

SANDRA MARA CORAZZA

O docente da diferença¹

Resumo:

Tratado como ser, indivíduo, pré-individual, impessoal, tomado em segmentos de devir, que são processos de desejo, o docente é pensado a partir da Filosofia da Diferença em Educação. Extrator de partículas, atravessa os limiares do sujeito, formas e funções. Estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, escreve, pesquisa, apenas com o objetivo de desencadear devires. Ressalta o seu próprio potencial de variação contínua e crítica, assim, o conceito e a forma-docente. Desenvolve traços fugidios do seu ensinartistar, por meio de XX devires. Para finalizar, indaga: – Como criar uma artistagem docente? Sabe que engendrar, encontrar e seguir alguma resposta de tristeza ou de alegria, de juventude ou de velhice, de ânimo ou de cansaço, de vida ou de morte, é o que configura a covardia ou a coragem de cada docente da diferença.

Palavras-chave: *diferença; docente; individuação; identidade; artistagem.*

Abstract:

Treated as being, individual, pre-individual, impersonal, taken in furtherance of "becoming" which are process of desire, the teacher is conceived from the Philosophy of Difference in Education. Extracting particles he crosses the subject's threshold, forms and functions. The teacher studies, learns, teaches, creates, sings, reads, writes, researches with only one purpose: causing "becoming". He emphasises his own potential of continuous and critical variation giving rise to the concept and the teaching-way. He develops fleeting traits of his artistic way of teaching throug XX "becomings". And in the end he asks: how a teaching-acting can be created? The teacher knows that to create, to find and to follow some sad or happy answer, some youth or old age answer, some willpower or fatigue answer, some life or death answer is what defines the cowardice or the courage of each teacher that makes the Difference.

Keywords: *difference; teacher; characterize; identity; acting.*

¹ Originalmente apresentado na Mesa Redonda: "Currículo, diferenças e identidades", no IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares. UFSC, Florianópolis, 2 setembro 2008.

Tratado como ser, indivíduo, pré-individual, impessoal, tomado em segmentos de devir, que são processos de desejo, o docente é pensado a partir da Filosofia da Diferença em Educação. Extrator de partículas, que não pertencem mais a como vive, pensa, escreve, pesquisa, mas são as mais próximas daquilo que está em vias de tornar-se, e através das quais ele se torna diferente do que é, o docente da diferença atravessa os limiares do sujeito em que se tornou, das formas que adquiriu, das funções que executa. Entretanto, não se identifica, não imita, não estabelece relações formais e molares com algo ou alguém, mas estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, apenas com o objetivo de desencadear devires. Ressalta o seu próprio potencial de variação contínua e crítica, assim, o conceito Docente e a forma docente. Desenvolve traços fugidios do seu ensinartistar, por meio de XX devires. Então, indaga: – Como criar uma artistagem docente? Sabe que engendrar, encontrar e seguir alguma resposta de tristeza ou de alegria, de juventude ou de velhice, de ânimo ou de cansaço, de vida ou de morte, é o que configura a covardia ou a coragem de cada docente artistador (cf. Corazza, 2006).

1. Ser.

Tradicionalmente, a palavra docente nos reporta a um indivíduo constituído, já pronto: *atomon, individuum*, não-dividido. Um indivíduo do tipo cartesiano, que não apenas tem sua alma separada do corpo, mas é dotado de uma alma homogênea, cuja unidade impede qualquer distanciamento do Eu atual. Para tanto, supomos que existe um certo princípio de individuação, por meio do qual o indivíduo é individuado e individuável, e que ainda explica, produz ou conduz a sua realidade. A partir desse indivíduo dado, que tem primazia sobre qualquer outro, buscamos, então, remontar às condições da sua existência. Dessa maneira, enfocamos somente aquilo que constitui a individualidade de um ser já individuado, por acreditar que o indivíduo segue-se à individuação e por colocar o princípio de individuação antes, além e acima da própria operação de individuar. Espalhamos, assim, a individuação por toda parte, tornando-a co-extensiva ao ser, e a transformamos não somente no primeiro momento do ser fora do conceito, mas em todo o ser.

Para o Pensamento da Diferença (cf. Simondon, 2003; Deleuze, 2006), primordial é a própria operação de individuação e, nesta, a zona obscura (insuficientemente tratada pela tradição), na qual o indivíduo pronto é ligado ao princípio de individuação (princípio considerado efeito daquela operação). Assim, para esse Pensamento, o indivíduo acabado não é solução, mas o problema mais interessante a ser pesquisado e explicado. Um indivíduo que só pode ser contemporâneo da sua

individuação e esta contemporânea do princípio de individuação. Ou seja, um indivíduo que não apenas é resultado, mas meio (*milieu*) de individuação; bem como a sua individuação não é o momento primeiro, nem abriga todo o ser: “não há substâncias, mas processos de individuação, não há sujeitos, mas processos de subjetivação” (Lévy, 2003, p.28).

Se, antes, considerávamos o docente, principalmente, como ser concreto, em sua completude, ou como substância, matéria, forma, é porque supúnhamos o ser unicamente como em estado de equilíbrio estável. A este equilíbrio (que excluía o devir, devido a seu baixo nível energético), a física quântica e a mecânica ondulatória acrescentaram a noção de energia potencial de um sistema metaestável. Sistema supersaturado, situado acima do nível da unidade, carregado de tensões pré-individuais, que não é estável nem instável, tampouco se encontra em movimento ou em repouso. Sistema, no qual existe a disparação (*disparation*) de duas ordens heterogêneas de grandeza ou de realidade, sem que haja comunicação interativa entre elas. É a individuação que estabelece comunicação entre essas ordens díspares, resolvendo o problema pela atualização: que “o indivíduo mediatiza quando vem a ser” (Simondon, 2003, p.101). Podemos, então, pensar o pré-individual, como onda ou corpúsculo, cuja individuação não esgota a imensa (e tensa) carga de potenciais, que compõem a condição prévia de sua individuação.

Nesse caso, o indivíduo-docente, mesmo constituído, carrega consigo, em regime de metaestabilidade, a realidade pré-individual que o constitui, e que permanecerá sempre associada a ele, como fonte de estados futuros de onde sairão novas individuações. Decorre daí a distinção entre singularidade e individualidade do docente, já que o sistema metaestável concebe o pré-individual como provido de singularidades, as quais correspondem à existência e à repartição de potenciais do ser. Singular sem ser individual, eis o estado desse ser, tomado como um campo de singularidades pré-individuais, e que, acima de tudo, é diferença e disparidade. Singularidade de um ser, que não designa um estado provisório do nosso conhecimento, nem um conceito subjetivo indeterminado, mas, simplesmente, um momento do ser: o primeiro momento pré-individual, suposto “por todos os outros estados, sejam eles de unificação, de integração, de tensão de oposição, de resolução de oposições... etc.” (Deleuze, 2003, p.118).

Sendo, dessa maneira, organização de uma resolução para um sistema objetivamente problemático (não negativo), a individuação surge como o advento de um novo momento do ser, agora, fasado. O próprio processo de individuação é que cria as fases desse ser, as quais consistem no desenvolvimento de algumas das suas partes. Logo, do docente pré-individual, pode-se afirmar que é

o ser, no qual não existem fases; ao passo que, após a individuação, ele é o ser fasado, acoplado a si mesmo; enquanto o seu devir “é o ser em cujo seio se efetua uma individuação” (Simondon, 2003, p.101).

Essa concepção conecta a individuação e o devir do ser; faz o pré-individual permanecer associado ao indivíduo; e mantém o indivíduo como fonte de estados metaestáveis futuros. Portanto, ontologicamente, o ser-docente nunca é uno, já que, por excelência, é pré-individual, mais do que um superposto e simultâneo a si próprio. Mesmo individuado, ele ainda é múltiplo, porque defasado e polifasado, encontrando-se numa fase do devir que o conduzirá a novas operações, num processo de individuação permanente: “uma seqüência de acessos de individuação, avançando de metaestabilidade em metaestabilidade” (Simondon, 2003, p.107).

2. Indivíduo.

Falar assim da individuação do docente implica abrir-se ao problema que atraiu Avicena (filósofo árabe do século XI), qual seja: “O que faz com que uma substância ou natureza comum a vários se torne este ou aquele indivíduo” (Orlandi, 2003, p.90)? Interessa-nos, por isso, formular as seguintes questões: – O que faz de um docente um docente, em vez de um engenheiro, um advogado, uma psicóloga, uma nutricionista? – O que faz de um docente este docente? A ênfase não reside mais na indagação – O que é...?, a qual nos encaminha a perguntar sobre a essência do ser, mas radica no este..., o que configura uma inflexão sobre a sua existência (cf. Antonello, 2002).

Há, aqui, uma importante distinção entre o problema da individuação e o da especificação (denominada, genericamente, diferenciação): a especificação não enfatiza o individuar, mas o definir, desde que não queremos saber de um docente individual, mas do conceito Docente. Uma operação é, pois, conhecer e definir o Docente, isto é, determinar ou apreender a sua essência, por meio do conceito: o que se pensa que o Docente é. Outra operação, ao contrário, é individuar o docente (para a qual já temos disponível o que o Docente é, pela via do conceito) e determinar a sua posição e existência.

Segue-se que a definição do Docente é uma operação do tipo conceitual, enquanto a individuação do docente parece, à primeira vista, ser uma operação exclusivamente perceptiva. Assim, quando queremos individuar um docente, não perguntamos – O que o Docente é? E sim: – Onde o docente está, neste momento? Operamos, dessa maneira, um reconhecimento no ambiente

circundante e, dentre todos os que exercem a docência, selecionamos aquele docente que se distingue dos outros, por meio de um conjunto de traços que o diferenciam.

Se, portanto, o intelecto define e a percepção individual, podemos dizer (com filosofemas tradicionais) que o docente é definido por algo essencial e individuado por algo empírico e acidental. Entre definir o Docente e individuar o docente existe uma relação análoga àquela que há entre demonstrar e mostrar, de modo que, se podemos mostrar um docente não temos necessidade de demonstrar o que é o Docente; ou, ainda, se temos um docente mostrado não precisamos demonstrar que ele é o Docente, pois temos necessidade de demonstrar unicamente aquilo que não podemos mostrar. O indivíduo-docente, por conseguinte, não é definível, mas pode ser apenas indicado, mostrado; enquanto, ao contrário, o Docente, como conceito, não é individuável, já que não tem nem um onde nem um quando.

É, assim, a própria individualidade de um docente que o subtrai de toda possível definição. Interrogar o princípio da sua individuação é, nesse caso, querer saber: – O que faz um docente deixar de ser somente definível e passar a ser descrevível? Ou então: – O que transforma um docente definível em um docente indicável? E ainda: – O que transforma o Docente (enquanto universal, pensável e definível, por via conceitual) neste docente, localizável na realidade, por via empírica?

Ora, acontece que a individualidade de um docente consiste naquilo que o determina em seu ser, de modo que ele é este docente e não outro. As determinações que individualizam um docente não dizem respeito à essência, mas ao ser e, portanto, não são determinações reais, mas ônticas. Um docente, em sua individualidade, não se iguala a nenhum outro e, primariamente, consiste no ser, enquanto não é outro. Falar em individualidade nos leva a considerar não somente este docente, mas mais de um docente: ao menos dois. Assim, mesmo que, no problema da individuação, encontremos uma diferença numérica entre indivíduos, se essa diferença for concebida tão-somente como real, revela-se insuficiente, por permitir o ato de substituição indiferente dos indivíduos, o qual é totalmente antagônico ao processo de individuação.

3. Unidade, identidade, igualdade.

Desde que ressaltamos o movimento que vai do pré-individual ao indivíduo, ficam abaladas tanto a unidade do ser (síntese, sujeito), como característica do ser individuado, quanto a identidade (“que autoriza o uso do princípio do terceiro excluído”) do indivíduo, já que este é apenas uma fase

do ser, posterior à operação de individuação. Como escreve Simondon (2003, p.110): o ser “não possui uma unidade de identidade, que é a do estado estável em que nenhuma transformação é possível”, e sim “uma unidade transdutora”: isto é, “ele pode defasar-se em relação a si próprio, ultrapassar a si próprio de um lado e de outro de seu centro”. O indivíduo-docente integra, nessa perspectiva, um regime de além-unidade e de além-identidade.

Por outro lado, podemos pensar que a individualidade diz respeito mais a um problema de identidade do que de igualdade. Se, por exemplo, um docente afasta-se de uma determinada escola, a Direção pode contratar outro docente igual àquele que se afastou: com formação na mesma área ou disciplina, o mesmo nível de especialização, a mesma carga horária de trabalho, e assim por diante. Mas o que a Direção não pode é reaver o mesmo docente. Se, no entanto, a Direção considera que está recebendo um docente igual àquele que se afastou, exprime, com essa atitude, uma absoluta indiferença em relação à individualidade do primeiro docente. Se o interesse da Direção é somente reencontrar as mesmas características e funções do primeiro, e ela aceita o outro docente, igual àquele afastado, é porque não o queria, enquanto tal.

É por isso que o espaço e o tempo funcionam como princípios de individuação de todos os entes, dentre os quais os docentes. Entretanto, quanto a isso, vale indagar: – Para determinar a individualidade de um docente, é suficiente a determinação espaço temporal, sobre a qual se funda a distinção numérica entre os docentes, isto é, a sua multiplicidade? – Podemos usar o princípio de individuação, pela via de algo determinado, como a quantidade, o espaço e o tempo? – Podemos partir do docente individuado para buscar as determinações acidentais que o tornam tal qual é?

Mesmo que a concepção de individualidade, como multiplicidade numérica, seja atribuída à matéria, temos que o conceito não é exclusivamente material, nem a sua unidade é formal. Como conceito, Docente é um universal propriamente dito, uma unidade de tipo coletivo, divisível, capaz de dar lugar a uma multiplicidade de instâncias, que recaem todas sob o mesmo conceito (embora essas instâncias não sejam ulteriormente divisíveis). Assim, o Docente – seja como conceito genérico ou específico – é ilocalizável em alguma instância, ou seja, capaz de transmitir as próprias determinações a um número infinito de indivíduos. Isso porque o universal, enquanto forma única e idêntica de uma multiplicidade, caracteriza-se por sua capacidade de dividir-se em partes, de modo a não romper a própria unidade: Paulo, André, Sérgio, Flávia e Juliana são divisões do conceito Docente e, mesmo assim, ainda são docentes.

O conceito é dividido pelos indivíduos que o integram, mas apenas logicamente. A multiplicidade dos indivíduos necessita tanto da unidade lógico-formal (não material), quanto da identidade do conceito (o universal predicável de cada um dos seres). Porém, essa divisão numérica é entendida como uma divisão real, substancial (não lógico-formal), e o indivíduo é concebido não como um universal, já que não pode predicar-se de nada. Logo, a dimensão sensível não é fator individuante, mas o princípio definidor do individual em relação ao universal e do perceptível em relação ao pensável. Admitindo-se, por exemplo, que André diferencia-se do conceito Docente por ser sensível, não podemos evitar a conclusão que o ser-docente material é precisamente aquilo que reúne André e Sérgio, isto é, aquilo que os torna não conceitos, mas indivíduos: exatamente indivíduos (genericamente falando), não propriamente os indivíduos chamados Sérgio e André.

Dessa maneira, embora individuação, multiplicidade e distinção numérica estejam conectadas (cf. Aristóteles, 1954, Livro V, IX, p.108-109; Livro XII, p.242-262), se voltamos ao exemplo do docente que se afasta da escola e é substituído por outro, constatamos que a perfeita igualdade entre os dois docentes e a distinção entre eles, por meio de determinações espaços-temporais, consiste justamente naquilo que os torna intercambiáveis entre si; ou, em outras palavras, naquilo que torna irrelevante a individualidade de cada um. Assim, se reinvidicamos que são apenas o onde e o quando que sustentam a individualidade de cada docente, encontramos a sua existência como sendo nada mais do que um acidente ou a mera posição da essência, o que leva tal individualidade a se perder. Ou seja: se dois docentes são perfeitamente iguais (símiles, indistinguíveis), não há nenhuma razão intrínseca para que sejam dois. E se não há qualquer distinção entre diferentes indivíduos, por serem totalmente indiscerníveis entre si, cai por terra o próprio princípio de individuação. Por isso, os indivíduos-docentes não diferem apenas por determinações extrínsecas, mas, entre eles, há diferenças que lhes são atribuídas por qualidades intrínsecas.

4. *Virtual.*

São as qualidades intrínsecas de cada indivíduo que fazem dele um ser eminentemente virtual, como argumenta Duns Scott (cf. Antonello, 2002). Virtual, não enquanto um ser formado por possibilidades, à espera de um ato externo, que o transforme em docente, mas um ser dotado de essências plenamente determinadas, embora ainda não explicitadas em alguma forma de ser. Um docente, assim, não é este docente (um ente particular); nem é o conjunto dos docentes (uma multiplicidade de entes particulares); tampouco pode ser confundido com o conceito Docente (um

universal). Isso porque um docente não pode predicar-se, do mesmo modo pelo qual um universal se predica de um singular, ou seja: podemos dizer que Paulo é um docente, mas não podemos dizer que Paulo é toda a Docência.

Nesse sentido, o docente carrega sempre, em si, alguma forma de indeterminação originária e possui uma pura potencialidade de atualização. Logo, nenhuma determinação pode individuar plenamente um docente, já que a individuação (visto ser abertura e virtualidade) não exige nem a universalidade nem a singularidade, sendo indiferente quer ao uno quer a muitos. Se, inclusive, a individuação produzisse um composto docente, formado de substância mais acidentada, o indivíduo, assim produzido, seria um docente ontologicamente diminuído, na medida em que se distinguiria dos outros docentes apenas em função dos acidentados. A sua individualidade não diria respeito à essência, mas a uma limitação da mesma; enquanto a sua dignidade ontológica estaria subsumida pela forma inteligível do indivíduo, já que este nada mais seria do que uma particularização acidental da essência. Para a ontogênese da individuação, ao contrário, a diferença pura do docente não é a posse ou a privação de uma determinação, uma vez que ela é essencial, ou seja: uma organização diversa, um projeto diverso, uma estruturação diversa do indivíduo em sua inteireza.

5. Em devir.

Talvez, neste momento, se entenda melhor porque a individuação é apreendida não como modelo do ser, mas designando o caráter de devir do ser: aquilo pelo qual o indivíduo devém enquanto ser. Talvez se veja melhor que o devir não é um quadro, no qual o ser existe, pois, mais do que uma dimensão, o devir é o próprio ser: um modo de resolução de uma incompatibilidade inicial, rica em potenciais. Talvez, agora, se perceba mais nitidamente que a individuação, como devir, corresponde ao surgimento de fases no ser, das quais o indivíduo é apenas uma das fases. Talvez se intua melhor porque a individuação não é uma conseqüência, postada ao lado do devir ou dele isolada, mas a própria operação de individuação ao ser efetuada. Talvez se identifique melhor o ser, em cujo seio se efetua a individuação, pela capacidade de desdobrar-se em relação a si mesmo, de resolver defasando-se, e de carregar, em si, uma dimensão préindividual, para a qual nenhuma fase existe. Talvez se compreenda melhor porque o indivíduo é contemporâneo da sua própria individuação e esta contemporânea do princípio de individuação. Talvez, neste ponto, também fique mais consistente a idéia de individuação como situável em relação ao ser, num movimento que passa do préindividual ao indivíduo, sendo este não apenas resultado, mas meio de individuação.

Com essas inflexões, consegue-se pensar o primado atribuído ao indivíduo ainda não constituído, em vez do privilégio costumeiramente dado ao indivíduo já constituído. Consegue-se aquilatar a necessidade de tomar a operação individuadora como algo a ser explicado e não como a tranqüila fonte que fornece explicações. Consegue-se passar, mais lentamente, em primeiro lugar, pelo princípio de individuação; a seguir, pela operação de individuação; e, por fim, não chegar tão rapidamente à realidade última que é o indivíduo. Consegue-se armazenar dedicação para conhecer mais o indivíduo por meio da individuação do que esta a partir daquele. Consegue-se fabular o indivíduo como uma realidade relativa, por implicar uma anterior realidade pré-individual. Consegue-se imaginar que o indivíduo não existe completamente só, mesmo após a individuação, já que esta não esgota os seus potenciais pré-individuais. Consegue-se sentir que aquilo que a individuação faz aparecer não é apenas o indivíduo, mas o par indivíduo-meio.

Desse modo, pensar a imanência entre a individuação e o indivíduo; conceitualizar a individuação como operação complexa ativada no indivíduo; e tomar o indivíduo como meio de individuação, que implica uma realidade pré-individual, erige, na Educação da Diferença, o campo de um empirismo transcendental (cf. Deleuze, 1988, p.236-237; 1998, p.69, p.125 ss.). Empirismo, no qual as faculdades são levadas a exercícios transcendentais, não decalcados sobre formas empíricas ordinárias determinadas pelo senso comum (cf. Deleuze, 1994), nem sobre a relação entre um sujeito e um objeto (cf. Deleuze, 2001). Empirismo, no qual as relações são exteriores a seus termos, não há submissão dos dados da experiência às representações a priori, nem aplicação dessas representações à experiência (cf. Deleuze, 1994); mas como um domínio composto pela natureza intensiva das singularidades nômades, impessoais e pré-individuais que o povoam (cf. Machado, 1990; Heuser, 2008).

Esse empirismo de potência superior revela um mundo de exterioridade, em estreita relação com o Fora, de maneira que o docente pode ultrapassar os dados imediatos e a cristalização das singularidades, realizada segundo percursos determinados. Em conseqüência, modifica as relações com os docentes encontrados em nosso cotidiano e, também, conosco mesmos; pois, desde uma “posição de ser”, que se desenvolve “no interior de uma nova individuação”, toda relação “não surge entre dois termos que já seriam indivíduos”, mas consiste num “aspecto da ressonância interna de um sistema de individuação” (Simondon, 2003, p.106).

Preferimos, assim, no cotidiano, indagar pelo sistema metaestável, no qual estamos tomados durante o processo de individuação; descobrir suas inusitadas dimensões; explorar suas

problemáticas; agitar seus díspares; detectar suas dissimetrias; disparar o em-si da diferença pura. Pois, como indivíduos-docentes, nos concebemos dotados de um precário e metamórfico revestimento de individuação, produzido no campo de resolução da realidade-atual (em que as singularidades pré-individuais, ainda não canalizadas, distribuem-se nomadicamente), e que transborda para o rico campo problemático da realidade-virtual (cf. Deleuze, 1998; Orlandi, 2003).

6. Impessoal.

Porque pensamos os processos de individuação (que se desdobram e excedem os indivíduos, por serem desproporcionais à unidade), entramos numa realidade que não podia ser percebida, quando éramos guiados pelos conceitos de indivíduo (desde sempre constituído) e de sua identidade. A partir daí, nosso encontro é feito com um impessoal, designado por um modo de individuação que formula o princípio individuador de sujeitos, objetos e indivíduos constituídos (cf. Deleuze, 2002). Ficamos diante desse ser que, desde as operações pré-individuais que o constituem, passando pelo indivíduo como uma de suas fases, segue em direção à superação, enquanto realidade dada. É assim que, finalmente, o docente pode ser pensado da maneira que privilegia os acontecimentos, em detrimento das subjetividades e das objetividades. Maneira, para a qual não existem objetividades e subjetividades, a não ser aquelas operadas por acontecimentos (como fluxos de criação pré-individual), e que reporta tanto os indivíduos a acontecimentos quanto os acontecimentos a indivíduos-docentes.

7. Ensinartistar em XX devires

I. Devir-exame. O devir-docente começa pelo devir-exame de partículas.

II. Devir-atmosfera. Neste devir, o importante não está no sujeito, como ponto ou centro, mas naquilo que se passa entre os docentes e seus corpos: um acontecimento impessoal.

III. Devir-olho. Possuindo um olho que não pára nos indivíduos, esse devir vai aos acontecimentos puros e aos outros devires, que funcionam por meio de potências afectivas (com poder de afectar e de ser afectadas), nas fases de um processo de individuação. Devir-potência, que descobre sob “as aparentes pessoas a potência de um impessoal, que de modo algum é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau: um homem, uma mulher, um animal” (Deleuze, 1997, p.13). Arte é o

nome desse reino de individuações sem sujeito, que é percorrido por: uma docente-hora-do-dia; um docente-pontos e outra docente-brilho compondo telas; um docente-ritornelo que assobia um tralalá (cf. Costa, 2006); um docente-rua e outra docente-nua; um docente-olhar e outra docente-haica; um docente-infantil e outra docente-anil; um docente-poema e outra docente-romance; um docente-puma e outra docente-pluma; e assim por diante.

IV. Devir-traços. Não basta afirmar que o docente é impessoal, como oposto ou ao lado das individuações subjetivas, já que é cada elemento seu (mesmo o rosto, sentimentos, cores, desejos) que se torna singularidade impessoal. De um docente em devir-impessoal, no qual acontece a emergência de traços circunstanciais (que são de outra ordem que os processos pessoais), elimina-se todo recurso ao geral (Docente), pois a sua singularidade não é da ordem do indivíduo, mas dos acontecimentos e das atmosferas (cf. Deleuze, 1997; 1998).

V. Devir-viagem. A artistagem docente expressa-se pela exploração de meios, realização de trajetos e de viagens, numa dimensão extensional. Dimensão, para a qual, não são suficientes os traços singulares dos implicados no trajeto, mas, ainda, a singularidade dos meios refletida naquele docente que o percorre: materiais, ruídos, acontecimentos. Em devir-trajetória, o docente dá partida a uma operação de individuação, que se desdobra e se individualiza em personagem e meio, e os conduz por uma via impessoal. Como, por exemplo, no trajeto da fabricação de um currículo, um docente depende da cartografia feita com mapas, caminhos, planos de viagem, encontros e muito pouco (quase nada) de memória. Assim como os “Desprendimentos: aprendizagens” de Octavio Paz (1976, p.170): “Viajar não é morrer um pouco e sim exercitar-se na arte de despedir-se para, assim, já leves, aprender a chegar, aprender a receber”.

VI. Devir-gradiente. Definido, ontologicamente, pelas populações de afectos e de intensidades de que o docente é capaz, para esse devir, não há subjetividade, pessoalidade nem humanidade, pois é vivido num plano de vida pré-subjetivo: como grau de potência ou diferença intensiva.

VII. Devir-turbilhão. Trata-se do movimento de docentes, em efervescência do caos, que efetuam o trânsito das intensidades mais radicais.

VIII. Devir-bebê. Seguindo o último texto de Deleuze (2002), A imanência: uma vida..., o docente é dotado de uma vida indefinida – a vida de um bebê –, na qual os afectos e os problemas são transformados em signos puros da arte e em intensidades de um rosto (cf. Deleuze; Guattari, 1996). Rosto, que afirma a grandeza de uma vida.

IX. Devir-rede. Desde os conceitos de individuação e de impessoal, as singularidades extensivas (trajeto e meio) e as intensidades (afectos) introduzem-se na problemática do docente, fazendo com que ele não possa mais ser pensado sem os dinamismos dessa realidade complexa e diferenciada, que o tornam uma multiplicidade. Enquanto multiplicidade interconectada ou que vive entre multiplicidades, numa rede de conexões fora da qual não há individuação, o docente entra em movimentos que fazem dele um ser sempre agitado por intensidades (cf. Nodari, 2007).

X. Devir-grupo. Ao individuar-se, o docente integra uma problemática vasta e participa de amplos sistemas de individuação. Estabelece aí relações, de maneira que a sua realidade pré-individual reúne-se à de outros docentes, o que os leva a participarem de uma operação de individuação coletiva. Os processos de individuação supõem, assim, não um simples somatório de indivíduos, mas um estado trans-individual, dotado de potenciais de transformação e de constituição de novas individuações. Esse movimento vai em direção contrária ao que afirma um senso comum disforme, supersticioso, obtuso e equivocado epistemologicamente, alimentado por quem acredita que o indivíduo é um ponto de partida imediato. Desde o ponto de vista ético, no coletivo, a singularidade não apenas não se dilui, mas a vida em grupo é o momento de uma ulterior e mais complexa individuação. Na esfera pública, longe de ser regressiva, a singularidade é polida e alcança o seu apogeu pela atuação conjunta e pluralidade de vozes. Assim entendido, o coletivo não prejudica nem atenua a individuação, mas a persegue e aumenta a sua potência, desde que tal continuidade concerne àquela parcela de realidade pré-individual que o primeiro processo de individuação não resolvera. Logo, a instância do coletivo é ainda uma instância de individuação, na qual está em jogo a tarefa de dar, ao indivíduo, uma forma contingente e impossível de confundir com o indeterminado, que precede a singularidade: “Podemos chamar Natureza a essa carga de indeterminado” (Simondon, 2003, p.102).

XI. Devir-cristal. Consiste num devir movimentado por uma operação transdutora, a qual, mais do que ser aplicada à ontogênese, é a própria ontogênese, ou seja: uma “operação física, biológica, mental, social”. Operação, por meio da qual, “uma atividade se propaga gradativamente no interior de um domínio”, e funda essa propagação “sobre uma estruturação do domínio operada de região em região”. A região de estrutura constituída serve de princípio de constituição à região seguinte, ocasionando uma modificação que se estende ao mesmo tempo que a operação estruturante. O docente em devir-transdutor cresce e aumenta, desde um germe pequeno, no centro do seu ser, em todas as direções. Disso resulta “uma estrutura reticular amplificante”, em que cada camada molecular serve de base à camada em formação. Esse devir exprime não apenas a individuação orgânica do docente, mas também suas operações psíquicas, procedimentos lógicos e mentais; além

de, quanto ao saber, definir os progressos de invenção: a qual “não é indutiva nem dedutiva, mas transdutora”, e corresponde “a uma descoberta das dimensões segundo as quais uma problemática pode ser definida” (Simondon, 2003, p.112, p.113).

XII. Devir-escritor. Como na literatura menor (cf. Deleuze; Guattari, 1977), esse devir processa-se numa condição da linguagem que não aquela de um coletivo entendido como fundo social que fica em segundo plano. Utiliza o conceito de agenciamento não somente para apontar a existência de dois termos (1 docente + 1 docente), e sim para conectar heterogêneos, o que faz algo acontecer entre os docentes: uma operação de individuação que os cerca e arrebatada. Da mesma maneira que o escritor e os seus personagens são tomados num agenciamento coletivo de enunciação, o docente, em devir-escritor, não dá a palavra àqueles que não a possuem, mas encontra-se com eles. Encontro, sem o qual nada haveria, nem palavras.

XIII. Devir-prenhe. Desde que tem o corpo prenhe de devires, o docente encontra o seu pedaço de mundo-menor, o seu povo-menor, o seu currículo-menor, o seu aluno-menor, a sua aula-menor, o seu texto-menor. E torna-se tudo isso. A docência-menor expressa o conjunto desses encontros.

XIV. Devir-abertura. Devir que abre as subjetividades, os objetos e as palavras da docência a uma virtualidade que os extrapola, para além dos limites do individual e do meramente coletivo. O docente atinge, assim, processos e acontecimentos que transformam relações, saberes, exercícios, livros.

XV. Devir-infinitivo. Sendo o princípio de individuação a origem da hecceidade, a forma verbal do infinitivo (chegar, encontrar, planejar, ensinar, escrever, etc.) apreende as singularidades de sentido e o tempo do acontecimento puro da docência, independentemente de coordenadas espaços-temporais. Na mesma direção, o docente verifica que nomes próprios, artigos e pronomes indefinidos designam individuações por hecceidades (cf. Deleuze, 1998); pois, nomear algo (como uma invenção, um cálculo, uma operação curricular) é recolher na linguagem traços evenemenciais, que se encarnam no designado e encontram sua individuação no agenciamento do qual fazem arte.

XVI. Devir-larvar. O docente não coincide com aquele individuado, senão contém em si uma proporção irreduzível de realidade pré-individual, que passa pela operação de individuação, sem ser efetiva ou totalmente individuada. Nesse devir-anfíbio, brilha o aspecto in-individuado do docente: o tecido íntimo do sujeito.

XVII. Devir-anônimo. Aqueles que persistem no erro de assimilar o sujeito ao docente individuado não atentaram suficientemente para a sua realidade pré-individual e ignoram o que nele é meio. Condenam-se, assim, a não encontrarem jamais a via do trânsito entre interior e exterior, entre Eu e Mundo.

XVIII. Devir-frágil. No domínio do sujeito-docente, a coexistência do pré-individual e do indivíduo é mediada pelas emoções e paixões, que assinalam a integração provisória dos dois aspectos; além de, também, ser mediada por um eventual desapego, já que não faltam crises, recessões, catástrofes. Inclusive, para o docente, resta medo, pânico, angústia, na medida em que ele não consegue compor os aspectos pré-individuais da sua experiência com aqueles já individuados. O docente sabe que, entre a sua natureza pré-individual e o ser, é o aqui-e-agora que é individuado; mas reconhece também que esse aqui-e-agora pode impedir uma infinidade de outros aqui-e-agoras virem à tona. Dá-se conta, assim, que a individuação nunca está garantida de uma vez para sempre, visto que ela pode fragilizar-se, trincar, romper-se, estalar, reduzindo os aspectos pré-individuais da experiência a uma singularidade apenas pontual.

XIX. Devir-abolição. Concerne a uma vida enquanto expressa. A expressão *homo tantum* (homem simplesmente) abole a pessoa, lapida o seu poder de dizer Eu, e faz emergir uma quarta pessoa, pela qual ninguém fala, da qual ninguém fala, mas que, todavia, existe: um extra-ser, como o acontecimento do qual o indivíduo se faz o sujeito (cf. Shérer, 2000). Esse indivíduo encontra aí a dispersão ou a elusão do sujeito, o ego dissolvido e o Eu rachado, como diz Deleuze (2002, p.12-14): “a vida do indivíduo deu lugar a uma vida impessoal, mas singular, que desprende um puro acontecimento, liberado dos acidentes da vida interior e da vida exterior, isto é, da subjetividade e da objetividade daquilo que acontece. *Homo tantum* do qual todo mundo se compadece e que atinge uma espécie de beatitude”. Em tal devir, o docente substitui o Eu-pensologo-sou, toda consciência de sujeito, sua individualidade maciça, molar (característica de uma pessoa artificial ou alegórica), por singularidades moleculares e moventes, destacadas de um campo transcendental. Um campo impessoal, que junta o mais impessoal com o mais singular, e onde as singularidades são verdadeiros acontecimentos transcendentais (nem individuais nem pessoais), que presidem a gênese do indivíduo.

XX. Devir-alquimia. Este devir liberta o docente do peso das normas, das obrigações do comportamento social, do sujeito pessoal, de tudo que o estrutura fixamente. Sua natureza (aberta por um vazio, quando a linguagem falta) movimenta-se como dinamismo e potência, dos quais ele é expressão imanente. Ocupa, assim, um lugar alquímico de criação. Lugar operado pelo impessoal,

onde coisas e palavras se trocam. Lugar, nem exterior nem interior, abandonado tanto pela subjetividade como pela objetividade. Lugar, no qual o acontecimento incorporal eclode, abre a região do sentido, opõe-se à incerteza das determinações do verdadeiro e do falso, do bem e do mal. E, assim, de banal, vulgar, lamurioso, o docente, com os seus devires, converte-se em índice da mais alta potência: a evidência da singularidade não perecível e insubstituível de uma vida de docência.

8. Como?

Agora: – Como criar uma artistagem docente? O ponto-limite que detona nossos devires-docentes é o inexperimentado, o imperceptível, o impensável, o inominável, o indizível, o inimaginável, o intolerável. Graças ao acontecimento e ao impessoal, a vida é disputada à morte; e esta obtém valor somente por revelar a vida. A individuação mostra, de um lado, a vida; enquanto a morte fica do lado do Eu: “Toda vida é, obviamente, um processo de demolição” (Deleuze, 1998, p.157). Ocorre de nós, docentes, em movimento permanente de individuação, decididamente estancar nossos Eus, para viver como um conjunto de fluxos, em relação com outros fluxos (fora de nós e em nós), permanecendo abertos a todos os devires e podendo “unicamente individuar, individuar-nos e individuar em nós” (Simondon, 2003, p.117). Nesse complexo Teatro da Individuação, criamos, assim: 1) uma Estética da Composição Transdutora; 2) uma Ética da Individuação/Subjetivação/Virtualização; 3) e uma Política do Devir-Artista. Ética, Estética e Política, que abarcam encontros corajosos com o Fora selvagem; um transitar improvisador no Caosmos; uma vertigem axiológica dos problemas vitais; um nomadizar a alegria das cenas e a beleza dos personagens, como expressões vibrantes de uma vida docente criadora de diferença.

SANDRA MARA CORAZZA é Professora Associada 2 da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e integra a Linha de Pesquisa Filosofia da Diferença e Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Coordena o grupo de pesquisa DIF - artistagens, fabulações, variações.

Anexo

Para quê “O docente da diferença”? Ou: para que escrevi o Artigo “O docente da diferença”? – apresentado na Mesa Redonda “Currículo, diferenças e identidades”, por ocasião do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, realizados em Florianópolis, SC, na UFSC, no dia 03 de setembro de 2008.

1. Escrevi o Artigo “O docente da diferença” para pensar (com Gilles Deleuze e Gilbert Simondon) numa Teoria da Subjetividade (ou Teoria da Individuação), que comporte singularidades pré-individuais e pré-pessoais (e suas potências de transfiguração), de modo a exterminar o Sujeito já constituído (desde Descartes, no século XVII).
2. Para combater o Regime Representacional e o Modelo Identitário: estável e inabalável, portador de interioridade e de essência do Eu.
3. Para dar lugar a outros Princípios de Individuação, que não aquele que produz o Indivíduo, como o que não pode ser ulteriormente dividido ou reduzido por um processo de análise.
4. Para mostrar como o conceito de Individuação requer um processo contínuo, uma concepção dinâmica, mais do que um padrão.
5. Para entender como um Indivíduo nunca está pronto enquanto tal, mas constantemente se individualizando.
6. Para construir um conceito de Diferença, que não esteja diretamente ligado ao primado da Identidade (molar e segmentarizada) nem da Representação.
7. Para considerar o Indivíduo, não mais a partir de explicações que o focalizem sozinho, isolado; mas, ontogeneticamente, como individuando-se ou tornando-se um meio (*milieu*); isto é, como um Sujeito Larvar.
8. Para tomar o Indivíduo dentro de um processo, que ocorre através de uma resolução de tensões, incompatibilidades e desigualdades, que buscam o equilíbrio; equilíbrio resolução, que é obtido por meio de um Modelo Identitário-Representacional, o qual cria um sujeito que é Unidade-Identidade; e que, para obtê-lo, despreza as Singularidades.
9. Para compreender como o Mundo e o Dado aparecem através das Diferenças Intensivas, que se encobrem em Extensões.
10. Para falar em Processos de Individuação (ou de Subjetivação) mais do que em Subjetividades; processos, que são inseparáveis de linhas virtuais, traçadas no Caos, e da complexa operação de agenciamento das intensidades.
11. Ao considerar o Indivíduo como Envoltura, Pele, Fronteira, Corpo sem Órgãos (feito de singularidades pré-individuais proto-subjetivas), para identificar aquilo que, em contato com o Fora, transborda da interioridade do Sujeito, vaza dos contornos dos Indivíduos, e os leva a se reconfigurarem.
12. Para apreender a Subjetividade em sua dupla face: a sedimentação estrutural e a agitação propulsora de devires: através dos quais estranhos Eus se perfilam com outros contornos, linguagens e territórios.
13. Para lidar melhor com as Novas Subjetividades Contemporâneas desestabilizadas, após a “Morte do Sujeito” (do século XX: unificado, universal, estável, totalizado, interiorizado, individualizado), após a “Crise Identitária”, após a “Crise do Eu”.

14. Para não precisar recorrer, quando se trata de Subjetividade, a imagens a priori, opiniões prontas, clichês; e substituí-los por Figuras Singulares, gestadas nos processos de criação.
15. Para constatar a riqueza de hibridizações que se realizam nas Subjetividades Contemporâneas, com o seu caráter precário e incerto (também criador).
16. Para escutar os movimentos do Caos e, desse modo, tolerar a Metaestabilidade.
17. Para resgatar a vibratibilidade do Corpo e a sua receptividade aos efeitos do Mundo.
18. Sobre um Plano de Heccidade, Acontecimentos e Singularidades, para acabar com as Ondas de Identidade.
19. Para modificar a idéia que Conhecer é o exercício da busca de uma Verdade; e, ao contrário, pensar que Conhecer é atravessado pela Violência e pelo Imprevisível.
20. Para criar Formas de Existência a favor do Processo Vital; ou seja, para fazer uma escolha ética: mais da ordem da Arte do que do Método (que foi a tentativa clássica e moderna de domar o Processo Vital).
21. Para considerar o Indivíduo sempre implicado no exercício de sua Individuação; isto é, no contexto de um Sistema Metaestável de Singularidades Pré-Individuais e Impessoais.
22. Para tomar (na Clínica) os Processos de Subjetivação em sua especificidade e produzir uma Teoria (Crítica), que permita traçar Cartografias do Processo Vital. (Crítica: problematizar as práticas, tendo como referência a afirmação da Vida, em sua potência criadora. Para isso, estar: a) aderidos aos sentidos e valores vigentes; b) embarcados nos processos que pedem a criação de novos sentidos e valores que superem aqueles que funcionavam.)
23. Para examinar como, na Contemporaneidade, ao mesmo tempo, em que as Identidades Modernas são dissolvidas, produzem-se Figuras-Padrão, de acordo com a órbita do Mercado Capitalista: figuras caracterizadas pela homogeneização generalizada e por identidades globalizadas.
24. No caso das Identidades Contemporâneas, para posicionar os Modos de Existência singulares e heterogêneos contra: a) defesa da Identidade em geral contra a pulverização identitária (e vice-versa); b) defesa das identidades locais contra as globais.
25. Para propor: a) a formação de uma Subjetividade sem sujeito; b) de um Sujeito sem identidade, sem interioridade; c) de um Sujeito não-universal, polifônico, não individuado; d) de um Sujeito Coletivo-Múltiplo (porque Singular) em constante Processo de Individuação.
26. Para, radicalmente, dissociar os conceitos de Indivíduo e de Subjetividade (ou de Subjetividade Individuada).
27. Para desfazer a idéia que o Processo de Individuação é sempre pessoal, já que ele pode se dar numa parceria, num grupo, na junção de dois riachos, numa batalha: onde todos têm nome, mas são nomes de Acontecimentos sem Sujeito.
28. Para fazer a passagem do conceito de Identidade (universal e estável) para o de Multiplicidade (composto por afectos, movimentos locais, velocidades, repouso); ou do conceito de Subjetividade para o de Heccidade.
29. Para não pensar a Subjetividade como Idealização ou como Forma, mas como Produção Ativa do Ser, Composição de Forças, Nomadismo.

30. Para pensar: a) e se, em lugar de identidades molares, que edificam uma personalidade, existirem apenas linhas moleculares e devires? b) e se, em vez do Mundo das Essências, existir somente um contínuo movimento de subjetivações múltiplas e heterogêneas?
31. Para criar uma nova sensibilidade e uma nova maneira de pensar, isto é: novos Perceptos (maneiras de ver e escutar) e novos Afectos (maneiras de sentir).
32. Para considerar o Impessoal como fundamento Ontológico, ou seja, como processo Ético e Estético, que busca produzir Modos de Existência inéditos.
33. Para enfrentar as linhas do lado de Fora: essa zona de estranhamento intermediária, que rompe com Saberes, Poderes, Subjetividades.
34. Para combater na Imanência e desvanecer os dispositivos de Saber-Poder-Subjetividade.
35. Para desinventar a nós próprios.
36. Para perder o Rosto.
37. Para alargar o que somos.
38. Para nos tornar imperceptíveis.
39. Para responder: – Quem veio antes do Indivíduo?
40. Para responder: – Quem vem depois do Sujeito?

Sandra Mara Corazza, dia 28/09/2008.

Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Metafísica*. (Trad. Patricio de Azcárate.) Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1954.
- ANTONELLO, Giuliano. (Trad. Tomaz T. da Silva.) Capítulo 3: “O problema da individuação”. In: “Introdução à leitura de Diferença e repetição, de Gilles Deleuze”, 2002. (Textos digitalizados.)
- CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- COSTA, Luciano B. da. *Ritornelos, takes e tralalás*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2006. Dissertação de Mestrado. 82 p. (Texto digitalizado.)
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. (Trad. Luiz Orlandi; Roberto Machado.) Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *A filosofia crítica de Kant*. (Trad. Germiniano Franco.) Lisboa: Edições 70, 1994.
- _____. *Crítica e clínica*. (Trad. Peter P. Pelbart.) São Paulo: Ed.34, 1997.
- _____. “O atual e o virtual”. In: _____. PARNET, Claire. *Diálogos*. (Trad. Eloisa A. Ribeiro.) São Paulo: Escuta, 1998, p.171-179.
- _____. *Lógica do sentido*. (Trad. Luiz R. S. Fortes.) São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____. *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. (Trad. Luiz B. L. Orlandi.) São Paulo: Ed. 34, 2001.
- _____. “A imanência: uma vida...” (Trad. Tomaz Tadeu.) In: *Dossiê Gilles Deleuze. Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, julho-dezembro 2002, p.10-18.
- _____. “O indivíduo e sua gênese físico-biológica”. (Trad. Luiz B. L. Orlandi.) In: ORLANDI, Luiz B. L. (org.) *A ilha deserta e outros textos. Textos e entrevistas (1953-1974)*. São Paulo: Iluminuras, 2006, p.117-121.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. (Trad. Júlio C. Guimarães.) Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- _____. “Ano Zero: Rostidade” (Trad. Ana L. de Oliveira e Lúcia C. Leão.) Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, p.31-61.
- _____. “Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível...” (Trad. Suely Rolnik.) São Paulo: Ed. 34, 1997, p.11-113.
- DOSSIÊ GILLES DELEUZE. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, julho-dezembro 2002.
- HEUSER, Ester M.D. *Pensar em Deleuze: violência às faculdades no empirismo transcendental*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2008. Tese de Doutorado. 214p. (Texto digitalizado.)
- LÉVY, Pierre. “Plissê fractal”. (Trad. Soraya Oliveira.) In: *Cadernos de Subjetividade. O reencantamento do concreto*. São Paulo: Hucitec, EDUC, 2003, p.23-37.
- MACHADO, Roberto. *Deleuze e a filosofia*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- NODARI, Karen E. R. *Além da escola: percursos entre Nietzsche e Deleuze*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2007. Tese de Doutorado. 191p. (Texto digitalizado.)
- ORLANDI, LUIZ B. L. “O indivíduo e sua implexa pré-individualidade”. In: *Cadernos de Subjetividade. O reencantamento do concreto*. São Paulo: Hucitec, EDUC, 2003, p.87-96.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. (Trad. Sebastião U. Leite.) São Paulo: Perspectiva, 1976.
- SHÉRER, René. “Homo tantum. O impessoal: uma política”. (Trad. Paulo Nunes.) In: ALLIEZ, Éric (org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 32, 2000, p.21-38.

SIMONDON, Gilbert. "A gênese do indivíduo". (Trad. Ivana Medeiros.) In: Cadernos de Subjetividade. O reencantamento do concreto. São Paulo: Hucitec, EDUC, 2003, p.97-117.