

Moral, diferença e currículo: diálogos entre Nietzsche, Deleuze e a educação

Amarildo Inácio dos Santos
Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Daniele Farias Freire Raic

Resumo

Este artigo visa estabelecer um diálogo entre Nietzsche, Deleuze e a educação. Para isso são estabelecidas e problematizadas algumas relações entre as concepções teóricas de moral de negação, desenvolvida por Nietzsche; Diferença, formulada por Deleuze e a abordagem pós-crítica dos estudos curriculares. O objetivo perseguido neste trabalho foi problematizar ressonâncias da moral judaico-cristã na relação educação-Diferença e possíveis efeitos de poder decorrentes disso. Com base em aporte teórico de enquadramento epistemológico pós-estruturalista, argumenta-se que a moral de negação atravessa os currículos escolares. Em função disso, os currículos assumem determinadas identidades como essências tomando-as como modelos nos processos de subjetivação. Por privilegiar a produção de identidades, os currículos não concebem a Diferença em si mesma, sem referente. Apenas a concebem como *diferença em relação a*, como variação de identidades naturalizadas que privilegiam e tentam reproduzir. A partir de Deleuze propõe-se pensar os currículos na perspectiva da Diferença. Currículos pensados por essas lentes teóricas não assumem passivamente a moral de negação e a identidade como verdades fundantes e absolutas, mas as colocam em questão enquanto defendem uma moral afirmativa que cria e recria a si dando vazão à Diferença em si mesma. Currículos assim constituídos não buscam homogeneizar os indivíduos, mas aumentar sua potência de agir e afirmar-se como singularidades em processos constantes de construção-desconstrução-reconstrução.

Palavras-chave: Currículo. Diferença. Moral. Pós-crítica. Pós-estruturalismo.

Amarildo Inácio dos Santos

Universidade Federal da Bahia, UFBA

E-mail: amarildoinacio.ds@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9582-9791>

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Universidade Federal da Bahia, UFBA

E-mail: roselisa.rds@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5457-1074>

Daniele Farias Freire Raic

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB

E-mail: danielefreire.uesb@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1137-736X>

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Recebido em: 23/12/2021

Aprovado em: 25/08/2022



Abstract**Moral, difference and curriculum: dialogues among Nietzsche, Deleuze and the education**

This article aims at establishing a dialogue among Nietzsche, Deleuze and education. In order to do it, some relationships among the theoretical conceptions of moral of denial, developed by Nietzsche; Difference, formulated by Deleuze and the post-critical approach to curriculum studies are established and problematized. The objective pursued in this work was to problematize resonances of Judeo-Christian moral in the education-Difference relationship and possible power effects resulting from it. Based on the theoretical contribution of a post-structuralist epistemological framework, it is argued that the moral of denial runs through school curricula. As a result, curricula adopt certain identities as essences, taking them as models in subjectivation processes. By favoring the production of identities, the curricula do not conceive the Difference in itself, without a referent. They only conceive it as a difference in relation to, as a variation of naturalized identities that privilege and try to reproduce. Based on Deleuze, it is proposed to think about curricula from the perspective of Difference. Curricula thought from these theoretical lenses do not passively adopt the moral of denial and the identity as founding and absolute truths, but they call them into question while defending an affirmative moral that creates and recreates itself allowing Difference in itself. Curricula constituted in this way do not seek to homogenize individuals, but increase their power to act and assert themselves as singularities in constant processes of construction-deconstruction-reconstruction.

Keywords:

Curriculum.
Difference.
Moral. Post-
critical. Post-
structuralism.

Resumen**Moral, diferencia y currículo: diálogos entre Nietzsche, Deleuze y educación**

Este artículo tiene como objetivo establecer un diálogo entre Nietzsche, Deleuze y la educación. Para ello, se establecen y problematizan algunas relaciones entre las concepciones teóricas de moral de negación, desarrollado por Nietzsche; Diferencia, formulada por Deleuze y el enfoque poscrítico de los estudios curriculares. El objetivo perseguido en este trabajo fue problematizar las resonancias de la moral judeocristiana en la relación educación-diferencia y los posibles efectos de poder que de ella se derivan. Basado en el aporte teórico de un marco epistemológico postestructuralista, se argumenta que la moral de negación cruza los currículos escolares. Debido a esto, los currículos asumen determinadas identidades como esencias, tomándolas como modelos en los procesos de subjetivación. Al favorecer la producción de identidades, los currículos no conciben la Diferencia en sí, sin un referente. Solo lo conciben como una diferencia en relación con, como una variación de identidades naturalizadas que privilegian e intentan reproducir. A partir de Deleuze, se propone pensar los currículos desde la perspectiva de la Diferencia. Currículos diseñados a través de estos lentes teóricos no asumen pasivamente la moral de negación y la identidad como verdades fundamentales y absolutas, pero las cuestionan defendiendo una moral afirmativa que se crea y se recrea a sí misma, dando lugar a la Diferencia en sí misma. Los currículos así constituidos no buscan homogeneizar a los individuos, sino incrementar su capacidad de actuar y afirmarse como singularidades en un proceso constante de construcción-deconstrucción-reconstrucción.

Palabras clave:

Currículo.
Diferencia. Moral.
Poscrítica.
Postestructuralismo.

Palavras introdutórias

Quando falamos em educação escolar nos referimos a um complexo empreendimento de produção de subjetividades. É importante destacar que não há um único sentido para o termo subjetividade. Na tradição metafísica o termo diz respeito à interioridade dos indivíduos, tomada como natural, como essência. Neste caso, as subjetividades têm “[...] conotações de interioridade e essencialidade associadas à etimologia da palavra ‘sujeito’ – *sub-jectum*, ‘substância que está sob, subjacente’” (SILVA, 2000, p. 102). Destacamos que, neste artigo, não assumimos esta definição, mas a pós-estruturalista, na qual a subjetividade, “Em termos gerais, refere-se às propriedades e aos elementos que caracterizariam o ser humano como ‘sujeito’” (SILVA, 2000, p. 101-102). Assim, ao falar em subjetividades, falamos de constructos culturais historicamente datados. Elegemos esta definição, pois ela permite interrogar o papel desempenhado pelos valores morais em sua produção.

As subjetividades são produzidas culturalmente, então, diferentes épocas criaram diferentes estratégias para produzi-las e assegurar uma harmonia social. Uma dessas estratégias interessa a este artigo, a escolarização de massas, inventada para produzir sujeitos necessários à perpetuação da ordem mental e social (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991). Por isso, não há como falar em educação escolar neutra, pois essa produção subjetiva nunca é desinteressada. De modo que a educação escolar é inerentemente política, pois atua diretamente sobre os indivíduos para produzi-los, transformá-los em determinados sujeitos. Há sempre uma intencionalidade nos currículos, daí a educação ser um território disputado, pois os currículos produzem sujeitos que podem legitimar ou não certas configurações sociais.

Isso pode suscitar inúmeras questões como: que sujeitos queremos produzir? Por que esses sujeitos e não outros? Quem demanda essa produção? Como faremos para produzi-los? Na perspectiva pós-crítica, assumida neste trabalho, questões como essas devem ser consideradas quando se configuram currículos (SILVA, 2007). É importante frisar que currículos não são herméticos, isto é, totalmente previsíveis e controláveis. Nos cotidianos eles ganham vida, se fazem e refazem. Porém, entendemos que isso não anula sua intenção de atuar sobre os indivíduos produzindo e fixando identidades que respondem a um determinado projeto de sociedade (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991). Dizer como os sujeitos devem ser é também dizer como não podem ser. É querer determinar a forma de suas subjetividades e esse projeto entra em conflito com a ideia de *Diferença*, desenvolvida por Deleuze (2018).

A etimologia da palavra currículo dá uma pista do que ele pretende. “Se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2007, p. 15). Uma pista de corrida é um caminho pré-determinado com começo e fim demarcados. Uma pista de corrida também pode ter raias que separam os “corredores” determinando por onde cada um deve correr. A ideia é que saíamos de um ponto para chegarmos a outro ponto e que, no percurso, nos transformemos. Porém, a

quem interessa esse empreendimento de produção subjetiva? A quem serve? Somos submetidos aos currículos por vários anos de escolarização que, frisamos, é obrigatória. A obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos é prevista no artigo 208, inciso I da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e no artigo 4º, inciso I da Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996). Espera-se que, ao concluir o percurso, tenhamos nos tornado os sujeitos que o currículo deseja. A *Diferença*, vê-se, não é tomada como princípio, mas como aquilo que se deve expurgar pela identidade. Os currículos são homogeneizadores.

Por falar em diferença inicialmente é importante destacar que há distintas acepções deste conceito em função das variadas matrizes epistemológicas que o mobilizam. Além disso, há o sentido ordinário do termo, aquele utilizado cotidianamente, o sentido comum da diferença. Visando distinguir os diferentes constructos teórico-conceituais e diferentes sentidos atribuídos ao termo, quando grafarmos *Diferença* estaremos nos referindo ao conceito de Deleuze (2018). Quando grafarmos *diferença*, estaremos aludindo ao sentido usual da palavra e/ou a outras construções teórico-conceituais. Para Deleuze (2018) a *Diferença* não é o que difere de algo dado, aceito e naturalizado como referência. O autor se refere à *Diferença* em si, à *Diferença* de intensidades. Nesta perspectiva, podemos pensar que não somos diferentes de algo ou alguém, pois ninguém é a referência. Somos *Diferença*, porque estamos constantemente diferindo de nós mesmos. Por isso não se concebe a identidade como fixa, essencial, mas como construção provisória sempre em vias de defasar.

Para a educação escolar, no entanto, está em causa quem devemos nos tornar. Por ter base metafísica, a educação escolar tenta fixar determinadas identidades. Nessa perspectiva, somos a matéria bruta sobre a qual a educação labora e o motor dessa maquinaria é o currículo que nos molda, prepara, qualifica, adapta, especializa, modela. Isto é, aquilo em que devemos nos tornar é projetado pelo e no currículo a partir de padrões identitários naturalizados. Esses padrões são socialmente legitimados e utilizados como modelos nos processos de subjetivação que ocorrem nas escolas. Contudo, qualquer determinismo é apenas ilusório, pois, ainda que os currículos invistam fortemente no empreendimento de homogeneização dos indivíduos via processos de subjetivação, a *Diferença* é sempre um empecilho, pois sem cessar insere a variação e coloca os currículos em fuga. Esses modelos identitários, arquétipos de sujeitos tomados como referências, apesar de naturalizados, são constructos culturais. São provenientes da episteme de uma época. A episteme é o “[...] conjunto das regras e dos princípios, predominantes em um determinado período histórico, que possibilitam que certas coisas – e não outras – sejam ditas, configurando campos particulares de saberes” (SILVA, 2000, p. 51). Frisamos que essa concepção de episteme é oriunda do pensamento foucaultiano. Cada época histórica possui uma episteme específica que concentra a totalidade dos discursos, dos saberes que podem circular e que são aceitos como verdadeiros. São esses discursos que produzem os padrões identitários. Eles dão à luz os sujeitos modelares de cada época, pois os discursos não apenas descrevem ou falam, mas efetivamente produzem os sujeitos sobre os quais falam

(FOUCAULT, 2012). A trama discursiva vigente em cada época configura também o discurso curricular com vistas a produzir certos sujeitos e não quaisquer sujeitos. Essa trama discursiva põe em circulação sentidos e significados com os quais representamos o mundo e configuramos o real social.

A trama discursiva é sempre atravessada por um sistema de valoração moral que impregna os sentidos e significados que produzimos culturalmente. A pergunta a se fazer então é: que moral atravessa os discursos com os quais somos produzidos? Podemos dizer, então, que o currículo escolar é um empreendimento epistemológico, pois congrega diferentes saberes e conhecimentos, mas também um empreendimento moral, pois inclui valores que devem ser assimilados por todos (CORAZZA; SILVA, 2003). Esses valores presidem os modos como percebemos a nós e aos outros no mundo, por isso são integrados às seleções curriculares que nos produzem como sujeitos. Então, para saber que sujeitos os currículos atuais produzem devemos interrogar a moral e recorreremos a Nietzsche (2017) para estabelecer um diálogo entre moral, *Diferença* e educação com o objetivo de problematizar ressonâncias da moral judaico-cristã na relação educação-*Diferença* e possíveis efeitos de poder.

Este trabalho se organiza da seguinte maneira: na primeira seção apresentamos, a partir de Nietzsche (2017), uma discussão sobre o sistema de valoração moral judaico-cristão, a moral de negação que historicamente se estabeleceu e é fonte dos nossos valores morais até os dias de hoje. Esses valores atravessam os currículos, de modo que produzem efeitos no que tange à *Diferença* (DELEUZE, 2018). Na seção dois apresentamos o conceito de *Diferença* (DELEUZE, 2018), a *Diferença* de intensidades, sem referente, que não é tributária da identidade, pois emerge da produção desejante. Na terceira seção estabelecemos um diálogo entre moral de negação, *Diferença* e educação, notadamente as discussões pertencentes ao campo dos estudos curriculares pós-críticos. Argumentamos que a moral judaico-cristã, por se fundar na premissa da identidade como fundamento originário, investe contra a *Diferença* no sentido de sempre submetê-la às identidades essencializadas. Essa lógica se encontra na tradição metafísica que orienta a maioria dos arranjos curriculares vigentes. Essa moral integra as seleções curriculares e contribui para produzir sujeitos que, em vez de afirmar a *Diferença*, a negam. A partir disso, destacamos a potencialidade do conceito deleuziano de *Diferença* que possibilita compor currículos outros. Essa perspectiva teórica permite extrapolar a lógica sustentada na metafísica que toma a identidade como princípio. A partir disso podemos pensar currículos que afirmam a *Diferença* em vez de negá-la. Currículos inventivos que aumentam a potência de agir dos sujeitos. Por fim, na última seção, apresentamos algumas considerações.

A moral: o bem e o mal

De onde vêm nossos valores morais? Essa pergunta pode soar estranha e o estranhamento é compreensível, pois, nosso sistema de valoração moral é o berço quente que nos acolhe e embala quando chegamos ao mundo. “É quase no berço que nos dotam de pesadas palavras e pesados valores chamados

‘bem’ e ‘mal’ – pois tal é o nome desse patrimônio. Ao preço desses valores, desculpam-nos viver” (NIETZSCHE, 2011, p. 255). São esses valores que nos moldam ao longo da vida. Eles atravessam a linguagem com a qual produzimos os sentidos e significados que utilizamos para representar o mundo e produzir nossas subjetividades. A moral está lá desde o início, como um estandarte tremulando e marcando um território conquistado no qual somos introduzidos ao nascer. À medida que crescemos, essa moral formata uma subjetividade em nós com valores erigidos a partir de concepções historicamente construídas acerca do *bem* e do *mal*. Quando nos tornamos adultos, essa moral está tão impregnada em nossas subjetividades que é muito difícil separá-la do *eu*, pois o *eu* é seu filho. Estão umbilicalmente unidos e cortar o cordão umbilical não é fácil. Crescemos crendo que esses valores são desde sempre nossos e tomamos essa moral como natural, universal e perene. “A moral é universal, seus critérios valem para todos. É transcendental, os valores são deduzidos de algum princípio fundamental, inquestionável; são remetidos a algum ente supremo. A moral é eterna, não tem começo nem fim” (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 44). Difícilmente questionamos a origem de nossos valores morais, que são simplesmente assumidos como inquestionáveis e universalmente validados e aceitos. Contudo, os valores morais que cimentam as sociedades ocidentais são “[...] tradicionalmente estabelecidos, justificados e tomados como verdadeiros languageiramente, isto é, por meio da linguagem” (VEIGA-NETO, 2004, p. 137). São, portanto, constructos histórico-culturais.

Por isso Nietzsche faz uma genealogia, uma história dos valores morais. “A genealogia se opõe ao caráter absoluto dos valores tanto quanto a seu caráter relativo ou utilitário” (DELEUZE, 1976, p. 2), mas parte da premissa de que esses valores surgiram em certo momento histórico e, de tal modo, o que importa é compreender as condições sob as quais esses valores puderam emergir, serem aceitos e se estabelecer. Dito em outros termos, “A genealogia vai atrás das condições dessa invenção” (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 45).

Se essa moral, maestrina de nossas condutas, tem data de nascimento, então há um contexto histórico no qual ela nasceu. A análise desse contexto fornece valiosas pistas para compreender como foi possível que essa moral, e não outra, se estabelecesse como *a moral*. Foi precisamente sobre essa problemática que Nietzsche se debruçou ao se perguntar: “Qual é definitivamente a origem de nossa ideia do bem e do mal?” (NIETZSCHE, 2017, p. 12-13). Na obra *A genealogia da moral*, o filósofo faz a história dos nossos valores morais para compreender como foi possível a moral vigente ter adquirido estatuto de verdade absoluta.

É importante frisar que não estamos defendendo que abandonemos todos os valores que cimentam a sociedade para abraçar o niilismo. Tampouco Nietzsche sugeriu isso. O autor buscava alertar para o fato de que se os valores são constructos histórico-culturais, então podem ser transvalorados. Entretanto, não conseguimos fazer isso porque esses valores nos subjetivam, nos produzem como ovelhas de rebanho, então, em vez de criar valores novos, estamos sempre à espera de pastores a nos guiar. Esses valores foram legitimados e receberam valor de verdade absoluta e, portanto, “não são as verdades que devem ser

colocadas em questão, mas o próprio valor da verdade” (MOSÉ, 2018, p. 65). Não se trata de contrapor ou recusar a moral socialmente compartilhada, tampouco de niilismo, mas de problematizar o valor de verdade atribuído a essa moral e que a naturaliza. Esse valor de verdade, atribuído às noções de *bem* e *mal* que fundam nossos valores e formatam a moral ocidental, nos fez esquecer que tais concepções são criações e as tomamos como verdades em si, essências. É isso o que, segundo Nietzsche (2017), nos faz escravos da moral e incapazes de transvalorar os valores. Portanto, quando falamos em *Diferença* devemos considerar o sistema de valoração moral judaico-cristão, pois não podemos tomá-lo como algo universal e perene.

Em suas análises Nietzsche (2017) percebeu que antes do Judaico-Cristianismo coexistiam dois sistemas de valoração moral distintos e que rivalizavam entre si. Havia, destarte, outra relação das pessoas com a moral. Isso corrobora o argumento de que a moral não é algo a ser tomado como natural, universal e perene, mas como um produto histórico-cultural provisório. O pensador nomeou esses sistemas de valoração moral, respectivamente, moral de senhores e moral de escravos. Para que não incorramos numa dialética simplista, é pertinente pontuar que ao falar em senhores e escravos Nietzsche (2017) não se refere a estratos sociais que se contrapõem, mas a distintos tipos de moral. É preciso ter em conta que o “O ‘sim’ de Nietzsche se opõe ao ‘não’ dialético; a leveza, a dança, ao peso dialético; a bela irresponsabilidade, às responsabilidades dialéticas” (DELEUZE, 1976, p. 7). Então, ao falar em moral de senhores e de escravos, o filósofo alemão se refere a uma moral ativa, que age afirmando a vida e a uma moral reativa que, em vez de afirmar, nega a vida e apenas reage às forças que a dominam. Para entender a distinção entre as duas morais, é preciso considerar que o conceito *bom* tinha sentidos distintos em cada uma delas. Na moral de senhores, o conceito *bom* tinha como antônimo o conceito *ruim*. Entretanto, na moral de escravos, o antônimo do conceito *bom* era o conceito *mau*. De tal modo, havia os binarismos: *bom – ruim*, na moral de senhores, e *bom – mau*, na moral de escravos. Com perspicácia o pensador observou que apesar de *ruim* e *mau* igualmente se oporem ao conceito *bom*, eles não são sinônimos entre si. Essa distinção entre *ruim* e *mau* deve ser considerada para que se possa compreender a distinção entre as duas morais mapeadas por ele: afirmação e negação.

A moral de senhores é uma moral que diz sim a si mesma. Ela é ativa e age afirmando a vida. “[...] a moral aristocrática nasce de uma triunfal afirmação de si mesma” (DELEUZE, 1976, p. 8). Não pede ou espera permissão para afirmar a *Diferença*, não reprime os instintos. É uma moral que afirma as maquinações desejanças que produzem a *Diferença*. Sob esse prisma, são nobres aqueles que se afirmam como singularidade, como *Diferença*. São nobres aqueles que não reprimem seus instintos em nome de valores morais que negam a vontade de potência em prol da obtenção de uma homogeneidade artificial. Os nobres criam e recriam para si valores próprios. Não se rendem à moral de negação que impõe valores universais que recriminam seus instintos. O conceito *bom*, nesse caso, se aplica a tudo o que favorece o aumento da potência de agir dos indivíduos, da vontade de afirmar a vida como devir, afirmar a vida como

criação, o que Deleuze e Guattari (2010a) chamam de produção desejante, que faz emergir a *Diferença*. Deste modo, os conceitos de *bem* e *mal* não são tomados, na moral de senhores, “[...] relativamente ao critério transcendente de ‘bem’ e de ‘mal’, mas ao critério imanente de aumento ou diminuição da potência. Aumenta ou diminui nossa capacidade de vida, de gozo, de alegria?” (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 68).

A moral de escravos, por sua vez, antes de dizer sim à vida, diz um sonoro não. Esse não é dito à *Diferença* em nome da identidade. Se o outro é aquele que afirma a si mesmo, seus instintos, então a moral de escravos é a moral que nega a afirmação que o outro faz de si mesmo. A moral de escravos primeiro nega a forma de vida do outro para então elaborar, sobre essa negação, sua afirmação. É por isso que a moral escrava é reativa, ressentida, como

Uma força esgotada que não tem força para afirmar sua diferença. Uma força que não age mais, e sim reage às forças que a dominam; só uma força assim faz passar o elemento negativo para o primeiro plano em sua relação com o outro, ela nega tudo o que ela não é e faz, desta negação, sua própria essência e o princípio de sua existência (DELEUZE, 1976, p. 8).

A moral escrava faz com que neguemos nossos instintos, o desejo, nossa própria natureza afirmativa, daí Nietzsche (2017) dizer que o ser humano, quando subjetivado e orientado por essa moral, degenera e se torna um animal de rebanho, alguém que não age, apenas reage às forças que o dominam. Alguém que não cria caminhos para si, mas que precisa de pastores que digam por onde caminhar. A negação dos instintos faz com que os reprimamos e, assim, os internalizamos. Segundo Nietzsche (2017) essa internalização dos instintos produz a culpa e a má consciência. “É como se o combate contra os valores judaico-cristãos fosse desenrolando-se em atos e ações a partir das palavras-chave ‘bom e mau’, ‘bom e ruim’, ‘culpa’, ‘má consciência’” (NICOLAY, 2020, p. 133). Ainda segundo Nietzsche (2017), no embate entre moral de senhores e de escravos a última saiu vitoriosa e se estabeleceu como verdadeira negando a moral de senhores e relacionando-a ao conceito de *mau*. Desde então reprimimos os instintos, negamos o desejo e confinamos a *Diferença*, produto de suas maquinações, em identidades. Foi por causa dessa negação que a moral de senhores passou a ser vista e representada como desviante dos valores assumidos como fundacionais e universais, e esse desvio foi representado como *mau*. “A representação é um sistema de significação” (SILVA, 1999, p. 35), portanto, aqueles que se ajustam à moral escrava, são significados como *bons* e os *outros* dos *bons* só podem ser significados como *maus*. A multiplicidade é assim reduzida aos dois polos dicotômicos e a potência criadora da *Diferença* é canalizada e esvaziada.

Esse raciocínio dualista e dualizante produziu e estabeleceu a mentalidade, ainda vigente, de que “só os miseráveis são bons, os pobres, os impotentes, os pequenos são bons, e ainda aqueles que sofrem, os necessitados, os enfermos, os doentes, os feios são também os únicos seres piedosos, os únicos abençoados por Deus” (NIETZSCHE, 2017, p. 29). Essa mentalidade ecoou e se expandiu no Judaísmo e, posteriormente, se efetivou no Cristianismo, onde se personificou na figura do Cristo, o salvador. De tal modo, pode-se dizer que “O rosto é o Cristo. [...] Jesus *superstar*: ele inventa a rostificação de todo o corpo

e a transmite por toda parte” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 48 ênfase do original). Não por acaso, Cristo é um carpinteiro humilde de vida simples e coração puro. Alguém parecido com os que são oprimidos. Deus fez de tal homem seu filho e o enviou para guiar os *bons*, isto é, os necessitados, os esquecidos da terra, os pobres. Para salvá-los dos *maus*, aqueles que os oprimiam, ou seja, os nobres. Cristo se tornou a rostidade elementar, o modelo que serviu de base para reconfigurar a produção subjetiva ocidental e, conseqüentemente, alterar a paisagem da cultura no Ocidente. A multiplicidade assim se fez identidade produzida a partir de

Um único exemplo dentre tantos outros: sobre o fundo branco de paisagem, e buraco azul-escuro do céu, o Cristo crucificado, devindo máquina pipa, envia, por meio de raios, estigmas a São Francisco; os estigmas operam a rostificação do corpo do santo, à imagem do de Cristo; mas igualmente os raios que trazem os estigmas ao santo são os fios pelos quais este movimentada a pipa divina. É sob o signo da cruz que se soube triturar o rosto em todos os sentidos, bem como os processos de rostificação” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 51).

A analogia da pipa, presente na citação acima, simboliza que foram os próprios escravos que colocaram o Cristo pipa no céu, como o grande exemplo a ser seguido e reproduzido. Jesus *superstar*. Cristo se tornou a referência a ser decalcada na produção de subjetividades. Jesus deveio máquina pipa a se agitar no céu à vista de todos para que todos que quisessem pudessem seguir-lo, como as ovelhas seguem pastores em busca de verdes paragens. Jesus estrela guia, indicador da direção “correta”, a “boa” direção e, por ser “boa”, a única possível de ser socialmente legitimada. Seus estigmas, comparáveis aos estigmas dos escravos que veio libertar, construíram o corpo do santo, o corpo *bom*, um corpo abnegado, obediente, casto, resiliente, em suma, o corpo ascético. Os raios de sol que enviaram os estigmas que produziram o corpo santo são também os fios que controlam a pipa divina. O Deus pipa, que dança no céu e veio fazer justiça aos escravos e determinar que eles é que são os *bons*, por serem seu povo eleito, é controlado pelos próprios escravos. Mais que isso, foi colocado a tremular no céu por eles, marionetistas de Deus. Mais tarde, a humanidade esqueceu de seu artifício e o tomou como verdade transcendental, transformando-o em objeto de culto e fé, a verdade inquestionável por excelência. Na moral de escravos, portanto, “Deus é a representação da identidade, da unidade, da duração, presente na palavra gregária, no ser, no sujeito, na causalidade” (MOSÉ, 2018, p. 58-59). Deus marionete normalizadora, expurgador da *Diferença má*. Daí é que nasceu o amor da cultura ocidental pela identidade. Não qualquer identidade, mas a imagem e semelhança de Deus, que traduz o ideal de bondade oriundo da moral de negação que foi disseminada pelo Ocidente e naturalizada, essencializada. É também daí que nasce a repulsa pela *Diferença* que foi associada ao conceito de *mau*. Todavia, isso não a fez desaparecer. Ela está sempre à espreita, silenciosamente borrando as fronteiras territoriais e mudando as paisagens.

Segundo Nietzsche (2017), se a moral de senhores é uma força criadora, ativa, a moral de escravos é uma força reativa, ressentida, pois não age, apenas reage. Se ressentido por sua incapacidade de afirmar-se e nega a afirmação do outro, que passa a ser visto como inimigo por sua *diferença* moral. Diferente dos

nobres, os escravos atribuem valor de ordem moral aos conceitos de *bem* e *mal* inventando as noções que mais tarde redundarão nas compreensões atuais de certo e errado, moral e imoral, sagrado e profano etc., enfim, correlações biunívocas (DELEUZE; GUATTARI, 2012). As compreensões de *bem* e *mal*, oriundas da moral de escravos, constituíram a pedra fundamental sobre a qual se edificaram a moral e o pensamento ocidental que são, desde o início, atravessados por essa lógica binária que reduz a multiplicidade a dois polos antagônicos: bem – mal; certo – errado; sagrado – profano; moral – imoral; compassivo – cruel; forte – fraco; belo – feio, etc. A mesma organização binária que encontramos na lógica identitária: branco-negro, hetero-homo, homem-mulher, adulto-criança etc. “A oposição radicaliza, extrema a diferença para melhor eliminá-la: um dos polos é a sede da verdade, da essência, da presença, do original; o outro da falsidade, do acidente, da ausência, da cópia e do simulacro” (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 42). É por isso que é fundamental considerar o sistema de valoração moral vigente se quisermos problematizar os efeitos que produzem nos processos de subjetivação curriculares.

É importante ressaltar que tanto na moral de nobres como na moral de escravos, há um binário conceitual que dicotomiza. *Bom – ruim*, na perspectiva dos nobres. *Bom – mau* na visão dos escravos. Porém, segundo Nietzsche (2017), apenas na moral escrava ocorre a valoração moral dos conceitos *bem* e *mal*. Ainda segundo o autor, com os judeus e Jesus a moral escrava foi normalizada e disseminada no Ocidente. Daí o termo moral judaico-cristã, sistema que instaura nossos valores até hoje. Por isso Nietzsche (2018), Deleuze (2018) e outros autores, notadamente os pós-estruturalistas e pós-modernistas, criticaram a filosofia metafísica que assumiu a moral de negação como verdade fundante. “Esta proposta deleuziana se inscreve na jornada maior de grande parte da filosofia contemporânea, isto é, no intento de superação do pensar metafísico, historicamente organizado na tradição em torno das figuras centrais da essência e do fundamento” (CRAIA, 2009, p. 109).

Tendo se estabelecido como verdadeira a moral de negação instaurou um modelo de *bom*. Todo modelo circunscreve um território que possui fronteiras e no interior dessas fronteiras estão os nativos, aqueles cujas subjetividades carregam as marcas territoriais que os identificam e os autorizam a habitar o território, como se tivessem um passaporte carimbado. Dito de outra maneira, o estabelecimento de um modelo de *bom* dá à luz o sujeito *bom* que agenciará um correlato em relação biunívoca redundando no binarismo *bom-mau*. Construimos essas fronteiras territoriais por meio da linguagem, porque precisamos domar o caos, enclausurar o fora (PÁL PELBART, 1989). Essas fronteiras configuram um território que marcamos no caos e que estabelece o duplo *dentro-fora*. Assim, ao mesmo tempo em que as fronteiras demarcam um território, elas mantêm os nativos separados dos estrangeiros, os outros, os incivilizados, os *maus*, aqueles cujas existências diferentes negamos e que, por isso, devem ser conquistados, colonizados, evangelizados, e, assim, salvos. Os processos colonizatórios no Brasil constituem um bom exemplo disso. Os colonizadores impuseram, inicialmente, sua língua e religião, pois, ao fazerem isso, estavam impondo seus sentidos, significados e valores. Estavam enclausurando o fora, demarcando um território moral.

Um território constituído opera por *inclusão-exclusão* que toma como critério o pertencimento ou não dos indivíduos aos seus domínios. Quando tomamos a moral como um território, temos o duplo *moral-imoral* e “As oposições, tal como todas as categorizações, não passam de convenientes simplificações. As oposições eliminam a gradação, a continuidade, a indistinção do mundo” (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 41). A partir dessa binarização tudo o que não pertencer aos domínios do território passa a lhe fazer oposição e a constituir uma iminente ameaça à sua ilusória estabilidade, completude e fixidez. Com isso o *outro* passa a ser visto como *Diferença* perigosa a ser normalizada, expurgada ou excluída. “Eis as duas fórmulas: eu sou bom, portanto tu és mau. Tu és bom, portanto eu sou mau” (DELEUZE, 1976, p. 99). No que se refere à moral, a questão que mobilizou Nietzsche (2017) é que, tendo se estabelecido, a moral de escravos naturalizou o raciocínio binário que foi essencializado.

Esse raciocínio dual pautado em concepções histórico-culturais de *bem e mal*, que também foram naturalizadas com o decurso do tempo, formata o modo como pensamos o mundo, o que inclui o modo como pensamos a *Diferença*. Isso impede que a concebamos em si mesma. Por isso a vemos como desvios de referentes identitários naturalizados. Há sempre o par *norma-desvio* que instaura uma hierarquia a partir de uma valoração moral precedente que qualifica um e desqualifica outro. Essa lógica geralmente não é posta em causa e isso produz efeitos de poder sobre os corpos e vidas dos indivíduos representados como *diferença* a partir de referentes identitários. Isso porque, como vimos, o referente foi socialmente legitimado e naturalizado por ser associado ao conceito de *bom*. Entretanto, a *Diferença* se opõe a ele, então, só pode ser associada ao conceito de *mau*. A *Diferença* passa a ser vista como desvio pecaminoso, algo a ser corrigido, expurgado, recuperado, salvo. É assim que na educação a *Diferença* é aquilo a ser representado e normalizado e isso se faz via processos de subjetivação, presididos pelos currículos que formatam subjetividades em nós. Assim, a *Diferença* se torna *diferença*, aquilo que deve ser incluído, respeitado, tolerado, lembrado em datas específicas. Todavia, a *Diferença* continua lá, sempre espreitando.

A *Diferença* de intensidades

O que é, enfim, a *Diferença*? Como sinalizado, trata-se de um conceito formulado por Gilles Deleuze (2018). O autor desenvolveu este conceito em sua tese de doutorado intitulada *Diferença e repetição*. É verdade que isso ainda não nos diz o que o conceito é, mas já permite saber que se trata de uma perspectiva pós-estruturalista da *Diferença*. Se considerarmos que “[...] o pós-estruturalismo é visto como uma posição divergente, por exemplo, das ciências e dos valores morais estabelecidos” (WILLIAMS, 2013, p. 13 ênfase nossa), então temos uma pista para começar a estabelecer a relação entre moral e *Diferença*.

A primeira inferência que podemos fazer é que em Deleuze (2018), estamos diante de uma forma distinta de pensar a *Diferença*. Uma forma que rompe com a metafísica e com a moral judaico-cristã que atravessa de cima a baixo e a fundamenta. O pensador francês buscou “[...] analisar a submissão da diferença, seus modos e sua preeminência no padrão do pensamento ocidental” (CRAIA, 2002, p. 93). O empreendimento de Deleuze (2018) foi pensar a *Diferença* fora dos limites estabelecidos pela representação e moral clássicas.

Para isso o pensador afirma a filosofia como um ato criativo e não como um ato de mera reflexão e contemplação que redundava na reconhecimento, no reconhecimento. Aqui podemos localizar uma das várias conexões Nietzsche-Deleuze. Pensar a filosofia como ato criativo é tributário da perspectiva nietzschiana que defende a moral afirmativa, que cria valores para si, em vez de passivamente aceitar os que lhe são impostos e que reprimem seus instintos, as maquinações desejantes. Por isso Deleuze e Guattari (2010b) escrevem que a função do filósofo é criar conceitos e que filosofar é um ato de criação. Em sua tese, Deleuze (2018) produziu linhas de fuga, rachou estratos, para que a filosofia pudesse, de novo, filosofar. Por essa razão, Foucault escreveu: “Um novo pensamento é possível, o pensamento, de novo é possível. [...] Está aí, nos textos de Deleuze, saltitante, dançando ante nós; entre nós; pensamento genital, pensamento intensivo, pensamento afirmativo, pensamento acategórico” (FOUCAULT, 1997, p. 80-81). Liberar a *Diferença* dos ditames da representação do idêntico orientada pela moral de negação, eis a valiosa contribuição teórica de Deleuze (2018).

Isso não sugere, naturalmente, superar a representação, no sentido de que ela seja dispensável. Precisamos representar para racionalizar o mundo. Precisamos dessas ficções significantes que elaboramos. Não há como escapar delas. Não há como viver sem significar e fazemos isso por meio da linguagem (VEIGA-NETO, 2004). O problema não é, portanto, a representação em si, mas o valor de verdade que atribuímos a essa representação. O valor de verdade absoluta que concedemos aos sentidos e significados que nós mesmos inventamos culturalmente e atribuímos às coisas. É esse valor de verdade que nos faz tomar as palavras pelas próprias coisas que elas nomeiam e assim as essencializamos. “O problema é que o saber tende a esquecer o estado de onde veio. O que era devir vira ser. O que era ‘será?’ vira ‘é’. O que era transição torna-se final. O saber essencializa o que era (é!) puro vir-a-ser” (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 41). Por isso o título da célebre obra de Foucault (2014) *As palavras e as coisas*. A conjunção aditiva *e* indica que as palavras não são as coisas que nomeiam. Devemos lembrar disso para deslocar a representação da posição nuclear que ocupa em nossa cultura e que determina nossa racionalidade.

Deleuze não abandonou a linguagem, mas buscou fazê-la gaguejar (DELEUZE; PARNET, 1998) para rachar estratos e multiplicar sentidos. O autor tensionou os limites postos pela representação que é atravessada e orientada pela moral judaico-cristã. Esses limites dificultam pensar a *Diferença* de intensidades (DELEUZE, 2018) e fazem com que geralmente seja vista a partir da comparação com algum referente naturalizado, então só falamos em *diferença*, sua forma reduzida. Por isso a *Diferença* “[...] só

pode ser objeto do pensamento e nunca da representação” (SHÖPKE, 2012, p. 150). Não significa que não possamos representar a *Diferença*, mas quando a representamos a convertemos em *diferença*, pois quando representada a *Diferença* é condicionada à quadrupla raiz da representação, formada pela “[...] identidade no conceito, a oposição no predicado, a analogia no juízo, a semelhança na percepção” (DELEUZE, 2018, p. 349). Quando sujeitada à representação a *Diferença* é aprisionada em identidades e perde sua potência. “A diferença é devorada pela identidade. O espaçamento é coberto pela sobreposição. Fecha-se a brecha entre o ‘eu’ e o eu que se pensa como eu. Sujeito: pura identidade” (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 43).

Compreender o conceito de *Diferença* requer mobilizar outros conceitos que configuram o plano de imanência, o solo conceitual de Deleuze. “O plano não consiste evidentemente num programa, num projeto, num fim ou num meio; é um plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia, sua Terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010b, p. 52). O autor fala em dramatização da *Diferença* para se referir aos dinamismos espaço-temporais constituídos pelos fluxos dos planos virtual e atual. É da tensão fecunda e ininterrupta entre o virtual e o atual que a *Diferença* emerge. Os planos virtual e atual não são coisas separadas, tampouco opostas. O virtual não se confunde com o possível, pois o possível ainda não é real, mas o virtual já possui plena realidade e se efetua no atual, estão imbricados, de modo que

Trata-se de uma constante atualização das potências do virtual, que já são absolutamente reais. Não subsiste nenhuma dualidade, pois o atual já está no virtual, bem como a sua potência de atualização, é por isso que não se opõem numa dualidade metafísica, ao contrário, se agitam numa dramatização que leva a própria atualização, seja em um estado de coisas, ou em uma potência do pensamento” (CRAIA, 2002, p. 159-160).

É nos movimentos desses dinamismos espaço-temporais, produzidos pela dramatização da relação virtual-atual que a *Diferença* constantemente emerge e instaura a variação no que se quer fixo. Por isso a *Diferença* é criadora. Ela não difere de alguma coisa, mas difere em si mesma e ao diferir impõe a variação nas paisagens aparentemente fixas a sua volta. Essa característica da *Diferença* se choca com a moral judaico-cristã, a moral de negação que privilegia e busca a identidade, a duração, a mesmidade.

Na perspectiva deleuziana a identidade não é primordial, de modo que “O Ser é Diferença uma vez que difere de si mesmo, sem procurar nada com o qual comparar-se ou determinar-se como diferente” (CRAIA, 2009, p. 117). Por isso Deleuze (2018) fala em *Diferença* pura, sem referente. Trata-se da *Diferença* criadora que faz passar a *Diferença* por meio da repetição, conceito deleuziano que guarda relações com o conceito nietzschiano de eterno retorno, que não é o retorno do idêntico, pois o que eternamente retorna é a *Diferença* que impõe a mudança deformando as formas aparentemente estáveis, fixas, seguras, essenciais. “Tudo se destrói, tudo se reconstrói; eternamente se edifica a mesma casa da existência. Tudo se separa, tudo se saúda outra vez; o anel da existência conserva-se eternamente fiel a si mesmo” (NIETZSCHE, 2011, p. 284). O anel da existência, a que alude o autor, simboliza o devir, a diferenciação como princípio. Por isso, “[...] não nos parece nada equivocado falar do eterno retorno como

retorno da diferença – uma vez que é a diferença, e não a identidade, o princípio de toda a Natureza” (SCHÖPKE, 2012, p. 126). Aqui podemos estabelecer outra conexão Nietzsche-Deleuze, pois ambos afirmam a vida como devir.

Isso nos leva a outro conceito fundamental para compreender a *Diferença*. O conceito de ser. Se a *Diferença* é o princípio de toda a natureza, é possível pensar em ser? Pensar o ser, em Deleuze, é pensar uma ontologia deleuziana, mas é possível conceber tal ontologia sendo a noção de ser incompatível com a de *Diferença*? Primeiramente, é preciso dizer que há ser em Deleuze, então, pode-se pensar uma ontologia deleuziana (CRAIA, 2002). Porém, é importante frisar que em vez de ter a identidade como fundamento originário, o ser se funda na *Diferença*, o que equivale a dizer que o ser se diz da *Diferença*. “Deste modo, para que o Ser possa, efetivamente, ser Diferença, é preciso que este se diga em um só sentido; mas, por sua vez, esta voz única deve ser a voz da própria Diferença absolutamente primeira” (CRAIA, 2002, p. 110). A esta voz única Deleuze (2018) nomeia univocidade, que não alude à ideia de que há um único ser para todas as coisas, mas sim uma única voz para todos os seres. Essa voz é a voz da *Diferença* que rejeita as identidades que tentam sobrecodificá-la e afirma o devir, a invenção, a variação constante produzida pelo processo ininterrupto de atualização do virtual. De tal modo, podemos dizer que “[...] a essência do ser é o não ser, a não essência” (MOSÉ, 2018, p. 37), pois estamos em constante transformação. “Assim, e em termos absolutamente gerais, podemos dizer que o norte deleuziano aponta para o pensamento de uma ontologia ‘não metafísica’” (CRAIA, 2009, p. 109), o que marca inequivocamente a ruptura de Deleuze (2018) com o primado da identidade.

Nietzsche, Deleuze e a educação

Nietzsche (2017) tem o mérito de ter desnaturalizado o sistema de valoração moral judaico-cristão. Isso permite concebê-lo como constructo histórico-cultural e problematizá-lo. Deleuze (2018) tem o mérito de ter produzido uma teorização que permitiu liberar a *Diferença* da representação e moral clássicas que tomam a identidade como princípio originário. Isso permite pensar a *Diferença* em si, *Diferença* de intensidades, *Diferença* como dramatização que emerge do dinamismo entre os fluxos virtuais e atuais que instauram a metamorfose como princípio, o eterno vir-a-ser. A conexão Nietzsche-Deleuze permite argumentar que a moral de negação, que se estabeleceu no Ocidente, impede que concebamos a *Diferença*, pois essa moral nega a vida, o desejo, mas a *Diferença* é devir, é afirmação.

Aqui a conexão Nietzsche-Deleuze se mostra fecunda para pensar a educação escolar, sobretudo para problematizar currículos que buscam produzir sujeitos demandados pela configuração social vigente. Os currículos efetuam essa produção a partir de uma seleção de conhecimentos, saberes e valores morais e éticos que, quando congregados, podem forjar determinadas subjetividades. “No fundo, na visão tradicional, o currículo é isso: organizar a experiência de forma a transmitir, além do conhecimento, um conjunto bem definido de valores” (CORAZZA; SILVA, p. 2003, 53). Os valores morais reproduzidos nos

e pelos currículos são oriundos da moral de negação, judaico-cristã, de modo que a atitude reativa perante a vida tende a ecoar na maioria dos sujeitos por eles produzidos. Quando pensamos a configuração da educação e dos currículos na ótica da *Diferença* devemos ponderar isso.

Podemos notar que os currículos tomam a identidade como princípio originário, pois é a partir da perspectiva identitária que se organizam, o que os faz herdeiros da tradição metafísica de pensamento, a tradição que se estabeleceu no Ocidente e que atualmente preside o modo como representamos a *Diferença* reduzindo-a a *diferença*. Na educação isso ocorre nos processos de subjetivação, engendrados pelos currículos. Nietzsche e Deleuze têm em comum a recusa dessa tradição metafísica de pensamento, de modo que fornecem pistas e ângulos outros para pensar a relação educação-*Diferença* e permitem fabular currículos outros. Sabemos que a tradição metafísica de pensamento defende a existência de fundamentos originários e de essências. Isso faz com que essa tradição conceba a existência de verdades absolutas, das quais a identidade e a moral nos interessam em particular neste momento, pois têm íntima relação com os processos de subjetivação curriculares.

Erigida sobre o metarrelato metafísico a educação escolar toma a identidade e a moral como verdades fundantes. Assim, nossa problematização principal é que, em decorrência dessa base metafísica, a educação escolar não pode ser concebida na perspectiva da *Diferença*. “Como sabemos, a teoria educacional – e a teoria curricular, em particular – é a morada da verdade, do sujeito e da moral. É o terreno privilegiado da metafísica” (CORAZZA; SILVA, p. 2003, 49). E a metafísica abraça a moral de negação que valora e significa a *Diferença* como algo *mau* a ser corrigido, normalizado, tornado semelhante às normas que os currículos utilizam como decalques, modelos de subjetividades a produzir. “Devo ter um corpo; é uma necessidade moral, uma ‘exigência’. Em primeiro lugar, devo ter um corpo, porque há o obscuro em mim” (DELEUZE, 1991, p. 145 ênfase do original). Esse obscuro é que é preciso expurgar, trazê-lo à luz para que possa ser conhecido e, assim, domado. Por isso o representamos e o confinamos em identidades. Esse obscuro é o desejo maquinando e produzindo o inominado, a *Diferença*. É o *fora* espreitando as fronteiras territoriais que estabelecemos e cremos serem fixas e perenes. Por temermos e reprimirmos esse *obscuro em nós*, abraçamos as identidades e tentamos formatar corpos e subjetividades para que reflitam os modelos que elegemos como *bons* e naturalizamos. Todavia, a estabilidade que almejamos é sempre adiada, inalcançada, pois a *Diferença*, ao diferir de si mesma, está o tempo todo diluindo as identidades e alterando as paisagens que criamos.

A educação escolar, por meio dos currículos, é uma das várias máquinas sociais (DELEUZE; GUATTARI, 2010a) que investem nessa produção de corpos dóceis, úteis, adaptados, participativos, utilizáveis. De tal maneira, a conexão Nietzsche-Deleuze permite inverter a lógica metafísica curricular e fazer da *Diferença* seu princípio imanente, em vez da identidade. Então podemos produzir outros arranjos curriculares. Currículos capazes de dançar, de se moverem nos fluxos dos dinamismos espaço-temporais

que habitam a tensão constante do virtual-atual e que dão à luz a *Diferença*. Pensar o currículo a partir da conexão Nietzsche-Deleuze possibilita romper o ciclo metafísico que remete a *Diferença* às identidades tomadas como originárias e como decalques nos processos de subjetivação. Permite rachar estratos, proliferar sentidos, produzir variação e colocar currículos em fuga.

Quando um currículo é pensado com base na identidade ele atua na moldagem de corpos e subjetividades específicos/as e isso diminui nossa potência de agir, pois responde ao empreendimento de uma moral de negação que anseia por um determinado tipo de corpo, um determinado tipo de subjetividade. Além disso, pretende que esse corpo e subjetividade sejam fixos para serem previsíveis, pois só assim se tornam governáveis e utilizáveis economicamente. Essa busca de fixidez diminui nossa potência de agir e, segundo Nietzsche (2017), a moral de senhores valora como *ruim* tudo o que diminui nossa potência de agir. De tal modo, a partir da conexão Nietzsche-Deleuze, podemos pensar em compor e recompor currículos para que ajam aumentando nossa potência de agir em vez de diminuí-la.

Entretanto, não sejamos ingênuos, isso não é tarefa tão fácil quanto possa parecer, pois conflua com os interesses do Estado. Não podemos esquecer, nem por um segundo, que a maquinaria escolar é uma invenção da burguesia capitalista e está a serviço da máquina estatal, devendo produzir os sujeitos necessários aos seus interesses (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991). Não é tão simples, portanto, escapar do empreendimento da educação escolar. Nos parece ser mais eficaz pensar em termos micropolíticos, em termos de educação menor, uma educação que se faz e refaz nos cotidianos escolares. “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2002, p. 173). Ali podemos subverter o currículo e colocá-lo a dançar, aumentando a potência de agir dos sujeitos por ele produzidos. Sujeitos que dançam, criam, recriam, diferem, contagiam-se e, nesse contágio, entram em devir. “O currículo é, por excelência, um local de subjetivação e individuação” (CORAZZA; SILVA, p. 2003, 53) e o sujeito é um processo contínuo de *construção-desconstrução-reconstrução*, movimento que remete ao conceito de repetição em Deleuze (2018) e eterno retorno em Nietzsche (2011).

Tal currículo poderia produzir sujeitos que afirmam a vida em vez de negá-la e isso poderia, gradativamente, levar ao sonho de Nietzsche (2017) de efetuar a transvaloração de todos os valores. Isto é, substituir valores que negam a *Diferença*, o devir, por valores que os afirmam e celebram. Em um currículo pensado na perspectiva da *Diferença*, o que está em causa é “[...] saber quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir” (CORAZZA; SILVA, p. 2003, 53). Se olharmos para os currículos por essas lentes a pergunta a se fazer é: majoram ou diminuem a potência de agir? Se conseguirmos configurar um currículo afirmativo, que aumente a potência de agir em vez de diminuí-la, talvez possamos conseguir transvalorar os valores morais judaico-cristãos que nos fazem reprimir as maquinações desejanter. Com isso abriremos uma brecha para que o currículo possa dançar, criar, proliferar sentidos, produzir subjetividades sem decalques e, quem sabe, com a

emergência dessas subjetividades sem referentes, veremos despontar no horizonte uma nova configuração social.

Assim sendo, no que se refere à relação entre moral e *Diferença*, nossas perguntas devem ser direcionadas ao currículo. É no currículo que acontece a alquimia entre os componentes que o integram e que devem produzir sujeitos. De tal modo, as perguntas óbvias a serem feitas, nos parece, são: que sujeitos os currículos querem produzir? Por que esses sujeitos e não outros? A quem interessa a produção dessas subjetividades? Nesse sentido, “As armas genealógicas são direcionadas para a escala valorativa de modo que possa interpretar o ‘que quer’ e ‘quem quer’? Um posicionamento e não outro, uma direção e não outra, uma expressão e não outra” (NICOLAY, 2020, p. 132). Por isso o currículo não pode ser considerado neutro. Ele é um ser de linguagem que tem vontade de sujeito (CORAZZA, 2001) e produz esses sujeitos linguisticamente. Logo, insere neles os valores morais que atravessam a linguagem e esses valores são aqueles estabelecidos socialmente. No nosso caso, valores morais judaico-cristãos que negam a vontade de potência, o desejo, em nome da identidade. Esses valores foram instaurados, mas, com o tempo, foram naturalizados. “Os valores que formam o código que inspiram um currículo tendem a ser identificados com a natureza, a serem naturalizados” (CORAZZA; SILVA, p. 2003, 53). Por isso os currículos são criados em harmonia com esses valores tomando-os como naturais, universais e perenes e produzindo efeitos de poder no que tange à relação educação-*Diferença*, pois produzem sujeitos que, em vez de afirmar a *Diferença*, a negam por associá-la ao conceito de *mal*.

É claro que a escola não deve ser reduzida a isso. Sabemos que nela ocorrem múltiplas conexões incessantemente, configurando um rizoma de linhas molares e moleculares. Sabemos que, a despeito da tentativa de molarizar os fluxos, tudo vaza, pois os dinamismos espaço-temporais que configuram a dramatização da *Diferença* (DELEUZE, 2018), nunca cessam. Se focalizamos o aspecto da produção subjetiva que molariza os fluxos dando-lhes as formas dos decalques foi apenas porque tal abordagem permite problematizar ressonâncias e possíveis efeitos de poder da relação entre moral de negação e *Diferença*.

É pertinente destacar que, em Deleuze (2018), o ser se diz da *Diferença*. Portanto, não somos identidades fixas e acabadas, mas estamos em constante transformação, pois diferimos constantemente de nós mesmos. A escola, contudo, foi inventada para produzir e fixar identidades necessárias ao estabelecimento da ordem mental e social de cada tempo (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991). Há conflito entre a *Diferença* que quer dançar e a escola que a quer paralisada. A educação está estruturada em torno de uma concepção de sujeito fixo, transcendental, e essa é uma herança da tradição metafísica de pensamento que se inscreve na maioria das teorias educacionais e curriculares. “Sem sujeito, rui toda a estrutura pedagógica na qual se sustenta a maioria das concepções de currículo” (CORAZZA; SILVA, p. 2003, 52). Por isso, pensar a educação e os currículos, na perspectiva da *Diferença*, pode parecer radical,

pois a *Diferença* é o centro, não a identidade. Isso faz tremer o projeto escolar como pensado originalmente, isto é, para produzir e fixar identidades e domar a *Diferença*.

Algumas considerações

Neste trabalho propomos um diálogo entre Nietzsche, Deleuze e a educação. Fizemos isso estabelecendo conexões entre as concepções de moral, *Diferença* e educação escolar. A partir de Nietzsche (2017) argumentamos que a moralidade judaico-cristã, a moral de negação, associou a *Diferença* ao conceito de *mal* para negá-la em nome da identidade, associada ao próprio Deus e, por isso, ao conceito de *bom*. Isso fornece pistas para problematizar como a *Diferença* é representada no campo educacional e, neste processo, reduzida a *diferença*, especialmente nos currículos das sociedades ocidentais atuais.

Essa moral de negação, ressentida, reativa, está na base da racionalidade do Ocidente, de raiz epistemológica metafísica. Por isso, atravessa e macula sentidos e significados com os quais representamos o mundo. Esses sentidos e significados integram as seleções curriculares que produzem e fixam identidades. Assim, devemos “[...] refletir sobre a origem dos valores morais cristalizados em solo pedagógico” (NICOLAY, 2020, p. 122), pois não são inofensivos. Eles produzem subjetividades em nós. Para saber quais sujeitos os currículos escolares estão produzindo, porque e para quem, os valores devem ser considerados. “Uma teoria do currículo não pode evitar a questão da valoração. [...] para a perspectiva pós-estruturalista, a questão é saber de quem são os valores, para quem e para que servem” (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 38). Afinal, considerando que nossa moral é herdeira da tradição judaico-cristã e que essa tradição não é universalmente aceita e compartilhada, podemos concluir que essa moral também não o é. Isso já bastaria para sinalizar o caráter de constructo histórico-cultural dessa moral. Porém, por ter sido naturalizada, se perpetuou e segue vigente. Não por acaso, esses valores orientam a configuração de currículos escolares.

Se esses valores morais também compõem os currículos é porque foram tomados como universais e têm uma função nos processos de subjetivação. Isso pode suscitar questões relativas às *diferenças* de povos indígenas e religiões de matriz africana, por exemplo, pois, em tese, não comungam dos valores cristãos, haja vista que sua relação com o divino é outra. Em tese porque, independentemente de professar ou não a religião cristã, somos todos subjetivados por esses valores, pois eles foram universalizados e impostos a todos. Por isso subjetivam a todos nós, presidindo os modos como nos colocamos no mundo, como percebemos a nós e aos outros no mundo e como nossa sociedade se configura atualmente.

Esses valores morais orientam a educação brasileira. “A dialética da repressão e da libertação [...] tão cara à tradição educacional, de Rousseau a Paulo Freire e Piaget – supõe uma visão essencialista do sujeito e da subjetividade” (SILVA, 1996, p. 149). Daí porque privilegiamos as identidades em vez da *Diferença*. O diferente nos parece como algo profano, *mau*, porque o diferente entra em conflito com nossos valores morais, então o negamos.

A partir do diálogo entre Nietzsche (moral) e Deleuze (*Diferença*) argumentamos que a educação escolar está configurada tomando a identidade como princípio e que isso produz efeitos de poder sobre a *Diferença*, pois, “Não é possível provocar o viés criativo no indivíduo quando cobranças de toda ordem anulam a capacidade de autoconhecimento e, conseqüentemente, de pensar a diferença” (NICOLAY, 2020, p. 126). A moral escrava foi assumida, é reproduzida e perpetuada pelos currículos. O resultado é a produção de sujeitos que negam a *Diferença* e só a concebem como *diferença em relação a. A Diferença é confrontada com identidades normalizadas e condicionada, aprisionada e, assim, aplacada.*

Referências

- BRASIL. **Lei nº 9.394 Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional.** Diário Oficial [da] União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?:** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz T. da. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CRAIA, Eladio C. P. **A problemática ontológica em Gilles Deleuze.** Cascavel: Editora Unioeste, 2002.
- CRAIA, Eladio. O virtual: destino da ontologia de Gilles Deleuze. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 21, n. 28, p. 107-123, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia.** Tradução Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- DELEUZE, Gilles. **A dobra: Leibniz e o Barroco.** 2. ed. Tradução Luiz B. L. Orlandi. Campinas: Papyrus Editora, 1991.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2018.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012. v. 3.
- FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, Freud e Marx: theatrum philosophicum.** Tradução Jorge Lima Barreto. São Paulo: Princípio Editora, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber.* Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** Lisboa: Edições 70, 2014.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2018.

NICOLAY, Deniz Alcione. Procedimento genealógico na pesquisa em educação. In: CORAZZA, Sandra. (Org.). **Métodos de transcrição**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falava Zarathustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução Mário Ferreira dos Santos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A genealogia da moral**. Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: Lafonte, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos ídolos**: como filosofar a marteladas. Tradução Carlos Antonio Braga. São Paulo: Lafonte, 2018.

PÁL PELBART, Peter. **Da clausura do fora ao fora da clausura**: loucura e desrazão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

SILVA, Tomaz Tadeu da. Pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. La maquinaria escolar. In: VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: Ediciones Endymion, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de. **Educação do preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução Caio Liudvik. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.