

Entre paisagens

Wladimir A. C. Garcia*

Resumo: O ensaio propõe pensar – em chave teórica de disseminação – a idéia-imagem de “Paisagens”, aproximando-a da existência e singularizando a relação com a idéia-imagem do Currículo como corpo/*corpus*. Neste sentido, desloca questões curriculares com as posições de Deleuze sobre arte, rizoma e transversalidade. A reflexão é levada, por fim, para a fundamentação do movimento “entre paisagens” pela teoria espinosista das afecções.

Palavras-chave: teorias do currículo; paisagem; rizoma; transversalidade; afetos.

Abstract: This essay is intended to foster a reflection – through a theoretical dissemination key – on the “landscape” image-idea, approaching it to the idea of existence and focusing on the relation with the image-idea of a curriculum as a body/*corpus*. In this sense, it treats curricular issues according to Deleuze’s position on art, rhizome and transversality. The whole reflection is taken, at last, to explain the “among landscapes” movement from the Spinozist affection theory.

Key words: curriculum theories; landscape; rhizome; transversality, affection.

A idéia de Currículo forma-se pela imagem de um paradoxo: sendo fluxo, sempre que se materializa como grade, projeto, programa, proposta, encontra o seu próprio final, isto é, defronta-se com sua imagem especular impossível. Ironicamente, estanca sua vida ao alcançar um objetivo, uma finalidade. Torna-se estátua de sal. Em outros termos, conforma-se à fatalidade da aporia. Por isto, para pensarmos o currículo sonhamos uma outra imagem, mais utópica, mais móvel, imanente na sua heterodoxia; estranha a si na sua potência diferencial, possível na sua impossibilidade. A imagem-pensamento das *paisagens* imanta os vários campos formatados na cultura escolar, os quais deixam de ser disciplinas orgânicas para entrarem naquela zona de vizinhança, de contaminação, que provoca a invenção de novas matérias, de novos desenhos espaciais, de que os novos limites epistemológicos, ainda que críticos, não conseguem dar conta. Passeamos entre as paisagens que não cessam de configurar-se em

* Professor da Universidade Federal de Santa Catarina, Programas de Pós-Graduação em Educação e Literatura. wladimir@ced.ufsc.br

torno das imagens de pensamento que as provocam, sempre que invocadas para pensar esses encontros heterogêneos, híbridos, monstruosos. Uma prática discursiva transeunte, desenvolvida no campo de outras práticas discursivas. Desdobrar esse currículo como meio bifurcante, descentrado, original, é tecer um discurso que se insinua no *entre*, este entendido como o corpo do nome, como o lugar da fenda. Deseja-se por ali um conhecimento sobre a vida, comovente, aquele que move-mente; que move-mente os conceitos e as idéias, fazendo-as dançar antes do que marchar axiomas plenos de certezas. Uma utopia como quem busca um litoral, espaço do encontro dos heterogêneos (Cf. Sousa, 2006). A decisiva condição litoral... Mar e terra, heterogêneos que resistem à sede de simetria e de equivalência, que tanto buscamos. Precisamos dessa margem, móvel, para não nos afogarmos.

A paisagem é o lugar destes agenciamentos estranhos: ela reúne, na sua mobilidade, como um ponto cruzado por vetores em velocidades infinitas, os caminhos que são cada traço, cada cor, cada fragmento, cada som, cada equação ou texto. A paisagem é como um ritmo, um refrão ou um concerto; é agenciamento coletivo de enunciação. Ela só aparece no movimento; não encerra, portanto, um saber – ainda que possamos fazer da sua experiência uma conjugação de saberes. A paisagem é uma visão ou uma audição que os delírios produzem: “idéias que o escritor vê e ouve nos interstícios da linguagem” (Deleuze, 1997, p.16). Ela se dá numa política de desejo que resulta numa coexistência, muitas vezes, de opostos que não são contrários. Mesmo o que não existe ainda já está em ação de uma forma diferente daquela da existência; tudo co-existe, mesmo em planos diferentes, em perpétua interação. Como um Real, a paisagem também é aquilo que nos escapa viscosa entre os dedos, é aquilo que não cessa de não se cristalizar.

Do ponto de vista estilístico, o que é operado na paisagem são disjunções inclusas e conexões reflexivas. Fica posto, então, que a paisagem é um espaço de intensidade, uma geografia intensiva, terra criada, habitada por um povo porvir. Fica posto, também, que as paisagens não só pertencem aos *esquizes* artísticos, mas a todos que nela habitam, mesmo que, além dos traços comuns de criação, de destruição ou de combinação de línguas, de idiomas, elas pertençam a todos que nela habitam. A paisagem pode emergir mesmo na intensidade de uma retórica romântica, como, lembra-nos Deleuze, no corpo linguagem de Masoch, descrevendo o silêncio suspensivo das estepes, o balbucio dos corpos ou, como nos retratos-paisagens de Lawrence, vislumbrados nas janelas para o caos: “uma literatura da minoria se define por um tratamento a que ela submete uma língua maior” (Deleuze, 1997, p.16). É, lembra-nos Deleuze, no intervalo entre as línguas insólitas, menores, e as línguas reais, maiores, que se produzem os afetos estrangeiros, as paisagens insensatas, os seus signos como

língua da coisa que devém. A paisagem, assim, sempre tensiona a realidade, injetando outras paisagens imaginárias no real. Contaminada, a paisagem é uma realidade plena. Como imagem virtual, nunca lhe falta realidade, na medida em que a própria virtualidade se envolve em um processo de atualização ao seguir o plano que lhe dá consistência.

A paisagem em inglês é *land-scape*: linha de fuga, por onde vazam os fluxos de acontecimento. Nós mesmos – já que conceito e vida aqui se relacionam –, sendo compostos por linhas, formamos paisagens, como complexos de linhas, onde eu sou outros. Nas margens estendidas das paisagens, as dicotomias na sua vetorização múltipla, as máquinas binárias de distribuição, entram em colapso, perdem as referências. Evidentemente, toda a paisagem pode ser facializada, pode compor uma pedagogia disciplinar, quando tem a sua força de desterritorialização neutralizada. Uma paisagem melódica, por exemplo, está exposta à variação contínua, expandindo-se ou contraindo-se. Ou seja, paisagens variam em diferentes estados, em diferentes corpos semióticos. Sua potência, entretanto, investe sempre na possibilidade de se colocar a paisagem para voar, como uma pura linha de absoluta desterritorialização.

Uma outra forma de pensar os pólos que se formam na paisagem poderia ser a relação entre linha de vida e linha de morte. O experimento aponta para um regime estratificado de signos, fundado na significação e na interpretação e para um regime singular de territorialização e desterritorialização de linhas de força. Ou, em outros termos, uma pragmática transformacional (que faz mapas de transformação) incide sobre uma pragmática gerativa, com a ênfase em um protocolo de experimento.

Se, hoje, não podemos ser pensadores privados, como professores públicos podemos ao menos inventar a nossa matéria *esquiza*, ser professores não de disciplinas, mas configuradores de paisagens. Que paisagem, qual corpo, que currículo eu invento?

Se a visão do currículo como um plano de composição (oposto a um plano de organização) produz paisagens como outras realidades sem parar, passamos pela idéia de que o currículo artístico como um método é aquilo que escapa e vaza do vazio do sujeito. A arte é o lugar do suicídio da estrutura; ela produz a hemorragia do sentido. Dessa forma, poder-se-ia articular uma Pedagogia dos Monstros no nosso tempo, como enigma da exterioridade, aquilo que vaza, a criação. Uma Pedagogia dos Monstros: situado na fronteira entre a humanidade e a não-humanidade, o monstro é um *atractor* da imaginação; produz vertigem e fascínio. Diz José Gil: “pedimo-lhes que nos inquietem, que abalem permanentemente as nossas mais sólidas certezas [...] os monstros, felizmente, existem não para mostrar o que não somos, mas o que poderíamos ser” (Gil, 2000, p.168). Relaciona-se a isto o que fazer com o poder, mesmo com aquele

que não impomos. Na minha prática docente (“o animal que logo sou”), percebo e capturo o poder para distribuí-lo, traduzindo-o como poder/potência. Um teatro pedagógico reclama, portanto, certa ética que vá na contramão da unificação do mesmo, para liberar a força da diferença: um teatro, por fim, sem espetáculo, sem repetição, sem representação.

Temos que a paisagem é o que emerge das rupturas epistemológicas, é aquilo que se forma nas relações não localizáveis entre as disciplinas. Ela, como contágio, mais do que um saber, torna-se um estilo de vida, uma outra forma de pensar, singulariza-se como paisagem existencial, como existência estética. Trata-se de uma fecundação, di-semen-nização, ou, para o poeta, uma imagem em movimento: “[...] teu sêmen é o hálito dos oceanos/ das sereias perdidamente apaixonadas por aquele marujo/ que um coito de anjos semeou pelos continentes”. Ou, para Deleuze, o ritmo que se dá entre a vespa e a orquídea (a dupla captura: o devir-vespa da orquídea e o devir-orquídea da vespa), o encontro heterogêneo, uma formação que se dá pela conjunção do diverso, uma *heterogênese*, enfim.

A paisagem, portanto, não é um diálogo, não é uma interação, uma síntese ou apenas um hibridismo. A paisagem não pode ser aprisionada por qualquer pobreza dialética, por qualquer categoria acadêmica, ainda que você possa habitar e provar a paisagem intensamente, porque, como uma vida, ela é arte, é excessiva, a ela nada falta. A paisagem é uma conversa infinita. Como conversa, não diálogo ou debate, ela se faz, como escreve Deleuze, em relação a uma possível evolução a-paralela, entre idéias, cada uma se desterritorializando na outra, segundo uma linha ou linhas que não estão nem em uma nem em outra, que carregam um bloco (Deleuze, 1998, p.15). Ou seja, a conversa como função de multiplicação dos lados, não de reafirmação de territórios, de propriedades.

Vencidas as barreiras disciplinares, não pelo abandono, mas, insisto/resisto, pela hemorragia dos seus sentidos, de seus fundamentos, através da incursão do pensamento do fora, a paisagem é o que nos vamos ensinar no futuro, juntos. A paisagem é poesia e drama, mas também, para lembrar Milton Santos, a sede do futuro.

Em vários lugares, Deleuze aponta para as possibilidades de agenciamento no espaço, para a espacialização do pensamento e para os movimentos possíveis decorrentes desse corte. Enquanto se pensa no futuro, há “devires que operam em silêncio” (Deleuze, 1998, p.10). As paisagens e os seus devires são geografia, e, como tal, “devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo [...] não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar” (Deleuze, 1998, p.10). Neste movimento pode-se perceber um estilo, com sua falta de jeito, que é o seu charme: as pessoas como combinações

e chances únicas, com *haecceities*. A idéia nietzscheana da existência não como sujeito (o que é diferente de um processo de subjetivação, de uma produção de modos de existência), mas como obra de arte. A arte, então, neste espaço é resultado de encontros. É uma solidão absoluta, mas povoada de encontros, onde os nomes já não designam algo estático, mas um efeito, “algo que passa entre os dois” (Deleuze, 1998, p. 23), numa evolução a-paralela, algo que está entre os dois, que corre, como um vetor, em outra direção. Trata-se, portanto, do traçado de uma linha quebrada, do nascimento de uma gagueira.

Assim como no pensamento, há uma geografia nas pessoas. Um tempo espacializado. Elas são compostas de linhas diversas, duras, flexíveis, em fuga. Elas também são, como eu definia, para os campos de saber, *paisagens estéticas*. Diz Deleuze: o deserto, ou seja, a experimentação sobre nós mesmos, é a nossa única identidade (Deleuze, 1998, p.19). É ali, nesse espaço liso, que têm alguma chance as combinações que nos habitam, as paisagens nômades.

Fica sugerido, como lembra Claire Parnet, que importa o devir-presente, a geografia, não a história (ou importa toda a história possível, a que emerge do presente e de seu chamado, de sua necessidade, da violência sofrida pelo pensamento, da reação a um Fora), o meio, não o começo ou o fim, a grama entre as pedras do calçamento (Deleuze, 1998, p.41). A grama que brota entre as coisas, o excesso que existe entre os gramados, nos desertos, nos espaços não-cultivados, isto é, o transbordamento. Ou seja, como rizomatizar? Como escapar das estruturas? Como resistir às máquinas binárias? Como fugir da repetição do mesmo? Como quebrar as linhas, fazendo rupturas imperceptíveis, potencializando as fissuras, os devires menores, o pensar entre as coisas? A composição no lugar do processo ensino-aprendizagem. O Currículo, assim, é como um Texto, como uma semiose generalizada. A aula, ao ser sobre um nada, é sobre tudo que for invocado ou, melhor, sobre tudo que nos invoca. Como em Deleuze, importa o que nos força o pensamento. O Currículo, assim, apresenta-se como um currículo desejanter (texto desnudado, arquivo que nos lê). O problema, portanto, não seria um incorpóreo, mas um currículo como corpo sem órgãos, ou seja, um currículo material no fim de tudo, desde a perspectiva de um empirismo transcendental. Desta forma, ele seria heteróclito e heterogêneo, estereográfico, eu diria, em oposição à caligrafia a que tende o ensino (copiar a letra, reproduzi-la até a-prendê-la, guardá-la). O que pode, então, um corpo-currículo?

No lugar de sujeitos da história ou de sujeitos identificados a si, a idéia de rizoma favorece os encontros no meio, os cruzamentos de linhas, configurando o que Deleuze e Guattari chamam de agenciamentos coletivos de enunciação. Neste sentido, tanto Barthes como Foucault vão perceber o escândalo produtivo da noção de descontínuo, que marca tanto o sujeito cindido como a história cronológica. Diz Foucault:

a descontinuidade era esse estigma da dispersão temporal que o historiador tinha o encargo de suprimir da história. Ela se tornou, atualmente, um dos elementos fundamentais da análise histórica [...] pois o que ela tenta descobrir são os limites de um processo, o ponto de inflexão de uma curva, a inversão de um movimento regulador, os limites de uma oscilação, o limiar de um funcionamento, a emergência de um mecanismo, o instante de desregulação de uma causalidade circular (Foucault, 2000, p.84).

Há um horror aqui à idéia de vazio que o descontínuo invoca. O objeto construído, mecânico/maquínico, confronta um mover orgânico, espontâneo, que certa idéia de livro, a seu modo, por baixo de suas máscaras naturalizantes, não menos descontínuo, preserva. O descontínuo condena o mito de certa compreensão da vida.

Se o contínuo marca uma essencialidade, é o detalhe que vai se constituir como moeda inessencial. No devir do Currículo, grandes idéias, de roupagem universal, são trocadas por detalhes, numa falsa oposição (já que há uma relação intrínseca entre elas). Da recusa do texto clássico, decidível, texto do prazer, Barthes (1999) propõe o deslizamento para o texto novo, indecidível, interdito, texto do gozo, a instância do prazer do texto. Deslizar do texto escrevível para o texto recebível, desde uma escuta do fogo, da droga da poesia, da desorganização enigmática do texto escrevível. A matéria de seu diário íntimo, recolla de restos, feito de incidentes, minitextos, dobras, apontamentos, jogos semânticos, coisas caducas... Se o Currículo não tem fim, por outro lado, caberia estar alerta às ilusões do descontínuo, tais como o inacabado da formação de fragmentos (onde há um acabamento formulativo) ou mesmo os aforismas (pequeno contínuo pleno). Num currículo tradicional há sempre um desenvolvimento que alimenta o orgânico, produzindo um efeito tranquilizador. O que apontamos aqui, entretanto, é o detalhe elevado à categoria de estrutura, onde as idéias não são desenvolvidas, mas distribuídas. O plano geral é nulo. Neste sentido, falávamos numa espacialização do tempo, numa rizomatização dessas categorias, não a redução do tempo ao espaço, mas o suplemento que emerge das suas rupturas. Não o presente, mas o seu devir. Um nomadismo do pensamento que cresce, como as estepes, pelo meio das grandes florestas. Paisagem de paisagens.

Dar ao pensamento na escola – tão reduzido à história e aos seus ressentimentos – uma geografia, uma espacialização, não significa demarcá-lo em regiões de poder, em correntes ideológicas, ou mesmo mapeá-lo, mas potencializá-lo afirmativamente como espaço móvel, com uma velocidade absoluta que permita todos os seus devires intempestivos. Uma geografia do currículo favo-

rece esta anomalia selvagem. Ela, como nós, é feita de linhas. Trata-se de opor, em fuga, desfazendo os dualismos desde dentro, o rizoma à árvore, o esquecimento à memória, a linha ao ponto. O homem, assim, habita o tempo, na forma de uma vasta memória-mundo, multiplicidade virtual da qual somos um grau de distensão ou contração, lembra-nos Peter Pál Pelbart (1998). O tempo remete, desta forma, a um emaranhado, a uma massa, a uma coexistência de corpos. Isto configura uma crítica à História como lugar de começo ou recomeço, em favor daquilo que emerge da matéria, do meio, do lugar da velocidade absoluta. Talvez fosse possível dizer com Jean-Luc Nancy (2000) que Deleuze opõe ao pensamento da gênese o pensamento da disposição, um pensamento do percurso, que carrega o incorporal com o corporal. Contra um tempo como círculo, Deleuze opõe o Rizoma temporal como multiplicidade aberta, virtual, imagem por onde se entra por qualquer lado, feito de direções móveis, sem início ou fim, mas com um meio transbordante, sem apoio em alguma unidade de totalização como fonte de culpa ou razão. O tempo corresponderia a um lugar, mas este é indefinido. É o lugar de uma fissura, de uma variação. O tempo, nesta variação, não se trata mais de uma anterioridade ou interioridade, mas de exterioridade pura, um fora sob a condição da dobra. É o que Deleuze lê em Foucault: para além da espacialidade profunda, o tempo é pensado como Fora, como Acontecimento puro, dando lugar, a partir desta ruptura entre Tempo e História, à diferença pura.

Do pensamento rizomático derivam outros modos, como a possibilidade pós-crítica de um rizoma curricular, ou currículo rizomático. Neste sentido, como lembra Silvio Gallo (2000), a idéia de transversalidade atua como motor de um movimento não-disciplinar. Em Deleuze e Guattari, tal noção emerge da crítica à estrutura e ao significante (o que nomeia um pós-estruturalismo), particularmente à estrutura psicanalítica do Édipo: a perspectiva de uma clínica inscrita no campo social, apoiada no signo como afeto de passagem, não mais restrita ao âmbito limitado, familiar, da relação analista-analisante. É, em todo o caso, um agenciamento coletivo, logo transversal. É onde funciona a categoria de máquina-desejante como elemento fundamental de uma noção de inconsciente marcado pelo excesso e pela intensidade, no lugar da estrutura da falta (Cf. Birman, 2000). Trata-se de uma percepção maquínica de inconsciente, habitado e movido pelas pulsões. A idéia de pulsão também é associada ao movimento, à ruptura das unidades. Deleuze e Guattari colocam com vigor, em oposição a uma clínica centrada na personalidade (o sujeito do inconsciente), uma outra fecundada na singularidade impessoal (o estrangeiro na própria língua). A transversalidade relaciona-se desta forma a criações coletivas, acontecimentos em devir que escapam à história. Esta ação política do povo como minoria criadora aponta para uma resistência que define a arte, uma fabulação

com o povo. São vasos de não-comunicação ou *interruptores*, acontecimentos, novos espaços-tempos, que se esquivam do controle.

A contribuição dos pensadores da diferença relaciona a disciplinarização com a questão do poder: “dividir para governar”, como nos lembra Gallo (1999). A disciplinarização facilita, então, o controle sobre o aprendiz. O resultado é um distanciamento da vida (entendida como “multiplicidade articulada”, devir, etc.) e a emergência de uma artificialidade, um artifício de saber-poder. Talvez pudéssemos, em outra direção, entender o que habitualmente chamamos “disciplinas” como campos híbridos, cuja natureza não pára de ser redefinida (solicitando, por isto, um outro nome, menos sarcástico, talvez).

Para tanto, seria preciso, como faz Deleuze, repensar o modelo arbóreo, ou seja, a árvore do conhecimento, onde haveria uma origem. A característica deste paradigma é a hierarquização do saber, bem como a sua surdez, não escutando outras vozes além da sua. A forma do Rizoma apresentada por Deleuze e Guattari, como vimos, é uma outra forma de entender o conhecimento, não-hierarquizada, mais aberta aos eventos que emergem dos encontros, das mutações. Inspira-se no caule radiforme de alguns vegetais, com suas raízes emaranhadas. As várias áreas do saber seriam as linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam, formando um conjunto onde os “elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do conjunto” (Gallo, 1999). Neste sentido, não há início ou fim, apenas meio, de onde derivam as novas fibras ou saberes. Trata-se de uma pedagogia espinosista.

Silvio Gallo aponta os princípios de um rizoma relacionados aos currículos (o que nos arremessa, novamente, à idéia da aporia inicial): conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia, decalcomania. A idéia de rizoma, portanto, favorece as múltiplas conexões, a formação de um *patchwork*, onde os diferentes se compõem.

Guattari, em *Caosmose, um novo paradigma estético* (1992), desenvolve a noção de transversalidade – decisiva no rizoma – entre pacientes e terapeutas. A idéia é “atravessar a relação entre as pessoas”, numa terapêutica coletiva e não-hierarquizada, apoiada numa economia política dos desejos, na análise da *esquizo* humana, pela vazão das demandas criativas. Aplicando o princípio do deslocamento rizomático, tal transversabilidade foi trazida para o campo dos saberes. Longe da idéia, essencialista e idealista, de alcançar uma totalidade do conhecimento, a transversalidade, entendida não como análise multidisciplinar de temas, mas como movimento incessante do pensamento, favorece conexões de saberes impossíveis de alcançar num modelo arbóreo. O modelo é o funcionamento do cérebro, com as sinapses que cruzam os neurônios. Inicialmente caótica, tal viagem constrói sentidos à medida que desenvolve as mutações fractais. Uma transversalidade interdisciplinar pode-nos levar ao retorno ao

Uno, ao Mesmo, pensando em Nietzsche; uma transversalidade rizomática favorece a multiplicação, a produção de diferenças, uma visão plural, não ilusoriamente integradora.

Pensar no limiar, pensar a soleira da porta, de alguma forma, configura um não-lugar, ou um lugar como passagem. Evidentemente que um *atopos* é uma condição de dor e de prazer, não necessariamente nesta ordem. Contudo, é um espaço virtual perturbado, intenso, instável. Seus signos são intervalares: abismo, fenda, margem, furo, rasgão, cisão. Substitui-se a sutura pela saturação; explanação por penetração. A opção aqui seria colocar o currículo na janela, entre o fora e o dentro. O entre, ao mesmo tempo, é moldura e margem branca, como orla externa deixa *entre-ver* um sistema, um ritmo pictórico, um raio de vetores horizontais, verticais e curvos.

O acesso transversal – entrar no assunto por vários conceitos – superaria o currículo arquivístico (como num arquivo morto), com suas gavetas artificiais e hierarquizadas. É claro que tal ensino levar-nos-ia a um novo tipo de escola. Portanto, não é possível pensar uma disciplina sem pensar na circulação dos saberes não-disciplinares, sem pensar na educação ou na paisagem que emerge daí. Entende-se que o Currículo, assim como a Literatura, só pode ser um corpo expansivo, não orgânico, aberto aos acontecimentos a que os processos de leitura-escritura não cessam de forçá-lo. De outro modo, ele se torna reacionário: retorna à sua condição disciplinar de *mathesis*, fechando-se, entendo, para a sua dimensão problemática, a afetação de outros modos de pensar. Neste sentido, pensar a *semiosis* no ensino implica definir um quadro de produção de sentidos na escola que já não mais se ilude com a abertura a uma possibilidade do polissêmico como catálogo de diferenças pré-inscritas, hierarquizadas, mas como produção de novas formas, como diferença de diferenças (o que denuncia que um saber simbólico não pode ser positivista, ou que não se pode estruturar um pensamento do deslocamento de forma positivista). A decepção do sentido não é um capricho niilista, mas a postulação de uma pedagogia da dúvida frente a um conjunto de sentidos naturais, que são os mitos. O deslocamento dos significantes é, assim, uma política de leitura que impede o retorno dos sentidos impostos da vida escolar e resiste à monologia como estratégia de uma pedagogia da transmissão.

Se a noção de transversalidade permeia a idéia de um currículo rizomático, a hipótese de currículo aqui apresentada pela idéia-movimento de “paisagens” vai encontrar sua razão metodológica na *Ética* espinosista. Em Espinosa, ou no espinosismo, a ética está associada à idéia de Liberdade. Ser livre no espinosismo implica estar conectado aos elementos, idéia não sem pouca efetividade tanto em questões metodológicas como curriculares. Trata-se de um ser de relação, mas autônomo. Neste sentido, uma ética que fundamente um método não

poderia ser funcionalista, como uma vida vivenciada desde necessidades: o que vale, o que é um valor, é uma vida ou ações, a partir de uma potência, de uma produtividade ressemantizada em função das paixões alegres. Parece-me que o que se tem a partir deste movimento de esvaziamento e superabundância afetiva é, no plano do método, uma desconstrução das propriedades territoriais que demarcam os campos disciplinares: o especialista funcional, o currículo que visa produtos finais, recalcando processos potenciais. Esta máquina de guerra pulsional implica uma dinâmica, tal como retomada por um Nietzsche espinosista, de ressentimento e má-consciência; vale dizer, uma origem interna e outra externa, compósito de forças expressivas do ódio e da culpabilidade. Isto constitui a consciência do homem, que massacra a vida, a qual somente um novo desejo de viver como outra consciência não mais tributária desses elementos pode suspender.

Talvez não fosse necessário dizê-lo, mas esta tem sido muito a dinâmica da crítica educacional, produzindo culpabilidade no docente, que “deve” isto, “deve” aquilo, que deve, desesperadamente, procurar aprender a proposta salvadora, fadada, por definição a produzir mais ressentimento e má-consciência.

A noção de dever – deve-se... – que mencionamos acima como moeda do campo educativo-metodológico resume-se a uma ignorância da consciência da lei da natureza: a ordem das coisas, das relações e suas composições como dinâmica de encontros e jogo de forças. Lembramos aqui que a idéia de Currículo escolar sempre esteve associada à obediência: o currículo como aquilo que deve ser seguido. O problema não seria factual, na obediência em si, mas no fato de que a obediência a uma lei moral não produz conhecimento algum, pelo simples motivo que se confunde a obediência (ou a desobediência) com o conhecimento.

Entre os problemas metodológicos que a *Ética* sugere, a definição dos seres pela capacidade de serem afetados vai levar-nos a uma classificação a partir de sua potência (qual o corpo que convém ao nosso corpo), da distribuição modal e dos valores transcendentais. Neste sentido, cumpre um papel decisivo a tradução das afecções ou dos modos da substância, na medida em que as afecções indicam-nos o que acontece aos modos, aos seus efeitos e suas modificações, implicando mais ou menos perfeição que o estado precedente. Vai ser bom aquilo que aumenta a nossa potência de agir. Ora, isto potencializa os fluxos curriculares. Além disto, cabe considerar a ilusão psicológica de liberdade e a ilusão teológica da finalidade como obstáculos para as idéias adequadas.

Do ponto de vista do Plano ético-curricular, isto implica uma implacável resistência às esferas transcendentais, aos propósitos finalísticos. Como um afeto de paixão alegre, é uma abertura infinita para as relações de composição.

Não se pode reduzir este Plano ético a uma transcendência porque não é um programa, um projeto, mas é um plano de intersecção, um diagrama. Não se trata de um plano de organização, mas um plano de composição. Como dizíamos, a Ética implica uma variação modal, um estilo de vida. Os próprios corpos são modos. Não há, entre os corpos, um sujeito orgânico, mas estados afetivos individuantes: os corpos são individualidades que não se definem por suas funções, mas, desde uma proposição cinética, pelas lentidões e velocidades que comportam. Além, e antes disto, um corpo é definido pelo seu poder de afetar e ser afetado. O método da ética afeta, ele próprio, a nossa ação docente: como produzir o máximo de paixões alegres, deslizando para os sentimentos livres ativos, como conseguir formar idéias adequadas, como chegar a ser consciente de si mesmo, das essências e substâncias?

O que chamo de razão metodológica invoca um esforço (*conatus*) para selecionar e organizar os bons encontros, isto é, aqueles que, compondo conosco, inspiram paixões alegres. Além disto, uma razão metodológica implica a percepção e a compreensão das noções comuns ou das relações que entram naquela composição, a fim de experimentarmos novos sentimentos ativos. As paixões alegres são diretamente úteis ao desenvolvimento da potência da razão. Ou seja, há desejos racionais decorrentes de idéias adequadas. Por isso, o esforço na organização dos encontros é um esforço ético-metodológico por excelência: perseverar, aumentar a potência de agir, experimentar paixões alegres, elevar ao máximo o poder de ser afetado. Em outras palavras extensivas: tornarmo-nos, nós mesmos, causas dos nossos próprios afetos e senhores das nossas percepções adequadas. As noções comuns, enquanto relacionadas à nossa potência, constituem-se como idéias práticas. A arte da ética implica, frisemos com Deleuze, “organizar os bons encontros, compor os relacionamentos vivenciados, formar as potências, experimentar” (Deleuze, 2002, p.124).

Transitamos, assim, por saberes, culturas, artes, existências, espaços e tempos. A paisagem não cessa de formar-se por nós, atravessando-nos. Nelas habitamos, ao mesmo tempo que elas nos constituem. Nas paisagens, conceituais, estéticas, existenciais, quanto mais nos perdemos, mais podemos.

Referências bibliográficas

ALLIEZ, Eric (org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. São Paulo: Difel, 1985.

BARTHES, Roland. *Crítica e Verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BARTHES, Roland. *Incidentes*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo, Cultrix, 1987.

- BIRMAN, Joel. O signo e seus excessos. A clínica em Deleuze. In ALLIEZ, Eric. *Gilles Deleuze: uma Vida Filosófica*. São Paulo: Ed.34, 2000.
- DELEUZE, Gilles. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa – Filosofia Prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Mil Platôs*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DELEUZE, Gilles. *Empirismo e Subjetividade*. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- DERRIDA, Jacques. *A Escritura e a Diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- DERRIDA, Jacques. *A Farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- ESPINOSA, Baruch. *Espinosa – Col. Os Pensadores*. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2000.
- FOUCAULT, Michel. Ditos e Escritos II – Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- GALLO, Silvio. Disciplinaridade e Transversalidade. In: vários autores (org.). *Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e no Aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GALLO, Silvio. Transversalidade e Educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: Nilda Alves; Regina Leite Garcia (org.). *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- GIL, José. Metafenomenologia da Monstruosidade: o devir-monstro. In SILVA, Tomaz Tadeu da. *Pedagogia dos Monstros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- LACAN, Jacques. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- NANCY, Jean-Luc. Dobra Deleuziana do Pensamento. In ALLIEZ, Eric. *Gilles Deleuze: uma Vida Filosófica*. São Paulo: Ed.34, 2000.
- PELBART, Peter Pál. O Tempo não-Reconciliado. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- SOUSA, Edson L.A. Escrita das Utopias: litoral, literal, litoral. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, v. 31. 2006.

Recebido em 31 de janeiro de 2007 e aprovado em 09 de março de 2007.