identidade fixa, as faz desejar desejos de marketing, as reduzem ao *homo consumidoris*, *homo reprodutoris*. Pensar contra o seu próprio tempo. “Faltanos resistência ao presente.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 140). Se o problema político e filosófico hoje é recusar o controle e inventar novas formas de pensar, de sentir e agir, esse deve ser também um problema, se não de toda a educação, ao menos do ensino de filosofia. Cabe ao ensino de filosofia denunciar o intolerável dos tempos atuais, “agir de uma maneira extemporânea, quer dizer, contra o tempo, portanto sobre o tempo e em favor (espero-o) de um tempo que virá”<sup>40</sup>.

Não se trata de “tomada de consciência” do controle, não se trata de tornar-se esclarecido, não é a saída da caverna. Trata-se justamente de não aprisionar as possibilidades de vida em uma individualidade-sujeito. Trata-se antes de “uma tribo no deserto, em vez de um sujeito universal sob o horizonte do Ser englobante” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 49).

---

<sup>40</sup> Cf. nota 23 neste texto.

.....

Trata-se de suscitar acontecimentos. “Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele.” (DELEUZE, 1992, p. 218). Acreditar no mundo é criar o mundo, os mundos. “Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempo, mesmo de superfície ou volume reduzidos.” (DELEUZE, 1992, p. 218).

Criar outras formas de pensar, dissidentes, criar “novas possibilidades de vida”, outros mundos, multiplicidade de mundos, mundos possíveis. “[U]m mundo que comporte um mínimo de desordem, mesmo que seja apenas uma esperança revolucionária, um grão de revolução permanente.” (DELEUZE, 2006b, p. 108).

*Patchwork, crazy-patchwork.* Remendando-louco: ação corporal-sensorial-de pensamento, minuciosa, caprichada, de juntar vários pedaços de tecidos, trechos de textos-ideias-acontecimentos-pensamentos-sensações-percepções. Retalhos com formas diferentes, cores e estampas diversas, texturas distintas, numa composição descentrada, assimétrica, atemporal, aglomerados rizomaticamente em um plano com múltiplas entradas, um raso, superfície de multiplicidades em movimentos, em velocidade imponderável, mutante. A junção pode, ela também, ser louca: ao invés de uma costura invisível, uma costura colorida, a costura que ela mesma é um pedaço, fios díspares, nós diversos, arremates embaraçados. Bordados no meio. Coisas penduradas, trançados, camadas, minúcias. Traçados. Um remendando assim, se for louco mesmo, não tem avesso (*quilt-edredon*), não tem lado certo, não tem sentido, funcionará multifacetadamente, indiscernivelmente, uma multiplicidade de singularidades. Conceber o pensamento assim, como um gigantesco remendando-louco: multiplicidade em movimento. Conceber o ensino assim. Ensino remandando-louco não é formação e não é reconhecimento. Ensino remendando-louco: uma multiplicidade de singularidades em movimento: aula como acontecimento, planejamento movediço, afetação, pensamento-problema, experimentação, conceito-*afecto-percepto*, criação de sub-versões. Ensino de filosofia remendando-louco: “*um grão de revolução permanente*”.

### A aula como acontecimento

Os atores ensaiam as mesmas falas por meses. São determinadas as marcações da movimentação dos corpos no palco. O final da fala de um é a “deixa” para o começo da fala do outro, decora-se estas passagens. Repetem isso à exaustão. Estreiam e continuam a temporada, por meses, e um espetáculo não é idêntico ao outro.

Uma mãe muitas vezes leva os filhos de 5 e 15 anos à livraria, ao cinema e depois lancham. Durante muitos finais de semana isso se repete, no mesmo centro comercial. Certa vez, o pequeno está muito satisfeito e ao entrar no carro para irem embora, exclama: – “Esse foi o melhor dia da minha vida!”. O irmão mais velho, indignado, o olha agressivamente e diz: – “Que absurdo! Quantas vezes nós já não fizemos exatamente esse programa?”. O pequeno vira o rosto, olha ao longe pela janela e diz: – “É, mas não foi a mesma coisa”.

Não é a mesma coisa, a coisa idêntica, mas não da-se conta disso. A coisa torna-se a mesma quando desenvolvemos técnicas de reprodução do Mesmo. Cria-se uma imagem que recobre todo o pensamento e faz com que o conhecimento seja reduzido à reconhecimento. A linguagem representa o real e fala-se o Mesmo. Ensinar as crianças passa a ser muni-los de ferramentas para reconhecerem o conhecido, da mesma forma, e reproduzirem. Como escapar disso sem cair em um espontaneísmo injustificável? Engendrar “um pouco de desordem”, como “um grão de revolução permanente”. Está claro que esta é uma longa e complexa discussão na história da filosofia, por exemplo, toda a filosofia de Deleuze, analisando o mundo da representação para afirmar a diferença<sup>41</sup>. Não é uma coisa simples pensar como seria um ensino de filosofia sem representação e sem reconhecimento, fomentando a criação do novo. Uma forma de ensino que seja forma de proliferação do pensamento, pensamento como experimentação e não paralisia do pensamento, pensamento-reprodução.

---

<sup>41</sup> A este respeito cf. Deleuze, (2006a).

Aula como acontecimento. A aula pode ser repetida, os assuntos se repetem, os exercícios propostos se repetem, os textos lidos, algumas dificuldades, os anos se repetem, mas não é igual. Isso não quer dizer que as aulas são diferentes entre si porque num dia chove e no outro bate sol, alguém tropeça ou pergunta uma coisa inédita, ou porque o professor propõe uma coisa que nunca fez antes. O acontecimento não é o que acontece, não é qualquer coisa que ocorra, qualquer evento inesperado que “aconteça” ou alguma surpresa que se decida provocar.

O acontecimento não é uma escolha. Para Deleuze, todo pensamento, todo devir é involuntário. Para ele a ideia de “mudar o mundo” por meio da realização de um projeto, uma utopia, uma revolução, entendida como a realização de um possível, é completamente inadequada. Pode-se dizer o mesmo de uma aula: não se pode pensar que deliberadamente se vai causar uma determinada mudança nas consciências a partir de um plano prévio. No lugar de revolução Deleuze privilegia os devires revolucionários. A inversão operada pelo pensamento de Deleuze faz toda a diferença. Não se trata de realizar possíveis, mas de criar possíveis. Não se tem os possíveis previamente, não se tem antes de tê-los criados. “O que é possível é criar o possível.” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 335). Sendo assim, não se trata da disponibilidade atual de um projeto por realizar, mas de inventar. “O possível chega pelo acontecimento e não o inverso” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 335), isto é, o acontecimento não é a realização de um dos possíveis do conjunto de possíveis que temos à disposição, à espera de realização (ou isso, ou aquilo, ou...ou...em disjunções exclusivas), o acontecimento é uma *abertura do possível*, uma “emergência dinâmica de *novo*” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 337). Um “novo campo de possíveis” não é a mesma coisa do que “um novo campo de realizáveis”, o possível que se realiza não é o mesmo que o possível que se cria. O que é possível é “criar novas possibilidades de vida” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 338). E “[u]ma possibilidade de vida é sempre uma diferença” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 338), pois essas “novas possibilidades de vida” são novas formas de sentir, novos modos de relação com aquilo que é o intolerável. Essa criação de novas possibilidades de vida supõe novas maneiras de afetar e ser afetado, uma “distribuição diferencial dos afetos” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 339). Esse tipo de transformação nas subjetividades não é deliberado, voluntário, não se escolhe, ele acontece, acontece por encontros. O que se pode escolher é assumir as consequências dessa mutação ou fingir que nada aconteceu, como aponta Zourabichvili. O que permite essa mutação é o encontro, o encontro com o fora, o encontro com o impensado, com aquilo que torna uma eventualidade qualquer em algo que afeta, pois “se o

percepto se distingue de uma simples percepção é porque ele envolve um *encontro*, uma relação com o fora.” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 340). Por isso o “possível não preexiste, ele é criado pelo acontecimento. É uma questão de vida. O acontecimento cria uma nova existência, ele produz uma nova subjetividade (novas relações com o corpo, o tempo, a sexualidade, o meio, a cultura, o trabalho...)”.<sup>42</sup> (DELEUZE; GUATTARI, 2007, s/p apud ZOURABICHVILI, 2000, p. 343-4). Novas relações. Trata-se, pois, não de uma tomada de consciência, mas de uma nova sensibilidade, se é atravessado por outras formas de sentir e de perceber, “[...] já não se suporta o que se suportava antes, ainda ontem; a repartição dos desejos mudou em nós, as nossas relações de velocidade e de lentidão modificaram-se, assalta-nos um novo tipo de angústia, mas também uma nova serenidade. Os fluxos mudaram [...]” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 153). Novas relações e novos fluxos. As subjetividades são atravessadas e já não são mais as mesmas, já não percebem e sentem e pensam como antes. Isso se dá por meio de encontros. Encontro com aquilo que nos força a pensar, com o que nos faz sentir e perceber de outra maneira, o encontro com o fora, com o impensável.

[A] busca da verdade é a aventura própria do involuntário. Sem algo que force a pensar, sem algo que viole o pensamento, este nada significa. Mais importante do que o pensamento é o que "dá que pensar"; mais importante do que o filósofo é o poeta [...] o poeta aprende que o essencial está fora do pensamento, naquilo que força a pensar. O *leitmotiv* do Tempo redescoberto é a palavra *forçar*: impressões que nos forcem a olhar, encontros que nos forcem a interpretar, expressões que nos forcem a pensar (DELEUZE, 2003, p. 89).

Encontros que forcem a pensar, que forcem a olhar, a interpretar. Assim a aula acontecimento, um ensino acontecimento. Quando se funda em uma imagem do pensamento pré-concebida priva-se o pensamento de sua necessidade, e, portanto, nada é forçado, nada é criado. Por outro lado, quando não se funda o pensamento e, ao invés, se força a pensar, tudo é possível. Tudo é possível quer dizer que o campo de criação está aberto e, portanto, tudo está por fazer. É nesse

---

<sup>42</sup> Tradução para o português de Maria Cristina Franco Ferraz. No original leia-se: “Le possible ne préexiste pas, il est créé par l'événement. C'est une question de vie. L'événement crée une nouvelle existence, il produit une nouvelle subjectivité (nouveau rapports avec le corps, le temps de la sexualité, le milieu, la culture, le travail...)” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, s/p). Disponível em: <[http://www.revue-chimeres.fr/drupal\\_chimeres/?q=node/87](http://www.revue-chimeres.fr/drupal_chimeres/?q=node/87)> Acesso em: 7 maio 2012

sentido que um ensino acontecimento não é a realização de um plano, mas o enxameamento de signos que forcem novas formas de pensar, novas formas de sentir e perceber.

Aula como acontecimento. A aula pode ser repetida, os assuntos se repetem, os exercícios propostos se repetem, os textos lidos, algumas dificuldades, os anos se repetem, como uma peça de teatro ou a rotina de uma família, mas não é igual. Se o curso estiver montado para gerar signos que forcem novas formas de pensar e de sentir e de perceber, por meio dos signos da filosofia, será um curso que promove novas formas de subjetividade. “Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos.” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Em um curso assim, o desvio é componente. Não há como seguir, estreito, um plano pré-concebido. Planeja-se antes sim, e o planejamento e a seleção rigorosa do que se vai usar como signo que força, como se vai usar tal coisa para que possa se configurar como signo que força, mas nada está garantido, pode ser que nada aconteça. Não há situação ideal, não há como seguir um modelo e tampouco tentar fazer caber o vivo em um modelo, um planejado, um almejado. Não se pode almejar sem correr o risco de já estar governando, controlando. Não há ponto de chegada, tudo é meio, é processo, remendando-louco descentrado, mudando de natureza a cada novo remendo. Para os professores isso é o insuportável, isso é o que deveria ser combatido. Porque os professores estão acostumados à sua identidade de balizadores, de guias no processo-progresso de um ponto de partida a um ponto de chegada, ensinar sem saber onde vai dar parece loucura, besteira, irresponsabilidade. Não é uma coisa simples pensar como seria um ensino de filosofia sem representação e sem reconhecimento, fomentando a criação do novo.

O conceito de gambiarra foi pensado por Bouffleur<sup>43</sup> como uma ação criativa de soluções para problemas práticos. Na contramão da concepção negativa de gambiarra como improvisação precária e desleixada, sua nova forma de pensar essa prática leva a aproximação desta com a capacidade inventiva e inovadora face às adversidades às quais se está exposto. Da mesma forma é necessário pensar as aulas de filosofia sob a tecnologia remendando-louco, aulas

---

<sup>43</sup> Rodrigo Bouffleur, designer cuja dissertação de mestrado, *A questão da Gambiarra: Formas Alternativas de Produzir Artefatos e suas Relações com o Design de Produtos*, defendida na FAU-USP, em 2006, estuda as aproximações possíveis entre a gambiarra e o design de produtos. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/9033571/TeseAQuestaodaGambiarra>> Acesso em: 10 abr. 2012

acontecimento, aulas-vetores de novas formas *de*, aulas enxameamento de signos que forcem *a*. Praticar a gambiarra, como a concebe Bouffleur, quer dizer que se faz (a aula, o que se planejou de “ensinar” naquela aula) com o que se tem na hora (o que se consegue fazer acontecer no momento da aula: as reações, as relações, as proposições, negações e afirmações que os participantes venham a fazer a partir da provocação do professor), não há ensaio, não há situação ideal e não há o Mesmo.

### Planejamento como espaço liso, nômade

Um curso de filosofia pensado para ser vetor de signos que forcem a novas formas de pensar, novas formas de perceber e de sentir, que se proponha a se desdobrar em aulas-acontecimento, não pode seguir um planejamento de curso. Deve-se fazer o planejamento, mas não se poderá segui-lo. Se as aulas são propostas como lugar de experimentação de pensamento e isto for levado a sério, não há como seguir o planejado *a priori*. Deve-se fazer um planejamento e refazê-lo, indefinidamente, no processo. O desvio é componente. O que importa é seguir experimentando no pensamento e é esse percurso que vai determinar os pontos onde se passa. E não mais a determinação prévia de pontos onde se deve necessariamente passar. “Primeira regra para o reto ensino, em particular, o reto ensino da filosofia: não temer os desvios, não temer a errância. Os programas e ‘cronogramas’ somente servem de esboços utópicos do percurso de uma problemática” (GAGNEBIN, [2006?], s/p).

No nômade o habitat está subordinado ao percurso, monta-se a tenda, se constrói um iglu para o pernoite, em seguida tudo é desmontado e abandonado para a continuidade do percurso.

[N]o espaço estriado as linhas, os trajetos têm tendência a ficar subordinados aos pontos: vai-se de um ponto a outro. No liso é o inverso: os pontos estão subordinados ao trajeto [...] é o trajeto que provoca a parada

[...]

O espaço liso é ocupado por acontecimentos ou hecceidades [...] É um espaço de afectos, mais que de propriedades [...] É um espaço intensivo, mais do que extensivo, de distâncias e não de medidas (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 184 e 185).

O trajeto da experimentação/investigação filosófica em sala de aula é que vai determinar, por meio dos problemas que surgem, os pontos onde se deve passar. Tudo muda e deve ser redirecionado porque está vivo. O planejamento de pontos a serem visitados, subordinado ao percurso dos acontecimentos na experimentação de sala de aula, será obrigado, de tempos em tempos, a se reorientar, remanejar, gambiarra-bouffleur.

Quando algo acontece na aula, quando algo pode ser, subitamente, uma verdadeira questão (para todos: estudantes e professor, não só para este último), aí vale a pena demorar, parar, dar um tempo, descrever o impasse e, talvez, perceber que algo está começando a ser vislumbrado, algo que ainda não tinha sido pensado (não por ninguém na tradição filosófica inteira, isso é abstrato, mas por ninguém dos participantes concretos agora e aqui na aula), algo novo e, portanto, que *não sabemos ainda como nomear* (GAGNEBIN, [2006?], s/p).

Um planejamento nômade só requer uma intransigência, um cuidado e uma tática. A intransigência é a de não admitir, em qualquer hipótese, que se perca a filosofia. Quando o planejamento é mutante e se está aberto para os acontecimentos, sempre imprevisíveis, não é tão fácil garantir que não se deixe a filosofia ser sobreposta pelo poder do senso comum, da opinião, a isto o professor deve estar atento constantemente. O cuidado será o cuidado de não se deixar seduzir pelos velhos hábitos de governar. Não se permitir tentar conduzir os acontecimentos, não manejar, não tentar modular os fluxos da experimentação aos pontos previstos, aos caminhos já trilhados. E a tática, que ajuda muito essa prática, é a de anotar tudo o que ocorre nas aulas. Em poucos minutos, uma síntese do que se passou para posterior análise e decisão das mudanças nos percursos. A cada aula o professor faz anotações para si, sobre o que se passou na aula de um determinado dia em cada turma específica para poder a partir daí preparar a aula seguinte e para poder ter uma visão geral do percurso.

Vírus-contravírus à governamentalidade na escola: multiplicidade. Amar, desejar, promover a multiplicidade na escola. Abrir vácuos, fomentar o novo, não temer a multiplicidade na escola. Não temer o imprevisível, apaixonar-se por ele, estar constantemente em um “não sei onde”, seguramente.

## Ensinar como experiência

A aprendizagem se dá como experiência quando os corpos são atravessados por acontecimentos. Quando signos se impõem, aparecem como algo que não pode ser deixado de lado, algo com o qual se tem que lidar, quando se força a interpretação, se é impelido à decifração, é que novas maneiras de pensar, de sentir e de perceber são incitadas a serem criadas. Novas crenças e novos desejos encontram ensejo em um novo campo de possíveis. Uma tal aprendizagem, no entanto, requer um ensino também como experiência e isso se dá por meio de problemas. “O problema é da ordem do acontecimento. Não só porque os casos de solução surgem como acontecimentos reais, mas porque as próprias condições do problema implicam acontecimentos, seções, ablações, adjunções” (DELEUZE, 2006a, p. 268). Necessariamente um ensino de filosofia como experiência filosófica parte de problemas, são os problemas que forçam o pensamento.

[S]e aprender é uma experiência que envolve todo o ser, e não a troca entre um sábio e um ignorante, o ensino ajusta-se às condições da aprendizagem, desde que ele próprio seja uma experiência; este requisito será satisfeito caso se coloque a atenção nos problemas e na diferença dos problemas (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1310).

Os problemas podem tirar o pensamento de seu torpor natural e fazê-lo criar o novo, no acontecimento. Porém, não falsos problemas, problemas incrustados como matéria a ser verificada. Não os problemas do professor. Não os problemas “da filosofia”. As coisas certas e as duvidosas não nos levam a pensar, nada de “arrombamento”. Dirá Deleuze que “é absolutamente necessário que ele [o pensamento] nasça por arrombamento” (DELEUZE, 2006a, p. 203), pois com as coisas certas e as duvidosas há apenas reconhecimento. O trabalho de reconhecer pode ser árduo, mas não é pensamento, “O pensamento é aí [na reconhecimento] preenchido apenas por uma imagem de si mesmo, imagem em que ele se reconhece tanto melhor quanto ele reconhece as coisas: é um dedo, é uma mesa, bom-dia Teeteto.” (DELEUZE, 2006a, p. 202). Bom dia Teeteto, claramente uma crítica ao pensamento platônico, mas também ao cartesiano quando esse não propõe nada além de “coisas duvidosas” igualmente impotentes para fazer com que “nasça o ato de pensar no pensamento” (DELEUZE, 2006a, p. 202).

As aulas de filosofia como aulas de exposição de temas filosóficos, de história da filosofia, dos problemas da filosofia, os seus métodos, os textos, não forcem o pensamento. Uma disciplina filosófica no pensamento só poderá surgir por meio de problemas, problemas reais e esses são os problemas dos alunos. Abandonar a representação, abandonar a reconhecimento e trabalhar com a literalidade (ZOURABICHVILI, 2005), com a imanência, a experiência. “É preciso mostrar a diferença *diferindo*.” (DELEUZE, 2006a, p. 94). De nada serve pedir aos alunos que empatizem com os problemas que não são os deles, isso não tem força para fazer nascer, no pensamento, o ato de pensar, pois os problemas dados como matéria a ser reconhecida não levam à experiência, ao acontecimento, à criação de saídas. O ensino de filosofia remendando-louco, ensino de filosofia como experiência filosófica é aquele que trabalha para enxamear ocasiões de possibilidade de conquista de uma disciplina filosófica no pensamento e isso está pensado como resistência, resistência à captura do vivo, captura do pensamento e dos corpos e das sensibilidades e das crenças e dos desejos. Não *por meio* de um ensino assim, mas *no meio* de um ensino assim criar “novas formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1995, p. 239). Envolver-se em um processo de subjetivação que crie escapes aos poderes dominantes e aos seus saberes correspondentes “através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (FOUCAULT, 1995, p. 239), recusar o sujeitamento aos deveres e saberes e poderes, recusar a individualidade representante desses poderes-saberes. “Mais do que de processos de subjetivação, se poderia falar principalmente de novos tipos de acontecimento [...] Subjetivação, acontecimento ou cérebro, parece-me que é um pouco a mesma coisa.” (DELEUZE, 1992, p. 218). Suscitar acontecimentos como forma de resistência. Recusar os problemas de outrem, escapar ao controle, recusar a formação.

No entanto, “sem um conjunto de impossibilidades não se terá essa linha de fuga, essa saída que constitui a criação” (DELEUZE, 1992, p. 167). Para um ensino-acontecimento é necessário, como arsenal bélico, toda uma didática-táticas das impossibilidades, a cada momento lançar impossibilidades, isso afeta, isso força, quer seja em qual fase do ensino for.

No livro *Ensinar Filosofia, um livro para professores*, Aspis e Gallo criam um sistema de referências para o ensino de filosofia que gira em torno de algumas etapas: sensibilização, problematização, conceituação e aplicação, aqui chamada de criação de sub-versões. São etapas e, no entanto podem se justapor e repetir. Pode-se dizer que o que foi chamado lá de

sensibilização é uma constante. O ensino como acontecimento pressupõe que os alunos sejam constantemente desafiados a se posicionarem sensivelmente sobre os signos que são aspergidos na aula, impossível sentir isso e impossível não sentir isso, deparar-se com o que não se pode mais tolerar. Não se trata de sensibilização moral ou intelectual, mas sim sensorial, dos sentidos mesmo. O que se sente quando se assiste a um filme iraquiano sem legendas, por exemplo? O que pode surgir a partir daí como problema?

Da mesma forma a problematização é constante, só aquilo que afeta e obriga à criação de saídas pode ser considerado. Todo um movimento de transformações, de entrada em fluxos de busca cheio de acidentes, de relações, pode ser constitutivo de algum “saber” nômade – não fixo a identidades-soluções, que diga respeito ao acontecimento e que não seja busca e encontro (ou determinação) de essências. Assim, menos se pergunta “O que é?” do que “Como?”, “Quem?”, “Quando?”, “Em quais casos?”, “Sob quais condições?”, “Por quê?”. Constantemente, no processo, no meio.

Diante das impossibilidades, criar saídas; por meio de problemas, criar conceitos, já que “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27).

Conceber a filosofia como uma atividade de criação de conceitos pressupõe que o pensamento não é natural, este precisa ser provocado e isto se dá por meio de signos que forcem a criação do “ato de pensar no pensamento” porque abrangem o ainda não pensado. Deleuze afirma a necessidade de um pensamento sem imagem, um pensamento que não esteja já condicionado em sua forma a encontrar verdades já dadas. Para ele “o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência” (DELEUZE, 1992, p. 37).

Trata-se aqui não de pensar os conceitos como criações estritamente racionais, mas também de levar em conta sua parcela de parentesco com os *affectos* e os *perceptos*.

O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e affectos

[...]

Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações. Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos sensações. As sensações, como perceptos, não são percepções que remeteriam a um objeto

[...]

O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213, 216 e 217).

A composição estética da obra de arte é um finito que restitui o infinito, desprende as percepções e as torna *perceptos* assim como as afecções são feitas *afectos*, blocos de sensações que se conservam: resistem. Os conceitos estão em relação direta com estes. Quando Deleuze relata sua experiência como professor diz ter descoberto uma relação essencial entre a filosofia e a não-filosofia, a filosofia se dirige a não-filósofos e necessita de uma compreensão não apenas conceitual, mas por *afectos* e *perceptos*. O pensamento é experimentação e esta não está separada de todo o corpo.

Do problema, ainda: existe algum meio de subtrair o pensamento ao modelo de Estado? Conceber o pensamento como um gigantesco remendando-louco: multiplicidade em movimento. Conceber o ensino assim. Ensino remandando-louco não é formação e não é reconhecimento. Ensino remendando-louco: uma multiplicidade de singularidades em movimento: aula como acontecimento, planejamento movediço, afetação, pensamento-problema, experimentação, conceito-afecto-percepto, criação de sub-versões. Ensino de filosofia remendando-louco: “um grão de revolução permanente”.

No entanto não nos iludamos de que qualquer coisa que ocorra no curso leva à filosofia, à criação de uma disciplina filosófica no pensamento, à criação de conceitos e de sub-versões. Ensino remendando-louco não é displicência, “vale-tudo”, qualquer coisa. A intencionalidade educacional e tática e o rigor filosófico das escolhas dos signos que o professor faz é fundamental para que um ensino assim desemboque em criação filosófica de sub-versões e não em comunicação de opiniões, coisa para a qual a filosofia é absolutamente dispensável.

#### Quando é necessário perder tempo

Suponha-se um professor que decide praticar um ensino de filosofia como acontecimento, valendo-se de uma tecnologia remendando-louco, colando pedaços conforme surjam no processo

de lidar com problemas por meio das ferramentas da filosofia. Suponha todos os vai-e-vens de seu plano de curso inicial, todas as transformações que se impõem na experimentação do pensamento. Jovens colocados diante de tantas impossibilidades práticas de construir um arsenal filosófico que lhes permita articular os problemas que formulam com a cultura com a qual estão em relação a ponto de poderem enunciar suas sub-versões de mundos possíveis. Ora, isto leva tempo, leva muito tempo. Não há como realizar seriamente um ensino assim sem perder tempo. Obviamente não se trata de perda no sentido do desperdício. Perder aqui quer dizer deixar escoar, deixar que se consuma o quanto for necessário, sem necessidade de redução a cronogramas prévios<sup>44</sup>. Resistir à necessidade de progredir e de apresentar um máximo de resultados em um tempo mínimo, resistir a deixar-se oprimir por necessidades que não estritamente as do pensamento. “Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” (DELEUZE, 2003, p. 21). Perdendo tempo. “Segunda regra para o reto ensino [...] não ter medo de ‘perder tempo’, não querer ganhar tempo, mas reaprender a paciência [...] paciência e lentidão são virtudes do pensar e, igualmente, táticas modestas, mas efetivas, de resistência.” (GAGNEBIN, [2006?], s/p). Ir devagar demais no sentido de acúmulo de “bens” de conhecimentos e depressa demais na intensidade do pensamento.

[É] falso definir o nômade pelo movimento. Toynbee tem profundamente razão quando sugere que o nômade é antes *aquele que não se move* [...] é preciso distinguir a velocidade e o movimento: o movimento pode ser muito rápido, nem por isso é velocidade; a velocidade pode ser muito lenta, ou mesmo imóvel, ela é, contudo, velocidade. O movimento é extensivo, a velocidade, intensiva [...]  
só o nômade tem um movimento absoluto, isto é, uma velocidade; o movimento turbilhonar ou giratório pertence essencialmente à sua máquina de guerra (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 52 e 53).

Movimento turbilhonar ou giratório, movimento intensivo, velocidade, sem, no entanto, sair do lugar. Movimento do pensamento que se atira à ação de criação de possibilidades face ao impossível, ao impensado, que não segue uma imagem prévia que implica no uso de modos

---

<sup>44</sup> Sobre perder tempo cf. interessantes manifestações artísticas da dupla Brigida Campbell e Marcelo Terça-Nada do grupo Poro que faz intervenções urbanas e ações efêmeras. Disponível em: <poro.redezero.org/ver/intervencao/perca-tempo> Acesso em: 10 abr. 2012

estabelecidos para chegar a verdades dadas. Ir muito devagar, refazer e voltar e refazer novamente e de repente dar um salto ou ir muito rápido, não há regra se as aulas se derem no modo problemático, afectivo e rigorosamente filosófico. Resistir à captura dos fluxos de pensamento.

Para qualquer Estado, não só é vital vencer o nomadismo, mas controlar as migrações e, mais geralmente, fazer valer uma zona de direitos sobre todo um ‘exterior’, sobre o conjunto dos fluxos que atravessam o ecúmeno. Com efeito, sempre que possível o Estado empreende um processo de captura sobre fluxos de toda sorte, de populações, de mercadorias ou de comércio, de dinheiro ou de capitais, etc. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 59).

E fluxos de pensamento. Para qualquer Estado é imprescindível controlar os fluxos, pois a captura se dá na restituição dos fluxos, porém com velocidades controladas, direcções pré-determinadas, circulações reguladas, é necessário ser possível medir, domesticados em um sistema de coordenadas fechado, todo e qualquer fluxo. Toda e qualquer educação de Estado, para o Estado investe na prevalência, sobre o ‘exterior,’ de uma zona de direitos. O fora, o impossível, o não criado ainda como possível, o acontecimento, o enunciável e efetuável devem estar sob a tutela atenta do Estado que vai, ele sim, determinar as baías e as estradas, vai distribuir GPS’s, vacinar, instruir, sim, instruir sobre as formas e conteúdos do pensamento. Resistir a isso é a tarefa de um ensino de filosofia como acontecimento operando por remendando-louco: um meio de subtrair o pensamento ao modelo de Estado.

## Os Diggers

[Peter Coyote] A ideia de dádiva, de livre, gratuito, que foi uma das mais importantes para os *Diggers*, nos obrigava ao anonimato. Se você recebesse alguma recompensa pelo que estava fazendo, então não era dádiva. Se você estivesse construindo uma carreira, por mais que não estivesse ganhando dinheiro, sua atividade era um investimento. Então uma extensão da dádiva é que você precisava ser anônimo. Fazer as coisas só pelo prazer disso. Desse jeito, a dádiva era simplesmente a ferramenta apropriada e eficaz para o tipo de investigações que estávamos fazendo. Uma grande chave para entender isso é o poema do poeta beat Gregory Corso: ‘Poder é permanecer de pé numa esquina não fazendo nada’. Porque o que estávamos pensando era na autonomia, em encontrar onde estavam os autênticos impulsos autônomos. E sermos responsáveis por eles, não criar desculpas nem esperar pela revolução para que eles surgissem<sup>45</sup> (COHN; PIMENTA, 2008, p. 186).

---

<sup>45</sup> Fala de um dos membros do grupo de teatro anarquista de guerrilha de rua (*anarchist guerilla street theater group*), *Diggers*, um dos ícones do movimento de contracultura dos anos da década de sessenta em Haight-Ashbury São Francisco, EUA. Uma de suas ações mais famosas foi a distribuição gratuita e diária de comida em um dos parques da cidade. Envolto em um místico anonimato, os *Diggers* (escavadores) tiraram seu nome do original *English Diggers*, movimento de trabalhadores rurais que, entre 1649 e 1650, liderados por Gerrard Winstanley, promoveram na prática a ideia de uma sociedade livre, sem propriedade privada. Para o historiador Christopher Hill, Winstanley pode ser considerado um precursor do socialismo e comunismo dos séculos XIX e XX, ele compreendia que a liberdade política é impossível sem igualdade econômica (HILL, 1987). No site encontra-se uma excelente entrevista, em vídeo, de Peter Coyote, falando, atualmente, sobre as possibilidades de resistência na contemporaneidade. Encontra-se disponível em: <[http://www.diggers.org/top\\_entry.htm](http://www.diggers.org/top_entry.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2012.

**Do ensino de filosofia como re-existência: ferramentas e armas**

## O Manifesto Hacker [A consciência de um Hacker]

+++O Mentor+++

08 de janeiro de 1986

Mais um foi apanhado hoje, deu em todos os jornais. “Adolescente preso por crime virtual”, “Hacker preso depois de adulteração bancária”.

Malditas crianças. Todas iguais.

Mas vocês, em sua psicologia de três níveis e seus cérebros-tecno dos anos 50, alguma vez deram uma olhada por trás dos olhos de um *hacker*? Por acaso alguma vez imaginaram o que faz seu coração bater, que forças o constroem, o que o moldou?

Sou um hacker, entre em meu mundo...

O meu mundo começa com a escola... Sou mais esperto do que a maioria dos outros meninos, e o lixo que nos ensinam me deixa entediado...

Malditos os que têm dificuldades. São todos iguais.

Estou no final do ensino fundamental ou no ensino médio. Já ouvi meus professores explicando como reduzir uma fração pela décima quinta vez. Eu sei como fazê-lo. “Não, Sra. Smith, eu não escrevi a resposta. Fiz de cabeça...”

Maldito menino. Provavelmente copiou. São todos iguais.

Fiz uma descoberta hoje. Encontrei um computador. Espere um momento, isso é legal! Ele faz o que eu quero que faça. Se comete um erro, é porque eu fiz alguma bobagem. Não é porque não gosta de mim... Nem porque se sente ameaçado por mim... Nem ainda porque acha que eu sou inteligente... Ou porque não gosta de ensinar e não deveria estar aqui...

Maldito garoto. Ele só quer brincar no computador. São todos iguais.

E então aconteceu... uma porta se abriu para o mundo... passava pela linha telefônica como a heroína nas veias de um viciado, um impulso eletrônico é enviado, procura-se um refúgio das incompetências cotidianas... encontra-se a tábua de salvação. “É isso... esse é meu lugar...”. Conheço todos por aqui... ainda que não tenha sido apresentado a eles, mesmo que nunca tenha falado com eles, que nunca venha a ouvir falar deles novamente... Conheço todos eles.

Maldito garoto. Ocupando a linha telefônica novamente. São todos iguais...

Pode apostar que somos todos iguais... recebíamos papinha de bebê na escola, quando ansiávamos por um filé... os pedacinhos de carne que nos serviam eram pré-mastigados e sem gosto algum. Fomos dominados por sadistas, ou ignorados pelos indiferentes. Os poucos que tinham algo a nos ensinar encontraram alunos desejanter, mas eram como gotas no deserto.

Esse é o nosso mundo agora... o mundo do elétron e do *switch*, da beleza do *baud*. Fazemos uso de um serviço já existente sem pagar por algo que seria irrisório se não fosse para dar lucros a glutões, e nós é que somos criminosos. Nós exploramos... e nos chamam de criminosos. Buscamos conhecimento... e nos chamam de criminosos. Existimos sem cor, sem nacionalidade, sem tendências religiosas... e nos chamam de criminosos. Constroem bombas atômicas, fazem guerras, matam, roubam, e mentem para nós todos e nos fazem crer que é para nosso próprio bem, e nós é que somos criminosos.

Sim, sou um criminoso. Meu crime é a curiosidade. Meu crime é julgar as pessoas pelo que elas dizem e pensam, não por sua aparência. Meu crime é ser mais esperto que vocês, algo que vocês não conseguem perdoar.

Sou um *hacker*, e este é meu manifesto. Vocês podem parar um indivíduo, mas não poderão nos parar a todos... afinal, somos todos iguais<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Tradução do original em inglês de Davina Marques.

Texto disponível em: <<http://www.phrack.org/issues.html?issue=7&id=3&mode=txt>> Acesso em: 7 maio 2012

### Hackerismo e educação e hackerismo e um ensino de filosofia

Muito inspirador o manifesto hacker, de “o mentor”, feito em 1986, que, de forma tão simples, dá a entender que os meninos que se põem a investigar apaixonadamente o funcionamento dos computadores e passam a entender muito disso e passam a criar coisas a partir disso, são meninos muito inteligentes com os quais a escola não soube o que fazer. As exceções nietzschianas (NIETZSCHE, 2003a) que, a despeito da ausência de qualquer condição para sua sobrevivência, florescem. Desviam e criam novos outros caminhos, linhas de fuga. Em face às impossibilidades da escola, criam novos possíveis. No entanto, estes meninos, especificamente, são responsáveis por ações consideradas ilícitas, que prejudicam outros, violam a propriedade privada de outros. Este é o cerne de toda uma discussão em torno da palavra *hacker*, que surge na segunda metade da década de oitenta do século passado, quando aparecem os primeiros “vírus de computador”, transmitidos por meio de disquetes (SOLOMON, 1990). O manifesto autodenominado *hacker*, de “o mentor”, vem a público na segunda metade da década de oitenta, exatamente quando ocorre o primeiro exemplo notório de invasão em sistemas de informação. A partir desse manifesto, os *hackers* originais cunham o termo *crackers*, “quebradores”, para defenderem-se da má utilização – pela imprensa e pelos próprios *crackers* – do termo *hacker*, designando alguém que ameaça a segurança de algum sistema (RAYMOND, 2000). No entanto, algumas décadas antes dessa invasão, ocasião em que se coloca a necessidade da distinção entre os termos *hacker* e *cracker*, já havia um sólido grupo que se autodenominava *hacker* e que, ao contrário de “o mentor”, estavam muito bem instalados em uma das melhores universidades do mundo, o Instituto de Tecnologia de Massachusetts, ou MIT, como é comumente conhecido. Para o contemporâneo e ainda atuante Eric Steven Raymond, ou apenas ESR, norte americano que copilou e mantém atualizado o dicionário dos *hackers* (RAYMOND, 1996a), “os *hackers* fazem coisas, os *crackers* só sabem como quebrá-las”<sup>47</sup>.

Desvio: pode-se declinar o convite de confirmar o obsoleto jogo bem *versus* mal que facilmente se coloca em distinções como essa. Não apenas por uma crença em outras possíveis maneiras de pensamento, mas até mesmo em consideração aos fatos históricos que não deixam que se engane a respeito da possibilidade de coexistência entre termos de naturezas contraditórias. Em 1989 o muro de Berlim é derrubado a marretadas e isso é um ícone das mudanças na configuração social,

---

<sup>47</sup> Palavras de Eric Steven Raymond, no filme *Hackers: outlaws and angels*, da Discovery: “Hackers make things, crackers only know how to brake them.”

política e econômica do mundo e no capitalismo, que se sucederam. Com o fim da chamada guerra fria e o suposto triunfo do capitalismo sobre as tentativas de realização do comunismo, a forma bipartida e a lógica da exclusão para analisar e classificar o mundo, assim como o muro, foram por terra. A revolução microeletrônica que abriu caminhos para a fluidificação das relações sociais, políticas e econômicas, que contribuem para o acontecimento do processo de globalização mundial, por meio de redes de informação, não admite mais apenas dois lados antagônicos, para nada.

Assim como *hackers* e *crackers*, pichadores e grafiteiros... Prefere-se evitar as polarizações-bi. Atente-se à multiplicidade como agenciamento de singularidades, terceiro excluído reincluído.

No dicionário dos *hackers*, *The New Hacker's Dictionary*, encontram-se algumas definições do termo *hacker*<sup>48</sup>: “Hacker: [originalmente alguém que faz móveis com um machadinho].” (RAYMOND, 1996a – tradução livre). É difundida a ideia de que a palavra *hacker* surge juntamente com a primeira geração de *hackers* nos EUA, no final da década dos anos 50 do século XX, advinda de *hack*, que em inglês significa talhar, talhar detalhes em madeira, com preciosismo. É possível estender-se esse significado, usando-o também para alguém que produz um trabalho criativo, inovador, com estilo e excelência técnica, pode-se dizer que esse trabalho foi executado com talento de *hacking*. Os significados específicos do termo *hacker*, na área de informática, apontam todos para determinados valores que são aqueles dos quais a comunidade *hacker* se orgulha e faz questão de manter. Dentre eles encontram-se a curiosidade e a persistência: “1. Uma pessoa que aprecia explorar os detalhes de sistemas programáveis e descobrir formas de estender suas capacidades, diferentemente da maioria dos usuários que prefere aprender apenas o mínimo necessário”; a praticidade e a paixão, independente do quanto trabalho determinada tarefa possa despender: “2. Quem programa entusiasmadamente (até obsessivamente) ou aprecia mais programar do que apenas teorizar sobre programação”; a abertura para o prazer no trabalho: “3. Uma pessoa capaz de apreciar {um valor *hacker*}” e finalmente a excelência, a expertise: “4. Uma pessoa que é boa em programar rapidamente. 5. Um *expert* em um determinado programa, ou alguém que frequentemente trabalha usando um

---

<sup>48</sup> No original leia-se: “Hacker: n. [originally, someone who makes furniture with an axe].” (RAYMOND, 1996a, s/p). Disponível em: <<http://catb.org/~esr/jargon/html/H/hacker.html>> Acesso em: 24 mar. 2012

determinado programa ou nele; como quando se diz: ‘um *hacker* UNIX’<sup>49</sup> (RAYMOND, 1996a – tradução livre).

Além desses, também o valor de colaboração e compartilhamento de informação fazem parte do conjunto de valores afirmados na teoria – e necessariamente na prática – e que é uma das características emblemáticas da comunidade *hacker*, e um dos fundamentos da cultura *hacker*. Há toda uma ética *hacker* (HIMANEN, 2001) que define um estilo de vida, desdobrado em atitudes como, por exemplo, o compartilhamento de experiências, descobertas e invenções pessoais.

Linus Torvalds, muito jovem, aos 21 anos de idade, cria um sistema operacional alternativo chamado Linux, que ameaça a hegemônica Microsoft Corporation por competir com o seu extremamente popular sistema operacional Windows (TORVALDS; DIAMOND, 2001). Sua experiência nessa criação é a de compartilhar, desde o início, suas descobertas, colocando seu sistema operacional, de código-fonte aberto, em uma lista de discussão na Internet, para ser debatido e melhorado por qualquer um que quisesse (e pudesse) fazê-lo. Esse movimento de compartilhamento cria uma comunidade de co-laboração. Basicamente o modelo fonte aberta funciona a partir da resolução de um determinado problema ou desafio considerado significativo que é compartilhado na Rede. Aquele que recebe esta versão da solução pode usá-la livremente, testá-la, desenvolvê-la e isto é possível quando as informações que levaram à solução, a fonte, são passadas junto com ela – fonte aberta. Aquele que a recebe só tem duas obrigações em relação à obtenção desses direitos: a transferência desses mesmos direitos quando a solução original, ou uma versão desenvolvida, forem compartilhadas e, além disso, deve-se sempre dar os créditos para aqueles que trabalharem nas versões compartilhadas. A ideia é a de compartilhar uma solução em sua fase inicial acreditando nos benefícios da multiplicidade de pontos de vista.

---

<sup>49</sup> No original leia-se: “1. A person who enjoys exploring the details of programmable systems and how to stretch their capabilities, as opposed to most users, who prefer to learn only the minimum necessary. 2. One who programs enthusiastically (even obsessively) or who enjoys programming rather than just theorizing about programming. 3. A person capable of appreciating {hack value}. 4. A person who is good at programming quickly. 5. An expert at a particular program, or one who frequently does work using it or on it; as in ‘a UNIX hacker’. 6. An expert or enthusiast of any kind. One might be an astronomy hacker, for example.” (RAYMOND, 1996a, s/p). Disponível em: <<http://catb.org/~esr/jargon/html/H/hacker.html>> Acesso em: 24 mar. 2012

Assim esse novo sistema operacional vem se aprimorando desde a década de 1990. Aberto e gratuito até hoje, é usado por milhares de pessoas e instituições<sup>50</sup>.

É essa cultura *hacker* a responsável pela criação, que não é governamental e não é corporativa, da Internet, do email e da World Wide Web (HIMANEN, 2001, p. 158-9)<sup>51</sup> e que mantém a cultura de desenvolvimento livre como se conhece atualmente. “A Web é mais uma criação social do que técnica. Eu a desenhei para obter um efeito social – ajudar as pessoas a trabalharem juntas – e não como um brinquedo eletrônico.” (BERNERS-LEE, 1999, p. 123). Berners-Lee não caiu na tentação de vender sua invenção e lucrar com isso, apesar das reiteradas propostas que recebeu. Ele inventou a *web* para contribuir socialmente com o trabalho colaborativo. John Perry Barlow da *Electronic Frontier Foundation*, no filme *Hackers: outlaws and angels*, permite-se sonhar com “um mundo melhor” no ciberespaço:

Queremos o ciberespaço totalmente aberto [...] criaremos a civilização da mente no ciberespaço. Que ela seja mais humana e justa que o mundo que os governos construíram [...] – ‘Governos do mundo industrial: eu sou do ciberespaço, o novo lar da mente [...] O ciberespaço não pertence a vocês. Seus conceitos legais de propriedade, expressão, identidade, movimento e contexto, não se aplicam a nós. Eles se baseiam na matéria e aqui ela não existe’. Vamos nos espalhar pelo planeta para que ninguém prenda nossos pensamentos (HACKERS, 2001, s/p).

---

<sup>50</sup> Não foi Linus Torvalds que inventou o modelo de código-fonte aberto. O sistema operacional UNIX, de 1969, é uma iniciativa pioneira do MIT juntamente com AT&T (empresa que na época monopolizava o sistema de telefonia nos EUA) e a G&E, interessada em fabricar computadores e lucrar comercialmente com sua venda. Esse sistema operacional, que mais tarde teve seu código fechado e tornou-se uma mercadoria comercializável, gerou muitos outros sistemas operacionais, desenvolvidos a partir dele. O UNIX BSD, criado por Bill Joy, em 1977, e que exerceu grande influência na criação do LINUX. Linus também sofreu a influência de Richard Stallman, inicialmente ligado ao AI Lab do MIT, e que foi quem iniciou o desenvolvimento do sistema operacional chamado GNU, em 1983, na intenção de criar um sistema operacional completamente compatível com o UNIX, mas que não usasse o código fonte deste. Isso ocorreu como uma forma de resistência ao fato do UNIX ter começado a ser comercializado e ter tido seu código fechado. Stallman, desde lá até os dias atuais, é conhecido por seu intenso ativismo a favor do *software* livre. Atualmente UNIX é o nome do que se pode chamar uma grande família de sistemas operacionais. O GNU usa o núcleo do LINUX, já que, em 1991, quando Stallman e sua equipe ainda trabalhavam no desenvolvimento de um núcleo, Linus Torvalds apresenta seu LINUX, que era totalmente compatível com o UNIX. Assim sendo trata-se do GNU/LINUX.

<sup>51</sup> O apêndice “Uma breve história do *hackerismo* na computação” e as notas correspondentes, no livro de Himanen (2001), são muito úteis para a compreensão do surgimento da internet e da web, assim como *A Brief History of the Internet* (Uma breve história da Internet) disponível em: <[www.internetsociety.org/internet/internet-51/history-internet/brief-history-internet](http://www.internetsociety.org/internet/internet-51/history-internet/brief-history-internet)> Acesso em: 24. mar. 2012

No site de um dos mais antigos clubes de alunos do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts), o Tech Model RailRoad Club (TMRC), clube de modelismo de tecno-ferrovia, criado em 1946, há uma explícita nota sobre o uso do termo *hack*:

Nós aqui no TMRC usamos os termo '*hacker*' só com o seu significado original, de alguém que aplica o seu engenho para conseguir um resultado inteligente, o que é chamado de '*hack*'. A essência de um '*hack*' é que ele é feito rapidamente, e geralmente não tem elegância. Ele atinge os seus objetivos sem modificar o projeto total do sistema onde ele está inserido. Apesar de não se encaixar no design geral do sistema, um '*hack*' é em geral rápido, esperto e eficiente<sup>52</sup> (TMRC, s/d – tradução livre).

Este sentido de *hacker*, de pessoa com habilidade para modificar ou inventar artifícios que transponham obstáculos à funcionalidade do sistema no qual está trabalhando, artifícios originais e criativos, que não fazem parte do sistema antes do surgimento do problema e que, pela situação de emergência do problema, muitas vezes não é uma invenção elegante, pode ser aproximado ao sentido do termo *gambiarra*, dado por Bouffleur (2006) e usado para designar uma ação criativa para solucionar problemas práticos, enfatizando a capacidade inventiva e inovadora frente às adversidades.

E

Ainda no dicionário dos *hackers*, *The New Hacker's Dictionary*, encontra-se outras definições do termo que não estão ligadas especificamente ao universo dos computadores: “6. Um *expert* ou entusiasta de qualquer tipo, alguém pode ser um astrônomo *hacker*, por exemplo. 7. Aquele que aprecia o desafio intelectual de superar ou contornar limitações.”<sup>53</sup> (RAYMOND, 1996a – tradução livre).

---

<sup>52</sup> No original leia-se: “We at TMRC use the term ‘hacker’ only in its original meaning, someone who applies ingenuity to create a clever result, called a “hack”. The essence of a “hack” is that it is done quickly, and is usually inelegant. It accomplishes the desired goal without changing the design of the system it is embedded in. Despite often being at odds with the design of the larger system, a hack is generally quite clever and effective.” Disponível em: <<http://tmrc.mit.edu/hackers-ref.html>>. Acesso em: 7 maio 2012

<sup>53</sup> No original leia-se: “6. An expert or enthusiast of any kind. One might be an astronomy hacker, for example. 7. One who enjoys the intellectual challenge of creatively overcoming or circumventing limitations [...] It is better to be described as a hacker by others than to describe oneself that way. Hackers consider themselves something of an elite (a meritocracy based on ability), though one to which new members are gladly welcome.” (RAYMOND, 1996a, s/p). Disponível em: <<http://catb.org/~esr/jargon/html/H/hacker.html>> Acesso em: 24 mar. 2012

Vê-se que termo *hacker* pode não se restringir ao campo da informática. Ele é usado para designar todos os que são excelentes naquilo que fazem, como, por exemplo, os artesãos que, no passado, só tinham o machado como ferramenta de trabalho para transformar a madeira. Atualmente o termo indica um bom especialista, um *expert*, em qualquer área, embora tenha adquirido este sentido somente após seu uso na informática.

De São Francisco, na Primeira Conferência dos Hackers, em 1984, ouve-se: “É possível fazer quase tudo, e ser um hacker. Há hackers carpinteiros. Não está necessariamente ligado a alta tecnologia. É preciso ter habilidade e gostar do que se faz.” (LEVY, 1994, p. 434).

.....

*Zoom in: hack* como gambiarra, tática inventiva de aula-acontecimento, tática para lidar com o vivo imprevisível. No ato de sua criação, improvisada, pode ser deselegante, mas funciona. O importante é que funcione. Ao mesmo tempo o *hack* como talhar com preciosismo, com excelência, demorar-se nos detalhes, com rigor.

*Zoom out: hackerismo* como contra-conduta. Não permitir a condução prévia das condutas, desviar da governamentalidade, e *hackerismo* como contracultura, revolver a cultura dada em busca de.

*Hackerismo* e educação e *hackerismo* e um ensino de filosofia. Trata-se de uma postura política, de um modo de resistência. Trata-se do problema político de como se livrar da forma de sujeitamento do Estado, de todo um conjunto de práticas de governo que determina as coreografias dos corpos, a sintaxe dos pensamentos, as correntezas das mentes. E não se pode atribuir ao Estado tanta importância, pensando como Estado, sentindo como Estado, fazendo sexo como Estado... Resistir ao Estado é mais rejeitá-lo, subtrair-se a sua forma imposta ao pensamento, ao corpo, às sensações, às percepções... desviar. Criar novas formas, novas formas de pensar, de ocupar os espaços, de amar, etc., principalmente o etecetera, talvez, que é o imprevisível, o não nomeado. Criar novas formas de educação e de ensino. Criar novas micro-formas, efêmeras, vivas, gambiarras de *expert*, moventes. Não se trata de um modelo, não é revolução, mas sim pequenas e renitentes tentativas, também coletivas, emperrando as engrenagens da grande máquina de moer carne.

É modificando progressivamente as tutelas que pesam sobre o desejo, que um trabalho de equipe pode constituir máquinas analíticas e militantes de um novo tipo. Assim como me parece ilusório apostar numa transformação paulatina da sociedade, penso que as tentativas microscópicas, do tipo comunidades, comissões de bairro, a organização de uma creche numa faculdade, etc., podem desempenhar um papel absolutamente fundamental. É trabalhando em pequenas tentativas como estas que se contribui para o desencadeamento de grandes fraturas do tipo das de Maio de 68 [...] Neste campo, acredito num reformismo permanente da organização revolucionária. Mais valem dez fracassos repetidos ou resultados insignificantes que uma passividade embrutecida face aos mecanismos de recuperação e às manipulações burocráticas dos militantes profissionais (GUATTARI, 1985, p. 84-5).

Desviar, mudar de direção, nem à direita, a passividade embrutecida, nem à esquerda, as manipulações burocráticas e tampouco ao centro, um meio termo, não. Tangenciar, pois. O desvio pode ser mínimo, uma pequena declinação que faz escapar por outras novas fendas insuspeitadas e fora de qualquer padrão prévio. “Ora, do menor desvio ao turbilhão, a conseqüência é boa e necessária: o que se estende de um a outro é precisamente o espaço liso que tem por elemento a declinação e por povoamento a espiral.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 199). Pequenas tentativas que se movem em giros por toda parte, tentativas microscópicas, efêmeras, que surgem em qualquer lugar em qualquer ordem, como átomos, como vírus, pipocam; zonas autônomas temporárias (TAZ), que é “uma espécie de rebelião que não confronta o Estado diretamente, uma operação de guerrilha que libera uma área (de terra, de tempo, de imaginação) e se dissolve para se re-fazer em outro lugar e outro momento *antes* que o Estado possa esmagá-la” (BEY, 2004, p. 17). Pequenas tentativas, em qualquer campo da vida, nas diversas dimensões, inventar escapes corrosivos, fissuras, epidemia de pequenos bandos turbulentos que revolvem subterraneamente as coordenadas, urdidura e trama, criam redes como resistência. “Qual seria o papel da filosofia nessa resistência a um terrível novo conformismo? [...] Provisoriamente quase que só podemos opor-lhes redes.” (DELEUZE, 1992, p. 39). Resistir em rede, criar conexões, multiplicidades. “[C]omo se viabilizam outras redes que não as comandadas pelo capital, redes autônomas, que eventualmente cruzam, se descolam, infletem ou rivalizam com as redes dominantes?” (PELBART, 2003, p. 21). Trata-se de arquitetar um ensino de filosofia *hacker* em rede com o vivo.

## **Problema: como os ensinos de filosofia nômades inventam ou encontram suas armas?**

### De quando as ferramentas da filosofia se tornam armas

Pode-se afirmar veementemente que o ensino de filosofia que opera por aulas-acontecimento e que admite o nomadismo de seu planejamento e que enxameia signos, por meio de problemas, não tem e não deve ter nada de impreciso. Em nenhum momento é admissível que não seja garantido o filosófico. O processo de conhecer as ferramentas da filosofia, através das aulas de filosofia, é rigoroso, não é “discutir um pouco” e tampouco “refletir” ao confrontar opiniões a partir de fatos ocorridos e vividos, que se anuncia nos jornais, por exemplo, assim como não é curso expositivo da história da filosofia e dos problemas da filosofia<sup>54</sup>.

Trata-se de exercitar determinados procedimentos que permitem o fazer filosófico, trata-se de elaborar problemas, trata-se de ler filosoficamente, de decifrar os encadeamentos de pensamento de cada filósofo estudando sua expressão nos textos filosóficos, trata-se de apropriação de uma linguagem que propicia a criação de conceitos e a crítica, trata-se de adquirir repertório que permite significação, relação e síntese. Trata-se assim, “daquilo que possa garantir a entrada nos procedimentos filosóficos; isto é, à produção da familiaridade com um modo de linguagem que articula fabricação de conceitos, argumentação, sistematicidade e significação” (FAVARETTO, 1995, p. 78). E será isso o que permite uma educação para o que é específico do fazer filosófico, a inteligibilidade, como diz Lebrun (1976), aquilo que permite que se possa discriminar uma estrutura, uma significação onde não se percebia antes. “[A] inteligibilidade, compreender o funcionamento de uma configuração a partir da lei que lhe é infusa.” (FAVARETTO, 1995, p. 80). Poder chegar a pensar filosoficamente implica necessariamente em exercitar esse pensamento em cada um de seus elementos constituintes e operatórios, as ferramentas da filosofia. Exercitar a leitura filosófica, que decifra um texto reconhecendo seus argumentos, seus fluxos de pensamento, o encadeamento dos juízos, os problemas aos quais se refere e os conceitos que são criados. Exercitar desmontar e reconhecer as partes e remontar textos, filosoficamente, exercitar discernir o que está subjacente a ele, degustar cada palavra, seguir o fluxo de sua linguagem interpretando e repetindo isso, na redação de textos filosóficos,

---

<sup>54</sup> A este respeito cf. Aspis (2009, p. 33-53).

exercitando. Aquilo que Favaretto insistentemente chama de “exercícios operatórios” e que talvez sejam “o grande caminho do professor de filosofia” (FAVARETTO, 1995, p. 82). O exercício da leitura filosófica leva ao contato direto dos alunos com os textos da tradição, fragmentos que o professor selecione, dependendo da necessidade de cada momento. Sem o escudo da intermediação do professor explicador, mas acompanhado pelo professor ferramenteiro-instrumentador, o aluno se atraca com o texto. A insistência de Rancière na “igualdade das inteligências” que se verifica por meio do contato direto do aprendiz com o livro é bonita e útil:

O livro é uma fuga bloqueada: não se sabe que caminho traçará o aluno, mas sabe-se de onde ele não sairá – do exercício de sua liberdade. Sabe-se, ainda, que o mestre não terá o direito de se manter longe, mas à sua porta. O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensas disso? E assim até o infinito. Mas esse infinito não é mais um segredo do mestre, é a marcha do aluno (RANCIÈRE, 2002, p. 44).

Com as ferramentas da filosofia, ler filosofia, diretamente do texto e decifrá-lo<sup>55</sup>, decifrar seu modo de enunciar, apropriar-se de sua forma de tratar os problemas que estão postos e de compor significado e deixar-se afetar e repetir isso, exercitar os fluxos, essa disciplina própria da filosofia. Ler filosofia filosoficamente, fazer ensaios de escrever filosofia, exercícios de criar conceitos, lidar com os problemas filosóficos em conexão com outras formas de pensamento e criação, as ciências e as artes, fazer experimentações disso tudo, não mais a mercê do segredo do mestre, mas na sua própria marcha.

Assim, aprender filosofia como disciplina no pensamento se dá na experimentação dos alunos, de cada um deles, em decifrar a heterogeneidade de signos enxameados como vírus pelo professor, em debater-se nas diversas dimensões dessa tarefa, incitado à produção ele mesmo, de filosofia.

---

<sup>55</sup> Rejeitar a intermediação das explicações, os comentadores, e ir direto ao texto dos filósofos. A professora chilena Olga Grau Duhart em um de seus trabalhos sobre ensino e filosofia para jovens sugere a leitura de Simone de Beauvoir já que esta faz filosofia quando fala de sua vida. A filosofia viva, com relação direta com a vida vivida, vida vivida filosoficamente e vivida por alguém capaz de produzir filosofia através dela, alguém capaz de perceber filosoficamente o vivido e sair dele fazendo filosofia. Estas considerações foram feitas a partir do texto “Simone de Beauvoir: el arte de vivir y pensar filosoficamente fuera de la disciplina” de Olga Grau Duhart. O texto se inscreve no marco conceitual do Proyecto de investigación FONDECYT 110237, “Filosofía, literatura y género: la escritura de Simone de Beauvoir”, do qual a autora é investigadora responsável e foi apresentado no *IV Simposio Internacional em Educação e Filosofia-Biopolítica, arte de viver e educação* (7-9 de junho 2011), realizado na Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília.

Não é uma disciplina só, são várias as que pode aprender, pode aprender a compor, compor a sua própria, com as ferramentas da filosofia, aprender a seguir fluxos filosóficos de pensamento e criar aí, em movimento, não é fôrma, é remendando-louco (*crazy-patchwork*) filosófico, pensamento filosófico com seu rigor próprio.

Ferramentas da filosofia: sua linguagem, suas lógicas, toda a forma filosófica de pensamento e suas possibilidades, suas criações conceituais sua história. Quando e como isso deixa de ser ferramenta e se torna arma?

### Aqui e agora

E é difícil ver como a teoria dos erewhonianos difere da nossa, a palavra “idiota” significa apenas a pessoa que forma suas opiniões por si mesmo [...] “Não é da nossa conta”, ele disse, “ajudar os alunos a pensarem por si mesmos. Com certeza essa é a última coisa que uma pessoa que os quer bem os encorajaria a fazer. Nossa obrigação é nos assegurarmos de que eles irão pensar como nós pensamos, ou, pelo menos, como é oportuno dizer que nós pensamos.”<sup>56</sup> (BUTLER, 1996, p. 134 – tradução livre).

Nesse *No Where*, esse lugar nenhum, utopia, de Butler, o *Erewhon* (romance de 1872), o idiota é aquele que não pensa como todos, que não tem uma opinião em conformidade com um público e insiste em formar suas ideias por si mesmo. *Erewhon* também pode ser *Now Here*.

.....

O homem que não quer pertencer à massa só precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que lhe grita: “Sê tu mesmo! Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas”. Toda alma jovem ouve este apelo dia e noite, e estremece; pois ela pressente a medida de felicidade que lhe é destinada de toda a eternidade, quando pensa na sua verdadeira emancipação: felicidade à qual de nenhum modo alcançará de maneira duradoura, enquanto permanecer nas cadeias da opinião corrente e do medo. E como pode ser

---

<sup>56</sup> No original leia-se: “And it is hard to see how the Erewhonian theory differs from our own, for the word ‘idiot’ only means a person who forms his opinions for himself [...] ‘It is not our business’, he said, ‘to help students to think for themselves. Surely this is the very last thing which one who wishes them well should encourage them to do. Our duty is to ensure that they shall think as we do, or at any rate, as we hold it expedient to say we do.’” (BUTLER, 1996, p. 134)

desesperada e desprovida de sentido a vida sem esta libertação! Não existe na natureza criatura mais sinistra e mais repugnante do que o homem que foi despojado do seu próprio gênio e que se extravvia agora a torto e a direito, em todas as direções. Afinal, não se tem mesmo o direito de atacar um tal homem, pois ele existe somente fora do seu eixo, como fantasia frouxa, tingida e gasta, como um espectro sarapintado que não pode inspirar medo e menos ainda paixão.

[...]

Qual não seria a aversão das gerações futuras, quando tivessem de se ocupar com a herança deste período, em que não são os homens vigorosos que governam, mas os arremedos de homem, os intérpretes da opinião. Esta é a razão porque o nosso século passará talvez, para uma longínqua posteridade, como o momento mais obscuro e desconhecido, como período mais inumano da história (NIETZSCHE, 2003a, p. 139 e 140).

Como passar de arremedo de homens, intérpretes da opinião, para homens viventes? Toda alma jovem ouve dia e noite este apelo...

Pode-se começar por proceder a uma diferenciação simples entre ferramentas e armas. As ferramentas são próprias para produzir bens. As armas são usadas para ataque e defesa. É desejável que as crianças aprendam paulatinamente a manejar ferramentas, armas não. As ferramentas estão em relação direta com o trabalho, a ação à qual as armas estão em relação é livre. Ferramentas pertencem ao aparelho de Estado, à escola. *Instrumentalizar os alunos para...* é um discurso comum da escola. Os instrumentos aí não são certamente os musicais, mas ferramentas para construir um saber fazer ligado a conhecimentos que devem ser reconhecidos para a prática do trabalho. Também no ensino de filosofia pode-se falar em ferramentas, as ferramentas específicas do pensamento filosófico, do discurso filosófico, do fazer filosófico. E eis o ponto de interesse nessa diferenciação: há, no ensino de filosofia como re-existência, o ponto de metamorfose, o ponto de transgressão em que se transformam as ferramentas em armas. E isto se dá por meio dos diferentes agenciamentos que estão por trás da arma ou da ferramenta. Ser arma ou ferramenta é só consequência. Não ensinar filosofia para a cidadania, não ensinar para a democracia, não “instrumentalizar” para o trabalho, a competência, a concorrência, o mercado. Subverter o uso que comumente se faz das ferramentas conhecidas e exercitadas nas aulas e torná-las armas: usá-las para atacar, revidar, resistir. Usá-las como projéteis. Usá-las para a criação de versões próprias do mundo, não se restringir a reproduzir a versão oficial que a escola ensina. Rejeitar o professor erewhoniano.

Não se trata de restabelecer dualismos. Trata-se de estar fora e dentro ao mesmo tempo. A arma - máquina de guerra, e a ferramenta - aparelho de Estado, são ambas feitas de metal. O que as torna diferentes é o uso que é determinado pelo agenciamento que as toma. O ferramenteiro, ferreiro, o metalúrgico, que faz ferramentas para o Estado, conhece os segredos da fabricação de armas, pois conhece os segredos do metal. Ele conhece os segredos e pode propagá-los, para fora do Estado, para outros que passam, os nômades, para minorias, para os alunos, que passam. O metalúrgico, o professor, que assim o fizer não é um desertor. Não está abandonando a ferramenta para passar para o lado da arma, são as duas coisas ao mesmo tempo. “É esse metalúrgico híbrido, fabricante de armas e ferramentas, que se comunica ao mesmo tempo com os sedentários e com os nômades.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 99).

As armas podem ser encontradas assim, os segredos do saber fazer armas podem ser transmitidos de dentro do aparelho de Estado, de dentro das instituições de Estado, de dentro da escola, das aulas de filosofia, por exemplo. A arma está em relação com o fora, o imponderável. A arma desorganiza. O arranjo de saber e de poder da escola está ameaçado se o que se aprende nas aulas de filosofia for usado como arma, como criação de sub-versões, revides, como resistências ao governo dos fluxos de pensamento, de ação, de percepção e sensação. Resistência como insistência em existir vivo, re-existir em movimentos criadores de significado, moventes, renitentes. Guerrilha. Ensino de filosofia como resistência para desarranjar a ordem, o regime da escola como instituição disciplinar e de controle, de modulação prévia e necessária dos possíveis fluxos dos corpos e do mundo. Vietcongues franzinos com armas de bambu contra o exército dos EUA. Hakim Bey, a respeito das chamadas Zonas Autônomas Temporárias (TAZ): “[A]inda existe muita ‘destruição criativa’ para ser executada por comandos ou *apaches* (literalmente inimigos) pós-bakunianos e pós-nietzscheanos. Esses nômades exercitam a *razzia*, são corsários, são vírus.” (BEY, 2004, p. 28). Ocupar o espaço viroticamente, o espaço da educação, o ciberespaço, o espaço político, em defesa do vivo, destruição criativa.

“[H]á metal por toda parte.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 94). O artesão segue o fluxo da matéria, e por isso ele é o itinerante primeiro, porque ele segue o metal e é produtor de objetos por excelência. Seguir o fluxo do pensamento sem uma imagem que o anteceda, sem estar preso a uma forma prévia. “A filosofia se coloca ao lado do idiota como de um homem sem pressupostos [...] Alguém que não se deixa representar e que também não quer representar coisa alguma [...]

Só ele não tem pressupostos. Só ele começa efetivamente e repete efetivamente.” (DELEUZE, 2006a, p. 190-1). Ele segue o metal, que não é vegetal e não é animal, portanto o artesão não é do solo, mas do subsolo. “[T]oda mina é uma linha de fuga [...] As minas são uma fonte de fluxo, de mistura e de fuga.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 95-6). O homem produtor de objetos o faz por seguimento, segue o fluxo da matéria, se embrenha no sub, lençóis freáticos, cavernas, tocas. Segue. “Mesmo que tenhamos de nos fazer de idiota, façamo-lo à maneira russa: um homem do subsolo, que nem se reconhece nos pressupostos subjetivos de um pensamento natural, nem nos pressupostos objetivos de uma cultura de seu tempo.” (DELEUZE, 2006a, p. 191). Não pertence ao solo e tampouco ao céu, imperceptível e por caminhos bifurcados, em rede, multiconectados, sem começo nem fim, puro meio, em movimento, como bando de milhares de ratos em fuga, atravessa uns sobre os outros. Ele cria objetos, sem reproduzir a cartilha de seu tempo, não se amalgama no consenso de sua cultura e não se entrega ao reconhecimento de uma natureza, é o “que não dispõe de compasso para traçar um círculo. Ele é o Intempestivo, nem temporal e nem eterno” (DELEUZE, 2006a, p. 191). Sub. Sub-versão é uma versão menor, um subterrâneo. Enquanto o caçador anda na mata, abrindo o caminho com seu facão, acompanhado de seus cachorros, certo de si, representante de um poder instituído, maior, masculino, branco, cheio de razão ele avança e não vê as tocas – túneis labirínticos - sob seus pés, não percebe as trilhas dos insetos e os rastros das serpentes pelos galhos assim como tampouco imagina as rotas de voos dos pássaros, avança como se o mundo fosse um, o seu. Sub é menor, minoria, não uma minoria quantitativa, mas uma minoria que se forma como tal por não ter um modelo ao qual corresponder, não depende de um modelo e cria novas formas de vida, é um devir, está sempre em processo, é um bando, um bando de gente, um agenciamento coletivo. No caso das versões menores, trata-se de um agenciamento coletivo de enunciação. Um agenciamento não é uma tribo, não tem chefe, não tem centro, não tem aldeia, está sempre se movendo. Suas tendas são desarmáveis, bando de gente, bando de um, de um que fala como bando.

### Jovens como minoria e “o povo que falta”

*Os Sonhadores*, filme de Bernardo Bertolucci: uma história que se passa no icônico ano de 1968, em Paris, mas que, surpreendentemente, não trata diretamente dos conflitos nas ruas. Minoria dentro da minoria: um casal de irmãos gêmeos que vivem em uma relação simbiótica, de incesto

sem sexo, conhece, em uma manifestação na frente da cinemateca, um estrangeiro: um norte americano, também jovem, também lindo e amante do cinema, como eles. A partir daí toda uma série de experimentações vai tendo lugar entre os três trancados dentro de um apartamento: afetivas, sexuais, de pensamento, de poder, de jogo, sensoriais, políticas, estéticas..., experimentações ousadas, de vida, a invenção de um “povo que falta”, experimentações menores, devires. As manifestações, ação de minoria, explodem nas ruas enquanto dentro do apartamento as experimentações do trio são ainda uma dobra desse menor, um menor dentro de um menor, minoria da minoria. Os jovens burgueses, financiados para transgredir, experimentam.

E no exato momento em que a irmã decide suicidar-se e matar os dois rapazes porque percebe que seus pais descobriram sobre eles, a rua invade o quarto: uma bomba caseira quebra o vidro do apartamento e entra, a rua entra. Eles saem à rua, como única reação possível a essa invasão em suas vidas, em seu deserto, e no meio da confusão se desentendem, as divergências sobre o que é ação política se explicitam: o americano é pacifista, não aprova o coquetel *molotov*, é contra a guerra e beija o irmão na boca, para demonstrar que suas manifestações são de outra ordem, ele é contra a violência: paz e amor. O irmão está decidido a entrar no fluxo da multidão, pega um coquetel e se precipita para atirá-lo contra a polícia. A irmã opta por segui-lo. O casal se separa do americano. A polícia ataca. Em *off*, a voz de Edith Piaf canta: *non, rien de rien, non, je ne regret de rien*. Há sempre uma minoria menor ainda. Minoria dentro da minoria, dentro da minoria..., até não sobrar nada. Não sobra o indivíduo porque nada nunca foi divisível, tudo é indivíduo, singularidades só são divisíveis por elas mesmas (são números primos!), não são representáveis, exceto por um mapa 1:1, elas mesmas. Quando essa divisão se efetua: devir. Não sobra nada porque devém, sobra o que era com o que está sendo e com o que será. Há sempre um devir minoritário espreitando. Falar em *sempre* é maioria. Minoria da minoria, cada vez mais subversiva, singular, cada vez mais potencializando as reviravoltas, mistureira, remendando-louco, devir outro, devir imperceptível.

E

*Edukators*, filme de Hans Weingartner. Dois jovens amigos fazem intervenções em mansões que invadem quando os moradores não estão: mudam as coisas de lugar, móveis são empilhados, obras de arte no freezer, joias na privada. Deixam um bilhete: seus dias de fartura estão contados e assinam *Edukators*. Os educadores se manifestam contra a desleal apropriação da riqueza. Em

determinado momento eles tem um diálogo que diz aproximadamente o seguinte: fazer revolução hoje é difícil, antes bastavam drogas e cabelos compridos e automaticamente éramos contra o sistema. O que antes era subversivo hoje se compra em lojas, camisetas do Che Guevara, adesivos anarquistas..., por isso acabaram os movimentos juvenis. Eles acham que tudo já foi dito, outros tentaram e falharam. Por que daria certo conosco? - se perguntam. Por uma série de acasos que a vida sabe bem providenciar e que um bom roteirista sabe encadear e tornar verossímil, os rapazes envolvem na ação de invasão de mansões a namorada de um deles, que a certa altura já estava sendo namorada do outro também, sem que o primeiro soubesse. O trio tem um problema com uma das invasões e é obrigado a sequestrar improvisadamente o milionário dono da casa. O triângulo político-amoroso se esconde em uma cabana distante e inalcançável no campo junto com o rico empresário. Daí várias descobertas são feitas. Duas principais: 1- que o empresário não nasceu como o é atualmente, já foi jovem, estudante que protesta, *hippie*, já usou drogas, sexo coletivo, comunidade alternativa, etc., e 2- a mais óbvia, a revelação do triângulo amoroso, a confusão de sentimentos, amor, paixão, atração sexual, amizade, traição, confiança, ciúmes, etc.. No final a situação se resolve e tem, romanticamente, um “final feliz”: eles decidem que não querem ter sentimentos e posturas burguesas e assumem o triângulo, além disso, partem juntos para se dedicar a intervenções políticas de dimensões maiores.

E não há outro meio senão fazer como os animais (rosnar, cavar o chão, nitrir, convulsionar-se) para escapar ao ignóbil [...] falta-nos criação. *Falta-nos resistência ao presente*. A criação de conceitos faz apelo por si mesma a uma forma futura, invoca uma nova terra e um povo que não existe ainda [...] A arte e a filosofia juntam-se nesse ponto, a constituição de uma terra e de um povo ausentes, como correlato da criação (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 140).

“O povo que falta”, a filosofia e a arte carecem dele e o invocam, é o povo que cria o povo, no acontecimento, enunciação e efetuação. Experimentações de vida. Afirmção de singularidades, recusar os homens como suporte de valores dados, prontos, acabados, declinar a governamentalidade, o controle.

O respeitoso camelo, pesadíssimo, carregado corre para o deserto, para o seu deserto, para proferir o sagrado –“Não!” e aí já é leão, o espírito-camelo tornado leão procura seu senhor para tornar-se seu inimigo, contra ele quer se opor com –“Eu quero!” O senhor, seu deus, o grande

dragão de escamas douradas, o “Tu-deves!”, com valores milenares resplandecendo em suas escamas diz que tudo já está criado e que não há mais lugar para “eu quero!”. A potência do leão é necessária para criar liberdade para nova criação, mas ainda uma outra transmutação do espírito deve se dar, o leão ainda em criança deve se tornar, e por que? Porque a criança é “roda rodando por si mesma”, é criação, eterno dizer sim, criação de novos valores. As três transmutações do espírito, *Das três transmutações*, Zaratustra, Nietzsche. “Três transmutações vos citei do espírito: como o espírito se tornou camelo, e em leão o camelo, e o leão, por fim, em criança. Assim falou Zaratustra. E naquele tempo ele se demorava na cidade, que é chamada: A vaca colorida.” (NIETZSCHE, 1978, p. 229-30). E naquele tempo ele se demorava na cidade que é chamada a vaca colorida.

#### Da criação de sub-versões

Sub-versões são ensaios. Ensaios de possíveis que terão de ser criados a partir das impossibilidades dos alunos: as impossibilidades de equacionar seus blocos de sensações em problemas, as impossibilidades de articular sistematicamente os conteúdos filosóficos que se lhe são lançados, as impossibilidades de decifrar modos de argumentação e de pensamentos para a construção de referências que permitam descobrir formas de discursos vigentes e que permitam enunciação filosófica, etc.

Cada sub-versão é um original, é um ensaio de criação filosófica, conceitual. A partir do curso de filosofia como exercício dos procedimentos básicos do fazer filosófico, como argumentação, lógica, conceituação, problematização, leitura, escrita, análise, síntese, conhecimento de sua história, os alunos podem compreender esse modo de fazer da filosofia, como ela se configura, sua lei interna, a ordem, uma disciplina que a constitui, seus possíveis fluxos. Assim, a partir desses exercícios, dessas experiências de fazer *como*, os alunos poderão ter um conjunto de referências que permite que eles possam não só “descobrir encadeamentos, estruturas, nos discursos de proveniências diversas, inclusive nos produzidos por eles mesmos” (FAVARETTO, 2008, p. 49), como também fazer, eles mesmos, seus ensaios, suas versões, suas criações de sentido. “Mais do que agência fornecedora de informações e significados, a filosofia em ato constitui-se em modalidade enunciativa que, pela sua especificidade, tematiza e elabora as

dificuldades da produção de sentido.” (FAVARETTO, 2008, p. 44). Para as sub-versões não há um certo ou errado<sup>57</sup>, é um ensaiar-se, é enunciação de uma minoria. Não há um aonde chegar, não é formação, trata-se de ensaiar pensamentos, novas formas de pensar, experimentações, experimentamentos. Sub-versão é extemporaneidade, pensar contra si mesmo, contra o fato, contra o presente, enunciando “o povo que falta”, trata-se de “novas possibilidades de vida” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 338), de “novas formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Ensino de filosofia é criação de sub-versões, versões próprias, é tentativa de “suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempo, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (DELEUZE, 1992, p. 218). A questão que interessa aqui e agora, como interessa uma tábua flutuante ao naufrago que não para de se debater é: como suscitar acontecimentos? Como suscitar acontecimentos em educação, como suscitar acontecimentos no ensino de filosofia? Trata-se de reativar o fora, de re-existir. Pensar e praticar o ensino de filosofia contemporâneo de forma extemporânea. Pensar e agir contra o seu tempo é pensar o devir, devirescamente. Devir não é história. O devir foge, escapa à história, para criar algo novo.

[...] as grandes paisagens têm, todas elas, um caráter visionário. A visão é o que do invisível se torna visível... a paisagem é invisível porque quanto mais a conquistamos, mais nela nos perdemos. Para chegar à paisagem, devemos sacrificar tanto quanto possível toda determinação temporal, espacial, objetiva; mas este abandono não atinge somente o objetivo, ele afeta a nós mesmos na mesma medida. Na paisagem, deixamos de ser históricos, isto é, seres eles mesmos objetiváveis. Não temos memória para a paisagem, não temos memória, nem mesmo para nós, na paisagem. Sonhamos em pleno dia e com os olhos abertos. Somos furtados ao mundo objetivo, mas também a nós mesmos. É o sentir (STRAUS, 1989, p. 519 apud DELEUZE; GUATTARI, 1992 p. 220).

Esta passagem, que retiramos de uma nota de rodapé de Deleuze e Guattari refere-se aos *afectos* exatamente do mesmo modo como podemos nos referir aos conceitos. Um pensamento geográfico e não histórico seria um pensamento-paisagem. Tanto na arte quanto na filosofia. História não é acontecimento. A história, deleuzeguattarianamente, capta do acontecimento apenas sua efetuação em estados de coisas, é um conjunto de vividos, não é o acontecimento, este

---

<sup>57</sup> Há certo e errado para os procedimentos do fazer da filosofia, argumentação, conceituação, etc., mas não há exigências noológicas e ideológicas, espera-se criação.

escapa à história. Estamos acostumados a reverenciar hegelianamente a história como a revelação das coisas como elas são. Essências se realizando em um movimento necessário. Estados de coisas são encaixados nessa crença como o todo, o um, o que é. Assim nos acostumamos a nos resignar à verdade dos fatos, inexoráveis. “Se todo sucedido contém em si uma necessidade racional, se todo acontecimento é o triunfo do lógico ou da ‘Ideia’ – então, depressa, todos de joelhos, e percorrei ajoelhados toda a escada dos ‘sucedidos!’” (NIETZSCHE, 1978, p. 68). Há no pensamento histórico um apreço incondicional por uma preciosa interioridade, interioridade cheia de riquezas em si mesmas, constitutivas do Homem, de sua Verdade, de sua Realidade (mesmo que não venham a realizar-se), interioridade reconhecida como erudição: “indigestas pedras de saber” nietzschianas, que o homem moderno arrasta consigo, “cultura histórica” que não é cultura efetiva “mas apenas uma espécie de saber em torno da cultura; fica no pensamento-de-cultura, no sentimento-de-cultura, dela não resulta nenhuma decisão-de-cultura” (NIETZSCHE, 1978, p. 62). Decisão de cultura: ação política: pensamento geográfico, contingente, em movimento. Tomadas e abandonos de territórios, liso, conexões. “A geografia [...] não é somente física e humana, mas mental, como a paisagem.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 125). Paisagem, superfície, pele, cérebro. Não pensar historicamente, mas geograficamente, não busca de origem no desenrolar de um processo necessário, mas meio, sem fim nem começo, sem pontos, pontos fixos de coordenadas, mas sim pontos que duram: linhas, linhas de fuga, desenhando as singularidades das contingências, móveis. História não é devir, não é criação de algo novo.

O sentido histórico, quando reina irrefreado e traz todas as suas conseqüências, erradica o futuro, porque destrói as ilusões e retira às coisas sua atmosfera, somente na qual elas podem viver. A justiça histórica, mesmo quando é exercida efetivamente e em intenção pura, é uma virtude pavorosa, porque sempre solapa o que é vivo e o faz cair: seu julgamento é sempre uma condenação à morte. Quando por trás do impulso histórico não atua nenhum impulso construtivo, quando não se está destruindo e limpando terreno para que um futuro já vivido na esperança construa sua casa sobre o chão desimpedido, quando a justiça reina sozinha, então o espírito criador é despojado de sua força e de seu ânimo (NIETZSCHE, 1978, p. 65).

História não é experimentação. Experimentar tudo, pois, geografizar! “É verdade que os nômades não têm história, só têm uma geografia.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 71). Não só um pensamento geográfico, não só signos, mas também ações geográficas, ações políticas. História e

geografia. Cabe aos professores filósofos criarem estratégias para denunciar o intolerável de seu tempo. Cabe a eles pensarem contra si mesmos.

Em *Conversações*, no capítulo “Os Intercessores”, Deleuze dará à função da fabulação, em Bergson, uma dimensão política:

Perrault pensa que, se falar sozinho, mesmo inventando ficções, forçosamente terá um discurso de intelectual, não poderá escapar ao “discurso do senhor ou do colonizador”, um discurso preestabelecido. O que é preciso é pegar alguém que esteja “fabulando”, em “flagrante delito de fabular”. Então se forma, a dois ou em vários, um discurso de minoria. Reencontramos aqui a função da fabulação bergsoniana... Pegar as pessoas em flagrante delito de fabular é captar o movimento de constituição de um povo. Os povos não preexistem. De certa maneira, o povo é o que falta, como dizia Paul Klee (DELEUZE, 1992, p. 157).

No sentido político, talvez, a fabulação de Bergson, seja confabulação, na medida em que não se pode fabular sem a intervenção de um ou mais intercessores, sem correr o risco de estar fazendo o discurso do colonizador, dos universais, da História, da escola. Fabular com a intercessão de alguém, um ou mais e interceder, sozinho ou com alguém, na fabulação de outrem. Delito de fabular, delito de confabular. É o delito de disparar o processo de constituição de um povo. “[À]s ficções pré-estabelecidas que remetem sempre ao discurso do colonizador, trata-se de opor o discurso de minoria, que se faz com intercessores”. Um povo não preexiste, ele se constitui no movimento de resistir, na fabulação. E isto é um delito porque é resistência, é criação. É um delito contra a situação do presente. Resistir é o que há de comum entre a arte, a filosofia e o povo. “A arte e a filosofia juntam-se neste ponto, a constituição de uma terra e de um povo ausentes, como correlato da criação.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 140). O que cabe é criar modos de liberar a vida da captura, denunciar o indigno, criar linhas de fuga para escapar à participação na produção de miséria humana operada pelo capitalismo. Cabe ao povo, ao artista, ao filósofo. “Eles têm em comum resistir, resistir à morte, à servidão, ao intolerável, à vergonha, ao presente.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 142). Isso faz com que o uso das ferramentas da filosofia não seja feito para desvendar verdades preexistentes, mas para criá-las, criar outras versões, menores.

Resistência como re-existência é movimento constante, é reincidência, insistência. Repetir, repetir até gerar uma diferença. Microscopicamente e insistentemente resistir. Re-existir. Criar diferença: repetir para criar diferença, não reproduzir. Pierre Menard, no conto de Borges, pretende escrever o Quixote de Cervantes. Não quer copiá-lo, “sua admirável ambição era produzir algumas páginas que coincidissem – palavra por palavra e linha por linha- com as de Miguel de Cervantes” e por fim “o texto de Cervantes e o de Menard são verbalmente idênticos, mas o segundo é quase infinitamente mais rico” (BORGES, 1999, p. 55). Não se trata de pensar outro mundo, não se trata de utopia, mas sim de um pensamento que seja criador de fabulações no acontecimento. Aqui e agora. O que pode o povo? O que podem os professores de filosofia? O que pode o qualquer um? Forjar outras sensibilidades e outros pensamentos e outros modos de subjetivação e outros sexos e outras políticas e. “Escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca.” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28). Fazer nossas tocas, subterrâneas, multiconectadas, muitas entradas e saídas, mundos possíveis.

### Das armas

“Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas.” (DELEUZE, 1992, p.220). A maneira de fazer funcionar é o que torna uma ferramenta uma arma. Não se pode mais choramingar a sedução que o ciberespaço e as sempre renovadas tecnologias exercem nos jovens estudantes. A partir daqui um ensino de filosofia que tira proveito disso. Escolha-se uma ferramenta na web para trabalhar com os alunos, juntos no processo. Fazer um site, espaço wiki, qualquer uma, não importa, contanto que com ela se possa compor remendando-louco, que se possa transformá-la em arma. Armas: o modo de ocupar. É o modo de ocupar, o modo de fazer funcionar que vai tornar a ação uma ação de sub-versão, por mais que já nasça em um ambiente capturado, controlado. Trata-se de uma determinada forma de ocupar o ciberespaço por meio do ensino de filosofia como resistência. Internationale Situationniste, 1º de junho de 1958: “Não pode haver música ou pintura situacionista, apenas o uso situacionista desses meios.” (DEMPSEY, 2010, p. 213).

Da entrevista que Deleuze dá a Antonio Negri, no ano de 1990, para a revista *Futur Antérieur*, vê-se, da parte de Negri, uma visão, bastante em voga nos anos da década de 90, de otimismo em

relação aos poderes de ações políticas no chamado ciberespaço. Ele pergunta se não haverá nas sociedades de controle ou de comunicação renovadas oportunidades para o comunismo se entendido como “organização transversal de indivíduos livres”. (DELEUZE, 1992, p. 216). Vislumbrou-se, àquela época, com esperança, o surgimento de novas possibilidades de criação de uma sociedade livre, um comunismo, a partir das novas possibilidades de relações e invenções de espaços-tempos que o ciberespaço já começava a disponibilizar. Perguntava-se sobre a possibilidade de suscitar acontecimentos, no ciberespaço, como forma de resistência, assim como John Perry Barlow da *Electronic Frontier Foundation*, no filme *Hackers: outlaws and angels*, que se permite sonhar com “um mundo melhor” no ciberespaço: “[...] criaremos a civilização da mente no ciberespaço. Que ela seja mais humana e justa que o mundo que os governos construíram [...] Vamos nos espalhar pelo planeta para que ninguém prenda nossos pensamentos.” (HACKERS, 2001)<sup>58</sup>. Ideias como esta não foram nada raras entre a cultura hacker original, no entanto, viu-se ao longo de poucos anos, que uma mudança assim não era tão simples.

Pode-se pensar já de saída que a esperança de substituir o mundo real-concreto – que não deu certo, sob a perspectiva da igualdade entre os indivíduos e da liberdade de todos –, por um outro mundo mais justo, no ciberespaço, seria, sobre essa questão, a ideia das mais ingênuas, que parte da mesma raiz, bipolar, de lógica da exclusão, das utopias clássicas. Seria mais uma vez acreditar na revolução como acontecimento universal baseado na ideia de mundo único apoiado no *ou*.

É nessa mesma época que se origina na Europa o conceito de *mídia tática*, nascida do mesmo entusiasmo entre artistas e ativistas, dadas as mudanças políticas e a gradativa queda nos preços dos computadores domésticos. “Mídia tática é o termo dado ao uso político feito tanto pelas tecnologias antigas quanto pelas novas, como a organização de *sit-ins* virtuais, campanhas para acesso mais democrático à Internet, ou mesmo a criação de novos *softwares* não dirigidos ao mercado comercial.”<sup>59</sup> (GALLOWAY, 2004, p. 175 - tradução livre). Mídia tática é uso político. É resistência, assim como *hackerismo*. Galloway amplia ainda essa definição quando inclui nela

---

<sup>58</sup> Em português encontra-se disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=x63IOClfkCs>> e em inglês encontra-se disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=VvZELcrClP8>> Acesso em: 7 maio 2012 (para ambas as versões).

<sup>59</sup> No original leia-se: “Tactical media is the term given to political uses of both new and old technologies, such as the organization of virtual sit-ins, campaigns for more democratic access to the Internet, or even the creation of new software products not aimed at the commercial market.” (GALLOWAY, 2004, p. 175).

os vírus de computador. “Não sendo nem atraente nem feia, nem boa nem ruim, a mídia tática aparece, ataca e desaparece novamente.” (ROSAS; VASCONCELOS, 2006, p. 14). Enxamear, pular aqui e ali, imprevisível, criação de zonas autônomas, efêmeras (BEY, 2004), não são revolução, não são utopias, não são negação universal, são novas formas de ocupar, são criação de novos espaços-tempos.

Contudo, o que se viu efetivamente acontecer depois das animadoras manifestações de 1999 de Seattle, quando grupos das mais diversas naturezas e lugares do mundo se juntaram para protestar contra a globalização na reunião dos países ricos, não foi o que se esperava. Novos mundos possíveis foram anunciados ali, porém a necessidade de sua efetuação ainda está sendo sentida. A década subsequente nos mostrou que essa efetuação não seria assim tão simples, como consequência imediata da efervescência das manifestações que se impuseram como acontecimento político.

Para a pergunta de Negri, de se as sociedades de controle/comunicação não poderiam trazer novas oportunidades para um comunismo, Deleuze responde:

É verdade que, mesmo antes das sociedades de controle terem efetivamente se organizado, as formas de delinquência ou de resistência (dois casos distintos) também aparecem. Por exemplo, a pirataria ou os vírus de computador, que substituirão as greves e o que no século XIX se chamava de “sabotagem” (o tamanco – *sabot* – emperrando a máquina). Você pergunta se as sociedades de controle ou de comunicação não suscitarão formas de resistência capazes de dar novas oportunidades a um comunismo concebido como “organização transversal de indivíduos livres”. Não sei, talvez. Mas isso não dependeria de as minorias retomarem a palavra (DELEUZE, 1992, p. 216-7).

Em 1990 Deleuze pensou vírus como arma. Já não mais as greves, os movimentos de classe contra o capitalismo, já que “[j]á não dispomos da imagem de um proletário a quem bastaria tomar consciência” (DELEUZE, 1992, p. 213), mas algo em rede, algo transversal, porém que não fosse uma luta pela tentativa de tomada da palavra. Não ter mais à disposição a imagem de um proletário a quem bastaria tomar consciência significa que não se pode mais compactuar com o uso que o Estado tem feito do ensino de filosofia. Não se trata de ensino para a formação de um sujeito cidadão. Não se trata de um ensino genérico de um bem pensar genérico para uma

cidadania genérica. Não se trata de arma revolucionária contra a repressão, luta de classes, tomada de consciência. É combate pelo vivo, virótico.

Uma ação política no ciberespaço que não fosse ela mesma de novo e de novo comunicação. Toda uma década de midiativismo e a pergunta que ainda incomoda é: o que persiste? O que ainda persiste do que resiste? O que ficou?

2012. Passado o atordoamento dos ataques às Torres Gêmeas nos EUA e tudo que se sucedeu a partir deste fato, uma década depois, vemos brotar estranhos novos movimentos políticos: *Wikileaks*, *Occupy Wall Street*, e todos os outros movimentos de *occupy*, os indignados espanhóis e outros europeus a respeito da crise econômica na União Europeia, o conjunto de manifestações populares chamado de primavera árabe, as manifestações contra a censura no ciberespaço em diversos países, inclusive no Brasil, onde também houve uma série de manifestações populares em favor da liberdade, da maconha, etc., e mais tantos outros, *Anonimous*, todos esses mesclando a ação nas ruas com a ação no ciberespaço. Inseparáveis, sem se ter como garantir uma linearidade de causa e efeito entre elas. Claramente o uso do ciberespaço como espaço de enunciação, de articulação, conexão, toma hoje as formas de viver, isto é um fato. A partir da popularização dos computadores domésticos, e do desenvolvimento das redes de comunicação através desses computadores, sente-se cada vez mais, e ainda sem compreender bem, o impacto que têm na política, no social, na economia, no amor, na morte. É cada vez menos interessante e eficaz dissociar a produção de formas de vida e o desenvolvimento de novas tecnologias.

É muito grande a tentação de pensar o espaço cibernético como um *espaço liso*, no qual a colaboração, o coletivismo, a liberdade, a participação, efetivamente criam um mundo melhor do que o mundo do capitalismo industrial e suas injustiças. É reconfortante pensar que apenas no toque de um *click* pode-se conectar todo o mundo livremente.

O *espaço liso* é descentrado e cresce sem limites para todas as direções: fibra de bananeira e papel reciclado, maçaroca prensada e aglutinada, enquanto o *espaço estriado* está preso às coordenadas, trama e urdidura, euclidiano, Excel. Liso não é homogêneo, ao contrário, pertence “a uma heterogeneidade de base” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 198). Não tem avesso, é trajeto, velocidade, movimento em espaço aberto.

O ciberespaço, nova dimensão da vida humana, é um espaço liso? Pode-se, inicialmente, pensar nele como um espaço que não foi totalmente estriado pelo capitalismo, pelo aparelho de Estado? Pode-se pensar inicialmente que, embora sejam necessários instrumentos e conhecimentos específicos para se adentrar esse espaço (que dependem de condições financeiras para a aquisição), esse espaço ainda não foi totalmente capturado: qualquer criança de 12 anos, de 8 anos ou menos pode fazer para si um blog, por exemplo, pode fazer um perfil em sites de relacionamento e ainda postar pequenos filmes de sua autoria, feitos pelo telefone celular, até, além, claro, imagina-se poder “navegar” livremente, deslizando, por esse mar de signos. Parece um sonho..., múltiplas conexões possíveis, *links* que levam a *links* que levam. Múltiplas entradas e saídas, superfície, heterogeneidade, agenciamento. Simplesmente estar conectado ao mundo, sem necessidade de identificar-se, ir conectando-se a sítios e sítios, procurando associações interessantes em lugares de relacionamento, tudo fácil, sem levantar da cadeira, um novo mundo se abre, ideias são trocadas, informações são passadas, comunidades se formam. Ideia muito atraente de liberdade possível, porém, não. O que está por trás desse novo espaço, “totalmente livre, aberto”? Como ele funciona?

“Não se pode ter entendido suficientemente as relações de poder em uma sociedade de controle a não ser que se tenha entendido ‘como ela funciona’ e ‘para quem ela funciona’.”<sup>60</sup> (GALLOWAY, 2004, p. xiii – tradução livre). Em seu livro, *Protocol, how control exists after decentralization*, Galloway defende que é necessário ter um conhecimento técnico tanto quanto teórico de qualquer tecnologia dada. Entender as redes não como metáforas, mas como mídia materializada e materializante é um passo importante para diversificar e tornar mais complexo o conhecimento que se tem sobre as relações de poder nas sociedades de controle. Não se pode entender, ingenuamente, o ciberespaço e suas redes como metáfora de conectividade, coletividade e participação.

É necessário que se pergunte sobre o modo como as possibilidades de ocupação do ciberespaço vêm sendo exploradas na escola. Em que medida as “aulas de informática” e todas as ações educacionais pensadas para uma “inclusão digital” e toda a tentativa de integrar os recursos

---

<sup>60</sup> “You have not sufficiently understood power relationships in the control society unless you have understood ‘how it works’ and ‘who it works for’”.

tecnológicos e informáticos às didáticas planejadas não são mais uma forma de estriamento, de captura, de reprodução do mundo das empresas e de governamentos de Estado? Instrumentalizar para se encaixar, cada coisa em seu lugar, mundo do trabalho, mundo do fato consumado? Informatizar para disciplinar, para governar, para controlar...

Há um certo encantamento, por parte dos professores, e receio ao mesmo tempo, em relação ao crescente desenvolvimento das possibilidades de ação no ciberespaço assim como com o constante surgimento de novos recursos tecnológicos no mercado e não é incomum que se passe a acreditar na necessidade de adesão ao “mundo digital” e que se faça isso sem reservas, sem a preocupação com o viés político que há nessa atitude. Quantos dos usuários da Internet sabem que o Google guarda todas as informações sobre as buscas que são feitas e pode, através disso, desenhar um perfil do usuário de determinado computador (IP)? Quantos desconfiam que talvez esses dados possam ser usados comercialmente, ou seja, que possam ser vendidos para empresas que podem bombardear o usuário com propagandas de produtos específicos de seu universo de consumo? Em uma das cenas do filme *Minority Report*<sup>61</sup> vê-se os indivíduos passarem, sem perceber, por leitores de íris que rapidamente acionam a mudança das propagandas nos outdoors de forma a que essas se adaptem imediatamente ao perfil do passante. Já não falta hoje literatura sobre a governamentalidade na Internet em contraposição à suposta liberdade de navegação.

Não há dúvida de que haja um enorme abismo entre uma ocupação criativa, ativa, resistente, potente: o uso do ciberespaço como lugar de enunciação de possíveis mundos, lugar de encontro de co-laboradores, de pesquisa, de criação de conhecimento, lugar de cooperação entre cérebros em busca de criações sensíveis, que se configurem como acontecimentos: criar novas formas de sentir, de perceber, de lutar pelo vivo e, do outro lado do abismo uma ocupação de consumidor, entradas para comprar e vender coisas, aproveitar “oportunidades”, buscar informações, ficar a par das últimas notícias sobre a vida dos outros, comunicar, fazer negócios, procurar “sentir-se no mundo”, contra a solidão e dificuldades de relacionar-se, divertir-se com joguinhos, etc. Uso do ciberespaço como possibilidade de novos mundos *versus* reprodução do mesmo mundo, reprodução imitação, sem sentido.

---

<sup>61</sup> Filme de Steven Spielberg, EUA, 2002

O que não se pode deixar de dizer e repetir é que não se trata tanto de tentar caracterizar cada um desses espaços- liso e estriado - com seus predicados, mas sim que eles se misturam incessantemente em movimentos dissimétricos e a cada vez que se tenta uma oposição simples, tudo se complica, se co-implica novamente, com alternâncias e superposições, e.

Há uma diferença muito mais complexa entre espaço liso e estriado - espaço nômade e sedentário, entre o espaço máquina de guerra e o espaço instituído do aparelho de Estado - além daquela de fazer uma oposição simples entre eles, porque entre esses espaços há não apenas a possibilidade de coexistência, mas, a despeito da contradição, cada um dos dois só existe devido à mistura que não param de fazer entre si. Pelo fato de um estar constantemente sendo transvertido no outro, revertidos um no outro, movimento de mistura que não cessa, por isto é que cada um existe. O ciberespaço pode ser tomado como um *espaço liso* ou como um *espaço estriado*, ou pode ser as duas coisas ao mesmo tempo, mas não neutro.

O espaço estriado é regulado a priori, já está planejado sobre um plano métrico no qual se pode localizar e seguir e contar. Nele, pode-se controlar para prever, pode-se prever para controlar. Propriedades são determinadas e hierarquizadas, as extensões mensuráveis são calculadas. Há uma lógica a ser seguida e joga-se xadrez euclidianamente.

Galloway deixa claro que a Internet não é uma simples ferramenta do tipo “pergunte e você poderá receber”. Ela é constituída por uma lógica bi-nível. De um lado TCP/IP (Transmission Control Protocol/Internet Protocol) torna possível à Internet criar distribuições horizontais de informações de um computador para outro. Do outro lado, DNS (Domain Name System) estratifica verticalmente aquela lógica horizontal por meio de um conjunto de corpos reguladores que maneja os nomes e endereços da Internet (GALLOWAY, 2004). Trama e urdidura. Para ele, entender essas duas dinâmicas da Internet significa entender a ambivalência do modo como o poder funciona nas sociedades de controle. “O princípio fundador da Net é o controle, não a liberdade – o controle existiu desde o começo.”<sup>62</sup> (GALLOWAY, 2004, p. xv – tradução livre).

A tendência que se tem de deliciar-se com o ciberespaço como se ele fosse de antemão um espaço liso sem a preocupação de ocupar-se também de seu lado estriado pode levar a enganos

---

<sup>62</sup> No original leia-se: “[T]he founding principle of the Net is control, not freedom – control has existed from the beginning”

em relação ao uso político que se possa fazer dele. Os sistemas de protocolos são sistemas políticos. São eles que administram, modulam e controlam as inter-relações entre sistemas vitais: são uma economia política. “Toda *network* é uma *network* porque é constituída por um protocolo”<sup>63</sup> (GALLOWAY, 2004, p. xix – tradução livre). O controle das sociedades de controle emerge tanto tecnicamente quanto politicamente, protocolo é governamentalidade. As condições das experiências que se possa viver no ciberespaço já estão de antemão determinadas, não são produzidas pelos usuários. No entanto, no limite do estriamento há a possibilidade de alisamento...

---

<sup>63</sup> No original leia-se: “Every network is a network because it is constituted by a protocol.”

## débi e lóide

Tenho um pressentimento sobre a América do Norte dos tempos de meus filhos ou de meus netos – quando os Estados Unidos serão uma economia de serviços e informações; quando quase todas as principais indústrias manufatureiras terão fugido para outros países; quando tremendos poderes tecnológicos estarão nas mãos de uns poucos, e nenhum representante do interesse público poderá sequer compreender de que se trata; quando as pessoas terão perdido a capacidade de estabelecer seus próprios compromissos ou questionar compreensivamente os das autoridades; quando, agarrando os cristais e consultando nervosamente os horóscopos, com as nossas faculdades críticas em decadência, incapazes de distinguir entre o que nos dá prazer e o que é verdade, voltaremos a escorregar, quase sem notar, para a superstição e a escuridão.

O embrutecimento da América do Norte é muito evidente no lento declínio do conteúdo substantivo nos tão influente meios e comunicação, nos trinta segundos de informações que fazem furor (que agora já são dez segundos ou menos), na programação de padrão nivelado por baixo, na apresentação crédula da pseudociência e da superstição, mas especialmente numa espécie de celebração da ignorância. No momento em que escrevo, o vídeo mais alugado na América do Norte é o filme *Dumb and Dumber* [Débi e Lóide]. *Beavis and Butthead* continuam populares (e influentes) entre os jovens que veem televisão. A lição clara é que estudar e aprender – e não se trata apenas de ciência, mas de tudo o mais – é evitável, até indesejável.

Nós criamos uma civilização global em que os elementos mais cruciais – o transporte, as comunicações e todas as outras indústrias, a agricultura, a medicina, a educação, o entretenimento, a proteção ao meio ambiente e até a importante instituição democrática do voto – dependem profundamente da ciência e da tecnologia. Também criamos uma ordem em que quase ninguém compreende a ciência e a tecnologia. É uma receita para o desastre. Podemos escapar ilesos por algum tempo, porém mais cedo ou mais tarde essa mistura inflamável de ignorância e poder vai explodir na nossa cara (SAGAN, 1996, p. 39).

## O modo de ocupar: armas

Os computadores são baseados em uma linguagem tecnológica chamada código. Teremos todos que entender de códigos? Teremos todos que ser *hackers* no sentido estrito para poder resistir?

O que faz a diferença é a forma de ocupar os espaços, de estar no espaço, de ser no espaço. “Viajar de modo liso ou estriado, assim como pensar...” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 190).

Ocupar como Kiarostami. “No espaço liso sem corte nem módulo, pode-se dizer que não há intervalo? Ou, ao contrário, tudo aí se tornou intervalo, *intermezzo*?” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p.184). Tudo aí se tornou intervalo? “[U]m suporte de deslizamentos no tempo.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p.184).

Como o cineasta iraniano Abbas Kiarostami, por exemplo no filme *Onde fica a casa do meu amigo*, de 1987, conta muita coisa sobre as relações autoritárias entre professor e crianças e o funcionamento da vida dos aldeões onde se passa a história, suas relações, só por meio do movimento de um menino andando pela aldeia, correndo entre uma aldeia e outra, indo e voltando, em movimento, em busca, tudo é meio. *Patchwork* de intervalos, montagem de retalhos, de partes menores, sintaxe de acontecimentos em detrimento do que geralmente é considerado como “fatos notáveis” e dos profundos conflitos dos *eus*. Passagens, *intermezzos* em movimento<sup>64</sup>.

“[N]um espaço-tempo liso ocupa-se sem contar, ao passo que num espaço-tempo estriado conta-se a fim de ocupar” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p.183). Liso e estriado ao mesmo tempo, o curso de filosofia como resistência, conta para poder ocupar quando planeja os signos, as ferramentas, planeja o que se vai ensinar. E ao mesmo tempo ocupa sem contar quando pratica a aula como acontecimento, na qual se incorpora os desvios, os afetos e outros imprevisíveis.

Ocupar sem o uno. Ocupar multiplicariamente.

---

<sup>64</sup> A este respeito cf. também o documentário brasileiro *Dalva*, de Caroline Leone, 10', 16mm, produzido pela Fundação Armando Alvarez Penteadó – FAAP –SP, 2004

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre  $n-1$  (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a  $n-1$ . Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 15).

Ocupar o espaço, sempre a  $n-1$ , multiplicidade, remendando-louco.

Maneira nômade de ocupar: rizoma, espaço liso. “[R]atos são rizomas.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 15). Ciberespaço pode ser rizoma. Em um rizoma, assim como em qualquer espaço liso as junções não implicam um ambiente onde a multiplicidade estaria imersa, multiplicidade é movimento, as distâncias variam, as mudanças de direção são constantes, não há uma perspectiva de conjunto, não há conjunto. Tudo vai depender da forma de ocupar. Rizoma: *e*. Não *é*. Trata-se de trocar um verbo por uma conjunção. Conexões, muitas conexões, abandonar as essências, as identidades. Em português o *e* perde o acento agudo, um pequeno traço oblíquo e toda a diferença. Em francês o *est* perde o *s*: *et*. A lógica do E. O princípio da não-contradição tendo sido banido, permite que duas coisas contrárias por natureza possam coexistir.

Mas cuidado: “[j]amais acreditar que um espaço liso basta para nos salvar.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 214). É certamente no espaço liso que surgem novos movimentos que podem gerar vida, é onde inventam-se novas armas, onde surgem novas possibilidades de sentir e perceber, no entanto esses espaços por si só não bastam para nos libertar.

Trata-se de pensar em como proceder para que haja a possibilidade de alisamento no curso de filosofia. Como favorecer essa troca constante entre liso e estriado, que um se torne o outro, alternância, balé, jogo de poder entre aparelho de Estado e máquina de guerra, ensinar estriado e aprender liso e aprender estriado e ensinar liso e.

[A]mbos estão ligados, se relançam. Nunca nada se acaba: a maneira pela qual um espaço se deixa estriar, mas também a maneira pela qual um espaço estriado restitui o liso, com valores, alcances e signos muito diferentes. Talvez seja preciso dizer que todo progresso se faz por e no espaço estriado, mas é no espaço liso que se produz todo devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p.195).

Espaço de análise e síntese, de conceituação, de história, pontos, e espaço de criação, busca de novas relações, trajetões, fabulações, ao mesmo tempo. Progresso e devir. Ao mesmo tempo. E.

Promover na escola a possibilidade de revezamento liso e estriado, progresso e devir, ciência maior e invenção de novas armas. É disso que se trata de fazer: formas de turbilhonar o pensamento na escola, espiralá-lo, movimentar tangencialmente, escapando, criando o novo, admitindo o imprevisível. “Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 25).

Em 1990 Deleuze pensou resistência como vírus. Não é necessário que todos sejam *hackers*, que saibam programar computadores, para que possam ocupar o ciberespaço de forma nômade. “Há pessoas que adotam a postura de hacker em relação a coisas como eletrônica e música. Na verdade, é possível encontrar hackers entre os níveis mais elevados de cientistas e artistas.” (RAYMOND, 1996b, s/p). Trata-se de uma evidente postura política no ensino de filosofia ao se propor a buscar, a tentar, criar novas formas. Novas formas de ensino e novas formas de resistir, pequenas e insistentes, viróticas tentativas que embaraçam as coordenadas cartesianas em movimento de rede, criar novas conexões. Trata-se de arquitetar um ensino de filosofia *hacker* em rede com o vivo. Encontrar formas de “sabotagem”. Para a pergunta de Negri, de se as sociedades de controle/comunicação não poderiam trazer novas oportunidades para um comunismo, Deleuze responde: “Não sei, talvez. Mas isso não dependeria de as minorias retomarem a palavra.” (DELEUZE, 1992, p. 217). Não se tem nada mais a comunicar. Já se falou demais, fala-se demais, fala-se sem cessar, enxurrada de signos atropelam. Calar. Interromper as ondas de informação que substituem qualquer possibilidade de criação de sentido.

Costuma-se chamar de semiocapitalismo, o capitalismo que tudo transforma em signo, um grande aparelho de gerar sistemas de significação. Há um excesso de informação, em velocidade desumana, informação demais, que não se pode acompanhar, não há como distinguir, excesso de informação que resulta na mesma coisa do que o déficit de informação, que é a ausência de sentido, a impossibilidade de criação de sentido. Assim, a criação de sentido como elo entre as pessoas passa a ser substituído pela comunicação. Admiravelmente no final do século XIX Nietzsche já criticava o homem moderno por ter deixado de produzir cultura autêntica e ter adotado um comportamento de rebanho. Não importa mais a significação, mas a imitação, já que comunicação é sempre comunicação de palavras de ordem. Isso gera o comportamento de

rebanho, que é realizado por imitação, e todos escolhem, dentre as alternativas dadas, pensando que estão decidindo. “[A] comunicação é a transmissão e a propagação de uma informação [...] uma informação é um conjunto de palavras de ordem [...] Suponhamos que a informação seja isso, o sistema controlado das palavras de ordem que têm curso numa dada sociedade.” (DELEUZE, 1999, s/p). As sociedades de controle funcionam através da comunicação de modos de vida que devem ser acatados mimeticamente sem qualquer questionamento e que, no entanto, se configurem como escolha. Protocolos que modulam as ações, sem que sejam visíveis, notados. Não se faz efetivamente com que se tome decisões, mas que se escolha, que se escolha entre as alternativas dadas, que desembocam todas no Mesmo. O semiocapitalismo está, justamente, apoiado na redução da vida ao consumo de significados já prontos e organizados em um mundo único já preparado para o consumo e que se reproduz incessantemente pela imitação. É o que Maurizio Lazzarato (2006) diz quando afirma que o capitalismo hoje não é mais produtor de mercadorias, mas de “mundos” e que há uma inédita cooperação entre os cérebros. Comunicação à distância, transmissão, contágio, propagação: vírus. É o público, a opinião do público, a opinião pública, de quem é essa opinião? O site do jornal de maior circulação no país estampa notícias sobre a sucessão presidencial de um determinado país na Europa. Ao lado do texto da matéria jornalística há uma enquete: quem você acha que deveria ganhar as eleições? E ali dois pequenos quadrados vazios estão ao lado das fotografias dos dois candidatos, esperando serem preenchidos, um ou outro, pela escolha do *clikador*. A opinião pública. Forma-se por transmissão de palavras de ordem, por contágio, por imitação. Cada um pode se tornar um especialista em política internacional escolhendo quem deve ser o presidente daquele país, pode dar sua opinião, pública, ao mundo, pela rede. Todos participam, comunicação sem limites, “o mundo sem fronteiras”, como manda o *slogan* da companhia de telefonia móvel.

O contemporâneo filósofo e economista finlandês, Akseli Virtanen, afirma que houve uma transferência dos mecanismos de produção de valor para a esfera do ambiente mental. A produção de objetos – mercadorias- do capitalismo industrial foi sobrepujada pela produção de sujeitos, de modos de vida.

O semiocapitalismo é menos uma forma de produção do que a produção de uma forma: um maneirismo, produção de hábitos, crenças, desejos, concepções e expressões de subjetividade nele incorporadas. É um bloco produtivo-

econômico-subjetivo, como diz Félix Guattari, e somos nós mesmos os órgãos essenciais para o funcionamento deste bloco: nossas sensações, percepções, esperanças, desejos e fantasias imaginárias não são algo separado, mas componentes integrais do funcionamento da economia (VIRTANEN, 2011, p. 53).

São os próprios homens, suas almas, os desejos, as imaginações, sensações que passam a fazer parte da economia. “É isto que Deleuze e Guattari quiseram dizer na famosa análise apresentada em *O Anti-Édipo*: o desejo é social, o capitalismo trata da apropriação da produção desejante.” (VIRTANEN, 2011, p. 53).

A captura do capitalismo atualmente não se restringe à esfera econômica, não é só mais-valia, mas apropria-se e modula todo o tempo da existência, os desejos, a criatividade. Há anos que se ouve falar na mudança do mercado de trabalho, que é necessário que os aspirantes à entrada no mercado de trabalho devem ser criativos, flexíveis, capazes de fazer relações insuspeitadas, capazes de empenhar seu espírito no negócio da empresa, os tais empreendedores, que são levados a fazer *marketing* pessoal para conseguirem esse ingresso. Não importa mais tanto o que se sabe, mas o que se é: a inteligência, as habilidades, as intuições do futuro funcionário é matéria prima da empresa, sua vida. A distinção entre o tempo de trabalho e o tempo de não-trabalho, fundamental na produção industrial, passaram a ser indiscerníveis. O trabalho industrial não está mais no centro da produção de valores. Isto não significa, obviamente, que já não haja mais esse tipo de trabalho, as camadas se superpõem: soberania, disciplina, controle. Enquanto alguém está cortando cana debaixo do sol quatorze horas por dia, com os pés descalços, panos amarrados na cabeça, chapéu de palha, por um salário inferior ao mínimo estipulado, outro está passeando em seu automóvel *flex*, automático, dois ponto zero, bancos de couro, ar condicionado, *air bags*, etc., etc. Ao mesmo tempo alguém morre de fome e outro chega de helicóptero em seu escritório, vidros blindados e outro entra na fábrica, senta em sua baia e repete movimentos de montagem por quatorze horas seguidas. No mesmo momento, no mesmo planeta. Somada a toda exploração industrial, capitalismo financeiro, nanotecnológico, semiótico. A escravidão dos corpos e a captura da vida da mente. Concomitância de mundos<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> A este respeito há um interessantíssimo, muito criativo filme documentário chamado *Surplus: terrorized into being consumers*, Suécia, de Erik Gandini, 2003, que tem um brilhante trabalho de montagem, uma sinfonia de imagens dos mundos capitalistas e socialista, Cuba, diversas realidades, depoimentos, propagandas, realidades insuspeitadas,

Resistir, nas ruas e nas salas de aula e no ciberespaço, como vírus, sem que isso seja luta pela retomada da palavra. “[C]riar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle.” (DELEUZE, 1992, p. 217). Mais uma vez, não se trata de retomar a palavra, mas sim de criar sub-versões. Não é comunicação, mas sim enunciação.

O crescente movimento de mixagem entre ciberespaço e o espaço do concreto cotidiano em todas as esferas da vida social faz com que haja uma disputa de poder sobre as possibilidades de anunciar e enunciar no ciberespaço. As possibilidades políticas de interferir na construção do que é o real e do que é considerado verdadeiro já não está distante do homem comum, de qualquer um. Mais do que ter uma preocupação ontológica perguntando-se o que é resistência, pragmatizar e perguntar: como resistir? A possibilidade de reverter o estriamento do espaço cibernético ao usá-lo de forma nômade está ao alcance de qualquer um. Jogar GO. Um peão, sozinho, pode derrotar todo um exército inimigo<sup>66</sup>. (DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 1997b). Resistência como possibilidade de criar versões próprias dos acontecimentos. Como tantos outros inumeráveis exemplos. Qualquer um, inclusive os professores, os professores de filosofia, têm disponível novas possibilidades de uso político de seu ensino. No caso do ensino de filosofia remendando-louco, como re-existência, das possíveis sub-versões que os alunos possam criar não se sabe o que se pode esperar, o acontecimento é imponderável, é imprevisível, é vivo.

O que se pode enxamear no curso é que se expresse os próprios problemas. Poder elaborar os próprios problemas, a própria maneira de equacionar as questões que incomodam e obrigam o pensamento a buscar novas formas, obriga a criar saídas, isso já é resistência. “[A] questão do ‘dever’, como em Kafka, a do possível em nossa própria vida, a da criação de nossos próprios problemas interfere diretamente no espírito da acumulação semiocapitalista.” (VIRTANEN, 2011, p. 54). A produção de versões filosóficas para os próprios problemas, a partir do curso de filosofia, é resistência, na medida em que é luta contra a captura e modulação do tempo de

---

discursos políticos, tudo montado em velocidade, uma sintaxe complexa que nos faz adentrar a co(i)mplicação da vida humana nesse planeta nos dias atuais. No sítio disponível em: <[www.atmo.se/film-and-tv/surplus/](http://www.atmo.se/film-and-tv/surplus/)> há as informações e um icônico *trailer* de um minuto.

<sup>66</sup> Como exemplo disso conferir o blog Generación Y disponível em: ,<http://www.desdecuba.com/generaciony/>> da jovem blogueira cubana Yoani Sánchez que faz o mundo conhecer uma versão de sua ilha que não é a versão oficial de seu governo e tampouco a versão dos EUA. Censurada, reprimida, proibida de sair do país por inúmeras vezes, quando convidada para receber prêmios, Yoani já foi considerada uma das dez pessoas mais poderosas do mundo, pela revista *Times*.

existência, do vivo, o desejo, a criatividade, da possibilidade de produzir sentido. Trata-se de ativar a irredutibilidade. Trata-se de não reduzir os problemas às respostas. Não mais criar respostas que calem os problemas, mas criar problemas que calem as respostas. Combate. Combater as imagens dogmáticas do pensamento que impõem a ideia de que pensar é tecer soluções para problemas já dados.

A arma está em relação com uma máquina capaz de despertar no pensamento a imagem que o desestabiliza, pois o problema do pensamento é o problema de começar a filosofar sem pressuposição. Trata-se então de uma questão de combate: como esvaziar o pensamento de toda pressuposição? É na ausência de uma imagem estável que a filosofia se torna visionária, em que o movimento do pensamento coincide com aquele da vida, em que os dinamismos dos conceitos não são outra coisa que os movimentos vitais. A arma é o que nos permite relançar os dados da vida no pensamento. A maneira de fazer funcionar é o que torna uma ferramenta uma arma.

Devir-imperceptível. “[O] desaparecimento parece ser uma opção radical bastante lógica para o nosso tempo, de forma alguma um desastre ou uma declaração de morte para o projeto radical.” (BEY, 2004, p. 64). Não se vai pegar em bandeiras, não escrever teorias, não reproduzir palavras de ordem. Subtrair-se do grande Espetáculo, do show alucinado de signos, passar despercebido em ação, escapando da captura imediata, da semiotização, retirar-se da área de simulação, colocar-se além da capacidade perceptiva do Estado-empresa. Não querer ser modelo, não almejar ser seguido, apenas enxamear novas “possibilidades de revides inesperados, de iniciativas imprevistas que determinam máquinas mutantes, minoritárias” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 108). As sub-versões são código aberto, lançadas na web como *potlatch*, misturam-se.

A partir daqui: um ensino de filosofia que tira proveito da sedução que o ciberespaço e as sempre renovadas tecnologias exercem nos jovens estudantes, adentrar para ocupar esse espaço de disputa de criação de realidade, de verdade e de sentido. Escolha-se uma ferramenta na web para trabalhar com os alunos, juntos no processo, fazer um site, espaço *wiki*, qualquer uma, não importa, contanto que seja uma ferramenta que possa servir de suporte para o ensino de filosofia remendando-louco, que possa ser transformada em arma: espaço não-linear de enunciação, com multiplicidade de entradas e saídas, com multiplicidade de possibilidades de conexões, com multiplicidade de possibilidades de publicações textuais e imagéticas e etc., espaço destituído de

autoria/propriedade: coletivo, abdicação de toda magnânima origem se um saber filosófico formatador. Inventar um objeto estranho.

Trata-se de uma determinada forma de ocupar o ciberespaço por meio do ensino de filosofia como resistência. Que seja, por exemplo, o *wix*<sup>67</sup>. Ali se encontram vários modelos de site, formas vazias a serem preenchidas. Todas as coordenadas já estão determinadas, estriado ao máximo. Como fazer isso funcionar ainda como liso, arma nômade? A questão é: como jogar GO em um tabuleiro de xadrez? O uso do ciberespaço no curso de filosofia como resistência é um uso desaparelhado. Agir de outra forma, uma forma dissidente de pensar, ir contra a tendência de usar o texto como aparência, por meio do qual o aluno deve chegar a uma essência. Uso imanente das ferramentas da filosofia, tornadas armas ao serem usadas no ciberespaço como forma de enunciação, luta pelo vivo, em espaço de combate de determinação do que é real e verdadeiro.

Não é difícil, trata-se de um site autoexplicativo. Insistir, no primeiro dia de autoescola há o medo, todas as impossibilidades estão a postos. O site como grande diário de bordo do devir, da experiência filosófica coletiva e de cada um dos participantes, um mapa do trajeto durante o trajeto. Não há regra. Site-arma, site-vírus. Há que ter coragem. *Hack*, como tática para lidar com o vivo imprevisível, assim como talhar com preciosismo, com excelência. Com planejamento nômade demorar-se nos detalhes, com rigor, perder tempo na construção atenta de sub-versões filosóficas e de multiplicidade de conexões possíveis a partir das aulas-acontecimento. *Hackerismo* como contra-conduta: não permitir a condução prévia das condutas, desviar dos pensamentos já pensados, das formas de pensar já estabelecidas como fôrmas, revolver a cultura dada em busca de criação de sentido. Não pode haver metodologia para isso porque trata-se de processo de criação. Como na icônica passagem em que o especialista em fotos está tendo dificuldades para configurar o tamanho da imagem em uma pequena câmera de fotos digital, a qual ele não conhece, demora-se um pouco e o menino de seis anos a tira de sua mão e declara que vai fazer. Em poucos minutos, bem menos dos que os passados nas mãos do profissional, ele consegue realizar a tarefa. Estupefato, o adulto pergunta como ele sabia. Ao que o pequeno responde: “Eu não sabia”. Não sabia e fez, não é necessário saber antes, ir sabendo ao fazer. Errar e errar, ir tateando, fazer.

Tudo é possível. Fazer.

---

<sup>67</sup> Disponível em: <<http://pt.wix.com>> Acesso 10 mar. 2012

**Da impossibilidade de continuar**

Das impossibilidades dos alunos, criar possíveis, das impossibilidades dos professores, criar possíveis.

Esta tese acaba aqui porque tem de acabar em algum ponto. Até aqui já se desenvolveu um tanto do que se pretendia: ensino de filosofia e resistência. E como toda filosofia, deixa mais perguntas do que respostas e como todo rizoma, mais aberturas do que fechamentos.

Da impossibilidade de continuar essa tese, criar outros textos, outros objetos, para darem conta do problema que incomoda e obriga à ação. A ação do pensamento, a ação da criatividade, da imaginação, da capacidade de fazer relações em busca de recolocar o problema e renovadas vezes se perguntar a mesma coisa, a partir de diferentes planos, onde se estiver, no movimento remendando-louco de estar sendo, conglomerando e abandonando, velocidade, vivo.

Continuar no processo inventar filminhos, sites, etc., incomodar os alunos com essa ideia, incomodar os colegas, deslocar: combate. Outros objetos estranhos, forasteiros: armas.

antes de existir alfabeto existia a voz  
antes de existir a voz existia o silencio  
o silêncio  
foi a primeira coisa que existiu  
[...]  
explosão de semente sob o chão.

Arnaldo Antunes

## **Bibliografia**

## [obras referidas]

ASPIS, R. L. Problematização de alguns pressupostos do ensino de filosofia para jovens. In: TOMAZETTI, E. M.; GALLINA, S. F. S. (Orgs). **Territórios da prática filosófica**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

ASPIS, R. P. L.; GALLO, S. D. O. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Midia e Educação, 2009.

BATAILLE, G. Teoria da religião. Texto estabelecido e apresentado por Thadée Klossowski. Tradução Sergio Goes de Paula e Viviane de Lamare. São Paulo: Autêntica, 1993.

BEY, H. **TAZ: Zona Autônoma Temporária**. Tradução de Renato Rezende. 2. ed. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004. Coleção Baderna.

BORGES, J. L. **Ficções**. Tradução de Carlos Nejar. São Paulo: Globo, 1999.

BOUFLEUR, R. **A questão da Gambiarra**: Formas Alternativas de Produzir Artefatos e suas Relações com o Design de Produtos. 2006. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/9033571/TeseAQuestaodaGambiarra>> Acesso em: 15 mar. 2012

BURROUGHS, W. **The Cut Up Method**. In: JONES, L. (Ed.). **The Moderns**: An Anthology of New Writing in America. New York: Corinth Books, 1963. Disponível em: <<http://www.writing.upenn.edu/~afilreis/88v/burroughs-cutup.html>> Acesso em: 7 maio 2012

\_\_\_\_\_. **O método cut up**. Tradução Ricardo Rosas. [2--?]. Disponível em: <<http://www.eulalia.kit.net/textos/burroughs.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2012

BUTLER, S. **Erewhon**. Hertfordshire: Wordsworth editions, 1996.

COYOTE, P. (sem título). In: COHN, S.; PIMENTA, H. (Org.). **Maió de 68**. Tradução Sergio Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. **Conversações, 1972-1990**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. O ato de criação. Tradução José Marcos Macedo. **Folha de São Paulo**, 27/06/1999. Disponível em: <<http://cristiancess.wordpress.com/2007/09/19/o-ato-de-criacao-por-gilles-deleuze/>> Acesso em 15 mar. 2012

\_\_\_\_\_. Espinosa e nós. In: \_\_\_\_\_. **Espinosa, filosofia prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

\_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. Tradução Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **A imagem-tempo**. Tradução Tradução Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005a. (Cinema 2)

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Tradução Roberto Machado e Luis B. L. Orlandi. São Paulo: Graal, 2006a.\*

\_\_\_\_\_. **A Ilha Deserta e outros textos**. Edição preparada por David Lapoujade. Organização da edição brasileira e revisão técnica Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Sobre teatro: um manifesto de menos / o esgotado**. Tradução Fátima Saadi e Ovídio de Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F **Kafka, por uma literatura menor**. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 3. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 5. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997b.

\_\_\_\_\_. Mai 68 n'a pas eu lieu. **Chimères**, n. 64, nov. 2007 (artigo originalmente publicado na revista **Les nouvelles**, n. 3, mai. 1984). Disponível em: <[http://www.revue-chimeres.fr/drupal\\_chimeres/?q=node/87](http://www.revue-chimeres.fr/drupal_chimeres/?q=node/87)> Acesso em: 7 maio 2012

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.\*

DEMPSEY, A. **Estilos, escolas & movimentos**. Enciclopédia da arte moderna. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. 2 ed. atualizada. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

DOUGLAS, T.; YOUNG, M. Host-guest encapsulation of materials by assembled virus protein cages. **Nature**, 1998, v. 393, n. 6681, p. 152-5, 1998.\*

ERNST, B. **O Espelho Mágico de M. C. Escher**. Tradução Maria Odete Gonçalves Köller. Köln: Taschen, 2007.

FAVARETTO, C. F. Notas sobre o ensino da filosofia. In: MUCHAIL, S. (Org.). **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis: Vozes/ São Paulo: Educ, 1995. Série eventos.

\_\_\_\_\_. Filosofia, ensino e cultura. In: KOHAN, W. O. (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

FERLINGHETTI, L. **Starting from San Francisco**. Poems by Lawrence Ferlinghetti. New York: New Directions Publishing, 1967.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I** - a vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980b.

\_\_\_\_\_. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H.; RABINOV, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GAGNEBIN, J. M. O método desviante: algumas teses impertinentes sobre o que não fazer num curso de filosofia. [2006?] Disponível em: <<http://uspcf.files.wordpress.com/2011/06/gagnebin-j-m-o-mc3a9todo-desviante.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2012

GALLOWAY, A. R. **Protocol** - how control exists after decentralization. Massachusetts: MIT, 2004.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo.** Tradução Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

HILL, Christopher. **O Mundo de Ponta-Cabeça.** São Paulo: Cia das Letras, 1987.

HIMANEN, P. **A ética dos hackers e o espírito da era da informação: a diferença entre o bom e o mau hacker.** Prefácio de Linus Trovalds / Posfácio de Manuel Castells. Tradução de Fernanda Wolf. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas.** Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. (Educação e tempo presente, 10)

KAFKA, F. **O processo.** Tradução Modesto Carone. São Paulo: Cia das Letras, 1997.\*

KANT, I. **Crítica da Razão Pura.** 5. ed. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

LAPOUJADE, D. Do campo transcendental ao nomadismo operário – William James. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. In: ALLIEZ, É. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica.** Coordenação da tradução Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo.** Tradução Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEBRUN, G. Por que filósofo? **Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 15, p. 148-53, jan./fev./mar. 1976.

LEMINSKI, P. **Caprichos & Relaxos.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (versão digital). Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/19796313/Paulo-Leminski-Caprichos-e-Relaxos>> Acesso em: 7 maio 2012

\_\_\_\_\_. **O ex-estranho.** Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba / São Paulo: Iluminuras, 1996.

- LEVY, S. **Hackers: heroes of the computer revolution**. New York: Delta, 1994.
- MACHADO, A.; MAGRI, C.; MASAGÃO, M. **Rádios Livres, a reforma agrária no ar**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- NIETZSCHE, F. Assim falou Zaratustra. In: \_\_\_\_\_. **Obras Incompletas**. Seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Ed. Abril, 1978a. (Coleção Os Pensadores)
- \_\_\_\_\_. Considerações extemporâneas II – Da utilidade e desvantagem da história para a vida. In: \_\_\_\_\_. **Obras Incompletas**. Seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. Coleção Os Pensadores.
- \_\_\_\_\_. **Escritos sobre Educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003a.
- \_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra**. Tradução, notas e posfácio. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ORLANDI, L. L. B. Deleuze e nós. **Revista Cult**, n. 108, p. 46-49, 2006. Disponível em: <<http://dc229.4shared.com/doc/ULdXUvBp/preview.html>> Acesso em: 23 mar. 2012
- PELBART, P. P. **Vida Capital**. Ensaios de biopolítica. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003.
- RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RAYMOND, E. S. **The New Hacker's Dictionary**. 3rd ed. Cambridge, MA: MIT Press, 1996a.
- \_\_\_\_\_. How to become a hacker. In: **Cathedral and the Bazaar**. 1ª versão 1996b. Disponível em: <[www.tuxedo.org/~esr/faqs/hacker-howto.html](http://www.tuxedo.org/~esr/faqs/hacker-howto.html)> Acesso em: 10 mar. 2012
- \_\_\_\_\_. (Ed.). **The Jargon File**, 2000 Disponível em: <[www.tuxedo.org/~esr/jargon](http://www.tuxedo.org/~esr/jargon)> Acesso em: 24 mar. 2012
- RIBEIRO, R. J. Revisitando “Os intelectuais e o Poder”. In: ALLIEZ, E. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. Coordenação da tradução Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- ROSAS, R; VASCONCELOS, G. **Net\_cultura 1.0: digitofagia**. São Paulo: Radical Livros, 2006.
- SAGAN, C. **O Mundo Assombrado pelos Demônios**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SCHÉRER, R. Homo tantum. O impessoal: uma política. Tradução Paulo Nunes. In: ALLIEZ, E. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. Coordenação da tradução Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- SCHOTT, B. **A Miscelânea de esportes, jogos & ócio de Schott**. Tradução de Alexandre Martins. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

SOARES JÚNIOR, L. **Stan Brakhage: fantasmagoria da expressão**. [2--?]. Disponível em: <<http://www.revistacinetica.com.br/brakhage.htm>> Acesso em: 11 maio 2012

SOLOMON, A. A Brief History of PC Viruses. S&S International, 1990. Disponível em: <<http://www.cknow.com/cms/vtutor/dr-solomon-history.html>> Acesso em: 24 mar. 2012

STEPHENSON, N. **Nevasca**. Tradução Fábio Fernandes. São Paulo: Aleph, 2008.

STRAUSS, E. **Du sens des sens** - Contribution à l'étude des fondements de la psychologie. Traduit de l'allemand par Georges Thinès et Jean-Pierre Legrand, 1989.

THE MENTOR. The Conscience of a Hacker. Disponível em: <<http://www.phrack.org/issues.html?issue=7&id=3&mode=txt>> Acesso em: 7 maio 2012

TÓTORA, S. Democracia e sociedade de controle. **Verve. Revista do NU-SOL**, São Paulo, PUC, n. 10, p. 237-261, 2006.

TZARA, T. **Sete manifestos Dada**. Tradução José Miranda Justo. Lisboa: Hiena, 1987.

VEIGA-NETO, A. Coisa do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas**. Petrópolis: DP&A, 2002.

VIRTANEN, A. Posfácio. In: GUATTARI, F. **Máquina Kafka / Kafkamachine**. Edição bilíngue. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: n-1 Edições, 2011.

ZOURABICHVILI, F. Deleuze e o Possível (sobre o involuntarismo na política). Tradução Maria Cristina Franco Ferraz. In: ALLIEZ, É. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. Coordenação da tradução Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2000.

\_\_\_\_\_. Deleuze e a questão da literalidade. Tradução Sandra Corazza e Tomaz Tadeu. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1309-1321, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004a.

## [obras consultadas]

AGAMBEN, G. **Homo Sacer, o poder soberano e a vida nua I**. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ALLIEZ, É. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. Coordenação da tradução Ana L. de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2000.

ARONDEL -ROHAUT, M. **Exercícios filosóficos**. Tradução e adaptação Ivone Castilho Benetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEIGUELMAN, G.; LA FERLA, J. (Orgs). **Nomadismos tecnológicos**. São Paulo: SENAC, 2011.

BERARDI, F. “B”. **Generación post-alfa**. Patología e imaginarios en el semiocapitalismo. Buenos Aires: Tinta Limón, 2007.

BERGSON, H. **O pensamento e o movente**. Tradução Bento Prado Jr. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERNERS-LEE, T. **Weaving the Web: the original design and ultimate destiny of the world wide web by its inventor**. New York: Harper-Collins, 1999.

BEY, H. **Zone Interdite**. Paris: Éditions de L’Herne, 2010.

\_\_\_\_\_. **Caos, terrorismo poético & outros crimes exemplares**. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

BROSSAT, A. **Droit à la vie?** Paris: Éditions du Seuil, 2010.

BURROUGHS, W. **Almoço nu**. Tradução Flávio Moreira da Costa. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CEDES. **Caderno Cedes**. A filosofia e seu ensino, v. 24, n. 64, set./dez. de 2004.

CEDES. **Educação e Sociedade**. Dossiê entre Deleuze e a educação, v. 26, n 93, set./dez. 2005.

CERDEIRAS, R. (Ed.). **Acontecimiento**. Revista para pensar la política, año XVIII, n. 35, otoño 2008.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

- CHÂTELET, F. (Dir.). **História da Filosofia**. Idéias, Doutrinas. Tradução Maria José de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, v. 1.
- CHÂTELET, F. (Dir.). **História da Filosofia**. Idéias, Doutrinas. Tradução Maria José de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, v. 2.
- CHÂTELET, F. (Dir.). **História da Filosofia**. Idéias, Doutrinas. Tradução Jorge Alexandre Faure pontual. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, v. 3.
- CHÂTELET, F. (Dir.). **História da Filosofia**. Idéias, Doutrinas. Tradução Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, v. 4.
- CHÂTELET, F. (Dir.). **História da Filosofia**. Idéias, Doutrinas. Tradução Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, v. 5.
- CHÂTELET, F. (Dir.). **História da Filosofia**. Idéias, Doutrinas. Tradução Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, v. 6.
- CHÂTELET, F. (Dir.). **História da Filosofia**. Idéias, Doutrinas. Tradução Hilton Japiassú. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, v. 7.
- CHÂTELET, F. (Dir.). **História da Filosofia**. Idéias, Doutrinas. Tradução Hilton Japiassú. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, v. 8.
- CLARETO, S. M.; FERRARI, A. (Orgs). **Foucault, Deleuze e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.
- COLECTIVO SITUACIONES. **Conversaciones en el impasse: dilemas políticos del presente**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2009.
- COSSUTTA, F. **Elementos para a Leitura de Textos Filosóficos**. Tradução Ângela de Noronha Begnami; Milton Arruda; Clemente Jouet-Pastré e Neide Sette. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CRAIA, E. **A Problemática Ontológica em Gilles Deleuze**. Cascavel: Edunioeste, 2002.
- DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Crítica e Clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: editora 34, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A dobra: Leibniz e o barroco**. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Papirus, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Foucault**. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005b.
- \_\_\_\_\_. **Francis Bacon, lógica da sensação**. Coordenação da tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007a.
- \_\_\_\_\_. **Dos Regímenes de locos: textos y entrevistas (1975-1995)**. Traducción e introducción J. L. Pardo. Valencia: Pre-Textos, 2007b.

- DLEUZE, G.; GUATTRI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 2. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1995b.
- \_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 4. Tradução Suely Rolnik São Paulo: Editora 34, 1997a.
- \_\_\_\_\_. **O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: editora 34, 2010.
- DERRIDA, J et alli. **La grève des philosophes: école et philosophie**. Paris: Éditions Osiris, 1986. (Séries: École et philosophie)
- DIAS, R. M. **Nietzsche educador**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- ENCINAS, L. F. **Dissolução e aleatoriedade: a estética do romance na obra “almoço nu” de William S. Burroughs**. 2001. 96p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-graduação em Filosofia, UNESP-Marília, São Paulo, 2011.
- ENGLER, V. **Donde no hay seguridad nadie puede romperla**. Entrevista com Richard Stallman. 24/8/2009. Disponível em: <<http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/dialogos/21-130490-2009-08-24.html>> Acesso em: 9 out. 2011
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. **Pro-posições**, Dossiê Ensino de filosofia e cidadania, v. 21, n.1 (61) jan. abr. 2010.
- FLUSER V. **O mundo codificado**. Tradução Raquel Abi-Sâmara São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- FORRESTER, V. **O Horror Econômico**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1997.
- FOUCAULT, M. **Nietzsche, Freud e Marx**. Theatrum Philosophicum. Tradução Jorge de Lima Barreto. Porto: Anagrama, 1980a.
- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade II - o uso dos prazeres**. Tradução Maria. Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. **História da sexualidade III - o cuidado de si**. Tradução Maria. Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. O Que São as Luzes? In: **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, Ditos & Escritos, II. p. 345-347.
- \_\_\_\_\_. **El pensamiento del Afuera**. Traducción Manuel Arranz. 5. ed. Valencia: Pre-Textos, 2004a.
- \_\_\_\_\_. **Ética, Sexualidade e Política**. Organização Manoel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. (Ditos e Escritos, V)

\_\_\_\_\_. **Em Defesa da Sociedade** - curso no collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica** - curso no collège de France (1978-1979). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France 1979-1980 (excertos). Tradução e transcrição Nildo Avelino. São Paulo; Rio de Janeiro: Centro Cultural; Achiamé, 2010.

GALLINA, S. F. da S. **Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze**. 2008. 159p. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2008.

GALLO, S. O ensino de filosofia no contexto de uma educação menor. In: ROLLA A. B. M.; NETO A. S.; QUEIROZ I. P. (Org.). **Filosofia e Ensino**: possibilidades e desafios. Ijuí: UNIJUÍ, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

GALLO, S.; KOHAN W. O. Crítica de alguns lugares- comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000b.

GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Editora Unesp, 2009. Disponível em: <<http://ccnh.ufabc.edu.br/licenciaturafilosofia/2009gelamolivro.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2012

GIACÓIA JR., O. Sobre o filósofo como educador. In: ZUIN, A.; PUCCI, B; RAMOS -DE-OLIVEIRA, N. **Enaios frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004.

GODOY, A. **A menor das ecologias**. São Paulo: Edusp, 2008.

GONDRA, J.; KOHAN, W. O. (Orgs). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Empire**. Cambridge, Massachusetts/ London, England: Harvard University Press, 2000.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Tradução Berilo Vargas. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KAFKA, F. Na Colônia Penal. In: \_\_\_\_\_. **O Veredicto e Na Colônia Penal**. Tradução Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KAMINSKY, G. La cosa Kafka o lo humano des-ganado. In: PÉRCIA, M. et al. **Kafka**: préindividual, impersonal, biopolítico. Lanús: Ediciones La Cebra, 2010.

KOHAN, W. O. (Org.). **Filosofia**: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**. Tradução J. T. Coelho Netto. São Paulo: Hucitec / Unesp, 1999.

LANGON, M. (Coord.). **Problemas bioéticos**. Elementos para la discusión. Montevideo: Comisión Nacional del Uruguay para la UNESCO, 2008.

LAZZARATO, M. **Para uma definição do conceito de “Bio-Política”**. Tradução Eliana Aguiar. Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/09/262958.shtml>> Acesso em: 9 out. 2011

\_\_\_\_\_. **Expérimentations politiques**. Paris: Éditions Amsterdam, 2009.

\_\_\_\_\_. **La Fabrique de l’homme endetté**. Paris: Éditions Amsterdam, 2011.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho imaterial, formas de vida e produção de subjetividade**. Tradução de Mônica Jesus. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEIBNIZ. **A monadologia e outros textos**. Organização e tradução Fernando Luiz Barreto Gallas e Souza. São Paulo: Hedra, 2009.

LEIRNER, B. M. et al. **Brief History of the Internet**. Disponível em: <[www.internetsociety.org/internet/internet-51/history-internet/brief-history-internet](http://www.internetsociety.org/internet/internet-51/history-internet/brief-history-internet)> Acesso em: 7 maio 2012

LEMO, A.; PALACIOS, M. **Janel@s do ciberespaço**. Comunicação e cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2001.

LEMO, A. **Comunicação e práticas sociais no espaço urbano**: as características dos Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multirredes (DHMCM). 2007. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/DHMCM.pdf>> Acesso em: 9 nov. 2011

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LÉVY, P.; AUTHIER, M. **As árvores de conhecimentos**. Tradução Fedra M. Seincman. São Paulo: Escuta, 1995.

LINS, D. (Org.). **Nietzsche, Deleuze: arte e resistência**. Fortaleza: Forense Universitária; Prefeitura de Fortaleza, 2007.

\_\_\_\_\_. **Juízo e verdade em Deleuze**. São Paulo: Annablume, 2004.

LINS, D. et al (Org.). **Razão Nômade**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2005.

LÓPEZ, M. V. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LUDD, N. (Org.) **Urgência das Ruas, Black block, Reclaim the streets e os dias de ação global**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2002.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

MAY, T. **Pós-estruturalismo e anarquismo**. Gustavo Steinberg. Rio de Janeiro: Achiamé, [s/d].

NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sobre la utilidad y el prejuicio de la historia para la vida (II Intempestiva)**. Edición, traducción e notas Germán Cano. Madrid: Biblioteca Nueva, 1999a. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/49107033/Nietzsche-Sobre-La-Utilidad-y-El-Perjuicio-de-La-Historia-Para-La-Vida>> Acesso em: 1 maio 2011

\_\_\_\_\_. **Schopenhauer como educador - considerações extemporâneas III**. Tradução de Adriana Maria Saura Vaz. Campinas: FE/ Unicamp, 1999b. (Mimeo)

\_\_\_\_\_. **Humano demasiado humano: um livro para espíritos livres**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ecce Homo, de como a gente se torna o que agente é**. Tradução, organização e notas de Marcelo Backes. Porto alegre: L&PM, 2002.

\_\_\_\_\_. **Além do Bem e do Mal**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA DA SUBJETIVIDADE. PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM PSICOLOGIA CLÍNICA DA PUCSP. **Cadernos de Subjetividade**, ano 8, n. 13, outubro de 2011.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PROJETOS EM COMUNICAÇÃO/PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO DA UFRJ. **LUGAR COMUM. Estudos de mídia cultura e democracia**. Rio de janeiro, 31-32 maio a dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **LUGAR COMUM. Estudos de mídia cultuar e democracia**, Rio de janeiro, n. 5-6, maio a dezembro de 1998.

ONFRAY, M. **A Política do Rebelde, tratado de resistência e insubmissão**. Tradução Mauro Pinheiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

ORWELL, G. **1984**. Tradução Wilson Velloso, 18. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.

PARRA, H. **O Leviatã e a rede: mutações e persistências político-estéticas**. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000448289>> Acesso em: 20 mar. 2012

PASSETTI, E. (Org.). **Kafka-Foucault: sem medos**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

PELBART, P. P. **O Tempo Não-Reconciliado: imagens de tempo em Deleuze**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PETITOT, S. L. **Breve tratado para atacar la realidade**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2009.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**. Política e Filosofia. Tradução Ângela leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **A partilha do Sensível**. Estética e Política. Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2005.

\_\_\_\_\_. **Et tant pis pour les gens fatigués**. Entretiens. Éditions Amsterdam, 2009.

ROSENSTIEHL, P.; PETITOT, J. Automate asocial et systèmes acentrés. **Communications**, v. 22, p. 45-62, 1974.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TARDE, G. **Monadologia e sociologia e outros ensaios**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

\_\_\_\_\_. **L'Opinion et la foule**, Paris: PUF, 1989.

TELES, G. M. **Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro**, apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. Petrópolis: Vozes, 1976.

WUNENBURGER, J.; FOLCHEID, D. **Metodologia Filosófica**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

ZOURABICHVILI, F. **Deleuze, una filosofía del acontecimiento**. Traducción I. Agoff. Buenos Aires: Amorrortu, 2004b.

## [Sites]

ELECTRONIC FRONTIER FOUNDATION. Disponível em: <[www.eff.org](http://www.eff.org)> Acesso em: 7 maio de 2012

ESCHER FOR REAL. Disponível em: <[www.cs.technion.ac.il/~gershon/EscherForReal/](http://www.cs.technion.ac.il/~gershon/EscherForReal/)> Acesso em: 7 maio de 2012

GENERACIÓN Y. Disponível em: <<http://www.desdecuba.com/generaciony/>> Acesso em: 7 maio 2012

GOODREADS. Stan Brakhage Quotes. Disponível em: <[http://www.goodreads.com/author/quotes/296541.Stan\\_Brakhage](http://www.goodreads.com/author/quotes/296541.Stan_Brakhage)> Acesso em: 7 maio de 2012

QMCWEB. Disponível em: <[http://www.qmc.ufsc.br/qmcweb/artigos/virus\\_container/virus.html](http://www.qmc.ufsc.br/qmcweb/artigos/virus_container/virus.html)> Acesso em: 7 maio de 2012

REVISTA CINÉTICA. Disponível em: <<http://revistacinetica.com.br/brakhage.htm>> Acesso em: 7 maio de 2012

SO CRAFTY. Disponível em: <<http://www.squidoo.com/crazy-quilting-its-freedom>> Acesso em: 7 maio de 2012

TECH MODEL RAILROAD CLUB. Disponível em: <[tmrc.mit.edu/](http://tmrc.mit.edu/)> Acesso em: 7 maio de 2012

## [Filmes]

DALVA. Ficção. Direção: Caroline Leone. [s.l.]: Brasil, 2004. 10 min [Curta], color. Título Original: Dalva. Disponível em: <[vimeo.com/24590160](http://vimeo.com/24590160)> Acesso em: 7 mar. 2012

HACKERS: outlaws and angels. Documentário. Direção: Ralph Lee. [c.l.]: Reino Unido, Discovery, 2002. 51 min, color. Título original: Hackers: outlaws and angels. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=x63IOClfkCs>> Acesso em: 7 mar. 2012

MERA coincidência. Comédia. Direção: Barry Levinson. [c.l.]: EUA, 1997. 1 [DVD], 97 min, color. Título Original: Wag the dog.

MINORITY report. Drama/Sci-fi. Direção: Steven Spielberg. [c.l.]: EUA, 2002. 1 [DVD], 145 min, color. Título Original: Minority Report.

O SHOW de Truman. Drama/Sci-fi. Direção Peter Weir. [c.l.]: EUA, 1998. 1 [DVD], 103 min, color. Título Original: The Truman Show.

ONDE fica a casa do meu amigo? Drama. Direção: Abbas Kiarostami. [c.l.]: Irã, 1987. 1 [DVD], 83 min, color. Título Original: Khane-ye dost kodjast?

OS SONHADORES. Drama. Direção: Bernardo Bertolucci. [c.l.]: Reino Unido/França/Itália, EUA, 2003. 1 [DVD], 115 min, color. Título Original: The Dreamers.

PARANOID Park. Drama. Direção: Gus Van Sant. [c.l.]: França/EUA, 2007. 1 [DVD], 85 min, color. Título Original: Paranoid Park.

PINK FLOYD The wall. Drama/Musical. Direção: Alan Parker. [c.l.]: EUA, 1982. 95 min, color. Título Original: Pink Floyd The Wall. Disponível em: <<http://video.google.com/videoplay?docid=7537901785624234406>> Acesso em: 7 mar. 2012

THE ACT of seeing with one's own eyes. Documentário. Direção: Stan Brakhage. [silent]: EUA, 1971. 32 min [Curta], color. Disponível em: <<http://vimeo.com/31369640>> Acesso em: 7 mar. 2012

THE EDUKATORS. Drama. Direção: Hans Weingartner. [c.l.]: Alemanha/Austria, 2004. 1 [DVD], 127 min, color. Título Original: The Edukators.

WATER for Maya. Documentário. Direção: Stan Brakhage. [silent]: EUA, 2000. 5 min [Curta], color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9rJVm5VEnG4>> Acesso em: 7 mar. 2012

SURPLUS. Documentário. Direção: Erik Gandini. [c.l.]: Suécia, 2003. 54 min, color. Título Original: Surplus: Terrorized Into Being Consumers. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=YbpmWeymWWw](http://www.youtube.com/watch?v=YbpmWeymWWw)> Acesso em: 7 mar. 2012