An aerial photograph of a dense forest with a prominent, wide, white path or road that winds through the trees. The path is irregular and appears to be a cleared area, possibly for a road or a large-scale construction project. The surrounding forest is a mix of green and brown, suggesting a natural, somewhat rugged environment.

DESVIO-ESCRITA-PENSAMENTO

PARA TRAÇAR POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO E NA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cláudia Aparecida dos Santos

DESVIO-ESCRITA-PENSAMENTO
PARA TRAÇAR POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO E NA PESQUISA

Santa Maria,
2020

Cláudia Aparecida dos Santos

DESVIO-ESCRITA-PENSAMENTO
PARA TRAÇAR POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO E NA PESQUISA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilda Oliveira de Oliveira

Santa Maria, RS
2020

SANTOS, Cláudia
DESVIO-ESCRITA-PENSAMENTO PARA TRAÇAR POSSÍVEIS NA
EDUCAÇÃO E NA PESQUISA / Cláudia SANTOS.- 2020.
170 p.; 30 cm

Orientador: Marilda OLIVEIRA
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2020

1. Educação 2. Artes 3. Filosofias da diferença 4.
Desvio-escrita-pensamento 5. Pesquisa I. OLIVEIRA,
Marilda II. Título.

Cláudia Aparecida dos Santos

**DESVIO-ESCRITA-PENSAMENTO
PARA TRAÇAR POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO E NA PESQUISA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial
para obtenção de grau de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 01 de setembro de 2020:

Marilda Oliveira de Oliveira, Dra. (UFSM) (VIDEOCONFERÊNCIA)
(Presidente/Orientadora)

Cristian Poletti Mossi, Dr. (UFRGS) (VIDEOCONFERÊNCIA)

Alexandre Filordi de Carvalho, Dr. (UNIFESP) (VIDEOCONFERÊNCIA)

Ireneo Antônio Berticelli, Dr. (UNOCHAPECO) (VIDEOCONFERÊNCIA)

Alice Copetti Dalmaso, Dra. (UFSM) (PARBCER)

Santa Maria, RS
2020

AGRADECIMENTOS

A Marilda, por inspirar

Ao grupo Estudos e Orientação Coletiva (EOCs), por
compartilhar

Ao Mateus, por acreditar

E, ao meu filho, Valentim, por existir

obrigada

*Meus territórios estão fora de alcance, e não porque sejam imaginários;
ao contrário: porque eu os estou traçando...
(DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 79).*

RESUMO

DESVIO-ESCRITA-PENSAMENTO PARA TRAÇAR POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO E NA PESQUISA

AUTORA: Cláudia Aparecida dos Santos

ORIENTADORA: Marilda Oliveira de Oliveira

Esta pesquisa, ao desviar por ‘entre’ os espaços da educação, da arte e da filosofia, compõe *um* traçado errático e um pouco mais livre, na escrita e no pensamento, em que é possível se mover pela alegria do novo passo a ser dado e não pela apreensão topográfica do trajeto. As posições assumidas ao longo do estudo engendram formas de organização provisória que suscitam, ou podem suscitar, tentativas de fazer fugir à linearidade e naturalização do pensamento que o concebe. Por tal motivo, confere à escrita um caráter de (re)existência frente aos modelos que a assediam. A aposta reside na força de esquivar como condição indispensável para ler/escrever/pesquisar e pensar, elegendo-se a potência do desvio para com ela compor *uma* pesquisa-desviante. A questão-problema ensaia a seguinte pergunta: quais caminhos porvir *um* desvio-escrita-pensamento pode disparar na educação e na pesquisa? Como escopo teórico, acolhem-se as filosofias da diferença, enquanto possibilidade de conversação entre imagens, leituras e escritas, sendo Deleuze (2006a), Deleuze e Guattari (2012a; 2012b) e Deligny (2015, 2018) os autores mais presentes. O ‘desvio-escrita-pensamento’ é forjado enquanto uma metodologia de pesquisa que opera no texto, transfazendo os modos como este é criado e organizado. A tríade ‘desvio-escrita-pensamento’ compõe, assim, uma engrenagem que movimenta a pesquisa ao urdir arranjos, que, como resultado, deixam ver o que parece, em um dado momento, não ter possibilidade de existir. As linhas difusas que daí decorrem cintilam outros possíveis, e a pesquisa acontece.

Palavras-chave: Educação. Arte. Pesquisa. Desvio-escrita-pensamento.

ABSTRACT

DEVIATION-WRITING-THOUGHT TO OUTLINE POSSIBILITIES IN EDUCATION AND RESEARCH

AUTHOR Cláudia Aparecida dos Santos

ADVISOR: Marilda Oliveira de Oliveira

This research, deviating itself 'around' education, art and philosophy spaces, makes up an erratic outline that is a little freer in writing and in thinking, in which one can move from the joy of the new step to be taken and not from the path topographic apprehension. Positions assumed throughout the study produce a provisional organization form that draw, or may draw, attempts of escaping linearity and naturalization of the conceiving thought. For such reason, it grants writing a character of (re)existence upon the models surrounding it. The idea resides on the escaping strength as a necessary condition to read/write/search and think by choosing the deviation power to form a deviating-research with it. The problem-issue tests the following question: what future paths can a deviation-writing-thought shoot in education and research? As the theoretical scope, philosophies of difference are welcomed as a possibility of conversation between images, readings and writings, and Deleuze (2006a), Deleuze and Guattari (2012a, 2012b) and Deligny (2015, 2018) are the most present authors. The 'deviation-writing-thought' is forged as a research methodology operating in the text, transforming the ways how it is created and organized. The 'deviation-writing-thought' triad forms, therefore, a gear that moves research by hatching arrangements, which as a result leave what seems to be at a certain moment the lack of existence possibility. The diffuse lines arising from it spark other possibilities, and research takes place.

Keywords: Education. Art. Research. Deviation-writing-thought.

Sumário

- 17 Esquivas de *um* pensamento
- 49 PENSAMENTO QUE SE MOVE 'ENTRE' A FIXIDEZ E OS DESVIOS NA EDUCAÇÃO
- 87 POR QUE ASSUMIR UMA POSIÇÃO ÉTICA E PULSAR O DESCONHECIDO NA EDUCAÇÃO?
- 100 Inflexões-criadoras: para disparar o pensamento e a pesquisa
125 Vigilante de si, ou o(a) amestrado(a)
- 131 DESVIO-ESCRITA-PENSAMENTO: FLUXOS DE VIDA À VISTA ABERTA
- 156 Para (des)viar possíveis na educação e na pesquisa
- 164 Não me venham com conclusões! [...]
- 170 REFERÊNCIAS

Esquivas de *um* pensamento

O pensamento que move esta tese, ao passo que tenta construir corpo provisório que lhe permita algum movimento, também busca forças para dissipar de si mesmo a imagem dogmática que produz um texto/tese. A investida ganha potência e carnalidade nos contágios que lhe afetam e insurge justamente ao compreender a relação pensamento-educação por sua disjunção, em face de uma perspectiva ética e a espreita do que acontece.

Em outras palavras, a relação pensamento-educação é compreendida enquanto momento de dissipação atual/virtual e, por essa mirada, já não pode se constituir receptiva em uma dependência passiva, como sendo exclusivamente reprodução de ideias, pois já não se aloca confortavelmente junto às coisas pensadas. Uma vez que a pesquisa é tomada por devires que a arrastam por caminhos desviantes/errantes, afasta-se, ao menos em parte, do campo da representação pela inflexão de caminhos porvir. Por tal motivo, desprende-se das garras de algumas das faculdades descritivas e pedagógicas alinhadas a um modo de fazer e ser, para impor e ensinar a si mesma abrangências de *uma* vida.

O tempo (verbal) em que se inscreve esta tese só pode ser o agora, uma vez que o que ela produz, ou o que produzo com ela, muda a cada contágio e a cada leitura, sendo o que apresento aqui o resultado provisório de um esforço que se dá ao arrancar algumas páginas de *um* caderno de escritas em meio à vida. Embaralhar, amassar, rabiscar, reescrever. Por vezes, discordo do que fiz, reclamo da pouca inspiração, do aglutinamento das letras que querem falar e tartamudeiam... Ensaio assim *uma* escrita porvir.

Nesse sentido, o porvir é compreendido a partir de Deleuze e Guattari (2010), não como um futuro que estaria para chegar, quer seja com brevidade ou lentidão, mas como o que nos alcança no instante. Assim, “[...] o porvir não é um futuro [...], mesmo utópico, é o infinito Agora [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 135).

Componho *uma* escrita no presente,
traço linhas a partir dos encontros que me provocam,
rabisco o curso desta pesquisa, que se põe em trânsito sem mapa prévio.

Com a escrita, crio meios que me permitem vagar pelos espaços da educação, da arte e da filosofia, longe do temor das fronteiras, atentando às linhas erráticas que, vez ou outra, sobrepõem-se às linhas costumeiras,

provocando desvios frente ao instituído. Produzo com este estudo maneiras de afetar e ser afetada, e assim um pouco de ‘possível’ se faz possível, posto que o possível trata de criar novas possibilidades de vida e que criar uma possibilidade de vida é sempre introduzir uma diferença (DELEUZE, 2018).

Produzir *um* desvio na escrita e no pensamento implica lançar-se ao caos
e nele compor com as forças que o constituem, afetar e se deixar afetar pelos acontecimentos.

Entendo o desvio enquanto estes *caminhos à vista aberta*, elemento problematizador e disparador ante o apriorismo epistemológico também na produção de pesquisas. Vejo nessa noção a possibilidade de pensar o novo¹, o que ainda não foi traçado. Sendo assim, valho-me da potência do desvio na efetuação de uma pesquisa que acontece afeita por esquivas no próprio ato de pesquisar, na sua forma e nos seus modos de discurso, porquanto não posso me afastar da ideia de *um* caminhar-errante, à espreita do que se pode encontrar pelo caminho.

¹ Utilizo o vocábulo ‘novo’/‘nova’ ao longo deste texto, a exemplo de ‘novos caminhos’, ‘novos modos de pensar’, no desejo de expressar potência de começo, sinalizando para algo que brota com frescor. Certamente, tal termo não deve ser compreendido de uma maneira relativa ou progressiva, que leva de um novo para algo estabelecido, uma vez que há uma distância abissal entre ambos, isto é, uma diferença formal e de natureza, que pode ser entendida, talvez, no mesmo sentido anunciado por Nietzsche, quando distingue a criação de valores novos e a recongnição (valores estabelecidos), em que o novo preserva sempre sua potência de começo (DELEUZE, 2006a) e o estabelecido já se acha consolidado na forma desde o início, de modo que, mesmo que necessite de certo tempo empírico para seu reconhecimento, a forma o precede.

Neste estudo, as cavidades, as reentrâncias da pesquisa ganham
potência.

É nelas que abrigo algum pensamento que nasce ou me é emprestado,
até mesmo roubado;

escrevo como um fazer coletivo e também solitário,

deformações pulsantes por vozes atravessadas,

ajustes caóticos do tempo na/pela inscrição de um texto.

Totens disformes de Deleuze, Deligny, Nietzsche, Oliveira ...

Tantos outros e outras (a produzir)

corpos de escritas-pensamento desviados de si.

‘Desvio-escrita-pensamento’:

Multiplicidades derramadas e recolhidas

que compõem vestes, por vezes, preces em bocas vazias...

E também delas o pensamento desvia,

pois até daquilo que amamos é preciso, a seu tempo,

se desfazer.

Assim sendo, também as imagens que compõem este estudo adentram a
composição para afirmar a
noção de desvios como potência, enquanto arte de produzir/criar um
caminho. São produções artísticas, fotografias, pinturas, fragmentos, garatujas,
acazos que produzi e/ou capturei.
Experimentações visuais e táteis que brotam de um pensamento muitas
vezes disperso,
que se desvia da formalização costumeira de um texto acadêmico para
se articular por intensidades.

O processo de criação, acoplado aos registros visuais que adentram a tese, cessa a possibilidade do decalque. Neles, gestos escapam ao controle, e as formas referem unicamente o ‘desmoronamento das coordenadas visuais’ que as imagens agenciam (DELEUZE, 2016).

As imagens que adentram a pesquisa são, portanto, o resultado de alguns desvios no processo de criação, do mesmo modo que a noção de desvio seria o resultado delas.

Fotografias esquecidas,
pinturas que se acham em grande parte no verso das telas que produzi (algumas anteriores à tese, e outras conjuntas a sua produção). Ocupam o lado avesso dos suportes por terem sido consideradas ‘erro’ em algum momento, e, precisamente por terem se desviado por sua própria força e intensidade do ‘projeto’, uma vez desviadas da ideia inicial a elas imposta, encontraram novos rumos.

Optei por dar a ver essas imagens, não simplesmente pelo que oferecem em termos estéticos e formais, mas pelo que elas disparam a pensar

quando a tinta borra,

vaza,

fura,

e o suporte não suporta.

Esse fluxo interessa seguir também na escrita, o que implica dar vez ao que não pode ser contido, ao que escapa às margens, ao que não cabe nos modelos. Aliás, devo antecipar que as escritas que aparecerão ao longo deste estudo compõem alguns fragmentos de textos produzidos por mim, que povoaram por sobreposições as páginas da tese durante seu processo, habitaram, por pura intromissão e teimosia, as laterais dos rascunhos impressos e os espaços brancos das folhas que carreguei, desencaixaram a ordem habitual das palavras já escritas, das orientações que tive e dos autores que li, arrastando o pensamento e a pesquisa para outras paisagens.

A dispersão de modos, temas e abordagens perfazem-se enquanto recursos de uma escrita-desvio, em que as proposições lançadas suscitam derivas, lampejos de esquecimentos e recortes incompletos de notas guardadas que não se podem ler integralmente. São composições que arrombam a escrita e o pensamento. Longe de um querer fazer estritamente voluntarista, parte das escritas que adentram esta produção são desvios de um pensamento organizado e direcionado ao projeto pensado, são ‘escritas intrusivas’, como já mencionei, lapsos de memória, fagulhas que se acendem e que por vezes até é preciso se sacudir para que desocupem o corpo-pensamento. Assim, a escrita surge desviada do enunciado que lhe precede, tornada ela própria a coisa que anuncia. Difere do objetivo explícito da tese, uma vez que interfere em suas conjecturas, conseqüentemente, provoca nela outros cortes; fissuras que lhe servem de narinas por onde passa um pouco de ar.

Intuo que estas escritas igualmente requerem para si potência. Ao materializarem alguns encontros acontecidos e ainda outros por vir, esboçam linhas de intensidades difusas e infinitas, de modo a criar algum destino para si, tal qual o fluxo de um rio que se compõe por contingências em meio à vida. Ou, quem sabe, simplesmente se trate de experimentar outras possibilidades de escrita-pensamento desviadas daquilo que me é habitual, posto que as posições assumidas ao longo deste estudo engendram formas de organização provisória que suscitam tentativas de resistir à linearidade e naturalização do pensamento que o concebe.

A aposta está na força de esquiva, como condição indispensável ao problematizar a relação pensamento-educação, assinalando neste ‘entre’ a experiência do desvio por seu caráter formativo, que viabiliza *um* caminhar mais livre. E, muito embora não se tenha clareza sobre onde possa vir a dar, acolhe no trajeto os erros, as provisoriedades e as encruzilhadas que o constituem. Parte das escritas que abarcam este estudo forjam meios de problematizar a educação, bem como a pesquisa, pela captura e/ou pelo compósito de experiências que me atravessam e mobilizam. De fato, esta tese não vem a atender a um conjunto de objetivos elencados em um projeto *a priori*, desviada de um querer fazer; ela “[...] é objeto de efetuação, não de realização” (ALLIEZ, 2000, p. 346).

Para tanto, elege-se a potência do desvio para com ela compor *uma* pesquisa-desviante. Permito-me inscrever o ‘desvio-escrita-pensamento’ enquanto um método que suscita/consente forjar este traçado

errático e um pouco mais livre à pesquisa educacional, por entender que a pesquisa acontece não apenas pelo que podemos falar/escrever a partir do que lemos, ou compreendemos, mas também e principalmente pelo que podemos criar. Sendo assim, o convite desta tese é um só: chama para a possibilidade de criação, e este desígnio torna possível os movimentos aqui empreendidos. É, em primeira e última instância, o exercício de arrancar-se deste lugar onde se está, para lançar-se para o que pode vir a ser.

O ‘desvio-escrita-pensamento’ engendrado (enquanto método) na pesquisa educacional preconiza, antes de outra coisa, uma escrita prenhe de vida, que já não deseja disfarçar as linhas sinuosas sob os passos que a conduzem. Ao contrário, deixa falar, para que, quem sabe, talvez se diga algo diferente do que estamos acostumados a ouvir. Por esse viés metodológico, os afetos, os sentidos, as experiências, as imagens, os vestígios de memórias, as vozes ecoadas e mesmo alguns pequenos delírios são propriedades para pensar.

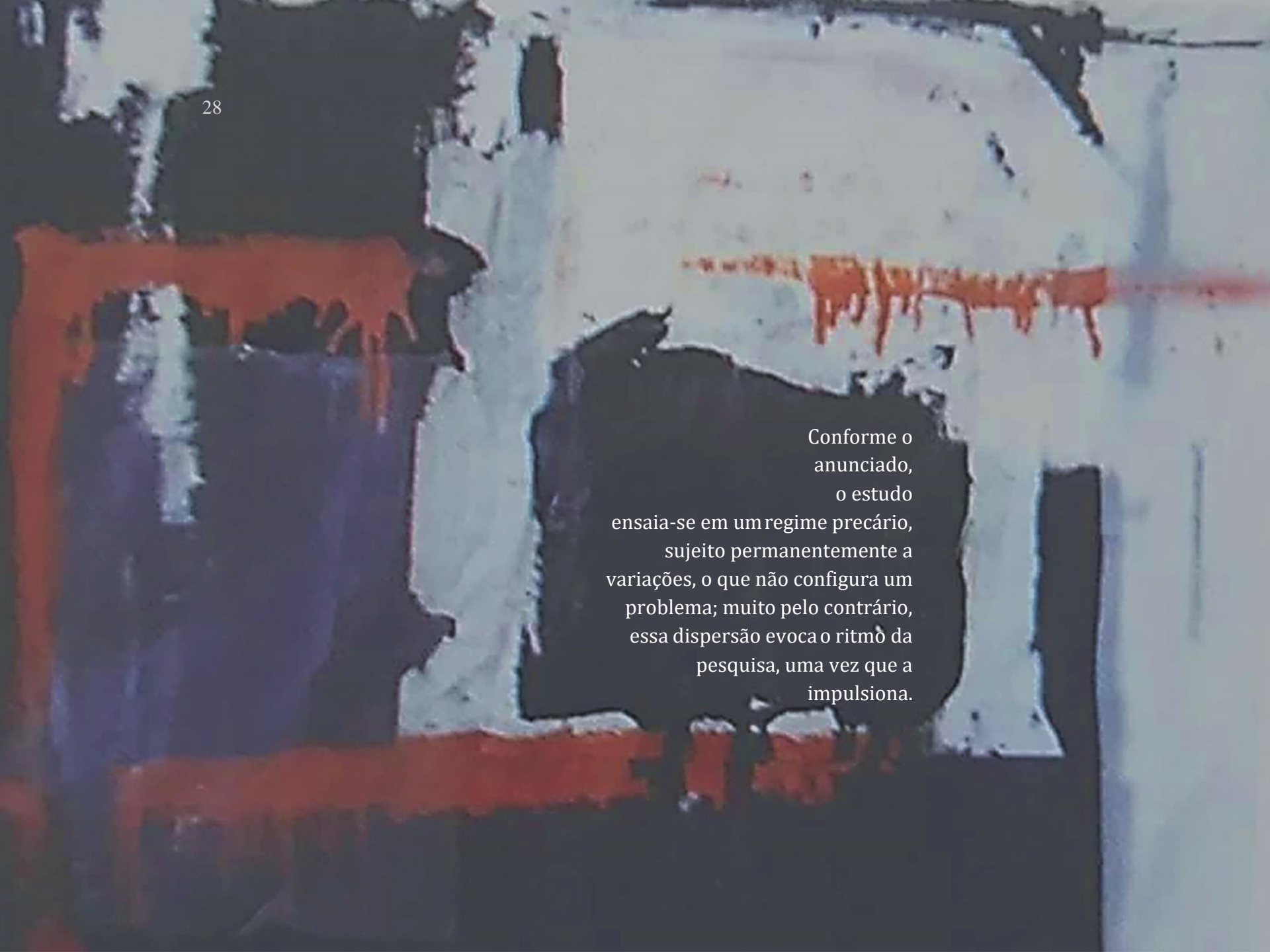
Imagino que tal ingresso não impeça em nada a formação de um lastro rigoroso para a pesquisa, mas requer um distanciamento de certos valores educacionais cultivados na modernidade, especialmente daqueles que primam pela ordem, pela progressão e pelos ‘dispositivos’ de condicionamento humano voltados para o aprimoramento e utilitarismo das capacidades, que, para Deligny (2015, p. 42), têm por referência o “projeto pensado”, que diz respeito ao “homem-que-somos”. Cabe ressaltar que tal projeto retira da vida sua fluxuosidade ao lhe injetar verdades ‘goela abaixo’.

O processo de criação de uma metodologia junto à pesquisa não me é exclusivo, sendo bastante comum no grupo de orientação da professora Marilda, do qual faço parte. Esse processo de criação enleado à pesquisa educacional já é uma realidade nesse grupo, havendo, portanto, um caminho percorrido nesse sentido². Não como uma exigência, mas como uma liberdade, isso acontece porque, muitas vezes, não avistamos metodologias que comportem o que gostaríamos de falar e/ou fazer. Assim, a criação de uma metodologia é como um achado de algo que não está em outra parte a não ser na própria pesquisa.

Cunhar uma metodologia circunscreve parte imprescindível do exercício proposto. Creio que mover a pesquisa, e pesquisar por desvios, implica falar de um mundo enquanto forças que impulsionam e igualmente sugere *um* caminho enquanto porvir. Logo, a metodologia forjada ‘desvio-escrita-pensamento’ apresenta-se como *um* modo de conceber a pesquisa por inflexões, ou seja, pela mudança de direção ou da posição que lhe seria habitual, uma vez que o pesquisar acontece pela alegria do novo passo a ser dado e não pela apreensão topográfica do trajeto.

² Cito aqui os autores, bem como o título das respectivas teses, o ano de defesa e a metodologia criada para a pesquisa: Cristian Poletti Mossi, *Um corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições. Quem a pesquisa [em educação] pensa que é?* (2014) Metodologia: Sobrejustaposições. Alice Copetti Dalmaso, *Fiandografia: experimentações entre leitura e escrita numa pesquisa em educação.* (2016) Metodologia: Fiandografia. Francieli Regina Garlet, *Entre o visível e o enunciável em educação: o que pode uma docência que cava a si mesma?* (2018) Metodologia: Andarilhagem. Angélica Neuscharank, *Coextensividade: Sobre as noções de tempo na educação.* (2019) Metodologia: Garimpagem. Ana Cláudia Barin, *Invento-me: potências do devir – criança- uma educação pela fabulação.* (2019) Metodologia: Fabulação.

De tal modo, o 'desvio-escrita-pensamento', ao ser empregado na pesquisa educacional, opera torções e desníveis nos modos pelos quais o texto é criado e organizado, bem como provoca desencaixes na voz cônica que fala na pesquisa. O método reclama a cumplicidade de quem lê, não no sentido de realizar um rastreamento 'planialtimétrico' do texto, capaz de recolher nele o maior número de informações para efeito de estudo futuro, mas para simplesmente andar com ele, 'em meio ao caminho', na produção de avizinhamentos temporários e contágios mútuos como condição indispensável a sua experimentação.

An abstract painting with a complex composition. It features large, irregular shapes in dark charcoal, light grey, and a vibrant red. The red appears to be dripping or bleeding from the top and bottom edges, creating a sense of movement and tension. The overall texture is rough and layered, suggesting a process of discovery or experimentation.

Conforme o
anunciado,
o estudo
ensaia-se em um regime precário,
sujeito permanentemente a
variações, o que não configura um
problema; muito pelo contrário,
essa dispersão evoca o ritmo da
pesquisa, uma vez que a
impulsiona.

Não existindo nela vontade de sistema,
também não se pode estabelecer
um *a priori* no trajeto percorrido;
aí se explica
o caráter desviante de *uma* pesquisa
em que não se sabe ao certo
se trama
ou se por ela é tramada
(DELIGNY, 2015).

Por entender a relação de independência entre pensamento e educação como uma potente via à produção de outros saberes, menos pretensiosos e menos estáticos, arranjo este estudo que vaga entre teorias, imagens artísticas e afetos que disparam o pensamento e a escrita, aproximando-me de uma questão lançada por Deligny (2015, p. 37): “entre vagar e pesquisar [...] existirá verdadeiramente uma diferença de nível?”.

Sendo o vagar³ um verbo que não requer complemento, mas cria condição de cumplicidade entre os trajetos do próprio vagar e os encontros possíveis (DELIGNY, 2015), diria então que esta pesquisa se nutre da polissemia de encontros; são textos, imagens, orientações, conversas, estudos, enfim, ‘lugares polissêmicos de aprendizagem’ pelos quais vaga e dos quais captura potências que possam dar a ver/escrever/ pensar...

Certamente que tal escrita não será a última ou a mais importante, nem mesmo deseja oferecer um ponto de vista certo ao problematizar a educação e sua relação de independência com a produção de pensamento. Mesmo assim, acredito que algo aconteça, ou possa acontecer, ‘entre’ uma vez e outra mais em que se coloca à deriva no caminho. Algo se passa ‘entre’ a primeira e a última mirada que se lança ao operar *uma* pesquisa.

³ Vagar, conforme expressado neste texto, pode ser compreendido segundo o anunciado por Deligny (2015, p. 19), quando afirma que “[...] vagar é andar ao acaso”. Sendo assim, o que está em jogo na tentativa de vagar *uma* pesquisa em educação é a possibilidade de lançar-se ao acaso e nele engendrar potências que permitam desafixar modelos, remexer o já instituído.

Injetar na pesquisa a noção de desvio, enquanto uma micropolítica educacional, sugere a possibilidade de criar *outros* caminhos para produção e viabilização do conhecimento, por meio do desencaixe da linha reta que liga pensamento-educação como um fazer unicamente sistematizado, abrindo neste 'entre' espaço para novas possibilidades, em que se possa compreender os acasos, as pausas e as provisoriiedades como parte do trajeto.

Passear no caos das respostas não pensadas, formular novas perguntas.

Desorganizar o discurso herdado e indispor-se com as regras.

Inquietar o corpo-pensamento por *uma* nova educação, sem a submissão servil aos modelos postos.

Amparo esse modo de pesquisar nos estudos de Deligny (2015), quando oferece a possibilidade de distanciar o pensamento e a escrita da fixidez do 'projeto pensado', afeito por certezas. Uma vez que opera constantemente pela criação de infinitivos, direciona procedimentos que permitem pisar um solo mais livremente, sendo a pesquisa remetida e lançada às forças que a atravessam...



may
id
03/11
03/12
is not
see line of

*Com esta pesquisa, vagueio um mapa,
produzo um meio para desterritorializar o
pensamento cognitivista que também me
compõe, que rostifica a
professora/discente/pesquisadora,
ao forjar na escrita um pensamento que se
desvia da fixidez de verdades instituídas,
mesmo daquelas que componho.*

Os caminhos percorridos para efetuar uma pesquisa em educação, que se constitua das multiplicidades que a compõem, oferecem, dentre outras, a possibilidade de mudança, não rumo a certezas de algo melhor ou previamente idealizado: seu primado está posto no próprio movimento, e aí reside o ponto nevrálgico desta discussão. Tal entendimento potencialmente conduz a uma abertura para o novo e, conseqüentemente, permite trepanar as formas hegemônicas que imperam nos ‘modos de agir’, deixando respirar.

A ideia de movimento, viagem, perfaz o lastro da discussão e ainda se presta a anunciar algumas concepções assumidas. Se por um lado tem-se a matriz platônica, que concebe a viagem como elevação teórica (ascensão ao universal), culminando na imperativa descida e conseqüente imposição da verdade como forma de dar ordem a um território caótico, ‘sendo a viagem concebida como movimento natural’, cujo trajeto é preestabelecido (PLATÃO, 2007), de outro se vê/ouve o pensamento nietzschiano, para quem a viagem é anunciada como uma passagem alegre e intempestiva pela vida (NIETZSCHE, 2005).

As duas matrizes assinaladas apresentam modos bastante distintos de conceber o pensamento em meio a um percurso e o localizam em lugares igualmente distintos; enquanto a primeira o coloca nas alturas, a segunda dispõe o pensamento como um trabalho próprio dos interstícios, das cavidades. Esta segunda leitura aqui interessa mais e nela cabe injetar a ideia de ‘desvios’ como componente legítimo da viagem⁴.

⁴ “Quem alcançou em alguma medida a liberdade da razão, não pode se sentir mais que um andarilho sobre a Terra – e não um viajante que se dirige a uma meta final: pois esta não existe. Mas ele observará e terá olhos abertos para tudo quanto realmente sucede no mundo; por isso não pode atrelar o coração com muita firmeza a nada em particular; *nele deve existir algo de errante*, que tenha alegria na mudança e na passagem. Sem dúvida esse homem conhecerá noites ruins, em que estará cansado e encontrará fechado o portão da cidade que lhe deveria oferecer repouso; além disso, talvez o deserto, como no Oriente, chegue até o portão, animais de rapina uivem ao longe e também perto, um vento forte se levante, bandidos lhe roubem os animais de carga. Sentirá então cair a noite terrível, como um segundo deserto sobre o deserto, e o seu coração se cansará de andar. Quando surgir então para ele o sol matinal, ardente como uma divindade da ira, quando para ele se abrir a cidade, verá talvez, nos rostos que nela vivem, ainda mais deserto, sujeira, ilusão, insegurança do que no outro lado do portão – e o dia será quase pior do que a noite. Isso bem pode acontecer ao andarilho; mas depois virão, como recompensa, as venturosas manhãs de outras paragens e outros dias” [...] (NIETZSCHE, 2005, p. 171).

Falar em pesquisa educacional como entendo alude fundamentalmente ao ato de potencializar o que nos acontece em meio à vida. Dar vez a um pensamento que é da ordem do ‘acontecimento’ exige se esquivar do ‘pensamento-identidade’, que apregoa condições de universalidade pela supressão das diferenças. Nessa esteira, a noção de ‘desvios’ orienta não apenas a escrita, mas toda a viagem.

Produzir desvios, seja na escrita ou no próprio pensamento, passa por deslocar alguns caminhos já consagrados, que levam, muito comumente, aos preconceitos, à subordinação e à imobilidade. É muitas vezes ter de desviar de si mesmo, desviar como meio de “[...] reapropriar-se da força vital em sua potência criadora” (ROLNIK, 2018, p. 132).

Se este trânsito também pela pesquisa pode ser pensado como um jogo de ajuste e desajustes dos campos do pensamento, para fazer vibrar em cores e cheiros a cada novo passo no caminho que se trilha, frente ao que insiste em representar e interpretar uma imagem de mundo herdada, viciada, sedentária, inventando possíveis, dou aqui um pequeno passo, mas que já seria suficiente para tirar-me do lugar.

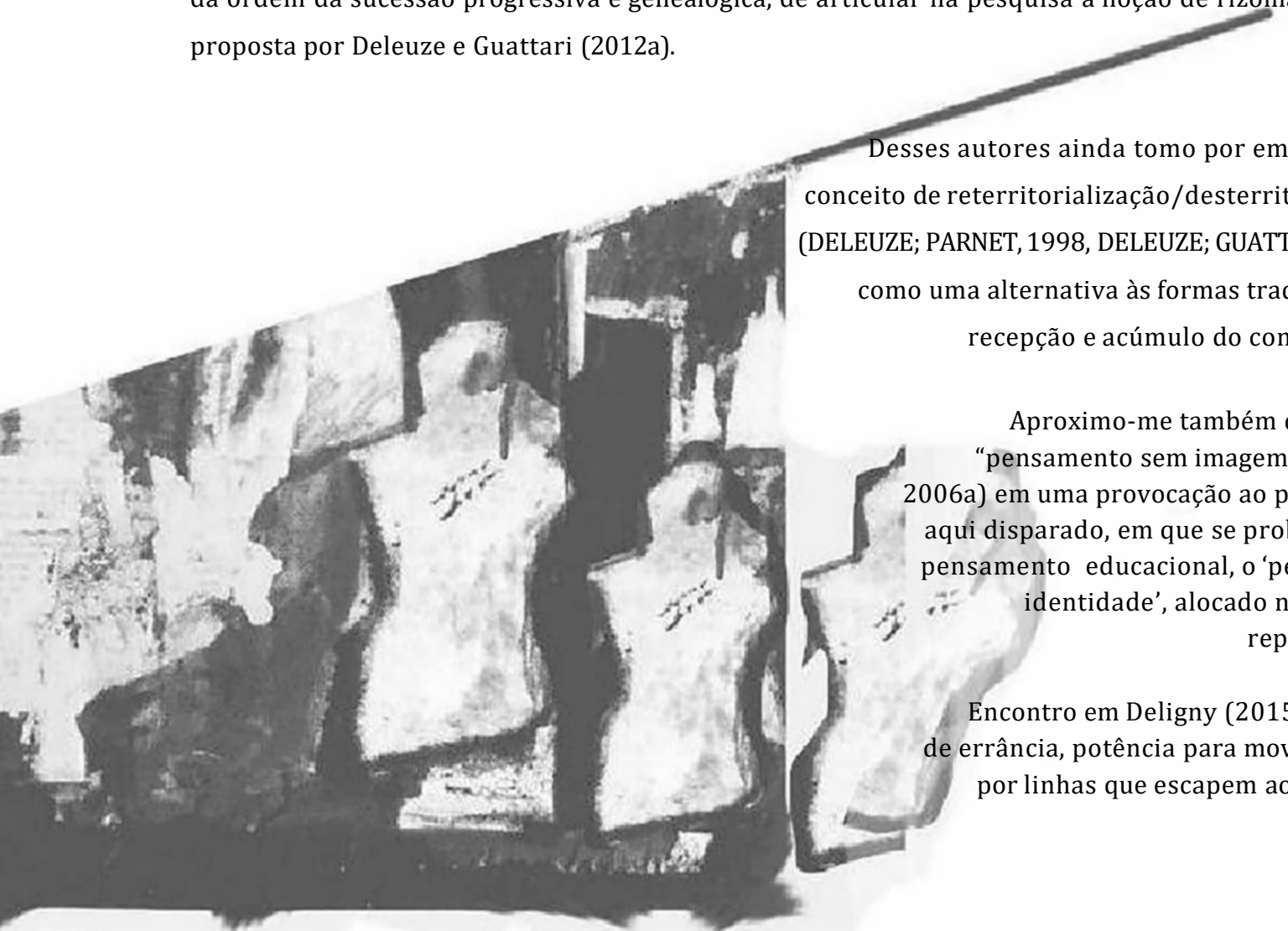
Nesse ínterim, considerar o desvio como excerto que desarticula a relação linear que comumente se emprega na educação é conceber a produção de pensamento como uma atividade que foge à exclusividade intelectual, o que denota, em um primeiro aspecto, que o pensamento, mesmo aquele subsidiado por uma racionalidade, responde sempre a *uma* força criadora, que está relacionada ao movimento dos corpos que se afetam no contágio com o mundo.

Sendo assim, é inerente ao modo desviante esquivar-se do que 'é absoluto'. Para Nietzsche (2014, p. 89), o desvio é um sinal de saúde, posto que “[...] todo o incondicionado pertence à patologia”. Estando diante do desafio de traçar caminhos, em um plano de imanência, as inflexões produzidas nesta tese são apresentadas enquanto *uma* micropolítica educacional que sugere resistir aos modos hegemônicos das formas de existência.

O estudo trata de uma experimentação, uma tentativa de ativar o pensamento da professora/discente/pesquisadora, afirmando relações de contágios, ânimo e falência frente ao que acontece. Que fique visível que a proposta de experimentar uma pesquisa, por si só, não alude a um outro da pesquisa acadêmica, ou a um outro da linguagem, mas antes se trata de suscitar aproximações e erigir resistências, de modo a traçar linhas que soem potentes ao pensamento – não para suprimir o tratado do qual a educação se serve; ao contrário, para depurar, para quem sabe daí extrair algo novo.

Sendo assim, a pesquisa afirma um pensamento educacional ético que não se limita à correspondência identitária, em conformação a uma unidade, mas versa sobre uma complexidade de coisas se aproximando e se repelindo incessantemente. Ao sulcar as folhas na produção da tese, também se grafa a pele de quem pesquisa, desta forma a investigação está na ordem do acontecimento.

Tomo a liberdade, mesmo tendo a percepção de que as hipóteses com as quais opero não são da ordem da sucessão progressiva e genealógica, de articular na pesquisa a noção de rizoma proposta por Deleuze e Guattari (2012a).

A black and white photograph of a wall with peeling paint and a dark diagonal line. The wall is covered in dark, irregular patches of peeling paint, revealing a lighter surface underneath. A thick, dark diagonal line runs from the top right towards the bottom left, crossing the wall. The overall texture is rough and layered.

Desses autores ainda tomo por empréstimo o conceito de reterritorialização/desterritorialização (DELEUZE; PARNET, 1998, DELEUZE; GUATTARI, 2012c), como uma alternativa às formas tradicionais de recepção e acúmulo do conhecimento.

Aproximo-me também da noção de “pensamento sem imagem” (DELEUZE, 2006a) em uma provocação ao pensamento aqui disparado, em que se problematiza o pensamento educacional, o ‘pensamento-identidade’, alocado no campo da representação.

Encontro em Deligny (2015), na noção de errância, potência para mover a escrita por linhas que escapem ao instituído.

De tal modo, a questão problematizadora da pesquisa ensaia: quais caminhos porvir *um* desvio-escrita-pensamento pode disparar na educação e na pesquisa?

A **pergunta** interessa justamente pelo **colapso** que **provoca**,
pois, sob o ponto que **planeia**, faz **fissura**,
deriva ecos,
irrompe o já conhecido, **deixa fugir** para todos os lados a
possibilidade **singular** de resolução.

Decerto, aqui já não se produz um enunciado
que possa contemplar uma resposta à inquietação,
ou atender a um conjunto de passos que levem
ao pensar na educação.

Esta tese apenas flerta com o exercício do pensamento,
enquanto ato de criação de outras formas de expressão, na educação e na pesquisa,
que dimanam avessas ao carácter das resoluções universais.

Ao apresentar uma estratégia experimental,
mas não irresponsável ou fugaz de pesquisar,
desvia de um *a priori*,
a fim de traçar linhas em que se possa fazer do pensamento exercício constante,
o que implica, entre outras coisas, suspender o gesto mecânico.

Nesste aspecto, a feitura desta tese soa mais como uma
aventura que acontece
ao abrir mão da fôrma
e criar com as mãos.

De modo geral, a problemática anunciada aponta para a possibilidade de afirmar linhas de variação ao se pensar a educação para além da forma.

Parte do desejo de construir, primeiro para si, um posicionamento ético que escape às formalidades institucionais, também ao se operar uma pesquisa. Para tanto,

aproxima-se da noção de diferença, atentando para as fissuras que tal mirada enseja ou despoja enquanto possível na educação.

De fato, o tema anunciado, ao relacionar pensamento e educação por sua não linearidade, desloca do lugar a professora/discente/pesquisadora, uma vez que desconfio das perspectivas que apontam para a realização de modelos e métodos rígidos. Por tal desconfiança, também esta tese aloca com provisoriedade o que apreende pelo caminho, segue atenta à ameaça de cristalizar-se em um casulo e ali esmaecer, e o risco de produzir um falso movimento.

Aliás, gostaria que meu entusiasmo ultrapassasse o exercício de organizar e regradar as letras, para que, ao invés de apenas ordená-las em filas horizontais ou mesmo verticais, na tentativa de apreender o objeto, este enfileiramento estático possa ser a libertação de um pensamento que resiste. Afinal, “[...] enquanto o pensamento for livre [...] nada estará comprometido” (DELEUZE, 2002, p. 10).



Elegida a noção de desvio como central, tem-se a ampliação de certas propriedades filosóficas respingadas também no meio educacional, pela remissão de um conceito noutra, como possibilidade

de desalojar algumas certezas.

Logo, não há interesse nem força, se assim o quisesse, para derrubar

estruturas. Não creio em revoluções de enredos bíblicos,

mas em pequenas resistências, em mover bases minimamente,

criar brechas, desorganizar eixos, desterritorializar;

mover os ângulos com um trabalho de formiguinha,

que não pode e não irá concluir-se em um

só indivíduo,

mas também não pode ser barrado neste mesmo indivíduo

(que isto soe mais alto).

Opero esta tese introduzindo nela desvios que a fazem diferir de si mesma, e, por mais que os saberes disciplinares/historicizados não se furtem a aparecer, a pesquisa desvia-se para outros corpos de escrita e de imagens que a levam para distintos lugares, sugerindo virtualidades⁵, resultante experimental de uma escrita-pensamento posta em jogo, que faz falar, pois produz sempre um novo texto ao requer para si potência.

As seções que seguem compõem um traçado sinuoso e errático que, vez ou outra, adentram ou tocam questões educacionais caras para mim. Na sessão intitulada “Pensamento que se move entre a fixidez e os desvios na educação”, escrevo sobre o processo formativo e os espaços educacionais que tenho ocupado. Pelo uso da antinomia ‘fixidez e desvios’, reconheço o jogo de forças em que se produzem os saberes, bem como sinalizo a necessidade de problematização do campo educacional ajustado à representação. Traço linhas de escrita para o que acredito ser ponto fulcral para pensar *uma* educação atenta ao mundo da vida, uma educação que se mova, constitua/destitua nas diferenças, em que as rupturas e os movimentos fendidos permitam desviar aos modelos, para, quem sabe, fazer surgir em meio a eles percursos mais singulares.

⁵ “O atual e o virtual coexistem, e entram em um estreito circuito que nos conduz, constantemente, de um a outro” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 123).

Na sequência, na seção “Por que assumir uma posição ética e pulsar o desconhecido na educação?”, no empenho de produzir algumas linhas de força em que se possa adotar uma postura inventiva em educação, procuro, na pesquisa, evitar simples formulações de perguntas que pressupõem determinadas respostas ou o cumprimento de normas e modelos. Para tanto, forjo alguns desvios em meio à fixidez habitual pela problematização, pelo acoplamento e pela torção de escritas e teorias das quais me sirvo. São tentativas que operam vias de reconhecimento de outras formas de conceber a educação e a pesquisa, menos lineares, menos pretensiosas (OLIVEIRA, 2011), como meios de (re)existir aos modelos que as assediam.

Na terceira seção “Desvio-escrita-pensamento: fluxos de vida à vista aberta”, rascunho alguns vestígios e esquivas de *um* pesquisar. São tentativas de deslocamentos onde as demarcações dos pontos fixos são retiradas para dar fôlego a uma zona de invenção. “Escrever para tirar a vida da prisão” (OLIVEIRA, 2015), tal ensejo permite perspectivar certo desregramento nos modos de ser e fazer, assim, ‘o desvio-escrita-pensamento’ se efetua enquanto um ‘agir’ na criação de linhas de fuga, pelas quais se pode escapar aos modelos majoritários.

De modo geral, o estudo forja uma forma de inflexão, pelo uso de imagens e de escritas, que efetivam a pesquisa em um plano de intensidades. Situo este estudo como uma *investida experimental de escrita-pensamento*, que se faz em um obrar constante, tanto das configurações que o encerram em dado formato e que requerem, a seu tempo, serem desfeitas quanto da maneira de discuti-lo, em que se anuncia certo descentramento.

Como anunciado, o desvio sugere possibilidades de problematizar os trajetos costumeiros, uma vez que dispara novos problemas e permite produzir novas rotas de fuga. Assim, o desvio precipita um meio de resistir, ao traçar a pesquisa como um plano de experimentação tateante e propor um corte no organismo que muitas vezes trama contra si.

PENSAMENTO QUE SE MOVE 'ENTRE'
A FIXIDEZ E OS DESVIOS NA
EDUCAÇÃO



Desloco algumas linhas de um pensamento esquecido há algum tempo, que remonta certamente a outro ponto de vista, com outra intensidade. Encontro uma escrita de 2008, texto sucinto que produzi como apresentação de minha Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, que, na sua primeira linha, perguntava para a quase formada professora:

‘O que posso saber de educação?’

Um texto que, em suas poucas palavras, pretendia apresentar a professora, dar-lhe um rosto para que pudesse ser reconhecida pelos demais, afiar-lhe o discurso para que coubesse na boca.

Mas saltou de súbito...

Assustou quem o compunha
ao insinuar-se sem resposta final.

“Adentro este texto falando-lhes de minha vida escolar, as cinco escolas públicas de dois estados diferentes, o primeiro dia de aula, que pensava estar apenas acompanhando minha irmã no primeiro dia de aula dela. Uma professora na primeira série, mais de trinta e havia concluído o magistério naquele ano de 1990, fez a minha primeira fotografia com toda a turma, outra professora com sotaque nordestino que falava de sonhos e histórias, mais outra, e outra escola... e muitos colegas, e anos me esgueirando por corredores e salas, sempre à espera do sinal. Quando me questiono sobre educação tenho poucas respostas, passei muito tempo naquelas salas e corredores, [...] porém, sigo pensando a respeito” (SANTOS, 2008, p. 8).

‘O que posso saber de educação?’

Foi a provocação disparada contra a pretensa professora de Artes que ali nascia. O discurso escorria pela boca, transbordava para outros tempos, insistia em compor-se por afetos. O que tinha para apresentar não cabia em folha de papel, apenas em *uma* vida...

É estranho e, ao mesmo tempo, causa certa euforia o fato de que anos depois não possa responder tal questionamento, nem mesmo tenho vontade de fazê-lo. Gosto mais de dar impulso aos personagens que aparecem nesta escrita, aos encontros, aos afetos que me causam, ao som que dela brota, à textura da parede (d)escrita. Gosto da ausência de um eu constituído, sobretudo percebo que ainda prefiro perguntar em vez de responder.

Se
não
posso e não quero
responder à questão de outrora,
são
insistentes
o pensamento e a
escrita,
que escreve
porque pensou,
escreve para
pensar,
e o faz para
dizê-lo a si mesma,
para ensinar a si mesma...



No decorrer desse período que se passou, da escrita supracitada para a produção desta tese, estive alguns anos atuando na educação básica, como professora de Artes, em Dom Feliciano (Rio Grande do Sul) de 2009 e 2010 (séries finais, quinto ao nono ano) e em Chapecó (Santa Catarina), de 2011 a 2013 (séries iniciais, primeiro a quinto ano). Em 2015, vivenciei um semestre de docência orientada na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), no curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena. No ano de 2019, atuei como professora de desenho e pintura na escola de Artes de Chapecó. Além de concluir no ano de 2020 uma graduação em Pedagogia, o que me propiciou, por meio dos estágios, a experiência na educação infantil. De fato, tudo ainda estava no lugar, olhos grandes, barulho, paredes, sinal, um sistema panóptico⁶ aparentemente completo, mas havia mais, uma intensidade viva maior que todo o resto.

⁶ No artigo “Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo”, Filordi e Gallo (2017) trazem questões caras à discussão aqui pretendida. Entre elas, apresentam, a partir da leitura de Schérer, a ideia que em Rousseau se antecipa, a noção de panóptico proposta por Bentham, e que mais tarde Foucault (2014) analisaria em “Vigiar e punir”, como sendo tecnologia de controle visual. Em “Emílio” de Rousseau, todo o processo educativo ocorre ‘sob o olhar do mestre’, de modo que a vigilância constante controlaria o percurso e mesmo os possíveis desvios nos processos de aprendizagem. Vale ressaltar que o efeito mais importante do panóptico, segundo Foucault (2014, p. 195), é “[...] induzir no detento [ou no escolar] um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder”.

Na educação, da timidez inicial, desenvolvi um gosto pelos encontros, aqueles bem de perto, com toque, ouvidos abertos e caminhos forjados no dia a dia; encontros cotidianos com hora marcada, mesmo quando se torna invisível e é necessário dizer alto: 'vejam, estou aqui'; encontros dúbios em que não se sabe por onde seguir, encontros tramados bons e ruins, mas sempre intensos, todos mantendo certo traço no corpo de quem não pode percorrer um caminho só e produz potência ao afetar e ser afetado no contágio com outro, outra.

A apropriação da escrita de apresentação da Monografia, que agora compõe este texto, intenta produzir potência e, por isso, corre na contramão de buscar lembranças fidedignas em prol de uma suposta conclusão do que possivelmente aprendi sobre educação atuando como professora nesses anos. Busca, na pluralidade das ocorrências em que me coloco em trânsito, captar forças que permitam tratar a educação como um devir. Portanto, as anotações aqui (d)escritas são apenas o esboço de uma memória que muitas vezes me trai e que ganha velocidade também no esquecimento como meio de criar distância do que se estratifica em mim, para, quem sabe, ampliar a potência de resistir àquilo que seduz ou constrange ao me produzir docente/discente/pesquisadora.

*A figura da viajante-pesquisadora parece-me potente;
ao resistir ao abrigo seguro, a viajante-pesquisadora singulariza o caminho
ao passo que o produz,
afirma uma viagem sem retorno,
pois aquela que partiu já não é a mesma e por isso não pode retornar.
Caiu mil vezes pelo caminho e ergueu-se outra a cada vez.*



*Desfolhar os estratos que me tipificam professora,
apagar, rabiscar,
fazer uma vez mais,
encontrar novo lugar e ser outra,
nascer outra vez para tornar a morrer...
Mover em mim a potência de um novo
começo,
vagar continuamente,
em um cavoucar de brechas,
autotrepanção do pensamento
que ventila e o deixa aberto.*

Para pôr em devir o pensamento, quando o corpo muitas vezes se colocava em desuso e a língua (da professora de artes com 18 turmas e mais de 600 alunos) adería ao vício da palavra, é que busquei me desabrigar. A entrada como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no mestrado em Educação, na Unochapecó em 2013, foi uma forma de resistir e desestabilizar alguns estratos que já se instalavam. O acesso à pós-graduação (*stricto-sensu*) produziu um abalo (sísmico), uma vez que desalojou da calma e acomodação o pensamento da professora, colocando-o rumoroso, ‘inquieta pela violência’ que lhe causou.

Prefiro mesmo dizer que as minhas noções de educação e de vida, que hoje já não posso separar, foram remexidas.

Nesse sentido, na tentativa de produzir algumas linhas de força, sinto-me instigada a falar em aliança.

Escolho, na produção deste texto, desviar por aqui, talvez em uma aliança entre o rigor teórico/metodológico e os processos de criação, talvez em uma aliança entre epistemologias educacionais, questões filosóficas e o que nos acontece cotidianamente, talvez um pouco de tudo o que nos afeta a produzir um pensamento.

O adensamento teórico na produção da dissertação (2015) é um ponto que deve ser mencionado, sobretudo no contato com a Filosofia, que, juntamente com a Educação e a Arte, armam o lastro do estudo produzido.

Ao friccionar as imagens no arranjo da pós-modernidade, naquela ocasião, como problemática de pesquisa da dissertação, uma perspectiva teórica foi assumida; e a aproximação de tal escopo foi condicionante para o acesso ao grupo de que faço parte atualmente, em que nos movemos/pensamos pelas filosofias da diferença, ou ao menos tentamos, especialmente amparados pelo filósofo Gilles Deleuze.

No curso de mestrado, tive uma aproximação com os teóricos da pós-modernidade, também motivada pelo meu orientador, Dr. Ireno Antônio Berticelli, ex-padre, filósofo, com mais de 50 anos dedicados à educação⁷ e uma cabeça aberta e gentil, atento ao que parece menor, isto é, à ‘complexidade’ que se embrenha em todas as coisas quando vistas de perto. Na tessitura da dissertação intitulada “As imagens como elemento problematizador na pós-modernidade: por uma ontologia da educação visual”, defendida e aprovada em 2015, busquei ‘pensar a exacerbação visual na produção de visualidades, bem como as imagens enquanto dispositivos de subjetivação’ (SANTOS, 2015). Essa empreitada abriu oportunidade para me aproximar de leituras que julguei potentes para pensar a educação e o ensino das Artes Visuais na atualidade. O contato com o campo da Filosofia, especialmente com autores que gritaram em nome da ‘grande recusa’⁸, permitiu o encontro com as filosofias da diferença, que veio somente mais tarde, já no doutorado, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e a partir dele também meu olhar

⁷ No ano de 2019, uma homenagem feita pelos docentes do curso de mestrado em Educação da Unochapecó para o professor e mestre Ireno Antônio Berticelli, sob o título “Educação, epistemologias e paradigmas emergentes: Festschrift a Ireno Antônio Berticelli”, deixa saber um pouco de sua trajetória dedicada ao estudo e ao ensino, bem como de suas contribuições no campo educacional em diferentes contextos da realidade brasileira.

⁸ Uma bela alcunha pela qual se mencionam os acontecimentos de ‘maio de 68’, a grande recusa nomeia o movimento francês cujos ideais mobilizadores, oriundos de distintas vertentes, espalharam-se por diferentes partes do mundo em diferentes conjunturas sociais, políticas e culturais. Os alicerces das manifestações ocorridas nesse período, no campo prático e discursivo, não podem ser enquadrados por fragmentados que são; dividem-se em uma multiplicidade de sujeitos e categorias. Em suma, em maio de 68, ouvia-se a voz das minorias que recusavam as totalizações e lutavam por modos de vida mais livres.

foi alterado.

Reconheço, desse modo, a importância que esses contágios representaram em minha formação, tanto pela liberdade que tive ao produzir a pesquisa, quanto pela vertente filosófica que se instalou em mim. Neste momento, em que a tese inscrita na linha de pesquisa em Educação e Artes ganha presença, percebo distintos nuances no processo formativo, que certamente não se encerram, mas se alargam em feixe ao produzir zonas de vizinhança entre teorias e práticas, ao produzir saberes e vida (OLIVEIRA et al., 2018).

Aliás, neste empreendimento também não estou só. Pensar o ensino das artes, a produção de pesquisas, a escrita e o próprio pensamento pelo viés da diferença é o esforço que me une, enquanto acadêmica de uma Pós-Graduação em Educação (UFSM), à linha de pesquisa Educação e Artes (LP4), sob a orientação da professora Dr.^a Marilda Oliveira de Oliveira. Temos este grupo como uma rede de resistência às formas molares de conceber a pesquisa, a escrita, a imagem, a aprendizagem, a docência...

Os estudos produzidos pelo grupo orientado pela professora Marilda podem ser expressos, em sua grande maioria, por seu coeficiente de desterritorialização, em que o agir e o pensar fazem cintilar outros possíveis. As pesquisas produzidas pelo grupo, pensadas junto aos referenciais das filosofias da diferença, dispõem devires, uma vez que não nos interessa a comprovação de hipóteses ou a instauração de verdades. O

pesquisar acontece como tarefa de mobilização dos instantes em que somos afetados(as) pela educação e pela arte. Dessa forma, as pesquisas adotam por materialidades os próprios lugares dos quais elas se enunciam.

Com isso, apostamos em resistências, em ocupações singulares, menores e provisórias dos espaços hegemônicos dos quais também fazemos parte, por tão comuns que se mostram nas instituições educacionais, sejam escolas, sejam universidades. A opção pelas filosofias da diferença como campo teórico consente este deslocamento desviante, de tal maneira que se possa dar a ver intensidades muito próprias a cada pesquisador(a) na produção de suas pesquisas.

Frente ao anunciado, situo este estudo, que problematiza a relação linear entre pensamento e educação, na crítica ao projeto das implicações universais, da totalidade e da racionalidade formulado por Kant e aprimorado por Hegel; aliás, ninguém melhor que este último soube sintetizar o ideal de racionalidade e totalidade ao aferir 'a verdade' e 'o todo' (BERTICELLI, 2010). Vale notar o que perigosamente nessa sentença habita: nela há uma enorme dívida com a humanidade por sua pretensão de unificação, ou seja, de exclusão da diferença.

Eu gostaria de apresentar a hipótese de que essas críticas (filosóficas) torcidas para a educação não figuram em exageros. Por essa mirada, problematiza-se a naturalização do pensamento como algo inato,

que contém uma boa natureza que o direciona para a verdade (DELEUZE, 2006a), em que todos e todas poderiam chegar aos mesmos lugares. Além disso, alerta-se para a hegemonia dos pressupostos da ciência refletidos como pontos cardinalícios sobre educação, caracterizando-a como mero plano de cumprimento de funções, já que retira a necessidade de criação (de pensamento) em prol do acúmulo de conhecimento. Em todo caso, concordo com Deligny (2015) no que concerne ao prejuízo desse projeto universal, que, ávido por sorver tudo, destrói como inoportuno o que não pode absorver.

Efetuar *uma* pesquisa educacional pelo viés da diferença implica lançar um convite que chama a fender, mesmo com buraco de agulha, o plano de organização sobre o qual ela se torna estática, trepanar a forma molar da educação, deixar respirar e abrir espaço para o desconhecido, para a criação do pensamento, e não para simples reformulações de conteúdos ou para a repetição do mesmo. Se definirmos o ‘pensamento’ como insurgência de uma diferença desestabilizadora das formas vigentes, certamente estaremos falando de outro lugar, onde já não há um *a priori*.

Encontro ânimo para mover este pensamento ao ensejo da problemática anunciada, ou do que dela possa brotar, na companhia de Nietzsche, que é decisivo à criação das filosofias da diferença. Nietzsche (1999), ao aferir a exclusividade da existência de cada ser, afasta-se da ideia de identidade como modelo, concebendo esta invariavelmente como precária e provisória, pois, para o autor, é a diferença que está na essência dos seres. A partir de seus estudos, em que se confronta o princípio único de identidade,

é preciso lidar também com a compreensão de que não há uma finalidade superior e *a priori* no mundo da vida.

Dito isso, volto meu olhar ao campo educacional e das artes. Ao afirmar que não há um fim superior e *a priori* ao se estar na vida, põem-se veementemente em xeque os modos de atuação prescritivos, as hierarquizações e o acúmulo de saberes ditados previamente. Afinal, que saberes terão mais validade ao processo educacional conectado à vida em puro devir?

Frente à provocação, desponta como pálida a educação ao operar com a noção de linearidade, de progressão e de utilitarismo em desatenção à vida, e, “[...] possivelmente, aqui, a educação esteja cometendo equívocos” (FILORDI, 2020). Nota-se que a ênfase está na ordenação sistemática, tanto dos processos quanto dos sujeitos, pautada em um suposto universalismo, que arrola procedimentos de exclusão daqueles que não correspondem aos modelos impostos. Não raro, grupos intitulados hegemônicos, fazendo uso de meios discursivos, “[...] criam referências e definem parâmetros para impor suas interpretações como sendo autênticas, legítimas e, portanto, autorizadas” sobre os demais — os outros — sejam outros saberes, sejam outros sujeitos (MARTINS, 2010, p.27).

An abstract artwork featuring a torn paper effect. The background is a mix of white, yellow, and blue, with some red and black accents. A large, irregularly shaped piece of light green paper is torn out from the center, revealing a white surface underneath. The text "Um novo corte no caos que escape ao instituído" is printed in white on the green paper. The overall style is expressive and chaotic.

Um novo corte no caos
que escape ao instituído

A perspectiva assumida nesta tese, ao se contagiar pelas filosofias da diferença e pelos estudos pós-críticos, potencializa a pensar o juízo do conhecimento a partir das relações de poder, na correlação de forças que determinam a prevalência de uma produção e não de outra.

Entende-se, neste modo de mover a pesquisa e o pensamento, que as coisas não são manifestações de essências nem originárias de princípios transcendentais, mas resultam invariavelmente de processos de criação, acordos e provisoriidades. Entretanto, não é com obviedade que esse pensamento começa a brotar no campo educacional, quadro que reforça a necessidade de problematizar a naturalização dos modos, a linearidade dos percursos e a cegueira que isso pode provocar.



Os aspectos mencionados são tratados ao longo desta pesquisa, mesmo que por vezes de forma indireta, na produção e recolha de escritas com as quais me permito afetar: ‘a linearidade dos percursos’, ‘a repetição do mesmo’ e ‘a cegueira’, três formas em que a fixidez é apresentada. As interseções permitem problematizar a educação submetida ao campo da representação. Portanto, os enunciados acenam aos empecilhos ao agir e não dizem das vias de acesso ao conhecer, que são válidas e não podem ser ignoradas. Porém, é necessário dizer mais uma vez que tais trajetos não são os únicos possíveis; caso contrário, se justificaria a crítica de Deligny (2015), quando afirma que se paga caro demais pelo privilégio do ingresso ao ‘nível superior do projeto pensado’.

É preciso ter em mente que o ‘agir’ e o ‘fazer’ são diferentes e não se complementam; para Deligny (2016, p. 301), o fazer corresponde a uma finalidade, enquanto o agir é o gesto desinteressado, é o vaguear “[...] num mundo onde o balanço da pedra e o ruído da água, não são menos relevantes do que o murmúrio dos homens”.

Destarte, aqui se agitam algumas estruturas que tendem à fixidez, o que não é pouco. Faço coro ao “[...] entendimento acerca das estruturas como os limites do conhecimento de uma coisa, onde tal limite é a condição para a evolução⁹ e a intensidade viva de algo” (WILLIAMS, 2013, p. 84). Deleuze (2006b), no

⁹ A concepção de evolução aqui anunciada aproxima-se da proposta por Henri Bergson (2005), para quem toda transformação ao longo da evolução ocorre sob o signo da “divergência” e “diferenciação”. Portanto, a evolução não segue uma linearidade, uma progressão cumulativa, mas desenvolve-se em forma de feixe, em um modo rizomático.

artigo “Em que se pode conhecer o estruturalismo?”, afirma que a estrutura é condição necessária para a ‘transformação da coisa’, e nesse sentido o acompanho. Aproximo, nesse âmbito, fixidez e representação, quer seja dos espaços, quer seja dos modos. O ensaio citado é importante, pois mostra que sua obra, ao se avizinhar do estruturalismo, torce-o e o radicaliza, permitindo produzir com ele outras coisas.



vagar uma pesquisa...

[...] da linearidade dos percursos

Quem de nós, como professores, professoras, por uma razão ou por outra, não se deparou com um 'bando' de crianças no pátio de uma escola, em um movimento muito singular, obedecendo a uma lógica interna das brincadeiras e traçando linhas indecifráveis, ao menos em um primeiro momento?

Que lógica é essa que mantém o grupo de crianças coeso?

Que complexa teia é uma turma de crianças em intensa interação?

Lógica tão difusa cuja intensidade deixaria qualquer sujeito em situação embaraçosa. E, ao querer passar pelo meio do grupo de crianças que se interpõem no caminho, no embaraço, pensaria consigo se deveria lhes dar doces ou com a bengala.

Esse sujeito qualquer se veria ante o desafio de decifrar a lógica constitutiva de um grupo de crianças, no meio do qual teria, sem dúvida, dificuldade de se mover.

A linha reta da travessia pelo meio do 'bando' certamente seria a escolha mais inadequada ante um grupo humano orientado por uma lógica difusa; tão difusa quanto a lógica do rizoma.

... para o Congresso sobre a literatura de Mário ... "Essa era a ...
"O estafante no cotidiano" ... Deleuze apresenta um gráfico que demonstra
a separação entre a vida comum, objeto da cultura e o sujeito comum. Deleuze
deixa, mesmo no Livro 1 do Seminário para demonstrar sobre a vida a parte do
exemplo do estafante, dado por Lacan (Guilherme ...)

menzinho não está (a)!"

... no qual ... ho-
... na teoria de Freud e na teoria ...
... compreendem claramente os ...
Lacan. Ambos situam a ...
... porém ...
... outra ...
... meio, um ...
... ciência ...

das linhas de errância

... elas se haviam tran-

Deleuze e Guattari, embora não tenham escrito especificamente sobre educação, de forma sistemática, ou realizado uma abordagem extensa, oferecem argumentos e contribuições para pensar sobre o tema da educação e da arte que podem ser potentes também para este estudo, posto que nessas áreas figuram alguns dos quadros do pensamento por eles produzidos. Os autores traçam linhas importantes para pensar a educação na atualidade, como a noção de 'rizoma', que, para além de um conceito, configura um sistema de pensamento aberto, apto a pensar o próprio pensamento.

A meu ver, o conceito de rizoma torcido para a educação permite esse deslocamento difuso, desviante ao pensamento-identidade. *Uma* educação permeada por tal conceito instaura potências e fluxos de vida também desviantes, uma vez que o “[...] rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 32-33).

Ainda, perspectivo que empregar o caráter rizomático como estratégia também na pesquisa educacional introduz uma compreensão em um plano que se estende transversalmente. Ao delinear a pesquisa como algo fluido, em que o próprio pesquisar se dá no acontecimento, em que algo se passa ou acontece com quem pesquisa, que, por sua vez, permanece à espreita ao longo do processo (DELEUZE;

PARNET, 1998), tem-se a instauração de movimentos em favor de uma educação porvir, em que o que está em jogo é a possibilidade de aticar o pensamento pela superação de si. Por essas disposições, afirmar o rizoma no campo educacional, enquanto potência conjuntiva, permite instaurar uma lógica do ‘e’, visto que “[...] o rizoma é aliança, unicamente aliança” (DELEUZE, 2012a, p. 48).

A sugestão do rizoma na educação e na pesquisa corre na contramão de compreender estruturas universais e aspirar a verdades definitivas ou mesmo de encontrar soluções. Por tal entendimento, incluo que decalques não compõem percursos desejáveis. Rotas previamente definidas e hermeticamente fechadas, com seu início e fim, mesmo centro colocado como ponto de referência, não designa um caminho possível, pois já não há fio de Ariadne¹⁰, sem que isso signifique prejuízo algum ao pensamento, muito pelo contrário.

¹⁰ A denominação liga-se por analogia ao mito de Ariadne, princesa da mitologia grega, também chamada ‘senhora dos labirintos’, que entrega um fio de lã para Teseu, permitindo que ele não se perca e, após cumprida sua missão no labirinto, possa retornar em segurança ao ponto inicial da jornada.

Repetição do mesmo

Um soluço desconsolado ao fundo da sala podia ser ouvido.

Embrenhada nele a professora queixosa

reclamava ter perdido seu caderno de dar aulas

(aquele que há mais de 20 anos cuidava com carinho,

aquele com o qual aprendera a ensinar, recheado de figuras e exercícios infalíveis.

- Agora, o que poderia fazer?).

O tom da voz dava um ar grave à situação, diria mesmo que um ar um tanto acusatório.

Ao seu redor alguns consoladores tentavam ajudar, acalmando a pobre.

Em um passo para o lado,

esquivei-me da conversa.

Enquanto me afastava, pensei:

'que sorte a dela'.

No plano em que se inscreve a racionalidade moderna, a noção de verdade tem lugar de destaque.

Uma vez que a natureza passou a ser lida por leis universais, entendeu-se o mundo como muito mais linear e mensurável.

Por muito tempo se negou a pluralidade de meios dos quais emergem os saberes. A produção de conhecimento, baseada na formulação de regras gerais e aplicáveis, ocorreu subsidiada pela ideia de uma realidade externa instituída essencialmente por um sistema de regularidades, regidas por leis matemáticas em detrimento do sujeito.

Tal perspectiva foi criticamente denominada por Morin (2008) como “paradigma da simplificação”, em que a natureza seria passível de desvelamento mediante as leis universais, e tudo graças à redução da complexidade. Esse arquétipo, voltado para a educação, assume um caráter totalitário, posto que não admite outras formas de ser e conhecer que não sejam orientadas pelos mesmos princípios epistemológicos. De tal modo, o conhecimento torna-se ‘natural’, cabendo, nesse processo, à educação cumprir o “[...] experimento controlado, e muito bem controlado, que conduz a uma formação desejada” (FILORDI; GALLO, 2017, p. 626).

Essa concepção de educação atrelada ao modelo clássico de representação, consubstanciada por generalidades, bastante comum na atualidade, pauta-se pela manutenção do mesmo, pela falta de movimento. E, a meu ver, também não é distante do universo escolar a estratificação dos modos de aprender e ensinar, alocados respectivamente como recepção e transmissão. Atividades como ‘responda de acordo com o autor’ e ‘marque certo ou errado’ ou ‘verdadeiro ou falso’ evidenciam a condição dicotômica e identitária que impera na educação em seus diversos níveis.

Fatalmente penso na metáfora cartesiana, que toma o conhecimento por uma estrutura arbórea: longas raízes firmemente fincadas no solo como sendo as premissas verdadeiras, e tronco rígido que se ramifica em galhos, estendendo-se pelos mais diversos aspectos da realidade. Essa metáfora representa uma concepção maquinal do conhecimento e da realidade, em que a ilustração (d)escrita deixa notar o acordo histórico e hierárquico, elencando, assim, saberes maiores e saberes menores (GALLO, 2007). Frente a isso, o conceito de rizoma sugere romper essa proposição verticalizada e hierárquica dos conhecimentos, ao compor-se por ramificações, linhas que não cessam de se fazer e (re)fazer, de se cruzarem, de se emaranharem. Essa formação caótica e incapturável do rizoma dispara a pensar outras possibilidades de criação de conhecimento e, ao ser assumida também pela pesquisa, gera um possível quadro conceitual de sua elaboração, que acontece por combinações ou acoplamentos dos saberes que a compõem, permitindo toda uma série de enunciados porvir.



A cegueira (àquele que não foi visto)

Diego,
menino negro, punho fechado que dava medo...
Punho fechado de Diego, cerrado de tanto medo,
correu depressa, partiu a esmo,
ninguém o alcançou.
Diego...
Saiu da escola,
pedia esmola;
sempre o viam ali, beirando aquela cerca.
Punho fechado agarrado à grade.
O punho pesava-lhe os ombros, jamais o ergueu contra ninguém.
Nos punhos de Diego, já não se viam mãos,
apenas ferramenta de trabalho (...).

O aporte da educação ajustada ao campo da representação, em que os modelos educacionais (ortodoxos) direcionam o pensamento para a apreensão do mundo como ele ‘verdadeiramente é’, instaura de antemão uma imagem a ser reproduzida. Esse modelo de produção de conhecimento se justifica, segundo Deleuze e Guattari (2010, p. 237), por um conjunto de “regras protetoras” que supostamente nos manteriam a salvo do caos, uma vez que a produção de conhecimento está pautada por limites claros, objetivos e lineares, com início e fim bem definidos e previamente instituídos. Dito de outro modo, a educação, tal qual a conhecemos, parte da manipulação e previsibilidade do que nos acontece. Conforme pontuou Kant (2003 apud DELEUZE, 2006a), não se pode pensar, ou usar o entendimento, a não ser seguindo certas regras.

Pensar a educação na atualidade requer inicialmente a compreensão de que esse modelo de ciência ainda pesa consideravelmente sobre a educação tradicional¹¹. Um giro breve pela história nos mostraria que essas formulações fundamentam as pedagogias educacionais e, conseqüentemente, o ensino de Artes. Basta tomar algumas das grandes concepções filosóficas e científicas para verificar tal afirmação. Afinal, os modos pelos quais afirmamos conhecer, em cada momento histórico, relacionam-se às maneiras como representamos esse conhecimento, como admitimos o que é conhecer.

¹¹ É importante apresentar o que se entende aqui por educação tradicional. Não estando necessariamente ligada a uma linha específica ou relacionada a um grupo de autores(as), diz respeito àquela educação constituída por certezas, cujos conhecimentos estão assentados em perfeita ordem. Refere-se, assim, mais aos modos e menos aos meios.

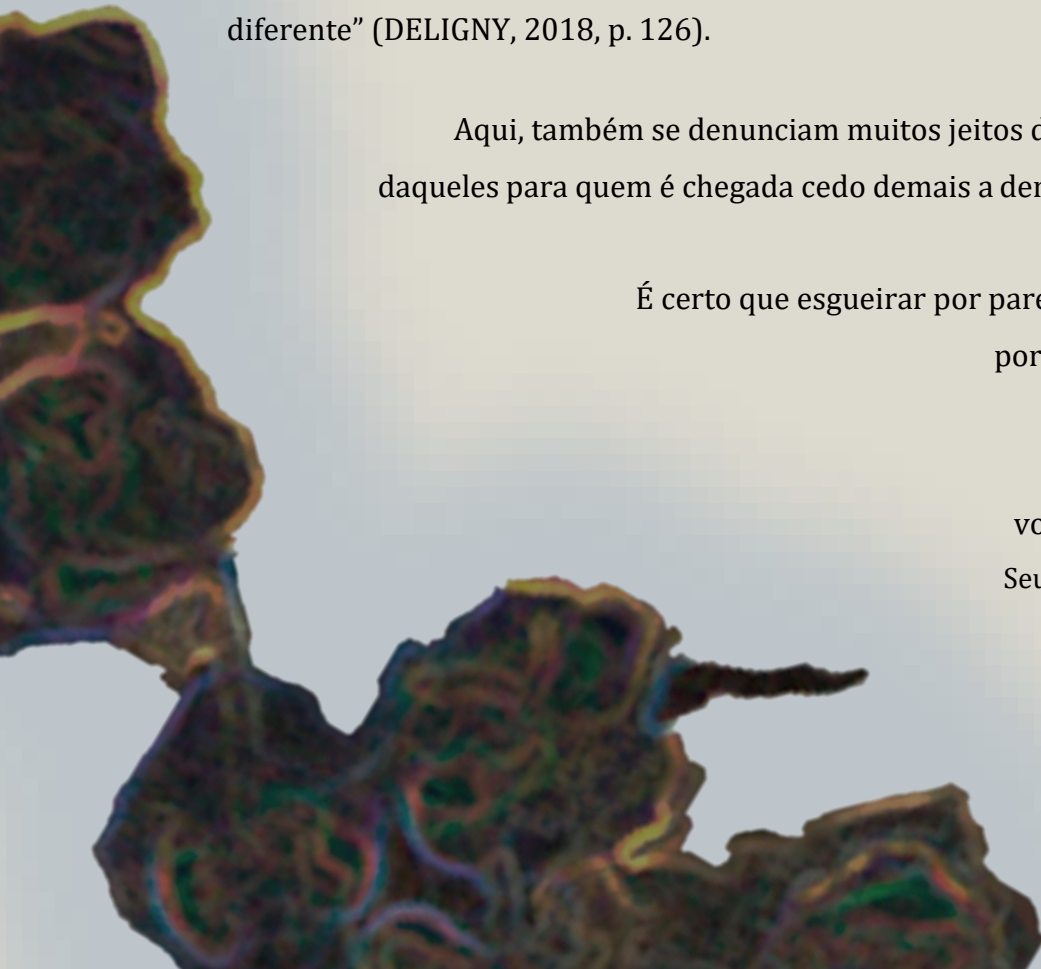
Esse tema se vincula em parte ao emprego da ordem do 'normal' nos fenômenos e nas condutas humanas, em que se instituem uma imagem fixa e suas hierarquias como parâmetros reguladores, que deixam ou não pertencer, mas não sem antes se dobrar à fixidez dos modos (regras de como fazer, modelos a seguir) e à hierarquia dos meios (ordens a cumprir, papéis a desempenhar).

A partir do que foi anunciado por Foucault (1996), compreende-se a norma antes de tudo como um molde, um modelo de funcionamento, uma referência de medida que permite estabelecer padrões de rendimento. Ou seja, tem-se a norma como unidade de medida para um processo qualquer: vestir-se, comer, sentar, pesquisar e mesmo pensar são verbos balizados por uma 'regra natural', que é empregada para demarcar o que pode ser considerado normal (padrão) ou não. Tudo aquilo que foge a esse aceitável é então submetido a determinada esfera de poder que irá readequá-lo ao sistema, corrigindo as alterações, excluindo a diferença e reinserindo-o – busca-se reinserir sempre que possível, mas a exclusão e/ou o extermínio são aceitos em último caso.

Não por acaso iniciei esta passagem da escrita deixando falar Diego, parei para ouvir o menino que ainda ecoa na mente. Diego adentra esta tese sem pedir licença. A figura metamórfica, com mãos de marreta, força-me a pensar a educação de outro lugar; enquanto desfere seus golpes na pedreira em que agora trabalha, pode-se ouvir um chamado: “[...] para as crianças oriundas de todas as misérias, é preciso companheiros de uma raça diferente” (DELIGNY, 2018, p. 126).

Aqui, também se denunciam muitos jeitos de extermínio daqueles cuja ‘inadaptação’ é notável, daqueles para quem é chegada cedo demais a derrocada.

É certo que esgueirar por paredes permitiu ver algumas coisas mais nitidamente, por exemplo; esse extermínio, aceito ‘em último caso’, para alguns lamentavelmente vem primeiro:
você não corresponde ao modelo, portanto não serve.
Seu sonho não corresponde ao modelo, portanto não serve,
seu corpo não corresponde ao modelo, portanto não serve,
sua cor não corresponde ao modelo, portanto não serve,
...não corresponde ao modelo, portanto não serve...



A criança interpretada *a priori* é preenchida pelos enunciados de seus inquiridores que desfazem suas zonas férteis, nasce uma criança ‘batida de antemão’ (DELIGNY, 2015, 2018). Aí está implicada mais uma vez a problemática da identidade, que, quando se põe a falar, não tolera, entre outras coisas, no pensamento as esquivanças, na pele as cores, na língua os sons... então, como forma de reação, produz “[...] pequenas crianças decepcionadas antecipadamente por não serem grandes homens” (DELIGNY, 2018, p. 120-121).

Concordo com Deligny quando diz que é preciso atentar ao fracasso das ações pedagógicas bem intencionadas e ainda suspeitar das falcatruas por trás das simulações de “[...] sucessos estrondosos e imediatos” (2018, p. 28). As experiências (d)escritas por Deligny (2015, 2018) são caras ao entendimento do quanto algumas técnicas de castração aparecem travestidas como modelos educacionais, que, ao se utilizarem sistematicamente da reprodução de fórmulas, demonstram seu interesse na unificação por meio da exclusão, seja dos temas, seja dos modos, seja das pessoas.

Também é possível relacionar as implicações da identidade aos nossos modos de pensar. Considerando o ato de pesquisar um meio de impulsionar o pensamento, vemos nossas pesquisas na pós-graduação muitas vezes enrijecidas, pois, se, de um lado, há a necessidade de produzir artigos e textos, de outro, estes devem seguir uma norma predefinida. Ainda nos fazem “[...] acreditar que a atividade de pensar [...] só concerne às soluções”, que é preciso encontrar as respostas corretas e que só “[...] venceremos se soubermos responder”

(DELEUZE, 2006a, p. 228).

Aliás, quantos de nossos artigos são excluídos?

Quantos são inseridos apenas mediante ajustes?

Quantos pensamentos são exterminados ao vestirem (a norma) a forma correta?

É evidente que há uma ligação entre os modos de conceber a educação e a pesquisa com o campo da representação. No entanto, há uma questão que me parece importante e pode ser destacada: por uma especificidade própria da educação, enquanto campo múltiplo, em que se agitam os saberes, conceitos e métodos, vejo como problemático o emprego de modelos e igualmente inadequada a fixação de uma identidade para a educação.

Como aludido, entendo que a ciência clássica se assenta em modelos de disciplinarização, especialização, compartimentalização e objetivação e que a educação os toma por empréstimo. De fato, estamos frente a uma estrutura totalizante poderosa, em que se vislumbram as instituições educacionais como “máquinas de poder” (SCHÉRER, 2009, p. 28). No entanto, a problemática para a qual atento deixa notar os anseios de me colocar professora/discente/pesquisadora em meio a *um* pensamento que deseja produzir esquivas aos modos dominantes.

Penso aqui a educação enquanto campo de experimentação, mais como espaço de criação e produção de pensamento que se põe em fluxo e menos como fixação de métodos e busca de verdades. A mim, interessa mais a coexistência de modos de produção do conhecimento. Certamente, cada qual em seu tom, com sua potência e também com seus limites, pode oferecer impulso para pensar *uma* educação na contemporaneidade, *uma* educação mais conectada à vida, que corresponda à multiplicidade que a compõe. E, quem sabe assim, se possa dar consistência a uma educação enquanto ato presente, que ganha velocidade e produz ciclos intermináveis de nascimento e esgotamento, de ‘complexidade e caos’ (BERTICELLI, 2006).

Essas breves anotações a respeito da produção de conhecimento atrelada a um modelo majoritário pretendem servir como introdução para o que tenho pensado: a educação e a vida são mundos paralelos, mas em um mesmo mundo. Ao referir as minhas percepções sobre a fixidez enquanto ponto cardinalício na educação, citei como exemplo ‘uma professora’, ‘um menino’, ‘um bando de crianças em um intervalo de aula’, e já não importa se são exemplos concretos de experiências pelas quais passei ou apenas incursões pelo reino da ficção. O que elas fazem é apresentar de, um modo muito próximo e até banal, o quanto essa formatação nos modos de ser e fazer nos alcança.

Frente a isso, cabe apostar com radicalidade em nossa capacidade de pensar e criar. E, “[...] nesse sentido, há que se desfazer da crença no delírio de um controle permanente e definitivo das engrenagens sociais que levaria a uma suposta plena realização do potencial humano” (ROLNIK, 2018, p. 96), pois, se a lógica matemática é linear, não é linear o intenso pulsar do mundo da vida. Sendo assim, é preciso abrir picadas, desviar frente ao instituído.

Certamente cada pesquisador ou pesquisadora terá seu compromisso atrelado a seu objetivo. Quanto a mim, penso que fazer pesquisa em Educação, em uma linha de pesquisa em Educação e Artes, requer um olhar mais complexo e ativo, capaz de adentrar discursos e fecundar, espremer-se com outros e outras até não caber mais e, então, derramar-se para todos os lados.

Quem sabe esquivar-se do que diminui nossa ‘potência de agir’,
mirar outras paisagens, relaxar o corpo,
sentir o tênue filete de ar que nos alcança e que, pela constância, vez ou outra, faz-se ventania, daquelas que bagunçam os cabelos, arrepiam os pelos e enchem o peito de voz...

de pensamento

e de escritas.


(O que dizer mais, é preciso uma pausa...)

Por ora,

“[...] azar das frutas que a proprietária guardava para suas geleias e das flores cultivadas para seus túmulos, azar daqueles que querem que infância rime com inocência” (DELIGNY, 2018, p. 41).

Azar das carteiras enfileiradas, dos ouvidos delicados acostumados a verdades.

Azar dos que nos olham do alto e acreditam que nossas perguntas deveriam ficar em outro lugar.



POR QUE ASSUMIR UMA POSIÇÃO
ÉTICA E PULSAR O DESCONHECIDO NA
EDUCAÇÃO?

Este capítulo brota como uma questão não por acaso. Indaga quem o produz, provocando e inquietando a professora/discente/pesquisadora a pensar a produção de si no contágio com a educação. Para justificar algumas escolhas e mesmo entender o porquê de outras tantas, é preciso, antes de tudo, explicitar que, a meu ver, falar em educação, enquanto campo de conhecimento e perspectivas teóricas, compõe uma rede tramada nos detalhes, que se constitui por saberes, modos, perspectivas, desvios, acasos, capturas, renúncias... Ao obrar este texto, aposto na intercessão de uma pesquisa como pulsação, que não se relaciona por oposição (ou isto ou aquilo), tampouco prevê em seus percursos qualquer tipo de aniquilação; por tal razão, rizomatiza por isto 'e' aquilo. O ponto de vista assumido na construção deste texto se vale da noção de que nenhuma teoria compreende em si a realidade, como também não a expressa, sendo preciso, portanto, que a luta perdure, para que diferentes forças se manifestem¹². Essa é sua ética.

O interesse deste estudo se dá fundamentalmente pela criação de um cenário provisório, que se acha entre o que existe e o que poderia ser. Para tanto, a pesquisa afasta-se da descoberta de essências e verdades e investe nos jogos de força e no que estes permitem criar, traçando para si um recorte singular

¹² Interessa-me uma ideia de origem grega retomada por Nietzsche: *agon* – noção que institui um dos fundamentos de sua ética – diz de uma luta em que não há trégua, fim ou acordos possíveis. Nela não há vencedores nem derrotados; o que existe, e o que se deseja, é a luta constante, em que a vida é sempre o alvo.

em que possa produzir um pensamento igualmente singular.

A mola propulsora que movimenta a pesquisa se sustenta no entendimento de que os saberes são múltiplos e já não podem ser ignorados. Portanto, emprega a noção de desvios enquanto estratégia de produção e aproximação dos saberes, noção que, a meu ver, faz-se potente para a discussão que proponho, uma vez que descentra a demarcação linear, de começo e fim, no processo educativo, bem como põe em xeque algumas concepções e hierarquias que ainda vigoram.

Embora significativas mudanças já aconteçam (é importante que isso seja dito, em reconhecimento dos trabalhos de educadores e educadoras que voltam sua atenção para uma educação do acontecimento), não se pode desconsiderar que, ao menos no Brasil, a sistematização dos modos de ensino/aprendizagem ainda é vertical, fortemente influenciada pelo modelo da tradição civilizatória herdada desde a expansão colonizadora europeia. Muitos dos arcaicos modelos ainda pesam sobre nosso formato de educação, alimentando dois lados de uma mesma moeda: de um lado, a existência de narrativas pretensivas desde a *Ratio Studiorum*¹³ e, de outro, a “síndrome dos subordinados”, daqueles que

¹³ O *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas. Constituiu-se em uma sistematização da pedagogia, que tinha por objetivo instruir rapidamente todo docente sobre a natureza e as obrigações do seu cargo (fundamentada em experiências vivenciadas no colégio Romano, contendo 467 regras ligadas ao ensino, recomendava que o professor nunca se afastasse do estilo filosófico de Aristóteles e da teologia de Santo Tomás de Aquino).

acreditam que “[...] nasceram para decorar, repetir gestos dos grandes, dos que pensam [...]” (MOSÉ, 2012, quarta capa).

A problematização do campo educacional e dos modos como vem sendo conduzido, fazem-se possível na medida em que se compreende o plano sobre o qual ele se estrutura. O pensamento-identidade que alicerça os modos na educação “[...] procura dar referências ao caos sob a condição de renunciar aos movimentos e velocidades infinitos”, pois atua ao “[...] operar, desde o início, uma limitação [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 53). Neste sentido, perspectivar uma posição ética na educação e na pesquisa, a fim de desconstruir alguns parâmetros que lhes enredam, pauta-se pela apropriação/criação de um conjunto de regras opcionais que ressoem nos modos de existência, atentando, sobretudo, para o que isso implica à vida. Diferente é a moral, que se exprime como um conjunto de regras impostas, destinadas a julgar as atitudes a partir de valores transcendentais, que ditam o que é certo e o que é errado, sem perguntar em nenhum momento: certo e errado para quem?

Frente ao anunciado, sinalizo a necessidade de criar um campo educacional livre de valorações e de normas prévias que o engessam. Afinal, não estamos diante de um horizonte pedagógico posto de modo metafísico, que não demande a compreensão de suas possibilidades e de seus limites. Inversamente, o que se vislumbra é um intenso jogo de forças, em meio ao qual se forja um plano que requer ser

problematizado e criado constantemente.

Tendo em vista que problematizar a educação ‘como ela é’, inicialmente, requer a esquivar de alguns modelos herdados, ao desviarmos-nos desses modelos de aprisionamento (que abatem os modos singulares de existência, pela correspondência a um modelo supostamente mais adequado) lançamo-nos ‘à vista aberta’ em um “[...] processo de experimentação – em que se criam palavras, imagens, gestos, modos de existência, de sexualidade etc. [assim] os mundos ainda em estado larvar que se anunciam ao saber-do-vivo tornam-se sensíveis” (ROLNIK, 2018, p. 132).

Forjar uma postura de criação em educação e na pesquisa inevitavelmente passa pela compreensão de sua dimensão ética. Essa afirmação se sustenta no entendimento da validade da educação somente como processo, e não como estrutura; igualmente as diretrizes que se voltam para ela se tornam explicáveis ao serem relacionais, modificáveis, e não determinadas como substanciais. Decerto, andar por campos desconhecidos inquieta-nos. É razoável supor que um movimento dessa ordem exija alguma disposição (ética, estética e política) como condição necessária para o pensar e o agir.

Contudo, entendo que é necessário interromper o círculo de permanências, que barram os modos de existência. Soltar o fio que nos reconduz ao ponto de partida (ao mesmo), (re)mover a identificação, a representação e a mimese como centros diretivos dos modos de produzir e operar o conhecimento,

arrancar-se a fórceps da obrigação de vasculhar o passado em busca de respostar. E nesse sentido, ainda vale perguntar: por que abrir espaço para o que não conhecemos na educação? Como fulgurar o ignorado pela educação e com ele produzir potência?

As questões lançadas não pedem respostas, mas convidam a pensar. Períodos de “convulsão”, como os que vivemos atualmente, “[...] são sempre os mais difíceis de viver, mas é neles que a vida grita mais alto e desperta aqueles que ainda não sucumbiram integralmente à condição de zumbis” (ROLNIK, 2018, p. 25). Assim, a pesquisa é também uma provocação, que quer manter viva a força “[...] transfiguradora das páticas artísticas” (ROLNIK, 2018, p. 93), cuja função ética é dar corpo ao que a vida anuncia.

*É em meio a uma vida que se pode oscilar de um limite a outro,
de um ponto a outro, lancinando pouco a pouco as margens
que a aprisionam,
alargando-as desde dentro,
fazendo vazar desde dentro...*

Daí a recusa de minha parte em tratar a educação unicamente no nível macropolítico, sob o julgo histórico das “utopias pedagógicas”, com seus discursos de transformação no campo social a partir da educação (FILORDI; GALLO, 2017), em que a busca da verdade obrigaria o sujeito a vasculhar o passado na procura das respostas corretas, respostas essas que, muitas vezes, maliciosamente servem à manutenção do *status quo* pela afirmação de um modelo de identidade. Não obstante, vale perguntar: em nome de um modelo de ‘identidade universal’, do que mais seremos privados? (DELIGNY, 2015).

A noção de força desenvolvida por Nietzsche ajuda a compreender as tramas das relações de poder que se estendem também ao campo educacional. Ao afirmar que, longe de existir uma fonte unívoca propulsora dos acontecimentos, o que há são forças postas em jogo, o autor recusa a ideia de que exista algo determinador, anterior e/ou posterior à própria força que se exerce. Como também afirma Deleuze (2018, p. 15), “[...] toda força está numa relação com uma outra força”. O “[...] ser da força é o plural; seria rigorosamente absurdo pensar a força no singular. Uma força é dominação, mas é também o objeto sobre o qual uma dominação se exerce” (DELEUZE, 2018, p. 15).

O sentido de força proferido aproxima-se muito do anunciado por Foucault (1996), quando analisa as relações de poder – ação sobre ação –, sendo o poder algo “que só funciona em cadeia”. Nas palavras do autor, o poder “[...] nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem” (FOUCAULT, 1996, p. 193), por isso funciona e se exerce sempre em rede.

“Nas suas malhas os indivíduos [...] são sempre centros de transmissão”, de modo que “[...] o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 1996, p. 193).

As passagens supracitas deixam ver que, também na educação, os sistemas de regras, as valorações morais, as normas e os discursos majoritários de modo algum podem acarretar uma força originária, ou exercer um poder que soe suficiente para controlar todas as coisas. Tal entendimento direciona a assumir uma visão perspectivista do conhecimento, em que pese igualmente a noção de verdade como ficção, invenção, acordos e provisoriedade. Uma vez que, não existindo teleologia escondida na força e, portanto, nada a desvelar nem a anunciar (posto que não há nenhum sentido original ou final instituindo uma implicação de causa e efeito), insisto em dizer que o conhecimento não existe em um campo neutro e que não preexiste a si mesmo, mas acontece às vezes por composições, por embates, por alianças. Por isso, o conhecimento não é simplesmente empírico ou metafísico; tais crenças minariam demasiadamente as discussões acerca do que é conhecimento, bem como da sua produção. Aliás, é exatamente este caráter descentrado e móvel das relações em que se produzem os sujeitos e os saberes que interessa pensar.

Às voltas de todo o conhecimento, o que existe são lutas, e não natureza fixa. Concordo com Nietzsche (2013, p. 116) quando refere que “[...] existe somente um olhar respectivo, um conhecer perspectivo; e quanto mais afetos nós deixamos transparecer a respeito de uma coisa, quanto mais olhos diferentes sabemos empregar para uma e mesma coisa, tanto mais completa se torna a compreensão desta coisa [...]”.

Assim, quando aponto para a superação das “utopias pedagógicas”¹⁴, conforme nomeia Schérer (2009)¹⁵, coloco-me à espreita de um espaço múltiplo, composto por uma trama difusa, em que os quadros de pensamento são construídos e modificados a partir de contágios e rupturas que acontecem, ou podem acontecer, em um plano transversal, em um espaço menor, em que o pronome ‘todos’ pode e deve ser fragmentado.

Portanto, o que se problematiza não é a possibilidade ou impossibilidade de conhecermos a verdade, mas a sua imposição enquanto caminho único, posto que, ao afirmar a existência de uma pluralidade de forças na constituição de dado fenômeno, afirma-se igualmente a pluralidade do próprio

¹⁴ Problematizo, assim, as ‘utopias’ como balizas educacionais, que, se por um lado conferem certa segurança na oferta de trânsito seguro pelo território costumeiro, de outro se atêm tão somente ao que impõem como realidade, não deixando espaço para o imprevisível, os desvios e os acasos, mas negando-lhes a existência.

¹⁵ “Utopia pedagógica”, a partir de Schérer (2009, p.26), tem relação com “[...] a ideia de uma reforma social pela educação, a ideia de que seria possível formar um homem capaz de construir uma sociedade mais bem instruída – ou, capaz de construir uma sociedade diferente”. Para o autor, trata-se de um duplo princípio que orienta o círculo vicioso do poder.

fenômeno. De tal modo, a visão ética adotada nesta escrita não reside em dizer que o conhecimento varia de acordo com o ponto de vista, mas em afirmar a pluralidade dos caminhos que o constituem.

Por conseguinte, a crítica não se dá como forma de preterir os esforços de alguns bem intencionados, preocupados que estão em resolver as questões educacionais contemporâneas, correlatas à problemática do trabalho, da formação integral, da liberdade e da produção do conhecimento válido para 'todos' na construção de 'um homem mais bem dotado' pela educação; simplesmente parte de uma desconfiança da capacidade de fazê-lo sob as perspectivas atuais.

Parece-me fundamental dizer, sobretudo frente ao cenário atual da educação no Brasil, que o uso de um modelo de lógica afiançado por técnicas de controle e exclusão passa a ser inaceitável na medida em que paramenta uma ética e uma política incoerentes com a vida. Mais uma vez nos deparamos com a lógica do pensamento-identidade, com “[...] o *slogan* repetido em muitas escolas: ‘Educação para o pensar’”, mas “[...] de que educação se fala? Que imagem de pensamento se afirma? Será a lógica das habilidades?” (KOHAN, 2015, p. 77).

No entanto, não é nessa lógica nem tampouco nesse pensamento que gostaria de apostar, visto que um pensador ou uma pensadora “[...] não pode usar o pensamento para justificar a opressão, a submissão, e a

escola não pode ser indiferente a esse uso” (KOHAN, 2015, p. 77). No plano de contingências e incertezas em que a vida opera (especialmente em tempos sombrios como os de agora, em que somos também sacudidos por uma pandemia), faz-se imprescindível a capacidade de movimento, de mudança, pois a educação não será a mesma, e, nesse contexto, a despeito de algumas proposições políticas, não é suficiente uma educação para dominar habilidades, técnicas e ferramentas. É necessário urdir uma educação sensível, atenta ao mundo da vida, e criar aberturas pelas quais se possa ver aquilo que em dado momento parece não ter possibilidade de existir.

A ponderação acerca de algumas transformações epistemológicas, necessárias à educação na contemporaneidade, parte da compreensão que não é possível mensurar a realidade de modo simples. Igualmente, não é possível fazer pesquisa de modo simples, preenchendo tabelas, seguindo modelos prévios, decalcando. Pelo menos não do lugar de onde falo, em uma linha de pesquisa que aprecia a educação e as artes, creio que não haja um único modelo de educação e pesquisa que contemple ou condiga com a multiplicidade dos meandros que as compõem.

Pôr em evidência tais crenças provoca inicialmente uma abertura para outras miragens, em que a explicação do ‘conhecimento verdadeiro’, assentado solidamente em um sistema de regularidades, já pode ser alterada. Sendo assim, operar *uma* educação em meio a desvios, em que se abandona o ponto de apoio que direcionaria sempre para o mesmo lugar, permite subverter a lógica do raciocínio dedutivo,

que naturaliza, por exemplo, algumas teorias eurocêntricas concernentes às questões culturais, raciais e educacionais... Esse me parece ser um prisma para pensar a educação na contemporaneidade. Tal subversão leva, em um primeiro instante, da representação mimética para a afirmação de uma diferença, uma vez que desloca, no campo educacional, “[...] a atenção dos ‘universais’ abstratos para a concretude dos eventos, dos acontecimentos” (GALLO, 2007, p. 36).

Este é o exercício proposto: fazer ‘vagar’ *uma* pesquisa – colher retalhos deste itinerário, capturar fragmentos, sons e sussurros para, quem sabe, compor com eles, em estado vivo, *uma* pesquisa que trama relações entre produção de pensamento, educação, arte e vida.

Questionar as hierarquias e valorações prévias na educação. Acolher o desconhecido na educação. Cunhar veredas na pesquisa que sejam mais significativas (para a pesquisadora ao menos). Atentar às singularidades. Pôr-se miúdo frente à complexidade em que se inscrevem os saberes, falar por si. Pulsar processos de desterritorialização, inaugurar outras formas de produzir conhecimento. Traçar um mapa em que se abandona a pretensão de revelar verdades, ou instituir pontos fixos.

Mover-se

Fazer da pesquisa exercício de pensamento.

Inflexões-criadoras: para disparar o pensamento e a pesquisa

— As filosofias da diferença, embora tenham se modificado desde então, têm seu germe precisamente na denúncia de Nietzsche (2007, 2011, 2013) sobre a humanidade ser “vítima” de um modelo de pensamento. São, portanto, aqui elegidas como perspectiva teórica por acreditar que, nessa crítica, há uma potência que permite rachar essa proposição verticalizada e liberar o pensamento para conjugar um verbo próprio.

Deleuze, mais do que qualquer outro pensador do século XX, afirma a filosofia tardo-oitocentista de Nietzsche, de forma que a obra “Diferença e repetição” (sua tese de doutorado, de 1968) inaugura um quadro de pensamento nômade, antidialético, crítico e criador. Ao longo de suas obras, o autor convida a produzir um movimento fora do campo representacional, formulando, assim, o “pensamento sem imagem” como oferta de outras veredas a serem exploradas “fora de toda representação”. Trata-se de um convite para “[...] fazer do próprio movimento uma obra, sem interposição; de substituir representações mediadas por signos diretos; de inventar vibrações, rotações, giros, gravitações, danças ou saltos que atinjam diretamente o espírito” (DELEUZE, 2006a, p. 29).

Pensar não é ocorrência involuntária, é arrombamento que nos chama e nos convoca a dar um passo fora daquilo que cremos ser.

Formulo o que quero dizer com Deleuze (2003; 2006a); quando escreve que só se pensa porque se é forçado, o autor desloca o pensamento de uma proposição naturalizada. Pelo anunciado, pensar não é natural e nada tem a ver com um inatismo ou ato voluntário que pode ser alcançado seguindo um conjunto de regras e modelos. Ao contrário, somente se pensa mediante uma violência que desacomode. Disso decorre, em primeiro lugar, dizer da natureza do pensamento enquanto ato de criação.

Essa perspectiva se liga a fundo com a ideia de que o pensamento não acontece por decalques. A gênese do pensar resiste aos pressupostos que aceitam o pensamento como um objeto dado. Inversamente, exige-se algo que o obrigue, algo externo que lhe imponha uma batalha contra as garantias e certezas, um signo que lhe impulsione a sair de seu estado letárgico, deslocando-o para algo outro.

É precisamente a incapacidade de pensar a diferença que Deleuze denuncia, o pensamento dogmático que busca a essencialização do pensamento, comprimindo-o em um *corpus* repleto de estados representacionais, (re)cognitivos, de memória narrativa (longa) e de linguagem dotada de signos dados *a priori*. Deleuze (2006a; 2016), nesse emaranhado, afirma o pensamento em um plano de imanência, uma vez que despersonaliza a vida para afirmar *uma* potência impessoal¹⁶.

¹⁶ Na bela passagem citada a seguir, Deleuze escreve: “O que é a imanência? uma vida... Ninguém melhor que Dickens contou o que é *uma* vida, ao considerar o artigo indefinido como índice do transcendental. Um canalha, um sujeito ruim, desprezado por todos, é recolhido morrendo e, aqueles que estão cuidando dele, eis que manifestam um tipo de desvelo, de respeito, de amor para com o menor signo de vida do moribundo. Todo mundo se precipita para salvá-lo, [...] Porém, à medida que retorna à vida, seus salvadores ficam mais frios e ele reencontra toda sua grosseria, sua maldade. Entre sua vida e sua morte, há um momento que nada mais é do que *uma* vida jogando com a morte. A vida do indivíduo deu lugar a uma vida impessoal e, contudo, singular, que resgata um puro acontecimento liberado dos acidentes da vida interior e exterior, ou seja, da subjetividade e da objetividade daquilo que ocorre. [...] vida de pura imanência, neutra, além do bem e do mal, pois o sujeito apenas, que a encarnava no meio (*milieu*) das coisas, é que a tornava boa ou ruim. A vida de tal individualidade se apaga em proveito da vida singular imanente a um homem que não tem mais nome, embora não se confunda com nenhum outro” (DELEUZE, 2016, p. 409-410).

O Caolho

“[...] Zadig fora atingido mais gravemente; uma flechada perto de um olho produzira-lhe profundo ferimento.

Semira só pedia aos deuses a cura de seu amado. Seus olhos, noite e dia, estavam banhados de lágrimas: esperava o momento em que os de Zadig pudessem gozar de seus olhares; mas um abscesso, que se formou na vista afetada, deu causa às maiores apreensões. Mandaram chamar Mênfis o grande médico Hermes,

que chegou com numeroso séquito, visitou o enfermo, e declarou que este perderia a vista;

Predisse até o dia e hora em que deveria

sucedo o nefasto acidente.

Se fosse o olho direito, disse ele: eu poderia curá-lo;

mas as feridas na vista esquerda são

incuráveis.

Toda Babilônia, lamentando o destino de Zadig, admirou a profundeza da ciência de Hermes.

Dois dias depois, o abscesso resolveu-se por si mesmo; Zadig ficou completamente são.

Hermes escreveu então um livro, em que provou que ele não deveria ter sarado.

Zadig não leu [...]” (VOLTAIRE, 1983, p. 16-17).

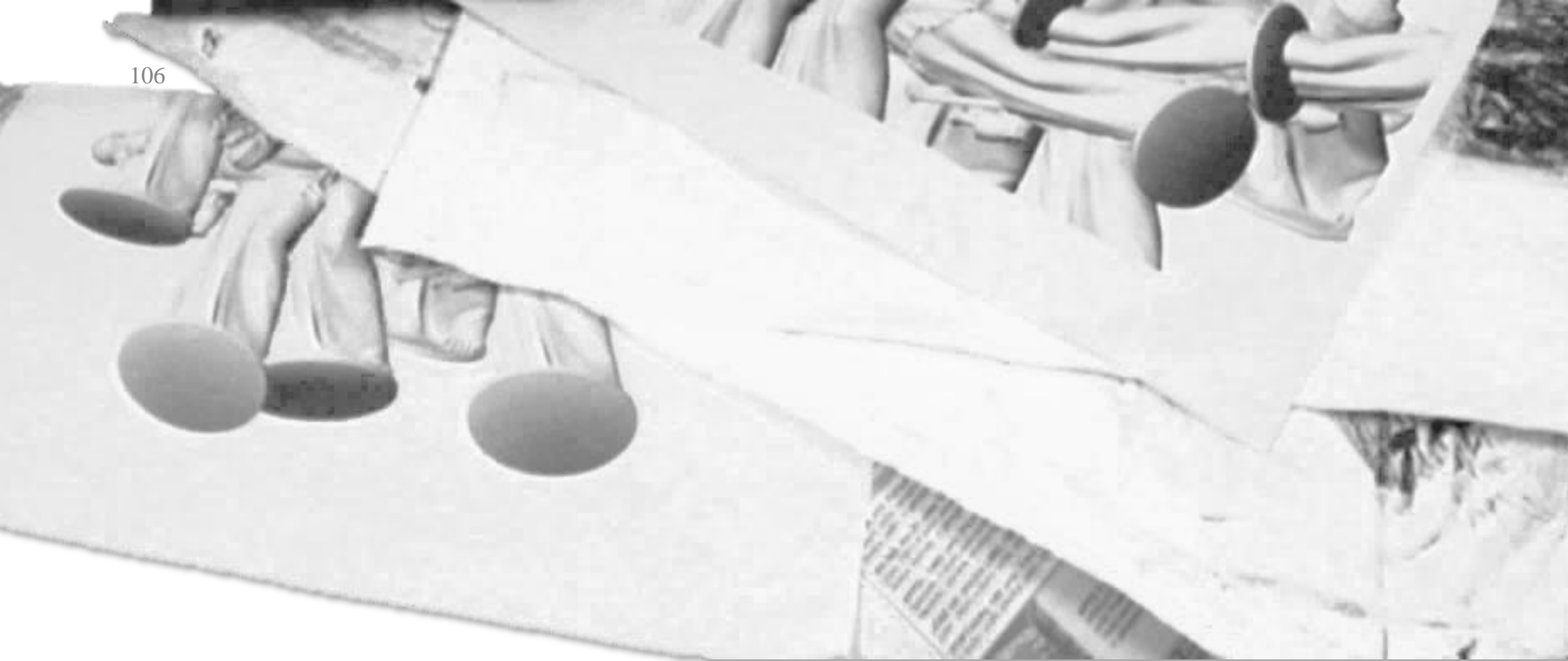
As divergências erigidas no campo das ciências humanas e, conseqüentemente, na educação, em que se inquire qual perspectiva é a mais compatível com o andamento do processo educacional, não acontecem de modo natural ou isento, como já dei a entender; tais escolhas conferem contornos ao entendimento de mundo, criam uma imagem da educação e ditam modelos de pesquisa, de professor, de pesquisador, de estudante etc. Não posso deixar de notar que se trata de um jogo ideológico, que deflagra colateralmente a construção de enredos de controle e, portanto, seletivos, segregacionistas e excludentes. O maniqueísmo¹⁷ aparece, assim, compactuando para um reducionismo dos saberes, principalmente quando, em vez da produção de conhecimento, precipita-se, meramente, à consolidação de verdades.

No conto anteriormente (d)escrito, o personagem fictício Hermes ‘provou’ que Zadig não deveria ter sarado. Seu conhecimento assentado como verdade o impedia de ver e, por ironia, tornava ele próprio cego, pois, mesmo diante dos acontecimentos, manteve suas certezas construídas *a priori*, em desatenção à vida.

¹⁷ O maniqueísmo é uma filosofia religiosa fundada no século III, por Manes ou Maniqueu. Trata-se de uma visão dualista que divide o mundo em lados opostos e incompatíveis: Bom e Mau, Deus e Diabo. Essa noção torcida para a educação permite demonstrar a visão dualista em que esse campo se fundamenta ao separar, por sua incompatibilidade, o certo e o errado.

A educação, tal qual a conhecemos, está articulada a uma imagem do pensamento criada no campo da representação, amplamente disseminada e aceita, que vincula o exercício de pensar à verdade. A estratificação dos modos de como produzimos o conhecimento sistematizado (sobretudo nas escolas e academias) é reflexo e consequência da necessidade dessa afirmação, em que a diferença é caracterizada como erro e, por isso, precisa ser excluída.

Na obra “Diferença e repetição” (2006a), especialmente na discussão desenvolvida no capítulo III, o autor critica as leituras que alocam o pensamento ao lado da verdade, como sendo “[...] natural dotado para o verdadeiro, em afinidade com o verdadeiro, sob o duplo aspecto de uma boa vontade do pensador e de uma natureza reta do pensamento” (DELEUZE, 2006a, p. 218). Em sua tese, encontram-se escritos relativos à educação que demarcam uma postura de reorientação frente aos pressupostos do pensamento. As ideias afastam-se do campo da representação, da sua imobilidade e da sua reprodutibilidade e parecem ter conquistado uma potência que permite problematizar o meio educacional assentado na reconhecimento: pensar implica, desta vez, “criação” e não reprodução. Para Deleuze (2006a, p. 243), “Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é antes de tudo, engendrar, ‘pensar’ no pensamento”.



A crítica produzida por Deleuze parece-me vigorosa e enceta a possibilidade de romper esta correlação naturalizada do pensamento, que comumente acopla pensamento e verdade e do coito produz filhos esvaecidos em suas forças, ou melindrados em suas raízes, sob o signo da recognição que permite conhecer apenas o já conhecido.

Na capacidade deste texto, o que interessa ser dito refere que os modelos prescritivos e hierárquicos de produção de conhecimento geram como resultado primeiro uma visão do ‘nós’ ocupando uma posição de destaque, em que o ‘outro’ comumente “[...] é apresentado em posição de subordinação – pela qual há de ser civilizado e, portanto, justificadamente explorado e despojado de seus saberes” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 13) –, posto que é sempre no desejo de afirmar uma identidade que a diferença é excluída.

Deleuze e Guattari (2010, p. 238) seguem na mesma esteira de Deligny, na crítica ao “projeto universal”, e apontam que as normas e as “regras protetoras” sem dúvidas servem como “[...] uma espécie de ‘guarda-sol’ que nos protege do caos”, mas que, para isso, instauram forçosamente um sistema de regularidades que não comporta, em hipótese alguma, os desvios e os acasos e, uma vez que não os pode absorver, ‘destrói-os’ (DELIGNY, 2015).

A 'diferença' em Deleuze é ponta de lança frente à necessidade de criticar a reconção como diretriz na educação, como se a partir dela o pensamento não devesse procurar novas aventuras, andarilhar.

Deleuze dispara: “[...] quem pode acreditar que o destino do pensamento se joga aí e que *pensamos* quando reconhecemos?” (2006a, p. 197, grifo meu).

A questão formulada é bastante inquietante. Ao indagar se reconhecer é pensar, o autor produz uma crítica que permite perguntar sobre nossas ações cotidianas, sobre nosso agir. Por esse viés, o pensamento como criação não é dado como algo inato que pode ser conquistado cumprindo diretrizes de manuais, simplesmente lendo e aprendendo como se faz e, então, repetindo; antes, é preciso libertá-lo.

*É na afirmação do percurso que se diluem as formas de ascensão,
descida ou necessidade de retorno ao ponto de partida com os
possíveis achados. Contrariamente à descoberta de uma nova
paragem, mais elevada ou iluminada,
um desvio-escrita-pensamento é o desenlace da experiência do
retorno, mesmo da necessidade de respostas,
sendo decisiva, na pesquisa e no pensamento
que aqui dispara,
a caminhada.*

Nietzsche fala de uma viagem sem a necessidade do retorno, apenas andarilhar sem destino ou meta final, “pois esta não existe”. E, enquanto se anda, é preciso manter os “[...] olhos abertos para tudo quanto realmente sucede no mundo [...]” (NIETZSCHE, 2005, p. 271), estar à espreita por puro gosto, decidir no caminho que se percorre entre doces ou bengalas, traçar outros percursos, ainda mais singulares, compor um mapa difuso e nele habitar temporariamente, esboçar linhas de força capazes de suscitar movimentações que correspondam às multiplicidades.

O decalquista¹⁸

“[...] um imperador [...] ficou obcecado pela ideia de mapear a terra que governava. Ordenou que a China fosse recriada em miniatura numa ilha que mandou construir, à custa de muito dinheiro e, incidentalmente, da perda de algumas vidas [...]

O imperador se satisfez com isso durante a maior parte de um ano, até que notou dentro de si um descontentamento crescente com sua ilha e começou, nos momentos antes de dormir, a planejar outro mapa, com o centésimo do tamanho dos seus domínios.

Cada cabana, casa e salão, cada árvore, colina e animal seriam reproduzidos com um centésimo de sua altura. Era um plano grandioso, que sobrecarregaria o tesouro imperial até o limite para ser concretizado. Seriam necessários mais homens do que a mente pode imaginar, homens para mapear e homens para medir, [...] sonhadores profissionais [...], porque o mapa, para ter algum valor, precisaria conter tanto o império visível quanto o invisível.

Esse era o plano do imperador. [...]

¹⁸ O título original do conto é “O cartógrafo”. Optei por fazer essa alteração, pois compreendo que a noção de decalque, como anunciada por Deleuze e Guattari (2012a), aproxima-se do sentido proferido no texto, bem como me ajuda a forjar relações na escrita.

Impossível?

[...] esse mapa concreto – confidenciou o imperador – ainda é só o começo. Pois, enquanto ele estiver sendo construído, já estarei desejando e planejando minha obra-prima.

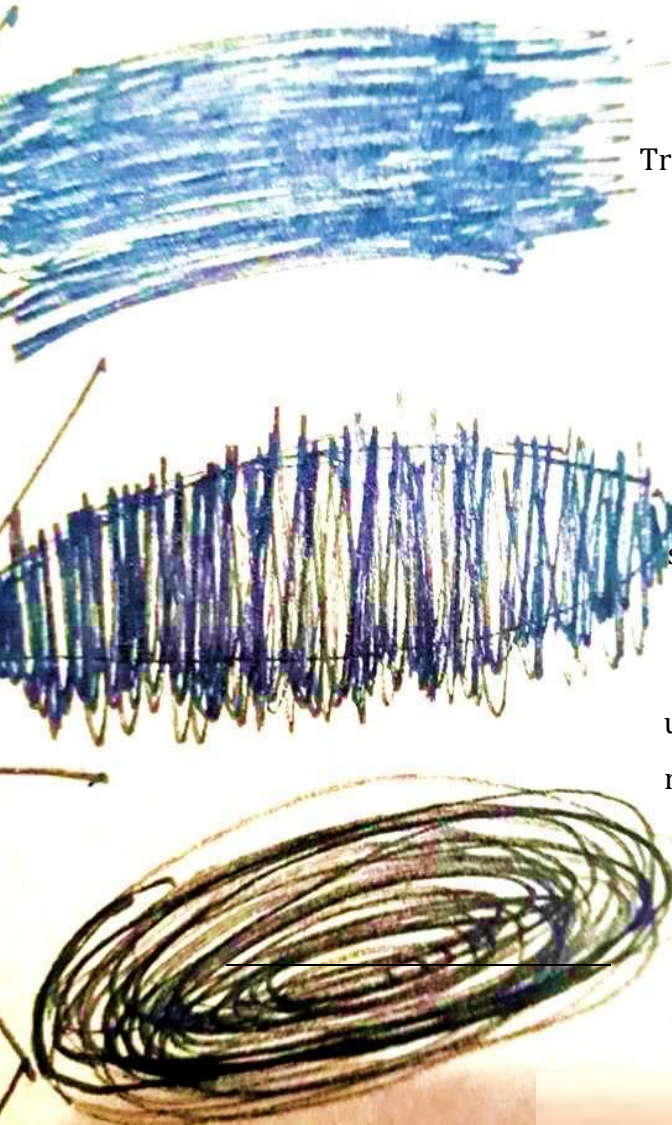
[...] Um mapa

[...] em que cada casa será representada por uma casa em tamanho natural, cada árvore por uma árvore do mesmo tamanho e espécie, cada rio por um rio e cada homem por um homem [...]"
(GAIMAN, 2010, p. 18-19).

No conto, o imperador morreu dormindo,

“[...] embora se pudesse ressaltar que sua morte não tenha sido totalmente sem ajuda” (GAIMAN, 2010, p. 19).

Por fim, a natureza na ilha incumbiu-se de criar outras coisas das reproduções feitas pelo imperador...



Tradicionalmente as verdades são tomadas no campo da representação, o que implica a existência de um ‘conhecimento verdadeiro’, cunhado na correspondência da relação entre sujeito e objeto.

Gostaria, no entanto, de forjar um pensamento na relação ‘desterritorialização/reterritorialização’ como jogo que pode corresponder a *um* pensamento liberto das determinações prévias, bem como pode demarcar uma distância do que já se sabe em favor do que ainda não se sabe¹⁹. A noção de território, segundo Guattari e Rolnik (1996, p. 323), pode ser entendida em sentido amplo, uma vez que o território está relacionado “[...] tanto ao espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente ‘em casa’”. É, portanto, “[...] o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços”, sejam “[...] sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

¹⁹ A desterritorialização e a reterritorialização configuram dois dos quatro componentes do ‘território’ (sendo os outros dois os ‘agenciamentos maquínicos de corpos’ e os ‘agenciamentos coletivos de enunciação’, que não serão abordados de forma direta neste momento).

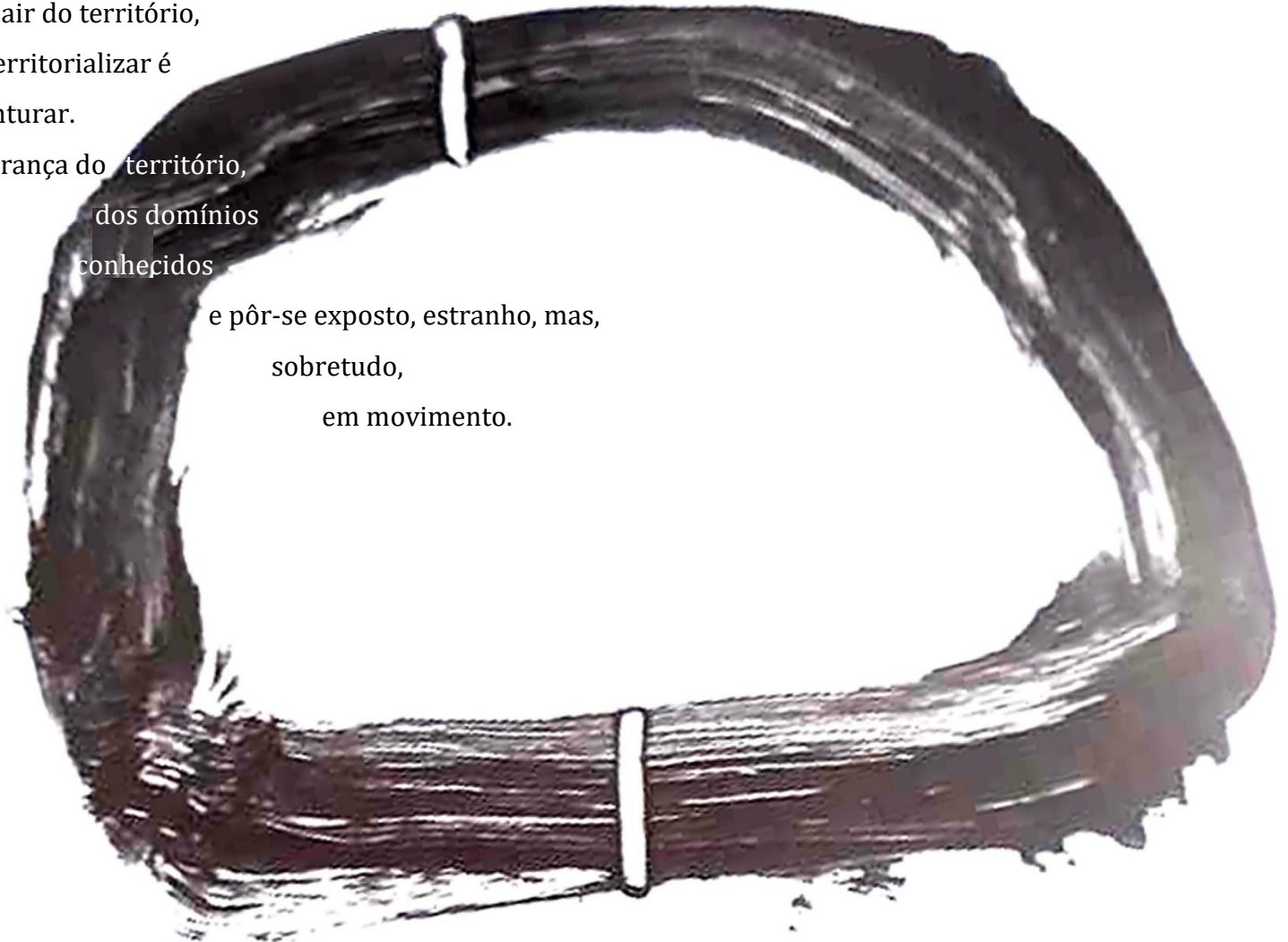
Vejamos: Deleuze e Guattari (2012c, p. 238), na obra “Mil platôs”, dizem que a função de desterritorialização “[...] é o movimento pelo qual ‘se’ abandona o território. É a operação da linha de fuga”. Também em entrevista a Parnet, Deleuze afirma que “[...] há processos que devemos chamar de desterritorialização, o modo como saímos do território” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 20-21).

Importante ter em mente que os territórios sempre comportam componentes de desterritorialização e de reterritorialização. As noções de ‘desterritorialização/reterritorialização’ guardam intrinsecamente a ideia de deslocamento e interessam aqui para problematizar a produção de conhecimento na atualidade, pois permitem localizá-lo em um ‘entre’ – nunca em um ponto fixo, nunca por equivalência –, uma vez que o mantém a certa distância do já conhecido, do consagrado, a meio caminho do que ainda não se conhece.

Diz Deleuze: “[...] há bichos que reconhecem seu cônjuge, o reconhecem no território, mas não fora dele” (1998, p. 4).

Para Deleuze, sair do território,
ou ainda, desterritorializar é
sempre se aventurar.

É deixar a segurança do território,
dos domínios
conhecidos
e pôr-se exposto, estranho, mas,
sobretudo,
em movimento.



Valho-me dessas noções aproximadas à educação para dar ênfase aos “[...] aspectos criativos do pensamento, pois o papel deste é movimento” (WILLIAMS, 2013, p. 84).

Uma vez que não há uma normativa que articule suficientemente a elucidação do contexto educacional na atualidade, como já anunciado aqui, engessar o pensamento previamente, associando-o a uma forma correspondente, é, a meu ver, renunciar a *um* porvir, que faz da educação nunca um objeto dado.

Quando menciono o pensamento como criação, afasto a ideia de modelos e, conseqüentemente, “[...] o caráter de filiação para com as teorias do conhecimento que esboçam uma relação hierárquica e de adequação com o mundo a ser conhecido” (OLIVEIRA et al., 2018, p. 99).


Deleuze (2006a), a partir de Nietzsche, problematiza essa naturalização do pensamento. Para ele, o pensamento consiste, antes, em criação, e não em repetição do mesmo (DELEUZE, 2006a). Por isso, compreendo que o pensamento se aproxima mais daquilo que é desconhecido.

Quem sabe ainda seja possível afirmar que pensar é desterritorializar, desterritorializar-se.

A partir de uma perspectiva ética do exercício do pensamento, pensar consiste em “escutar” os efeitos que as forças externas produzem no corpo, “[...] as turbulências que nele provocam e a pulsação de mundos larvares que, gerados nessa fecundação, anunciam-se [...]”. Nesse sentido, o movimento de desterritorialização, como um deslocar-se da submissão servil ao poder, permite “[...] ‘criar’ uma expressão para aquilo que pede passagem, de modo que ganhe um corpo concreto” (ROLNIK, 2018, p. 90).

O postulado da repetição – explicitado no conto de Gaiman (2010) – demonstra o caráter mimético empregado em um modo de fazer. Deleuze explica: “[...] se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado a uma experimentação ancorada no real” (2012a, p. 22). Torcer essa noção geográfica e falar de territórios e das funções de desterritorialização/reterritorialização na educação e na pesquisa são atos que instauram possibilidades de se distanciar do caráter imobilizador, fortemente associado ao espelhamento dos grandes pensadores e teorias, que fazem da educação, muitas vezes, mero plano de execução. A perspectiva de uma educação que acontece por esquivas e desvios nos planos que a constituem – ao traçar outros horizontes, mais pelo viés geográfico e menos pelo viés histórico – deixa emergir *um* pensamento liberto da forma que o precede²⁰.

²⁰ Território é um conceito tratado por Deleuze e Guattari nas obras “O anti-Édipo” (publicado originalmente em 1972), especialmente desdobrado em “Mil platôs” (2012a), bem como no livro “O que é a filosofia?” (2010). Deleuze também trata desse conceito na entrevista que concedeu a Parnet (1998). Percebe-se, na aproximação dessas obras, que houve uma gradual ampliação desse conceito, com diversas (re)aproximações e novas inserções, o que demonstra sua importância no pensamento deleuzoguattariano.



O pensamento cognitivo ancora-se na representação de algo reconhecível, já quando alocado em uma zona de contágio, sofre uma variação de forças que operam rupturas nos habituais modos de fazer e ser. O sujeito contaminado perde sua identidade, diferindo de si. A pesquisa passa a operar uma língua menor dentro de uma língua maior.

Também poderia exprimir a problemática do pensamento erigido sob a forma correspondente por sua inutilidade:

quanto mais exato *o decalque*, mais ele se parece com o território.

O *decalque* mais

exato possível

seria o próprio território e, assim, seria

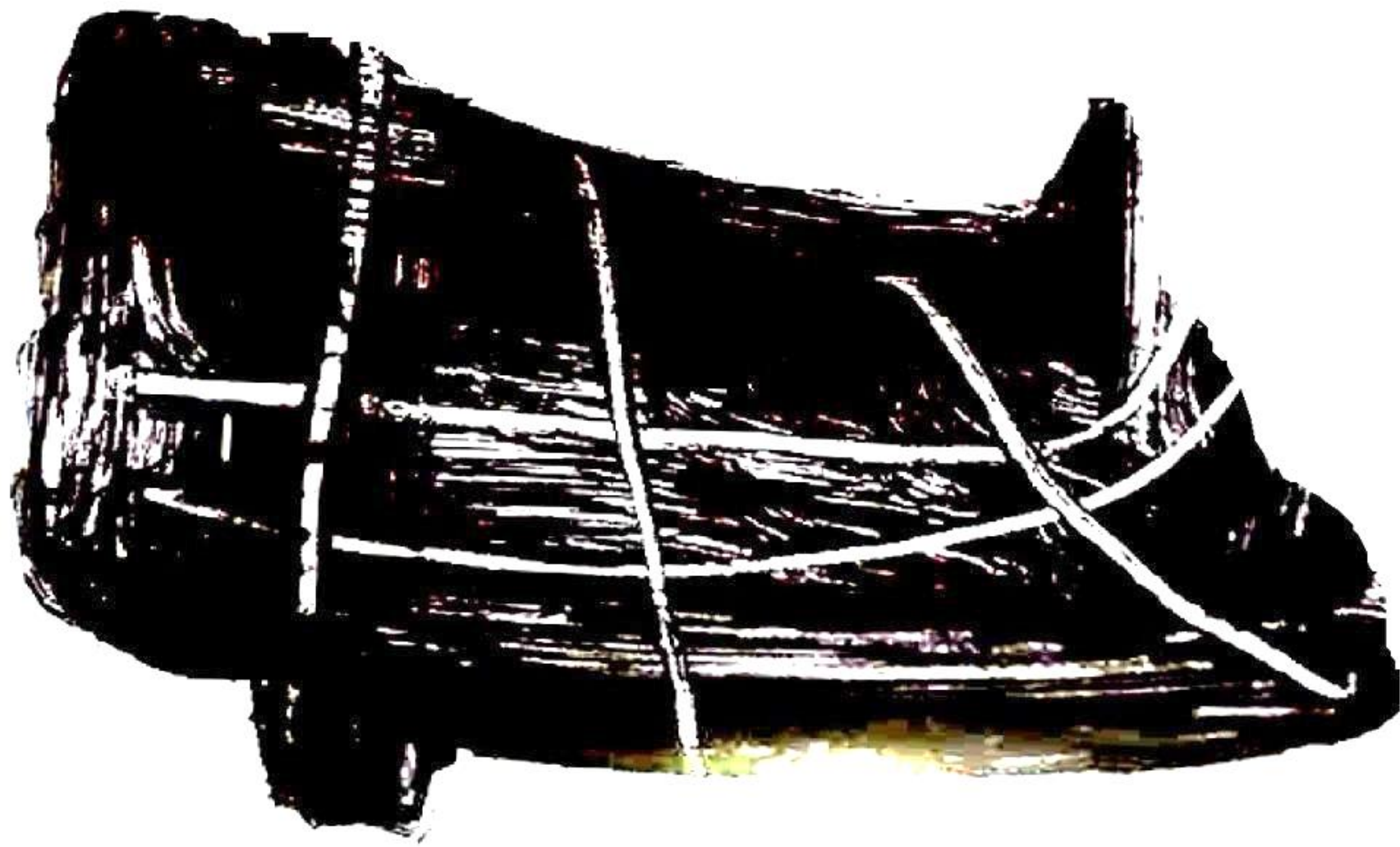
perfeitamente exato e perfeitamente

inútil (GAIMAN, 2010).

“Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento” (DELEUZE, 2006a, p. 203).

Schopenhauer ajuda-me a entender essa questão: “Podemos nos dedicar de modo arbitrário à leitura e ao aprendizado; ao pensamento, por outro lado, não é possível se dedicar arbitrariamente. Ele precisa ser atizado, como é o fogo por uma corrente de ar [...]” (2005, p. 39). Nessas afirmações, interessam-me as forças que fazem o pensamento sair de seu estado de fenecimento. Para Schopenhauer (2005), a força do vento (ou da corrente de ar); para Deleuze (2003, 2006a), um encontro, algo que violenta o pensamento (um signo). Em ambos os casos, forças externas movimentam (o pensamento) para o até então impensável.

Talvez fique mais visível a relação estabelecida a partir da seguinte afirmação: pensar não se dá por um “decreto da vontade” ou “pela boa intenção da consciência”, mas constitui um trabalho de cada um, já que, “[...] intrínseca a essa tarefa, está a necessidade de deslocar-se no âmbito do pensamento – não em seu conteúdo, mas no próprio princípio que rege sua produção”, do qual resultarão “[...] seus conteúdos e também seus modos de avaliação do presente (ROLNIK, 2018, p. 90).



Aliás, cabe perguntar: quais são as forças externas que se apoderam de nossos pensamentos?

O que pensa em nós?

O que move em nós?

São forças ativas, criadoras,
que gestam nossos
pensamentos,
partejam e os libertam,
ou forças reativas e
inférteis,
que, em vez de filhos,
produzem apenas gases
que nos fazem curvar
moribundos e
impotentes?

Ou ainda:

Que estratégias de resistência ou de (re)existência estamos produzindo na escola?

Quais ações e ideias singulares estamos criando?

Que planos estamos traçando para desterritorializar os estratos que nos compõem

(professores, pesquisadores, estudantes...)?

Nas bases do conhecimento (do sistema educacional), tem-se a ciência, a arte e a filosofia como planos irreduzíveis entre si. Cada uma advém de um sistema próprio de compreensão e relação com o mundo, pensando-o a partir de seus pressupostos e agindo nele a partir de suas potências e de seus limites. Ciente dessa irreduzibilidade, seria possível explorar essas três instâncias e compor com elas outro corte educacional, enxertando no pensamento cotidiano noções básicas para a vida, que sejam capazes de “[...] libertar devires contra a História, vidas contra a cultura, pensamentos contra a doutrina, graças ou desgraças contra o dogma”? (DELEUZE, 2010, p. 36).

Em uma nota guardada certa vez, escrevi o que um professor, muito despretensiosamente, disse sobre a educação após uma vida dedicada a ela: que era preciso ‘bater na tábua e ouvir o timbre, sentir seus harmônicos’... concordei com ele. E isso não para refinar espírito algum (nem o próprio), apenas para ouvir os sons que dela emanam. Escutar, sentir e compor...

Vigilante de si, ou o(a) amestrado(a)

A figura do(a) amestrado(a) aparece no subtítulo desta seção como uma provocação à (re)cognitivista que insiste em se instalar no formato do 'eu' (professora/discente/pesquisadora). Aponta para aquela que foi ensinada a desenvolver certas habilidades. Ainda poderia se referir, quem sabe, ao animal adestrado e treinado ou, em uma peraltice da linguagem, àquela que se tornou mestre.

Essa noção, ao ser friccionada com a educação, permite problematizar alguns elementos educacionais correlatos à “[...] disciplina como a arte de bom ‘adestramento’” (FOUCAULT, 2014, p. 167), não pelo seu viés mais usual – a disciplinarização do(a) estudante e de seu corpo pela ‘instituição de sequestro’, a escola –, mas ao atentar para a disciplinarização do pensamento, que o submete a uma vigilância, minando pouco a pouco suas potências. Nesse jogo, somos levados(as) a desinvestir no pensamento-criador em prol do ‘bom pensamento’, isto é, a pensar corretamente (pensamento-imagem). Nesse sentido, Deligny afirma que “[...] o homem-que-somos é produto de uma longa domesticação; [...] desde tempos imemoriais, o homem é, de fato, seu próprio projeto, e esse empreendimento acelera-se cada vez mais e assume proporções cada vez maiores” (2015, p. 67).

O 'homem como projeto do homem'.

Schopenhauer (2005, p. 22) também oferece uma crítica aos(às) eruditos(as), ao apontar que esses(as) estudam exclusivamente com o objetivo de ensinar. A sua crítica pesa ao referir que a cabeça desses(as) “[...] é semelhante a um estômago e a um intestino do qual a comida sai sem ser digerida”. Para o autor, precisamente por isso que esse ensino tem pouca relevância, “[...] uma vez que não é possível alimentar os outros com resto” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 22).

A crítica serve aos(às) eruditos(as), eloquentes, burocratas e docentes com suas bengalas; a quem adota uma falsa ideia de movimento e a impõe como o caminho válido; a quem triunfante carrega a verdade como se esta fosse a mais pura expressão de *uma* vida.

Um(a) professor(a) não pode abrir mão do esforço de inventar-se continuamente; este seria o caráter cogente da atividade (DELEUZE; PARNET, 1998): obrar um(a) professor(a) em meio à vida. Tal sujeito não é aquele(a) que sabe e, porque sabe, tem por feito responder, mas aquele(a) que alcança uma potência para despersonificar a si, a cada vez, a cada encontro-aula, aquele(a) que é capaz de iniciar uma batalha contra si mesmo e produzir novas perguntas.

Uma passagem que li recentemente, por ‘cabem tão dentro de mim’²¹, auxilia-me com o que quero dizer: “[...] educadores são minas de novos desejos para novos tempos; eles não podem ser papagaios, ainda que bem treinados, a repetir o que diz a apostila ou o livro, eles criam pulsões de vida para além de qualquer índice; eles desenham novos horizontes, com a própria vida [...]” (FILORDI, 2020). Essa forma molecular de docente passa ao largo das formas majoritárias ou molares do(a) professor(a) que professa verdades. Esse professor (d)escrito, essa professora, já não tem rosto ou perfil, pois desvia do modelo que lhe é imposto, por atento(a) à vida que está.

²¹ “Certas canções que ouço cabem tão dentro de mim que perguntar carece, como não fui eu que fiz [...]”. Fragmento da música “Certas Canções”, de Milton Nascimento e Tunai.

Encotramos em Deligny um potente exemplo de produção de ‘desvios’ das formas dominantes na educação. Durante mais de 50 anos, ele trabalhou em um centro de acolhimento informal de crianças que não se adaptavam à sociedade, ‘crianças à parte’, como preferia chamá-las. Em seu trabalho buscou, incessantemente, criar maneiras de dar a essas crianças a “[...] oportunidade de sobreviverem em uma sociedade excludente e normativa” (DELIGNY, 2015, p. 287). Seu método questionava a centralidade da linguagem e o rigor da educação formal, bem como a aplicação caricatural das teorias freudianas, preferindo a criação de um lugar de trocas e encontros aos espaços de confinamento. O autor rompeu com pressupostos de sua época ao obrar formas inéditas de viver junto (DELIGNY, 2015). É desse fora da linguagem cotidiana, das linhas molares que sedimentam o ‘eu’, que o autor/professor rompeu com alguns dos paradigmas educacionais de sua época. Em uma espécie de “linguagem do infinitivo”, sem sujeito, propôs mover *uma* educação por “linhas de errância”.

Vejamos, a crítica produzida por Deleuze a toda e qualquer imagem do pensamento oferece, nesse ínterim, fôlego para, quem sabe, fazer fugir o pensamento da ideia de transmissão e interpretação ‘sob o olhar do mestre’, daquele que seria capaz de responder a todas as perguntas. Afinal, ‘que sujeito tão ignorante seria este?’²². Por isso, creio que interessa mais produzir sentidos e se afetar ‘com’ um texto que encontrar significados a partir do que o autor preconizou. Dito de outro modo: interessa romper com o culto às origens e criar um entre, onde se possa instaurar um novo corte no já instituído.

²² Essa questão tem por inspiração uma escrita de Voltaire, ao dizer que alguém deve ser muito ignorante porque responde a todas as perguntas.

*Soltar na mão o traço fino e raso sobre a folha,
mas já não há folha em branco;
talvez com uma borracha eu pudesse mais.*

DESVIO-ESCRITA-PENSAMENTO: FLUXOS DE VIDA À VISTA ABERTA

Por vezes imagino passar por entre uma malha tramada por filetes firmes, um tipo de rede ou grade. Vejo todo o corpo vazando por essa estrutura ou portal, como queiram. O corpo fluindo por entre os espaços e, aos poucos, em gotas sendo pintado do outro lado, a mesma forma — mas não o mesmo corpo — tudo que lhe fora supérfluo foi arrancado (ainda bem). Quem sabe, essa travessia já seria suficiente para trepanar o crânio de forma planeada, talvez estética, deixando-o aberto, e, assim, [...] em dias de chuva, no fluxo d'água recolhida, peixes viriam nadar e fariam cócegas e, em outros dias ainda, teria de me preocupar com os pombos e suas fezes...

Capturo um trecho do ensaio “Escrever a leitura”, em que Barthes (1988, p. 40) interroga o leitor: “[...] nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações?”. Prossegue: “Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça?”.

Tamanha provocação age na contramão dos pressupostos herdados pela retórica clássica, cujo desígnio se sustenta em comunicar de forma eficaz e persuasiva. A leitura que pode ser feita aqui, aproximando-a de Barthes, quando preconiza sobre levantar a cabeça, expressa-se como uma recusa à cooptação de leituras por simples regras de composição e modos de interpretação que conduzam o leitor a um único significado. Barthes (1988) defende que a leitura tem, antes, uma energia digressiva, que nos lança ao campo de produção de sentidos.

É preciso levantar a cabeça e levar cada faculdade ao ponto extremo de seu desregramento.

Em Barthes, pude ouvir/ler atentamente: é preciso ânimo ao obrar uma pesquisa e, em meio a ela, impulsionar o próprio pensamento para a efetivação de possíveis, do que ainda não está posto.

Aproximo-me de Barthes no trecho supracitado, pois vejo nele essa energia digressiva, que rescinde tal nomismo²³ na leitura, quando convida a romper o culto das origens em favor de um meio. Bem se sabe que os modos pelos quais a relação entre conhecimento e pensamento tem sido comumente forjada em nossa cultura passam, em grande parte, pela compreensão dos significados e pela interpretação de um texto qualquer segundo o que o autor quis dizer, em que a tentativa de penetrar na *mens auctoris* (mente do autor) explicita o culto às origens. Ou seja, muito comumente, o conhecimento pauta-se na recepção e reprodução massiva que acontecem sem questionar o próprio processo, em que prevalecem as ideias majoritárias (os modelos), sem abrir ao menos alternativas de mudanças, mesmo quando estas são necessárias.

Nesse contexto, não é falso dizer que a produção de uma pesquisa aberta ao porvir na educação se dá como condição necessária para erigir formas de (re)existência frente à educação maior, posto que esse tipo de pesquisa apresenta “[...] sempre um componente de fuga que se furta à sua própria formalização” (DELEUZE, 2011, p. 11).

²³ Nomismo: analisar sem questionar, prevalecendo as ideias fixadas por leis, sem possibilitar mudanças ou revisões.

De uma perspectiva ética do exercício do pensamento, forjar uma posição de resistência e recusa à sua imobilidade tende a ser um meio de “perseveração da vida”, que anuncia mundos porvir (ROLNIK, 2018). Vale dizer que resistir, nesse sentido, não é revolucionar, não é fugir daquilo que não gostamos ou não concordamos, nem tampouco começar do zero, tendo de ‘inventar a roda’; é interceder de onde se está, é pensar com o que se tem, com a escola que se tem, com o sistema que se tem, com a formação que se tem; é descobrir e inventar novas possibilidades de *um* pensar/agir que se afirme a cada vez, soprar em suas narinas e dar-lhe novo fôlego.

Ouçó Larrosa (2003, p. 102), em meu ouvido: “[...] o conformismo linguístico está na base de todo conformismo”.

Em uma época de divisões tão profundas, como as que estamos passando (sociais, culturais, políticas...), há sem dúvida a necessidade de problematizar nossas práticas de escrever/ler e de falar/escutar. É preciso criar fluxos para a linguagem, esburacá-la, ocupá-la, produzir nela outros espaços. Nesse emaranhado, torna-se profícuo pensar em procedimentos desviantes de um pesquisar, em que se possa percorrer um traçado à vista aberta, onde já não há um caminho que leva à verdade.

Pensando bem...

não é sobre a verdade que quero me demorar, o que está em foco ao se pensar a educação na atualidade são os mundos possíveis em vias de se fazer.

Pensamento-errante, talvez diria Deligny, uma concepção, uma elaboração que está mais para uma errância-criadora que para a consolidação de um sistema explicativo em si, já que não diz da verdade que se acha ou não se acha, apenas dos rumos que se percorrem.

Larrosa (2003, p. 108) também faz uma crítica severa à naturalização do pensamento quando apresentado como inato e, portanto, fácil ou gratuito. Para o autor, falas como “[...] ler não é senão compreender o pensamento, as ideias, o conteúdo ou a informação que há no texto, e escrever não é senão esclarecer o que já se havia pensado ou averiguado [...]” são reduções que pretendem ocultar o esforço imprescindível ao ato de pensar em meio à escrita/leitura.

Outro ponto importante apregoado por Larrosa (2003) levanta uma questão crucial, referindo o que parece ser sintomático no território acadêmico, “o privilégio do método”. Sua crítica evidencia que a solenidade está muitas vezes atrelada ao como se diz e não ao que se diz. Larrosa denuncia (2003, p. 102): “[...] os dispositivos de controle do saber são também dispositivos de controle da linguagem”. Desse modo, sempre que tiver mais validade no texto a forma (que se encaixe perfeitamente nas normas acadêmicas), teremos uma amostra clara de regimes de poder.

No campo das pesquisas acadêmicas, uma escrita experimental, por exemplo, que brinca e em nada impõe suas certezas, é comumente recepcionada como sendo fraca e, portanto, inferior. Larrosa (2003), lembrando a espanhola Maria Zambrano, a quem considera outra excluída da academia, afirma que se trata do triunfo da filosofia sistemática e do triunfo da razão técnico-científica sobre outras

formas de escrita, as “formas derrotadas”, entre elas o ensaio. Nas palavras do autor, “[...] as formas derrotadas são formas híbridas, impuras, ambíguas e, certamente, menores [...]” (LARROSA, 2003, p. 103). No entanto, são justamente estas formas que carregam a capacidade de “[...] enamorar a vida” (LARROSA, 2003, p. 105) e de senti-la de perto, constituem gêneros menores precisamente por isso.

Afetada por Larrosa (2003), que, por sua vez, ouve a voz de Zambrano, quero dizer que esse modelo triunfante, hierárquico, compartimentalizado e prescritivo de conhecer admite apenas o que lhe é concernente. Já que passa pela afirmação de um pensamento-identidade, teme o que escapa, o que lhe ferrea, o que violenta sua comodidade estática. Muito embora “[...] a escrita acadêmica [seja] alérgica ao riso, à subjetividade e à paixão” (LARROSA, 2003, p. 110), interessa-me captar forças que permitam tecer, desde dentro da pesquisa, um plano para o pensamento da professora/discente/pesquisadora, desvinculando-o da imagem reconitiva que o enleia, ao aventurar-se por novos caminhos, tramados ou traçados por intensidades em que não há um *a priori* no ato de pensar e de pesquisar.

Ademais, produzo com esta tese um pensamento que educa a si em primeira instância e, exatamente porque não mimetiza o mundo, faz atualizações, inventa a si próprio e o mundo que o circunda a seu gosto e o desmancha a seu tempo. Uma vez que perspectiva o campo da diferença, tem para com a produção acadêmica uma ‘cumplicidade infiel’²⁴, que permite torcer o quanto for possível os modos maiores de produzir pesquisa, desautorizá-los frente a um pensamento educacional que se faz potente.

²⁴ Foucault, ao enfatizar aos estudiosos e pesquisadores que não fazia sentido segui-lo incondicionalmente, fundear e enraizar-se em sua companhia, requeria para consigo uma infidelidade, de modo que, se preciso fosse, deveriam deixá-lo para trás ou servir-se dele como uma caixa de ferramentas. Queria que seus livros fossem como “bisturis, coquetéis molotov”, ou minas, e que se queimassem depois do uso, como fogos de artifício (FOUCAULT, 2005). A expressão ‘cumplicidade infiel’ aproxima-se da utilizada por Veiga-Neto (2003), “fidelidade infiel”, e é cunhada aqui para referir um tipo de aproximação e um apoio intelectual condicionado às circunstâncias provisórias, determinadas pela necessidade da pesquisa e pela potência de agir da pesquisadora (que fala de ciência sem ser cientista, de filosofia sem ser filósofa, de poesia sem ser poeta...). Refere-se, portanto, ao modo de aderir da professora/discente/pesquisadora às questões que a movimentam.

Quem sabe, assim, talvez se possa dirimir alguns possíveis “[...] estragos do conhecimento intelectual prévio [...]”, aquele contado por Deligny (2018, p. 120), capaz de excluir um sujeito da “[...] comunhão unânime a sua volta”.

O autor (d)escreve que, quando tinha em torno de doze a treze anos, encontrou livros nos quais o sexo tinha lugar da “pedra angular”, era o grande segredo e a grande força. Frente a tal verdade, o menino apequenou-se, magricelo e rejeitado, ‘excluído’ com seu sexo minúsculo que o fazia “[...] odiar antecipadamente as mulheres e seus desejos, os quais apenas os gigantes poderiam enfrentar” (DELIGNY, 2018, p. 120).

Se a linguagem é pensada, na maioria das vezes, como síntese redutora, negação ou controle dos fluxos intempestivos e das coisas que se passam (em *uma vida*), quando impelida ao universo estético da própria escrita, deixa de ser uma autoridade intransigente, e, nesse contexto, outros arranjos se tornam possíveis.

Talvez esse movimento criador condiga com o que se faz aqui: ao obrar uma pesquisa, cria-se uma superfície, um plano, onde se pode experimentar a escrita e a leitura de modo mais intuitivo e mais livre, longe dos enredos de salvação e dos discursos em praça pública, para, quem sabe, aguçar a palavra derrotada, aquela que não é da ordem do maior e não quer sê-lo e, por isso, pulsa em um presente. A diferença forjada, que se dá por *uma experimentação de escrita e imagens* que não estão na ordem da moral ou tampouco da razão, mas de *uma vida*, afirma na pesquisa as tentativas, o desejo de agir e o desenlace dos resultados, permitindo empreender um texto porvir.

*Uma escrita (porvir)
fere o dedo, trava o pulso,
rabisca sobre a ausência do que inscreve,
inserida no vazio,
a quebra da ponta do lápis,
o atrito no papel,
as linhas tortas;
procura
algo que a tome, empolgue,
quer ser caligrafia perfeita, mas não é;
afrouxa a mão... arrasta o pensamento...
inventa [...]*

Mostra toda a imperfeição, sobretudo quando medida à régua.

A experimentação na pesquisa opõe-se às estratificações. Ao traçar algumas linhas de fuga frente aos modos dominantes, a pesquisa constitui-se como transvio, um movimento muito particular efetuado, mas “sempre inacabado” (DELEUZE, 2011), em que é preciso estar à espreita, ouvir mesmo que um sussurro, ver mesmo que pareça vulto. E, caso o cotidiano se mostre pobre, não se pode reclamar dele, apenas de si mesmo, por não ser poeta o bastante para evocar suas potências. Também na pesquisa há esse embaraço, importando reconhecer as forças das quais ela se nutre, as que a movimentam e as que a enredam. Ainda é preciso estar à espreita, para criar linhas em que tudo seja possível...

Assim, as disposições que se enleiam à escrita, à arte e à educação disparam tentativas de criação de um pensamento e, sempre que se colocarem a enraizar e arborescer, precisam igualmente ser desfeitas e lançadas ao vento.

Aqui se instaura uma potente relação: a alegoria de vida e morte como ato de criação, posto que *uma vida* nunca deixa de criar e, ao mesmo tempo, de destruir tudo que cria.

Nesse sentido, o pensamento, enquanto ato de criação, torna-se *um* olhar para o mundo, compondo e desintegrando a si mesmo.

Sigo neste passo por compreender a pesquisa, antes de tudo, como um meio de pensar, como uma maneira de impulsionar o próprio pensamento. Isso não implica em nada abrir mão do rigor teórico-metodológico, mas diz muito sobre não reduzir a pesquisa a elementos de uma só natureza. Por isso, aqui, insinuam-se linhas pela superação da dualidade entre o plano racional e o plano sensível, precisamente por entender que a escrita tem a ver com nossas maneiras de ser, de pensar e agir no mundo. Do contrário, de que serviriam nossas escritas, se não de meios de pensar, de pôr em aberto o que se pensou em favor de um texto porvir?

Assim, a renúncia das formas molares e dos marcadores de poder é o traço que define as escolhas e posições assumidas, uma vez que a ordem molar atende às estratificações que demarcam os sistemas de referência, os modos de fazer e ser, as linhas costumeiras. A segmentaridade molar, tal qual anunciada por Deleuze e Guattari (2012b), possui um modelo classificatório conhecido, a ‘linha de segmentaridade dura’ ou “linha de corte” (p. 80), que “sobrecodifica tudo o que acontece” (p. 79), “ocupa e atravessa nossa vida” e parece “sempre triunfar” (p. 73-74). “De forma alguma é uma linha de morte” (p. 73), mas não é chegado tempo de morrer?

Contudo, sigo consciente de que as linhas que nos constituem “de corte”, “de fenda” e “de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b), se cruzam, se atravessam e se seguem, estando frequentemente

entrelaçadas. Evidente que não se deve simplesmente trocar uma pela outra; tal substituição somente poderia se dar como mera ilusão. Afinal, “[...] as linhas não param de interferir, de reagir uma sobre a outra, de introduzir cada uma na outra uma corrente de maleabilidade ou mesmo um ponto de rigidez” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 75). Se por um lado a força de corte molar atua por plasmar uma vida naquilo que ela pode, de outro os movimentos moleculares podem arrastar e desestabilizar as organizações molares, e há ainda uma terceira linha que nos atreavessa e compõe: a “linha de fuga”. No entanto, as fugas e as fendas não seriam nada se não tornassem pelas organizações molares e não remanejassem seus segmentos, suas distribuições.

O que quero dizer é que algumas linhas, mesmo com seus perigos, mesmo não estando sozinhas ou imunes às demais, precisam ser inventadas e traçadas sem modelos ou ao acaso: “[...] devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 83).

*[...] não pergunte como cheguei aqui,
apenas ajude-me a cavar esta vala;
já não tenho forças em mim,
abri o fluxo desse rio com minhas mãos e
sinto-me esgotada;
(agora) preciso banhar-me em outras águas.*

*As batidas dos pés sobre o solo faziam um ruído seco e ritmado;
lá vinha correndo outra vez
o mais veloz que podia,
jogava-se de repente pela estreita abertura na qual nenhum outro passaria.
Deitado de barriga para baixo – e de tão cansado a respiração lhe movia todo o
corpo, em um quase chacoalhar –,
ficava ali por um tempo, parado, a cabeça sobre as mãos
para que os ouvidos estivessem livres para escutar as histórias e gargalhadas das
mulheres,
que ele, sendo um menino, não poderia ouvir.
Mesmo assim insistia, por puro gosto, teimosia pura, permanecia ali, à espreita [...]
debaixo do assoalho da casa de madeira, aquelas mulheres não se pareciam em nada
com o que deveriam ser...*

Embora certos grupos e certas pessoas não possuam essa “espécie de linha”, pois a perderam, são precedentes nos indivíduos as linhas de fuga; são elas que fazem valer sua potência, sua força criativa, sua capacidade para a invenção, e isso não se dá pelo pertencimento a um modelo (DELEUZE; GUATTARI, 2012b). Aliás, pressinto que todo pensamento que quer intensificar seu traço deve estar inscrito ele mesmo na experiência do caminho, enquanto condição fundante, que permita diferenciar a si mesmo a cada vez. Um pensamento que é embebido por forças criadoras critica o próprio conhecimento que o concebe e procura ser potente para desviar dos modelos em prol de um novo sentido.

Transviar *uma* pesquisa frente aos modos maiores é também traçar linhas de fuga, é afirmar a criação de um trajeto, “[...] ali onde a língua tenta escapar ao seu próprio poder, à sua própria servidão” (BARTHES, 2007, p. 27). Crianças brincando em um pátio de escola traçam suas linhas, e, por vezes, nem é preciso sair do lugar para traçá-las, teimar e deslocar-se ao mesmo tempo. “[...] Teimar, quer dizer, em suma, manter ao revés e contra tudo a força de uma deriva e de uma espera. E é precisamente porque ele teima, que a escritura é levada a deslocar-se” (BARTHES, 2007, p. 26).

“Jamais
interprete,
experimente...”

(DELEUZE,
1992, p. 109)

*Afirmar na pesquisa um modo experimental de desvio-escrita-pensamento,
compor um texto por palavras desenraizadas,
desencravar os significados que retardam o movimento,
fazer vagar uma pesquisa...*

Intuo a efetuação da pesquisa enquanto este deslocamento do pensamento, que, ao traçar linhas, é arrastado por elas, um gesto mais próximo de uma errância-criadora que da solidificação de um sistema em si, em que o resultado esperado somente pode se aproximar de certo gosto que fica na língua após comer algo que não se sabe o nome, ou da dor que se sente nos pés após longa caminhada, e, ainda assim, nela importa o caminho que se percorreu.

Retomo a ideia de viagem, que mais uma vez me parece potente na afirmação da pesquisa enquanto um movimento realizado. Perspectivo a partir de Deleuze e Guattari (2012b) que o ponto ou os pontos de partida e de chegada não são os mais importantes; ao contrário, talvez sejam de todo o processo o menos relevante, pois perspectivo o 'entre' como preponderante em uma pesquisa.

*Foi por medo da loucura que me pinteí de normal,
abri buracos na face e expus grandes dentes.*

[...]

*sobre as feras e os palhaços quando mostram os dentes,
todos sabem o que esperar.*

Esta pesquisa se afirma em um empreendimento de esquivas e, por isso, confere à escrita um caráter de resistência frente aos modelos que a assediam. De tal modo, o “[...] desvio está para um escape diário das tendências que tentam capturar diferentes modos de existência” (GUARIENTI, 2012, p. 203). Mover a escrita e o pensamento por zonas de variação contínuas, em um plano de intensidades, desviando dos modos maiores de investigação, é afirmar a criação de um caminho porvir, longe de mapas do tesouro. Intuo que estamos hoje, mais do que nunca, fadados a criar percursos singulares, também nas pesquisas.

Sem jamais partir de folha em branco, em meio às ações disparadas, ao revirar livros, misturar autores, remexer textos, sobrepor línguas, borrar e desfazer escritas, ... forjando monstros e exigindo-lhes alguma vitalidade, problematizo uma educação de modo geral e um ensino das artes em particular, na esteira nietzschiana, intimamente conectada à vida, que não pode mais se ater a uma formação apenas intelectualista, racionalista, científica, em sentido estritamente moderno, mas que também se abra às vicissitudes do acontecimento.

*Evidentemente as palavras não são o pensamento,
estas apenas correm em seu rastro, vão se despedaçando na ânsia de alcançá-lo,
mas não podem fazê-lo,
pois, por sua natureza, são mais lentas.
Arrastam-se, agarradas às sombras daquele que voa demasiado veloz,
seguem sua trilha quase pelo cheiro, pelo vulto, arranjam-se por vezes amontoadas,
sobrepostas,
confundem-se com os vestígios vasculhados, com as vozes dos outros.
As palavras, quando expulsas pelo pensamento
(por exemplo, nesta tese), são partes derramadas,
saem pelos dedos como chuva
e tornam-se outra coisa ao fazer brotar um texto.*

Decerto, as palavras não comportam em si sentimentos ou vontades nem podem expressar estas com exatidão, posto que não se restringem aos significados que lhes precedem. Não se pode fazer uma obra de arte contando sobre ela, a menos que a obra seja a própria escrita; aí, sim, a palavra alcança sua potência.

Barthes (2004, p. 334), talvez, fizesse coro a essa colocação, visto que em sua trajetória procurou “[...] afirmar incansavelmente que a linguagem não é apenas uma comunicação. Que não é uma comunicação direta” capaz de oferecer naturalmente uma compreensão do que se fala/lê/escreve. O que falo e o que escrevo/leio pode afetar/disparar, mas não são o pensamento, são ‘sombras e não luzes’, ideia das ideias que nos acontecem, algo que nos passa.

Nessa mesma esteira move-se Deleuze, quando diz da necessidade de “[...] tratar a escrita como um fluxo, não como um código” (1992, p. 15). Nas palavras do autor, “[...] algo se passa ou não se passa. Não há nada a explicar, nada a compreender, nada a interpretar” (DELEUZE, 1992, p. 16-17). “Escrever é um fluxo entre outros, sem nenhum privilégio em relação aos demais, e que entra em relação de corrente, contra-corrente, de redemoinho com outros fluxos [...]” (DELEUZE, 1992, p. 17).

Aliás, escrevo neste tom por entender que quem pesquisa também é jogado como parte do que se pesquisa, em maior ou menor intensidade, instaurando-se, portanto, uma ligação, um elo, entre o sujeito e o tema pesquisado. São miradas que jamais podem ser registradas em sua completude. São pinceladas, escolhas de ângulos, produzem gestos, traços, recortes, esquivas... Oliveira (2015, p. 1) diz que as palavras não “[...] conseguem ser suficientes para expressar o que pensamos. Sim, as palavras escritas dão corpo a noções e ideias, às nossas sensações, aos nossos sentimentos, mas [...] sempre ficam em débito, ou seja, nunca dão conta, sempre falham [...]”.

Ao construir uma pesquisa, manipulamos e por ela somos manipulados e igualmente mexidos, sem jamais poder (d)escrever tudo o que nos passa em *uma* vida. Então, registra-se parcialmente, sente-se outro tanto, hesita-se um pouco e, por fim, tira-se do bolso um esboço de mapa amassado que produziu para não se perder completamente pelo caminho. Trata-se de um esforço em dizer o que se sente, empreender nas palavras o que muitas vezes não pode ser dito, não de modo simples. Então é preciso sentir...

*Das garatujas que compõem um corpo-pensamento que escapa,
que foge, sem rumo certo;
de pés machucados pelo chão que os toca, já não voa veloz como se poderia crer;
não tem rosto, não tem pátria, mas um pouco de vida ainda há de ter.*

*Risca ao longe o plano que lhe
comporta, em um tricotar pouco virtuoso, esburaca
mais do que preenche*

*[...] anda, anda
apressadamente.*

*No seu rastro nada se pode ler
([...] abriu picada e partiu sozinho, mas, se aquele fugiu, outros podem igualmente debandar).*

Para (des)viar possíveis na educação e na pesquisa

Uma pesquisa que interroga a si o faz ao passo que se abre para o que lhe
acontece,
nos encontros que lhe compõem, nos quais constitui/destitui de seus saberes,
sempre no contágio com o outro que lhe afeta.
Sempre movente – mesmo inscrita no mesmo lugar,
e nisso não há nenhuma discrepância como se poderia supor, já bem sabia Deleuze.
Trata-se mais de mover o pensamento, fazê-lo fugir [...].

Organizo este desvio-escrita-pensamento com a vontade de que as palavras se arranjam em uma
dança de circulação intensiva,
uma vez que busco ânimo ao escrever,
para movimentar a pesquisa, também por instinto (da professora/discente/pesquisadora), que, como
qualquer outro animal livre, ao tentar sobreviver à terra devastada, procura novas paragens
e um pouco de possível.

Tenho pensado a relação ensino/aprendizagem vinculada à problemática da linguagem, posto que a língua constitui um mundo específico, singular, que é o mundo da própria linguagem, já que não refere diretamente aos seres, objetos ou acontecimentos; afinal não os guarda em si, mas também não os representa como se poderia crer em uma imagem simplista. Ela somente passeia pelo mundo da vida, brinca de produzir sentidos, ou não, traçando um plano comum que possa percorrer.

Aqui há uma proposição de inversão ou, ainda, ruptura com a naturalização habitual do pensamento que o vincula à “boa vontade do pensador” e à “boa natureza do pensamento” (DELEUZE, 2006a). No fim das contas, para o pensamento não se bate à porta, não se pede licença; arromba-se pelos fundos, ou por qualquer parte, ao engendrar um pensamento “[...] menos à maneira de um homem que disporia de um método, que à maneira de um cão que pula desordenadamente [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 68).

... Interessante parece-me o que Deligny percebeu:

“[...] onde se encontra o projeto da teia de aranha? Como não se trata de um querer fazer, de um projeto pensado, desaparece a necessidade do projeto. O que não impede a teia de existir, a teia e muitas outras coisas mais estupeficientes [...]” (2015, p. 36).

Mas quem ousaria lançar-se pelo
texto (em sua produção ou leitura) sem
cogitar que haveria nele algo de útil,
habitados que estamos
a receber uma direção?
Essa fraqueza se opõe a que se
façam possíveis novas experiências
e que se erijam mundos.

Imagine você *um* sujeito (des)viante, que não teme se perder no caminho, um sujeito que se afasta de uma imagem que o preceda, dotado de *uma* má vontade, daquela ‘má vontade’ de que falava Deleuze (2006a), que se assemelharia mais a um gesto de recusa à natureza reta do pensamento, à recusa do caminho linear. Um pensador, uma pensadora, um pesquisador, uma pesquisadora (des)viante que procura novas paisagens em meio aos lugares que habita, que produz, por suas próprias escolhas, *um* caminho.

Tal ensejo permite perspectivar certo desregramento nos modos de ser e fazer; ao mover uma pesquisa, distanciando-a de hipóteses a serem comprovadas, ainda que longe de um querer, não há nada que a impeça de acontecer. Em todo caso, “[...] inventar outros mundos mais interessantes, mais desejantes, para dar vida e asas aos nossos pensamentos” (OLIVEIRA, 2015, p. 2), já me parece muito.

Poderia inferir que essa relação com o pensamento (des)viante se assemelha de algum modo à navegação por águas desconhecidas, em que se percebe o desejo de que os ventos soprem forte, impulsionem a ‘jangada’ e a arrastem dali.

Embora suponha que tais movimentos tenham mais a ver com as intensidades do que com os percursos, a potência do desvio insufla na pesquisa caminhos possíveis, desarranja a fixação de modelos prévios, fazendo com que *um* sujeito desviante já não se acomode com o estado fixo das coisas. Por isso, entendo o desvio como este estado capaz de desfigurar as formas *a priori*, que avalizam o ‘pensamento-identidade’. Ao afetar-se neste trânsito esquivo, afastados do campo da significação, faz-se possível diferenciar fundamentalmente do que nos precede, quer seja uma pergunta, um texto, um saber ou um sujeito.

Avessa à ideia linear, de início, meio e fim, um desvio-escrita-pensamento afasta-se da concepção moderna de processo, a qual demandaria na pesquisa o cumprimento de passos predeterminados rumo a uma forma preestabelecida, porque, “antes da forma, o que existe é o informe, o pensamento errante a vagar em velocidades e lentidões [...]” (OLIVEIRA et al., 2018, p. 98). Comumente, “[...] colocamos as formas como primeiras, e aí corremos o risco de entendê-las como verdades petrificadas, impossíveis de quebrar, o que acaba por nos petrificar em camadas duras também” (OLIVEIRA et al., 2018, p. 98).

Não por acaso, pressupostos defendidos pela modernidade, muitas vezes, opuseram a verdade à tematização da loucura, já que a experiência da viagem jamais poderia comportar em si errâncias. Nesse contexto, o desvio do caminho que levaria a ‘pensar corretamente’ é entendido como o afastamento da

verdade, como o afastamento da possibilidade de pensar o ‘bom pensamento’, o que configuraria um grande equívoco. Em todo caso, a experiência do desvio, comumente, simboliza também a loucura, a falha, o erro.

O contraste entre a razão e a loucura permite “[...] aproximar do campo educacional sua formulação axiológica e problematizar na educação o que ela deixa entrar e o que exclui, ou invisibiliza” (OLIVEIRA et al., 2018, p. 104), visto que os desdobramentos da verdade para as ciências humanas e, conseqüentemente, para a educação, têm arraigados a seu feitio a justificativa para a existência de certa identidade que se pretende afirmar. Por isso mesmo, joga ao mar tudo que “[...] se opõe à estabilidade luminosa e adulta do espírito” (FOUCAULT, 1972, p. 18).

No entanto, se tivéssemos apenas o princípio de identidade, “[...] seríamos mudos, imóveis, passivos, e o mundo não teria existência: nada de novo sob o sol” (SERRES, 2003, p. 38).

O pensamento enquanto ação criadora, diversamente de mera reconhecimento, não é algo inato ou adquirido; ao contrário, a produção de pensamento precisa ser necessariamente provocada.

DESVIAR

*O que parece, a certa altura do caminho,
impedimento é oferta,
chamamento;
em toda pedra que se encontra, há uma inscrição,
e nela, um convite...*

No fim de tudo, imagino que “[...] não se trata de *liberdade* em oposição à submissão, mas somente de uma linha de fuga”; creio que seja isso que tal exercício de escrita-pensamento faz – encontrar/criar ‘uma simples saída’, “a menos significante possível” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 15). Ao contrariar a lógica conformista do pensamento natural (reto), segundo a qual já somos dotados do bom pensamento, o desvio-escrita-pensamento engendrado na pesquisa pode ser tomado por uma aventura de dissolução de certezas, ao mesmo tempo em que convida à criação de outros caminhos.

*Pensar não é o despejo espontâneo de uma habilidade pessoal, um dom...
é espaço duramente conquistado contra si.*

Não me venham com conclusões! [...] ²⁵

Ao mesmo tempo em que me abeiro a abandonar esta escrita, também me debato a compreender os movimentos nela empreendidos.

[...]

Ao rumar para um fim, mesmo que provisório, aqui no verso do verso, o que se pode ler?

Da tinta raspada à folha rasgada,

lamúrias contadas

– um pouco do fim, um pouco do início-.

‘Entre’ um nascer e morrer todo o resto é meio.

Um resto de vida ‘no meio do caminho’;

(nela) toda a vida que resta.

²⁵ O título “Não me venham com conclusões” é fragmento do poema “*Lisbon Revisited*” (Lisboa Revisitada) (1923), de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa.

A forma presente desta tese se anuncia assim: por um encontro ‘no meio do caminho’, sem hora marcada ou ponto de referência; uma experimentação no próprio pesquisar, que se mostra apenas pelo que podemos alcançar, sentir. Penso que é disso que tratou a tese, ao propor formas de organização provisórias de desvio-escrita-pensamento, enquanto tentativas de resistir à linearidade e naturalização dos modos na educação e na pesquisa.

De modo geral, a escrita insinuou um meio de estar à espreita ao percorrer as linhas do texto em que fluxos foram disparados, justamente por entender que o pensamento acontece fundamentalmente como uma violência sobre as faculdades, e nada tem a ver com a ‘boa vontade’ do pensador; ao contrário, talvez se aproxime mais de fazer nascer aquilo que ainda não existe. Obviamente que este estudo acadêmico também não dá conta de compor um signo visível de uma manifestação absolutamente involuntária, tais “[...] como as convulsões e a baba do epilético” (NIETZSCHE, 2008, p. 23); mesmo assim, vez ou outra, é atravessado por alguns afetos que o deslocam de sua regularidade habitual.

Linhas de escritas-pensamento desviadas de sua sentença, cada escrita-pensamento que compõe este arranjo, de algum modo, perdeu-se de seu texto na/pela criação de um novo texto, porque me parece, absolutamente, que, mais do que responder, é tempo de criar. E este tempo carece com urgência de outros enredos e da criação de novas paisagens, distanciando-se dos relatos que revelam a crença na verdade, para as quais apenas os ‘gigantes’ teriam ouvidos. E, se é tempo de criar, então “[...] por que eu não

inventaria [na pesquisa] um discurso sobre alguma coisa, ainda que esse discurso seja totalmente irreal e artificial” (DELEUZE, 1992, p. 21), seja sobre peixes e fluxos, seja sobre pombos, os recados que carregam ou seus excrementos?

Propor a pesquisa enquanto uma experimentação ética se justifica, portanto, pelo desejo de produzir alianças com a vida; assim ela surge como um exercício, em vez de ‘tábua de salvação’, ao problematizar os modos hegemônicos na educação ou, ainda, inscrever a pesquisa enquanto *uma* micropolítica educacional, cuja dimensão ética assumida está no compromisso de pensar uma educação (des)viante, transgressora do *status quo*, *uma* educação que não se limita a uma função instrumental e utilitarista, uma educação que não se presta, portanto, a ser lugar de treinamento de habilidades, mas que engendra alegria e altivez nos processos formativos em meio à vida.

O estudo agencia desvios, pelo uso das imagens e escritas que compõem o texto. Desviar, conforme o anunciado nesta pesquisa, sugere abrir-se às alianças, às negociações e às decisões ‘no meio do caminho’. Deleuze (2006a) diz da tensão de forças ativas e reativas, importando o que se produz neste ‘entre’, onde há a perspectiva de que é suficiente apenas conhecer e nada criar, mas também, ao contrário, há a possibilidade de ser artista, inventor de outras formas de existência.

Todavia, estamos acostumados à estrutura firme das árvores, motivo pelo qual ainda nos é tão difícil pensar um movimento criador, seja na educação, seja em nós mesmos; o que de fato não pode se realizar de maneira dissociada, já que pensar um movimento criador na educação não pode acontecer sem que antes algo nos aconteça, antes é preciso começar por pensar diferente do que pensamos, para mais tarde engendrar uma educação diferente da que temos.

Em tempos tão difíceis como os que estamos vivendo, é inegável a necessidade de abrir os olhos para o que se apresenta. Ainda, é preciso ser capaz de pensar de outras maneiras, sentir de outras maneiras. Assim, o pensamento-desvio que se lança, como um meio de deambular na educação e na pesquisa, mostra-se avesso às pavimentações, prefere as picadas, os recantos, as cavidades, para engendrar outras formas de (re)existências na/pela educação, bem como para problematizar a produção do conhecimento enquanto resultado do pensamento linear, natural, cingido por regimes sígnicos que lhe orquestram, por meio dos quais se produzirá sempre o mesmo som. Por isso, esse tipo de conhecimento afiançado pela repetição não é potência. Pode, sim, ser fonte de poder e gerar um empoderamento, mas não potência. Pode produzir sons, mas não música.

Ao forjar desvios por escritas e imagens, os fluxos de vida captados atravessam a pesquisa e tramam linhas, disparam propriedades para pensar, arrastando o pensamento e a escrita para outros campos do

sentido, para ‘algo de onde não se pode voltar’. Seu ponto fulcral está na recusa às totalizações e na luta por modos de vida menos diretivos e mais livres, por escritas mais livres. “O desvio é do plano do imperceptível, é o ladrão não capturável, é o engano da visão” (GUARIENTI, 2012, p. 207), por ele, os caminhos percorridos na pesquisa dispararam possibilidades de vagar pelo que ainda nos é desconhecido.

Assim sendo, não me propus a responder na pesquisa qualquer pergunta que fosse, nem mesmo as que erigi. As vias de escrita soaram mais como uma investida despreziosa, que, na concepção apresentada expressa-se como um processo inacabado, “em via de fazer-se” (DELEUZE, 2011, p. 11), por meio do qual se abre espaço para a efetuação de horizontes epistemológicos que não se dão como princípios diretivos para a produção de pensamento, apenas o impulsionam.

Desviar é dar um simples passo para o lado. E quem sabe assim se possa determinar novos caminhos e perspectivas para o pensamento, pois, me parece que é preciso assumir esta postura inventiva, por trajetos mais singulares, e isso passa inevitavelmente pela assunção de uma disponibilidade, ao lançar-nos à fala, à leitura, à escrita como meios de potencializar pequenos focos de rupturas nas organizações habituais que tendem plasmar a vida. E como resultado, a experimentação de um desvio-escrita-pensamento, enquanto exercício ético na educação e na pesquisa, apresenta a possibilidade de ver o que parece, num dado momento, não ter possibilidade de existir.

Estes foram os investimentos desta tese em educação e em educação e artes,
as vias de escrita que pude produzir.

Propus apenas incursões, tracei linhas sem insistir,
como meios de pensar a potência do desvio na 'arte de produzir *um* caminho'.
Para 'viar' outras formas de existências, que façam fugir aos territórios costumeiros,
para onde quer que haja capturas também se encontre/crie 'saídas'...

Desvie-se.

REFERÊNCIAS

- ALLIEZ, E. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. **O grão da voz**. São Paulo: Martins fontes, 2004.
- _____. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 15. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.
- BERGSON, H. **Evolução criadora**. São Paulo: Martins fontes, 2005.
- BERTICELLI, I. **Epistêmologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos**. Chapecó: Argos, 2006.
- _____. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó: Argos, 2010.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. **Espinosa filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- _____. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.
- _____. **A ilha deserta e outros textos e entrevistas (1953 a 1974)**. São Paulo: Iluminuras, 2006b.
- _____. **Sobre o teatro: um manifesto de menos; o esgotado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **Dois regimes de loucos**. Textos e entrevistas (1975-1995). São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Nietzsche e a filosofia**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

_____. **Mil platôs 1**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2012a.

_____. **Mil platôs 3**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2012b.

_____. **Mil platôs 5**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2012c.

_____. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELIGNY, F. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1 edições, 2015.

_____. Linhas erráticas. In: PELBART, P. P. **O avesso do nihilismo**. Cartografias do esgotamento. São Paulo: n-1 edições, 2016.

_____. **Os vagabundos eficazes, operários, artistas, revolucionários**: educadores. São Paulo: N-1 edições, 2018.

FILORDI, A. Por que a educação deveria parar na quarentena. **Jornal GGN**, 05 maio 2020. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/a-grande-crise/por-que-a-educacao-deveria-parar-na-quarentena-por-alexandre-filordi/>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FILORDI, A.; GALLO, D. de O. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum *scholae* na busca de outro equipamento coletivo. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 622-641, out./dez. 2017.

FOUCAULT, M. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. **Ditos e escritos II**: arqueologia das ciências e historia dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

GAIMAN, N. **Coisas frágeis 2**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

GUARIENTI, L. B. O. A potência do espaço como desvio no aprender dos corpos deambulantes. **Geograficidade**, Niterói, v. 2, n. especial, p. 202-217, 2012.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**. Proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KOHAN, W. O. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 101-115, 2003.

MARTINS, R. Hipervisualização e territorialização: questões da cultura visual. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 13, n. 22, p. 19-31, jul./dez. 2010.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOSÉ, V. **O homem que sabe**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NIETZSCHE, F. Considerações extemporâneas. In: _____. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 267-298.

_____. **Humano demasiado humano**: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **O nascimento da tragédia** ou helenismo e pessimismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Reflexões sobre os preconceitos morais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Vontade de potência**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **A genealogia da moral**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Além do bem e do mal**. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, M. O. de. Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: os diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 175-190.

_____. Como produzir clarões nas pesquisas em educação? **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 443-454, maio/ago. 2015.

OLIVEIRA, M. O. de et al. Revezamentos entre teoria e prática: movimentos que acionam outros modos de

pensar o ensino da arte. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 31, n. 1, p. 94-107, jun. 2018.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

SANTOS, C. A. **Arte e espaços da cultura visual: imagens e produção de sentido no ensino das artes visuais**. 2008. 58 p. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

_____. **As imagens como elemento problematizador em contextos pós-modernos: por uma ontologia da educação visual**. 2015. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2015.

SCHÉRER, R. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHOPENHAUER, A. **A arte de escrever**. Porto Alegre: L&PM, 2005.

SERRES, M. **O nascimento da física no texto de Lucrecio: correntes e turbulências**. São Paulo: Editora UNESP; São Carlos: EdUFSCAR, 2003.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VOLTAIRE, F. **Contos, tradução de Mário Quintana**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2013.