

## A escola como primado da representação: as contribuições do pensamento de Gilles Deleuze

# 9

*The school as a primacy of representation:  
contributions of the Gilles Deleuze's thought*

Marcos Carneiro Silva\*

Como escrever senão sobre aquilo que não se sabe ou que se sabe mal? [...] Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. (DELEUZE, 1988, p. 10).

**Resumo:** A escola tem acumulado historicamente sérias críticas à sua forma homogeneizante e pouco ou nada plural de lidar com a diferença. Pensar num processo educacional que dê conta dessa temática não é tarefa fácil, mas alguns pesquisadores já aceitaram esse desafio, e se pode percorrer uma bibliografia considerável sobre o tema. O texto apresenta uma argumentação questionadora do papel da educação em relação às seguintes questões norteadoras: A escola pode dar conta das diferenças? Ou sua estrutura e seu sistema estão envolvidos num mundo de representação? Melhor dizendo: Como é possível para a escola escapar do primado da representação? Para dar conta dessa questão, pode-se contar com a contribuição do pensamento de Gilles Deleuze, filósofo francês que fez do seu pensamento uma busca constante pela diferenciação, procurando, a todo momento, romper com a supremacia da identidade ante a diferença. O texto apresentará um sistema de análise dividido em três partes: a primeira, será uma tentativa de identificar, nos discursos educacionais contemporâneos, as possíveis aproximações com os estudos deleuzeanos; a segunda, um recorte em torno de como o filósofo aborda o tema da diferença e repetição e, em particular, com a apropriação dos conceitos nietzscheanos de eterno retorno e vontade

---

\* Professor Adjunto na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Coordenador de cursos de pós-graduação (Cespeb), Rio de Janeiro. *E-mail:* macs2006@gmail.com

de potência, e a terceira, como o pensamento de Deleuze pode relacionar-se com questões de diferença na escola.

**Palavras-chave:** Diferença. Representação. Escola. Deleuze.

**Abstract:** The school has accumulated historically serious criticism in its homogenizing and little or no plural of dealing with differences. Thinking in the educational process that takes into account this theme is no easy task, but some researchers have accepted this challenge, and you can travel a considerable literature on the subject. The paper presents an argument questioning the role of education relation to the following questions: can the school resolve differences? Or its structure and its system are engaged in a world of representation? I mean, how is it possible for the school to escape the primacy of representation? To cope with this issue, you can count on the contribution of the thought of Gilles Deleuze, French philosopher who has made his mind a constant search for differentiation, looking all the time to break the supremacy of identity across the gap. The next will present an analysis system divided into three parts: the first will be an attempt to identify in contemporary educational discourse, the possible approaches to Deleuze's studies, the second a cutout around as the philosopher addresses the issue of difference and repetition and, in particular, the appropriation of Nietzsche's concept of eternal return and the will to power and the third, as Deleuze's thought can relate to the issues of difference in school.

**Keywords:** Difference. Representation. School. Deleuze.

## Introdução

A escola pode dar conta das diferenças? Ou sua estrutura e seu sistema estão envolvidos num mundo de representação? Melhor dizendo, como é possível para a escola escapar do primado da representação? Para dar conta dessa questão, pode-se contar com a contribuição do pensamento de Gilles Deleuze, filósofo francês que fez do seu pensamento uma busca constante pela diferenciação, procurando, a todo momento, romper com a supremacia da identidade ante a diferença. Deleuze pensou, na sua crítica da representação, uma diferença que não se subordinasse à identidade e, para tanto, buscou, nos conceitos de outros filósofos (intempestivos), inspiração para suas formas de expressar a diferença. Deleuze não circunscreveu sua investigação na filosofia e se enveredou por terras estrangeiras, em que a diferença surgia, ou melhor,

insurgiu-se contra a representação; foi o caso da literatura, da pintura, do cinema e de outras áreas em que identificasse intensidade no processo de criação.

É nesse sentido que o pensamento do filósofo francês será incorporado à temática educacional, uma vez que se observa, não de agora, mas já há algum tempo, que o sistema educacional não leva em conta as diferenças e não tem oferecido espaço significativo à criação. A escola tem acumulado, historicamente, sérias críticas à sua forma homogeneizante e pouco ou nada plural de lidar com a diferença. Pensar num processo educacional que dê conta dessa temática não é tarefa fácil, mas alguns pesquisadores já aceitaram esse desafio, e se pode percorrer uma bibliografia considerável sobre o tema. O diferencial deste texto fica por conta da singularidade da obra deleuzeana e de sua perseverança em nome da multiplicidade do pensar, pois, segundo o filósofo, pensamos somente quando somos provocados e é nesse sentido que este texto será desenvolvido, ou seja, se constitui numa provocação inspirada no pensamento deleuzeano.

Nesse contexto, o texto tentará apresentar um sistema de análise dividido em três partes: a primeira, será uma tentativa de identificar, nos discursos educacionais contemporâneos, possíveis aproximações com os estudos deleuzeanos; a segunda, um recorte em torno de como o filósofo aborda o tema da diferença e repetição e, em particular, com a apropriação dos conceitos nietzscheanos de eterno retorno e vontade de potência, e a terceira, como o pensamento de Deleuze pode relacionar-se com questões de diferença na escola.

### **A escola que não dá conta das diferenças**

Desde o final da década de 90 (séc. XX), questões sobre a temática da diferença surgem como flechas contra uma teoria educacional quase exclusivamente debruçada sobre os efeitos ideológicos provocados pelas teorias críticas dos anos 80 do mesmo século. As teorias educacionais começam a se subdividir não mais em tradicionais e críticas, mas em tradicionais, críticas e pós-críticas. O advento das Teorias de Currículo, ou pós-críticas, força os limites das análises educacionais para além das teorias críticas, provocando uma nova divisão entre os pensadores educacionais que se veem agora às voltas com questões sobre temas plurais ou multiculturais, tais como: gênero, raça, etnia, sexualidade, crenças religiosas, saber e poder, alteridade e identidade e diferença.

As Teorias de Currículo estão no centro de um território contestado, em que um campo epistemológico social começa a ser investigado. (SILVA, 1999). As teorias educacionais aparecem, agora, divididas a partir das questões de poder: as tradicionais pretendendo ser neutras e desinteressadas; as críticas e pós-críticas argumentando que nenhuma teoria pode ser neutra, mas certamente implicada em relações de poder, e as pós-críticas se distanciando das críticas por entenderem que questões de poder não estão circunscritas a questões de classe e luta de classes. As Teorias de Currículo serão aquelas que irão reivindicar que, além de conhecimento, currículo é também uma questão de identidade e é sobre essas questões que vão se concentrar, pois, ao selecionar o que deve ou não fazer parte dele, estabelece-se uma relação de poder, de prescrever o que é ou será considerado conhecimento oficial. (APPLE, 1997). A partir desse cenário, pesquisadores começam a questionar a eficácia das teorias pedagógicas e desenvolvem estudos que buscam alternativas na tentativa de melhor compreender essas questões na escola.

Os estudos do cotidiano seguem essa linha e tentam desvendar os caminhos *obscuros* da escola. Essa nova vertente tem seus estudos iniciais coordenados por duas pesquisadoras do Rio de Janeiro: Nilda Alves (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e Regina Leite Garcia (Universidade Federal Fluminense), obtendo um grande impacto no fim da década de 90 (séc. XX), com várias publicações apesar de estudos iniciais do cotidiano já serem encontrados na década de 80 do mesmo século. Os estudos do cotidiano incorporam a compreensão de que o mais importante é descrever e estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos, *a priori*, de valor, não se pautando pelos aspectos negativos, mas pormenorizando suas deficiências, de acordo com um modelo idealizado.

Os pesquisadores do cotidiano pretendem romper com uma longa tradição que busca explicar por que os professores não conseguem ensinar corretamente aos seus alunos, sempre deficientes, partindo do pressuposto de que a precariedade do conhecimento do saber científico dos professores e a infinita repetição que caracteriza a vida cotidiana na escola, tanto quanto as carências dos alunos, explicam os maus resultados da escola. Essa nova forma de investigação, segundo Lopes e Macedo (2002), baseia-se em referências de teóricos franceses, especialmente em autores como Certeau (1994), Lefebvre (1995), Morin (1996), Guattari e Deleuze (1998). Os estudos do cotidiano tecem uma crítica

ao pensamento científico que, segundo seus adeptos, tornou-se dominante na modernidade ao tornar a ciência galileo-newtoniana o único paradigma aceitável como legitimador das ideias e dos trabalhos sobre a verdade, privilegiando esquemas controláveis e quantificáveis da realidade e negligenciando os demais. Segundo Alves e Oliveira (2001), a vida cotidiana passou a ser tratada apenas nos seus aspectos quantificáveis, abandonando-se suas expressões qualitativas.

Aprendemos que o relevante no nosso fazer é “o quê”, que pode ser medido, quantificado, regulamentado e controlado, e não o “como”, que varia de modo mais ou menos anárquico e caótico, não sendo, portanto, passível de análise quantitativa, nem de controle normativo, nem mesmo de regulamentações precisas, apenas de muitas tentativas nesse sentido que vêm sendo desenvolvidas historicamente, e denunciadas por muitos autores, com destaque para Foucault. (ALVES; OLIVEIRA, 2001, p. 86).

Essa impossibilidade de normatizações e regulamentações, oriundas da multiplicidade de formas de realização, é denominada *rebeldia do cotidiano*. (OLIVEIRA, 2003). A ideia acerca dos estudos do cotidiano, nesse sentido, é de recuperar a importância daquilo que não integra as estatísticas para redefinir o próprio cotidiano. O conceito de cotidiano nega a concepção banal de repetição rotineira de ações e atividades e pensa, numa outra ótica, para além da quantidade e da obviedade do senso comum e da regulação. Pensa, dessa forma, que o cotidiano “é o conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia a dia, tanto do que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas)”. (ALVES; OLIVEIRA, 2001, p. 87). Há uma negação da perspectiva do senso comum, no tocante ao fazer de modo repetitivo, pois, no pensamento do cotidiano, existe uma consideração sob os aspectos singulares desse fazer *repetitivo* que não é considerada, e uma singularidade nunca repetitiva que passa despercebida aos olhos quantitativos e reguladores da modernidade. Há uma valorização de tais atividades (singulares) nas suas características e em seus significados.

Para os pesquisadores do cotidiano, todas as atividades que desempenhamos na nossa vida são aprendidas (mesmo que, em alguns casos, instintiva ou mecanicamente) de forma provisória, dinâmica e plural, imersas em redes de saberes e de fazeres que não podem ser

explicadas por meio de relações lineares de causalidades. Portanto, são imprevisíveis (no conteúdo e na forma) e desenvolvidas numa complexidade (MORIN, 1996) e diferenciação (SANTOS, 2000), sob a influência de fatores aleatórios. As lógicas que presidem o desenvolvimento das ações cotidianas são profundamente diferentes daquelas com as quais costumamos pensar a modernidade. É preciso, portanto, desaprender a pensar, a partir das teorias da modernidade, e buscar tecer novas formas de entendimento dos processos de criação das ações e suas múltiplas formas de ação.

Nos estudos do cotidiano, imperativo será a compreensão do processo de formação de nossas subjetividades em seus múltiplos espaços/tempos, tanto no potencial que essas incluem, como na articulação entre as circunstâncias das situações e nossas possibilidades de ação. (ALVES; OLIVEIRA, 2001, p. 89).

Segundo as autoras, para compreender o cotidiano, é necessário entender a sua lógica (própria) e nele mergulhar, aceitando a impossibilidade de obtermos dados relevantes gerais, em meio à realidade caótica e à necessidade de considerar a relevância de todos os seus elementos constitutivos, nas suas infinitas relações e consequências. Segundo Alves e Oliveira (2001), “as certezas são inimigas da aprendizagem”. (p. 90). É dentro dessa ideia que Alves cria o conceito de “tessitura do conhecimento em rede”,<sup>1</sup> pois, se nos mantivermos excessivamente ligados a premissas predefinidas a respeito do que pretendemos pesquisar, criaremos, em nossas redes, *nós cegos* que subtrairão delas a possibilidade de articulação com novos fios de saberes. Sobre o mesmo tema, Santos (2000) afirma que os saberes que assumimos como dados imutáveis e fundadores do que se vai pesquisar podem representar modos de regulação no nosso percurso, podendo prejudicar o pensamento emancipatório, que requer a possibilidade de subversão dos saberes naturalizados pela ciência moderna e suas verdades universais.

---

<sup>1</sup> O conceito está desenvolvido na obra *Trajatórias e redes na formação de professores*, de 1998.

A partir desse discurso emancipatório, cria-se a ideia de ruptura necessária dos saberes prévios a respeito da realidade escolar para desatar os nós cegos das nossas redes de saberes reguladores. As pesquisadoras do cotidiano pretendem insistir na valorização dos saberes cotidianos, rompendo com a tradição que busca explicações para o fracasso escolar na precariedade dos saberes científicos dos professores (ou na monotonia repetitiva de seus fazeres) e na carência dos alunos. Entretanto, essa linha de pesquisa não aceita mais as velhas explicações para os maus resultados da escola. A partir desse quadro, evidencia-se a compreensão de como os professores agem cotidianamente na busca de levar o conhecimento aos seus alunos e quais elementos criam, a partir da sua rede de saberes. As questões norteadoras levantadas pelos estudos do cotidiano, segundo Alves e Oliveira (2001), procuram responder como se dão os seus processos de criação e de desenvolvimento das ações pedagógicas curriculares inscritas nas especificidades dos professores e alunos; o que eles estão realmente aprendendo, a partir dessa prática, que não pode ser verificado por levantamentos quantitativos sobre o que sabem e aquilo que lhes é imposto saber. Alves e Oliveira (2002) admitem que tais práticas curriculares reais são complexas e relacionadas a saberes e fazeres que nem sempre se constituem num todo coerente. Dessa forma,

professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação. Do mesmo modo, as propostas curriculares formais que chegam às escolas são formuladas no seio das mesmas contradições, assumindo um caráter mais ou menos regulatório em suas diferentes proposições. (ALVES; OLIVEIRA, 2001, p. 96).

Ou seja, cada conteúdo de ensino e cada proposta curricular, criada ou imposta, sofre modificações conforme o acordo ou desacordo que temos sobre elas. Santos (2000) defende a existência de uma tensão permanente entre regulação social exercida pelos diversos mecanismos formais (ou não) e exercício de poder. A emancipação para o autor seria a busca da superação dessa dominação. Além disso, tais possibilidades se inserem em redes de saberes, mediatizadas pelas contextualizações de cada turma em situações de ensino também diversas. As pesquisas do cotidiano admitem tais práticas curriculares como *multicoloridas*, pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que estão incumbidos de efetivá-las.

## As contribuições do pensamento de Deleuze

Deleuze interessou-se pela maneira pela qual o pensamento se articulava com as formas diferenciadas da criação; por esse motivo, a diferença tornou-se objeto primordial das suas investigações filosóficas. Entretanto, em sua busca, não se contentava apenas com a identificação das formas diferentes de o pensamento se expressar, mas em investigar como, a partir da modernidade (nascida da falência da representação e das perdas de identidade e da descoberta das forças que agem sob a representação do idêntico), pode-se pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com ele mesmo, independentemente das formas de representação que conduzem ao mesmo e as fazem passar pelo negativo. (DELEUZE, 1998).

O objetivo de Deleuze é sempre contrapor um espaço do pensamento sem imagem, “intempestivo”, que é pluralista, heterodoxo, ontológico, ético, trágico, ao espaço da imagem do pensamento que é dogmático, ortodoxo, metafísico, moral, racional. O espaço do pensamento sem imagem é o espaço da diferença; o da imagem do pensamento é o da representação. (MACHADO, 2006, p. 37).

Na sua crítica da representação, aproximou-se mais de uns pensadores (Spinoza, Bergson, Nietzsche, Foucault) e se afastou de outros (Aristóteles, Descartes, Hegel). Este é o caso de Platão, que, para Deleuze, é o filósofo que originou a dualidade do mundo sensível e inteligível e da boa cópia (dotada de semelhança) e da má-cópia pervertida (fantasma), simulacro sem semelhança com a identidade superior da ideia. Suas críticas à história da filosofia e a Platão são duras, mas afirma, mesmo assim, que ninguém escapa ileso do platonismo e de seu mundo de representação. No estilo deleuzeano de pensar, existe uma apropriação dos conceitos de seus filósofos preferidos, denominados “intempestivos” e “extemporâneos”, mas com a devida modificação (torção), no sentido de possibilitar a criação de novos pensamentos/conceitos.

Conforme Machado (1990), essas torções estão sempre contrapondo o espaço do pensamento sem imagem (diferença) à imagem do pensamento (espaço da representação). O seu sistema de pensamento constitui-se, basicamente, no estabelecimento de relações, iniciando com a constituição de conceitos e depois partindo para as relações existentes entre esses conceitos. Os conceitos são expressos pela gênese da diferença,

por sínteses disjuntivas (acordos discordantes), diferenciadores da diferença que reúnem e, ao mesmo tempo, distinguem e despertam enorme interesse em Deleuze, potencializando a aliança de seu pensamento com a de outros filósofos que ousaram pensar a diferença.

Segundo Machado (1990), a interpretação do pensamento de um filósofo aliado pode ser considerada uma colagem ou subtração de conceitos; entretanto, não se trata de uma imitação, mas de um novo pensamento, um duplo não da semelhança, porém da diferença.

Deleuze cria um duplo dessemelhante, cria a semelhança a partir da diferença, fazendo-o intencionalmente para reforçar a diferença e não a simples repetição, ou seja, a sua própria filosofia. Isso pode ser observado, como lembra Machado (2006), logo no seu primeiro livro sobre Henri Bergson, em que os estudos sobre espaço e tempo despertaram o interesse de Deleuze pela multiplicidade e diferenciação, envolvendo a duração e o espaço, considerados como virtual e atual e a diferenciação ou atualização dessa virtualidade. As relações de semelhanças estão apresentadas entre o real e o possível; Bergson as contrapõe de outra forma: entre virtual e atual, como sendo dois aspectos de uma mesma realidade objetiva.

Entretanto, é em Nietzsche que Deleuze encontra sua maior inspiração. Enquanto Platão é considerado o ápice da representação, Nietzsche é o ápice da diferença. Dois conceitos são mais valorizados: o *eterno retorno* e a *vontade de potência* como formas de pensar a diferença. Deleuze valoriza o antiplatonismo nietzscheano, no qual não se deve pensar o *ser* oposto ao *dever*, a identidade oposta à diferença. O *ser*, para ele, estaria mais ligado ao *revir* (retorno), à identidade, e o *dever* (o vir a ser), à diferença. Na interpretação de Deleuze, o que retorna no eterno retorno não é o mesmo, mas o diverso, ou seja, o retorno do diferente. Em suma, o eterno retorno afirma o *ser* do *dever*. Contudo, em Nietzsche, há uma genealogia da cultura, dos valores do homem e a identificação de dois tipos de *dever*: o ativo e o reativo. O *dever* reativo está baseado no niilismo nietzscheano, pois para ele o homem moderno não é nem melhor nem pior do que o de outras épocas, ele é mais fraco, ele é doente. Deleuze interpreta o *dever* nietzscheano não como um *dever* do homem reativo sendo afirmado, mas integrado com o conceito de *vontade de potência*. *Vontade* e *força* são conceitos distintos, e tal diferença não é tão marcada em Nietzsche, mas Deleuze as distingue bem:

Confundir força e vontade é um risco ainda maior, se não se compreende mais a força enquanto força, recai-se no mecanicismo, esquece-se a diferença das forças que constitui seu ser, ignora-se o elemento do qual deriva a sua gênese recíproca. A força é quem pode, a vontade é quem quer. (DELEUZE, 1976, p. 6).

Vontade de potência é, ao mesmo tempo, elemento genético da força e o princípio da síntese das forças. Síntese, de acordo com Deleuze (1976), é um conceito kantiano do qual Nietzsche se apropria, mas de outra forma, como síntese de forças. Compreender o eterno retorno é aceitá-lo como o coração da síntese, reprodução do diverso. A essência da força é a sua relação com as outras forças, não existindo a força, mas forças em relação e nessa surge a qualidade ativa ou reativa. O corpo entra nesse conjunto de pluralidade de forças em luta em que algumas são dominantes e outras dominadas. As ativas são as dominantes, e as reativas são as dominadas. A vontade de potência para Deleuze tem a ver com as forças em luta, não há forças sem a vontade de potência, porém há uma distinção entre força e vontade de potência. A vontade de potência é o elemento diferencial e genético das forças; se há uma força que domina e outra que é dominada, existe sempre uma vontade de potência por trás disso, produzindo as diferenças. Para Deleuze (1976), o acaso é o relacionamento das forças, a vontade de potência é o princípio determinante dessa relação. As qualidades têm seus princípios na vontade de potência e possuem diferença de quantidade (dominantes e dominadas) e de qualidade (ativas ou reativas). Afirmação e negação são qualidades primordiais da vontade, pois afirmar e negar, apreciar e depreciar exprimem vontade, enquanto agir e reagir exprimem força. A afirmação não é ação, mas é a vontade de agir ativa, a vontade afirmativa é o devir ativo. Niilismo é a vontade de potência negativa, vontade de aniquilamento ou devir reativo.

Existem finalidades profundas em Nietzsche entre ação e afirmação, da mesma forma que há entre reação e negação; no entanto, nenhuma confusão: “ação e reação são meios ou instrumentos da vontade que afirma e nega”. (DELEUZE, 1976, p. 7). Afirmação e negação transbordam a ação e a reação, pois são qualidades imediatas do próprio devir, mas afirmação não é ação e sim o poder de tornar-se ativo, de se tornar devir ativo. A negação não é a reação, mas da mesma forma um devir reativo. Deleuze ainda acrescenta: “A vontade de potência não é só quem

interpreta, mas quem avalia. Interpretar é determinar a força que dá sentido à coisa. Avaliar é determinar a vontade de potência que dá um valor à coisa”. (1976, p. 27).

A valoração nietzscheana, para Deleuze (1976), vem acompanhada dos termos *nobre, alto, senhor*, que podem ser referidos por vezes à força ativa e, em outras, por vontade afirmativa. Já os termos *baixo, vil, escravo* são referências à força reativa ou à vontade negativa. O devir é a diferença, é a vontade de potência. O eterno retorno deleuzeano aparece como revir do devir, seria então o ser do devir, mas o ser do devir ativo. Para Deleuze há uma seletividade no que retorna, pois nem tudo retorna; para retornar é preciso haver seleção. Afirma também que o eterno retorno é duplamente seletivo. A primeira seleção é uma regra prática que permite eliminar da vontade certos tipos de força reativa. Atrás de forças reativas, há sempre uma vontade, porém, nesse caso, é uma vontade de forças menos desenvolvidas. Entretanto, a primeira seleção não é suficiente, pois há forças reativas que vão até o fim e não são eliminadas.

Para dar conta dessas forças reativas persistentes (mais desenvolvidas), é necessário fazer a vontade de nada (niilista), destruir a aliança com as forças reativas. A força empírica sucumbe à vontade (transcendental) a partir da aliança entre a força e a vontade. É a transvaloração de valores em relação às forças reativas. Essa é a segunda seleção do eterno retorno apresentada por Deleuze: fazer da negação a negação das forças reativas, ou seja, o aproveitamento da negação das forças reativas para realizar uma destruição ativa (negação ativa) das forças mais desenvolvidas não eliminadas na primeira seleção.

Deleuze interpreta o niilismo nietzscheano como sendo de quatro tipos: negativo, reativo, passivo e ativo. O niilismo *negativo* nega o mundo em nome dos valores de um mundo melhor (mundo de baixo – mutável; mundo de cima – perfeito). O *reativo* é o niilismo da morte de Deus, em que há uma diagnose da perda da fé em Deus no homem. O *passivo* é passagem da vontade de nada em nada de vontade (aspiração do nada), é o homem que prefere extinguir-se. O último tipo é o *ativo* (completo para Deleuze), em que o homem parte para a destruição ativa da segunda seleção do eterno retorno. É a ultrapassagem que faz com que a vontade de potência rompa as alianças com as forças reativas. O objetivo de Deleuze é a conversão da vontade reativa em vontade de potência. Deleuze agrupou três aforismos de Nietzsche e fez a sua regra: se em tudo que você quiser fazer, você começar a perguntar se deseja realizar

um número infinito de vezes, isso será pra você o mais sólido da gravidade. Viva de tal modo que você queira viver o resto da sua vida desse modo, pois, dessa forma, você o reviverá.

Deleuze cria algo para que o eterno retorno não seja a volta de algo insuportável, pois, para que algo retorne, é necessário desejar que o retorno aconteça. Em suma: o que você desejar, deseje de tal modo que também queira o seu eterno retorno. A vontade afirmativa é a vontade que deseja também o seu eterno retorno. Isso é a intensidade do pensamento deleuzeano, aquilo que não for desejado intensamente não será retornado. Enfim, no eterno retorno deleuzeano, só se afirma o devir ativo. A vontade é distinta da força, a vontade pode se insurgir contra a força. Diferença, para o filósofo, é a vontade de potência (devir ativo), repetição é o eterno retorno do mesmo (revir).

Diferença e repetição, como conceitos, não poderiam existir sem o pensamento de Nietzsche, mas Deleuze o transcende. Diferença e repetição são outros nomes que Deleuze usou para *eterno retorno* e *vontade de potência*. A diferença tem identidade, e a sua identidade é a repetição do diferente. Deleuze não é contra a identidade, mas contra a subordinação da diferença a ela. Ele é contrário a modelos de pensar. Nesse sentido, o seu pensamento cria constantemente novas formas de pensar e desafia todo aquele que resiste e permanece no mundo do modelo, da cópia, da repetição do mesmo, da representação.

### **Como é possível escapar do mundo da representação? Como pensar uma escola que respeite as diferenças? Algumas considerações finais**

A escola constitui-se num mundo de regularidades, de normatizações, de padrões e modelos de pensar. Sua gênese, sua história, sua própria formatação já denunciam tal esquema: seriação, disciplinas, conteúdos, planejamentos, etc. Entretanto, do mesmo modo, pode-se constatar que tal sistema não prevê nem dá conta daqueles que, de uma maneira ou de outra, não se encaixam ou se deixam formatar tão facilmente, ou seja, os diferentes. Silva (1993) denominou-os de alienígenas. As teorias críticas (progressistas) chamaram-nos de alienados, aqueles que estão reféns dos ditames do mercado. Em suma, são os excluídos, aqueles que não se enquadraram em quaisquer modelos impostos pelo sistema ou pelas teorizações educacionais e, nesse espaço, estão não só os alunos, mas também os professores.

As teorias pós-críticas denunciam o modelo excludente de escola, desconfiando das pretensões das teorizações anteriores e tentam traçar, com as contribuições de várias áreas, inclusive da filosofia, novos rumos para a educação, que, já há algum tempo, se mostra incapaz de atender às solicitações socioculturais. É a partir desse contexto que o pensamento de Deleuze apresenta-se numa perspectiva transformadora. A escola, como primado da representação, pode valer-se do pensamento deleuzeano para pensar formas de romper com a repetição do mesmo e talvez ousar, na direção da criação do pensamento diferenciador, para pensar novas formas de intervenção. De certo modo, as pesquisas do cotidiano, do conhecimento em rede, já partiram nessa direção, mas a contribuição de Deleuze que se faz mais marcante está no diferencial nietzscheano do niilismo, que, para efeitos de análise neste texto, será interpretada com o conceito de niilismo pedagógico (niilismo passivo).

Será que a recusa de valor, de sentido (ausência de sentido), de desabilidade, a vontade de nada ou, pior ainda, o nada de vontade (aspiração do nada) já se estabeleceram na nossa sociedade e no sistema educacional e, diante disso, nada mais se pode fazer? Observando-se as previsões nietzscheanas, pode-se verificar que a consequência niilista, ou seja, a crença na ausência de valor (perda de gosto pelo necessário, tudo foi em vão até agora), foi dissimulada por uma aspiração fictícia das promessas de uma razão pedagógica. A desilusão de professores e alunos sobre uma pretensa finalidade pedagógica (emancipação, organização, técnicas e procedimentos) trouxe como resultado um niilismo pedagógico. Esse niilismo foi fundado, por parte dos professores, numa crença em modelos de procedimentos e em categorias de intervenção pedagógica representados por um mundo de padrões impostos por teorias, muitas vezes, exteriores ao cotidiano escolar.

O resultado maior é a desconsideração de valores de um mundo pedagógico estimável, que se demonstrou inaplicável e estranho a professores e alunos na solução de problemas do dia a dia da escola, resultando num cansaço de ambos perante a educação e, conseqüentemente, a intensificação das formas de dominação com a perpetuação de intervenções, que, cada vez mais, justificam a exclusão. O niilismo pedagógico encontra-se amparado no revir escolar em que a repetição não cede, jamais, espaço à diferença. Nesse momento, a provocação/torção deleuzeana, no que se refere à transformação do devir reativo (revir) no devir ativo, pode apresentar, não uma solução, mas

uma provocação no pensar pedagógico. Todavia, num primado de representação, como converter essas forças negativas? Deleuze nos sinalizou com a quebra das alianças dessas forças. Mas que forças são essas? Todas as que insistem na repetição do mesmo, na mesmice, na subordinação da diferença à identidade e que se apresentam contrárias à criação e ao pensamento diferencial. Lembrando Deleuze: diferença é vontade de potência; repetição é eterno retorno do mesmo.

No sistema escolar, tais forças encontram-se ancoradas em procedimentos mecanizados do ensino, nas cobranças avaliativas injustas e coercitivas, que confirmam a aquisição de conteúdos repetitivos e acumulativos, em que formas de expressão criativa nunca são consideradas como critérios, na valoração de conteúdos tradicionais e de disciplinas igualmente clássicas. O primado da representação escolar pode ser facilmente percebido pela valoração das disciplinas clássicas (matemática, física, química, etc.) e desvalorização das disciplinas que envolvem a criação ou a expressão (música, artes, teatro, educação física). Entretanto, a quebra de tais forças só é viável com a afirmação da vontade, ou seja, somente a vontade de potência pode se insurgir contra a força. A prova disso, para Deleuze, é o eterno retorno que não permite que as forças reativas retornem: “Ele transmuda o negativo, faz de pesado algo leve, faz passar o negativo para o lado da afirmação, faz da negação um poder afirmar.” (1976, p. 41).

A transvaloração dessas forças inicia com uma rebelião, talvez com a rebeldia já anunciada pelas linhas de pesquisa do cotidiano escolar (rebeldia do cotidiano), mas, sem dúvida, estará sempre dependente da vontade dos próprios professores em desencadear tal processo, acreditando que o que se afirma na vida é a diferença.

Nesse sentido, viver é criar, e repetir o mesmo não é criar. Criar é construir novas formas singulares de pensar; porém, se a escola não estiver comprometida com tal pensamento, não poderá contribuir com nada de significativo na vida de seus alunos. A filosofia da vontade de Nietzsche deve substituir as dicotomias tradicionais do universo escolar, e, na sua mensagem, relembra Deleuze (1976): querer é igual a criar, e vontade é igual à alegria da criação. Querer é criar novos valores, pois a vontade de potência é essencialmente criadora e doadora, ela não aspira ao poder, ela doa o poder na vontade e, dessa forma, doa também sentido e valor.

As previsões de Nietzsche, um crítico contumaz dos valores estabelecidos, filósofo que já nasceu póstumo (segundo ele mesmo), e as provocações de Deleuze nos desafiam e nos posicionam na direção do enfrentamento e não da derrocada antes da luta (contra as forças negativas), na vontade de potência assumida radicalmente como a vontade de vida e para a vida com todo o seu fardo. O nosso fardo cotidiano é o enfrentamento constante e radical dos ditames de uma escola excludente, que não cessa de impor padrões de conduta, de repetição do mesmo, repelindo toda e qualquer forma de pensar a diferença.

## Referências

- APPLE, M. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ALVES, N. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVES, N. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.
- BUNGE, M. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. São Paulo: Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Rio, 1976.
- ESTEBAN, M. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 192-212.
- GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: M. Fontes, 1993.
- LUCKESI, C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.

- LOPES, A. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. da Uerj, 1999.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MACHADO, R. *Deleuze e a filosofia*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- \_\_\_\_\_. Uma geografia da diferença. *Revista Cult*, São Paulo: Bregantini, v. 1, n. 108, p. 35-41, 2006.
- MOREIRA, A. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- OLIVEIRA, I. *Currículos praticados*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SAMPAIO, C. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: GARCIA, R. L. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 14-41.
- SANTOS, B. de S. *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra: CES, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1987.
- SILVA, T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SILVA, T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SILVA, T. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

---

Submetido em 29 de outubro de 2013.  
Aprovado em 6 de fevereiro de 2014.