

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Linha de Pesquisa: Educação e Artes

PERCURSOS, FRAGMENTOS E ENCONTROS: SINGULARIDADES NA DOCÊNCIA

Tese de Doutorado

Acadêmica: Marli Simionato

Orientador(a): Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira

**Santa Maria, RS
2014**



MARLI SIMIONATO

PERCURSOS, FRAGMENTOS E ENCONTROS: SINGULARIDADES NA DOCÊNCIA

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – RS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira

**Santa Maria – RS
2014**

MARLI SIMIONATO

PERCURSOS, FRAGMENTOS E ENCONTROS: SINGULARIDADES NA DOCÊNCIA

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese de Doutorado elaborada por **Marli Simionato** como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira – CE/UFSM Orientadora

Profa. Dra. Carla Gonçalves Rodrigues – UFPel

Profa. Dra. Maria Simone Vione Schwengber – UNIJUÍ

Profa. Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin – CE/UFSM

Profa. Dra. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer – CE/UFSM

Prof. Dr. Guilherme Carlos Corrêa – CE/UFSM

Profa. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira – CE/UFSM

Santa Maria, dezembro de 2014.

Acreditar, não em um outro mundo,
mas no liame entre o homem e o mundo,
no amor ou na vida, acreditar nisso como no impossível,
no impensável, que, no entanto, só pode ser pensado:
'um pouco de possível, senão sufoco'.

Gilles Deleuze (2006)

AGRADEÇO...

Ao Instituto Federal Farroupilha, em especial ao *campus* Panambi, por ter possibilitado os encontros e os percursos nessa travessia.

Aos docentes do *campus* Panambi, que confiaram a mim seus fragmentos, pelo modo como me contaminaram com suas maneiras de existir, resistir e re-existir diante do que a vida lhes oferece.

Aos professores, doutores, Carla Gonçalves Rodrigues, Maria Simone Vione Schwengber, Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, Guilherme Carlos Corrêa e Valeska Maria Fortes de Oliveira. Em seus nomes, agradeço a todos os professores que contribuíram com minhas andanças.

Às colegas Cinara Dalla Costa Velasquez, Viviane Diehl, Mônica Zawacki, Fernanda Machado e Liliana Oliveira, pelos intermináveis argumentos a respeito de 'qual é a tese da tese que você está desenvolvendo?', pelas longas e divertidas histórias compartilhadas e cercadas de riso e leveza.

Aos colegas Vivien Kelling Cardonetti, Cristian Mossi, Angélica Neuscharank, Alice Dalmaso, Francieli Garlet e Ana Cláudia Barin, companheiras dos almoços e cafés, pela cumplicidade sempre necessária, pela escuta sempre atenta, pela franqueza sempre presente.

A Marilda Oliveira de Oliveira, orientadora das ideias e das invenções, desorientadora das certezas e convicções, pela intensa e incansável presença, mesmo à distância, e pelos afetos que transbordam a cada revisão de texto, resposta de e-mail ou telefonema.

Ao Sandro, meu amor e companheiro nos desejos, nos sonhos e nas viagens – incluindo aquelas em que não saímos do lugar –, pela paciência e carinho da espera e pelas conversas ao sabor e ao tom de uma trilha que compomos cada dia juntos.

À minha nova família, Ariovaldo, Rosangela, Alexandre e Natália, pela acolhida e às tantas conversas, na proximidade e na distância, aprendemos muito a viver e a amar.

Aos meus irmãos, Marinês, Márcia e Jailso; aos cunhados Amauri José e Oldimar; à cunhada Karine, aos sobrinhos Mateus, Murilo, Raison e Maurício por desde cedo partilhar a generosidade, a disponibilidade e o cuidado, os quais só podem existir na presença do outro.

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe, que fizeram de seus sonhos e desejos de estudar o meu, por todo afeto e todos os encontros que tivemos, por me ensinar os sentidos das palavras generosidade, afetividade e graça.

RESUMO

Esta tese aborda os percursos e encontros que tenho tido na docência. Parte da compreensão da subjetividade produzida a partir de múltiplos componentes heterogêneos, da experiência social e seus percursos singulares. Hoje, mais do que nunca, a subjetividade é convocada a se singularizar. É nessa perspectiva de singularização que esta pesquisa se insere. A análise se deu pelas linhas de afeto, que foram tratadas como potência de agir, e não como sentimentos em si, com base em fragmentos de falas e escritas, quando abordei minha percepção em relação ao que me produz na docência, friccionando com o que vivencio no cotidiano do Instituto Federal Farroupilha – *campus* Panambi, e as leituras que tenho realizado. A investigação encontra-se nos pressupostos teóricos de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Baruch Espinosa, em especial nos conceitos de agenciamento, subjetividade, potência de agir e encontros. A des/reterritorialização, as linhas de fuga e a subjetividade fora do sujeito inserem-se como dobras na pesquisa. Nesta confecção cartográfica, entre os autores e os fragmentos, foi necessário buscar um método que pudesse sustentar as intensas ansiedades que sucedem esses momentos de criação. Assim, a cartografia me permitiu traçar as linhas intensivas que deram origem às inquietações aqui apresentadas. O cuidado que tive foi o de não cair na representação do sujeito que produz e que se produz no *campus* Panambi, mas, sim, pensar nos agenciamentos que esse espaço possibilita, pois o indivíduo só se constitui ao se agenciar. Destaco como uma das contribuições deste estudo a docência quando assume novos contornos, tendo a possibilidade de considerar o produzir-se docente como uma micropolítica encontrada a cada passo do percurso, em um movimento que pulsa, que tenciona e que encontra ressonância na criação, na produção coletiva, na autoria, na transversalidade do dizer e do escutar, na constituição de novos sentidos para nela enxergar respiradouros, tubulações que deixa o ar circular com o exterior, mesmo com o risco de nem sempre encontrar bons ventos: este foi meu roteiro de viagem, esta foi minha proposta.

Palavras-chave: singularidades, encontros, docência, subjetividade, potência de agir.

ABSTRACT

This thesis approaches the journeys and meetings I have had in the teaching. Part of subjectivity understanding produced from multiple heterogeneous components, social experience and their singular routes. Today, more than ever, subjectivity is convened to singularize itself. It is in this perspective of singling that this research enplanes. The analysis was done by lines of affection, which were treated as potency to act, not as feelings themselves, but based on speeches and writings fragments, when I approached my perception of what produces me in teaching, rubbing with what I experience in the daily of Farroupilha Federal Institute - Panambi *campus*, and the readings I have done. The research is sustained in the theoretical assumptions of Gilles Deleuze, Félix Guattari and Baruch Espinosa, in particular in the concepts of arrangement, subjectivity, potency to act and meetings. The des/reterritorialization, lines of escape and the subjectivity out of the subject insert as folds in the research. In this cartographic confection, among authors and fragments, it was necessary to find a method that could sustain the intense anxieties that follow these moments of creation. Thus, the cartography allowed me to trace the intensive lines that gave rise to the concerns presented here. The care I had was to not fall into the representation of the subject who produces and who is produced on *campus* Panambi, but rather think of the arrangements that this space allows, because the individual only constitutes himself when broker. I highlight as one of the contributions of this study, the teaching when takes on new proportions, having the possibility to consider producing up teaching as a micropolitics found every step of the way, in a move that pulses, that intends and finds resonance in the creation, in the collective production, in the authorship, in the transversality of saying and listening, in the constitution of new senses to see in its vents, pipes that leaves the air circular with the outside, even at the risk of not always find good winds: this was my trip's script, this was my proposal.

Keywords: singularities, meetings, teaching, subjectivity, potency to act.

SUMÁRIO

Travessia.....	12
PERCURSOS, FRAGMENTOS E ENCONTROS.....	15
Pensando o caminho.....	16
O processo.....	23
Fragmentos e desvios de um percurso.....	28
Linhas intensivas de uma cartografia.....	32
INÍCIO DE VIAGEM.....	38
Fragmento de um percurso I.....	39
Singularidades docentes.....	46
Cartografias de algumas singularidades.....	54
Onde a docência faz a dobra.....	62
Uma docência em meio à dobra e o fora.....	69
ATRAVESSAMENTOS DA DOCÊNCIA.....	73
Produção de subjetividade fora do sujeito.....	74
Potência de uma subjetividade.....	82
Linhas de afeto de uma travessia.....	95
MOVIMENTOS DE UM ENCONTRO.....	102
Fragmento de um percurso II.....	103
Movimentos de um encontro com o Instituto Federal Farroupilha.....	106
Movimentos de um encontro com os docentes.....	111

ENTRE UMA VIAGEM E OUTRA.....	124
Um lugar feito de agenciamentos coletivos de enunciação.....	126
Um lugar feito de agenciamentos maquínicos.....	137
Por uma política do dizer e do escutar.....	146
PRÓXIMA PARADA	158
Hora de desembarcar.....	159
REFERÊNCIAS.....	166



TRAVESSIA

Esta tese parte de um percurso que envolveu muitas viagens, algumas que já se encerraram, outras que tiveram seus trajetos desviados, as que ainda estão acontecendo e as que estão por vir. Em muitas fiquei em dúvida em que estação desembarcar, outras fizeram com que eu retornasse há algumas estações, utilizando-me de outros calçados, também houve aquelas em que peguei carona, e as que fui conduzida.

Houve viagens em que tive medo, mas também muitas me fizeram voar; algumas em que fui embalada pelos sonhos, e outras que me fizeram cair. De todas elas carregou algo, como uma cicatriz ou um arranhão. Às vezes, uma simples brisa, de outras um enorme cansaço de percorrer um caminho intenso de ir e vir semanalmente. Teve as que a chuva me conduziu, e aquelas em que o sol foi meu companheiro. Teve ainda a travessia das estações: três primaveras, três outonos, três invernos e agora o terceiro verão.

Não posso me esquecer da partida às cinco horas da manhã (manhã não, madrugada!), mas o momento que mais me acompanhou foi o entardecer – ah, esse sempre muito esperado, pois era a hora do retorno, de voltar e colocar em ordem todos os tickets de passagens que peguei nas estações onde descí.

Em alguns dias, dependendo do trajeto, meu coração saltava, em outros parecia que dormia, mas houve dias em que chorei intensamente – contudo, nem sempre de tristeza. O que

*deslizava do meu rosto em forma de lágrimas eram os afetos
que recolhia durante o trajeto.*

*Teve a travessia que foi feita pelo meu corpo físico e, apesar de
ser o mesmo caminho e as mesmas cidades, nunca era a
mesma viagem. Panambi-Santa Maria, Santa Maria-Panambi;
tem também Três de Maio, Erechim e, agora, São Gabriel. Esse
trajeto está repleto de placas, buracos, arco-íris, plantações que
contracenam com a velocidade e refletem o ir e o vir de tantos.*

*Nessas viagens, também houve os encontros: tem o pessoal do
GPAEC¹ em cujo grupo desfila uma variedade de estilos e
ideias. Tive, ainda, o encontro com alguns colegas que
cumpriram comigo o mesmo percurso do doutorado, porém, em
determinado momento, eles desceram para pegar outro
caminho. Encontrei também os que me pegaram pela mão, me
deram presentes em forma de palavras, livros, imagens,
poemas ou canções, a esses eu chamo de meus guias.*

*Mas há alguns que são especiais por demais, e que fazem parte
desta tese. São como coautores, pois opinaram, sugeriram,
riram, rasgaram, racharam, desviaram, muitas vezes, o
caminho comigo. Mas aí teve aquela que controla as
passagens, que orienta o trajeto a ser seguido. Muitas vezes fez
com que eu descesse antes da chegada, deu um sacolejo, em
outros momentos cutucou para que saltasse estações à frente,
mas sabe como ninguém aonde iria desembarcar.
Inspirada pelo relevo que via, balbuciava para meu
pensamento o que lembrava os encontros. As ideias eram*

¹ GPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura da
Universidade Federal de Santa Maria - RS.

ouvidas para além daquele horizonte serpenteado que percorria. Mas o que mais me encantava era a beleza dos encontros, onde todos os corpos descalços dançavam com a vida.

Houve momentos em que desviei do caminho, espiei entre frestas e só via o terreno baldio de minha existência que precisava ser habitado. As formas estratificadas que aquele espaço apresentava, foram sendo desfeitas pela sutil e pacienciosa habilidade encontrada em quem ama. Diria 'o amor tem uma potência de vida para cada um tornar-se algo em si mesmo'.

Estou no fim da viagem, e foi assim: percorri, caminhei, desviei, desloquei, voei, arrastei-me, mergulhei, saltei, gritei, sussurrei... Gaguejei.

Estou no fim da viagem, e foi assim que encontrei lugares, pessoas, coisas, inquietações, desejos, dor, suor, amor. Embora, muitas vezes, meu corpo parecesse paralisado, meu pensamento era só velocidade, na tentativa de escrever, relatar, contar, para tentar mapear o que de algum modo me produz.

O que essa travessia guarda não é apenas a beleza ou tristeza dos encontros que ocorreram, onde todos os corpos em meio e no meio da vida pensam seus afetos. O que essa travessia guarda é o desejo de uma docente que pelos percursos, fragmentos e encontros foi atravessada.

**PERCURSOS, FRAGMENTOS
E ENCONTROS**



Pensando o caminho

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos (Fernando Pessoa).

A escolha por escrever uma tese na área da Educação que transite pela docência, pelos encontros e pela filosofia da diferença² ao mesmo tempo em que uma docência se faz, provoca um envolvimento com conceitos relacionados a intensidades e forças em que muitas vezes tive que “abandonar as roupas usadas” (PESSOA, 2013), me colocar no vazio, sair do interior, desmoronar a unidade do *eu* e provocar um trajeto ao *ele*. Essa passagem do *eu* ao *ele* tem uma relação neutra (BLANCHOT, 1987), sendo aquela que o sujeito não mais se encontra. “Entrar em contato com o neutro é abrir-se para a experiência com o fora. É deixar-se levar pelo Outro: o Diferente, o Desconhecido, o Estrangeiro” (LEVY, 2011, p. 45). Tarefa nada fácil quando, propositalmente, se tenciona, ou se deseja, ou se necessita inventar uma escrita para compor uma investigação que aposte que este movimento consiga ser provocador de novos pensamentos.

² Em 1968, Deleuze apresenta Diferença e Repetição (*Différence et répétition*) como tese de doutoramento, orientado por Gandillac, na qual problematiza a noção de que o conhecimento via representação mental é a ciência derivada desta forma clássica lógica e representativa.

Desse modo, fiquei atenta às ciladas das palavras – as palavras que escrevi reverberaram outras; produziram alianças; abriram espaços para pensar. O pensar não é capacidade inata, mas algo que deve acontecer ao pensamento “só o pensamento pode afirmar todo o acaso, fazer do acaso um objeto de afirmação” (DELEUZE, 2011, p. 63). As palavras que escrevi ecoaram a potência de um pensamento; calaram outras; travaram uma luta de sentidos e significados, saíram da imobilidade. Operaram como máquinas que põem o pensar em movimento, que “violenta o pensamento” (DELEUZE, 1998, p. 91), pois ao embrenhar no universo da escrita, necessitava “limpar as palavras” (MOSÉ, 2014) deixá-las proliferar em todas suas possibilidades.

A partir de Deleuze (1998, p. 91), entendo o “que violenta o pensamento” em oposição ao pensamento já dado, instaurado, consolidado. É necessária uma busca por algo que está em relação à formulação de ideias e de problemas e não na busca de solução de problemas já criados por outros, que, muitas vezes, tendem mais a aprisionar. O pensar dominante que se encontra em algumas instituições escolares calcado na técnica e nas ideias de representação é um modo de exercer o poder e de impedir que se pense, pois se encontra em uma imagem moralizada do pensamento. Contrariamente, o pensar é um ato imoral e tem a ver com o encontro com signos. O signo não é o próprio pensamento, mas o que põe o pensamento a pensar e “é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar” (DELEUZE, 1998, p. 91).

Nesta tese, pensar requereu desestruturar às ‘certezas’, colocar em dúvida o próprio pensamento, ir ao encontro dos signos. Foi um tempo de travessia que me possibilitou traçar

linhas de fuga sem estabelecer pontos fixos, tendo uma e todas as possibilidades de fazer, agir, chorar, amar, produzir, criar.

As linhas de fuga que foram traçadas nessa viagem não arriscaram ser entendidas unicamente como as linhas que escapam da tentativa totalizadora e fazem contato com outras raízes, seguem outras direções. Fazer fugir de um sistema não significa escapar, mas vazar, enfrentar. A fuga não consiste sair da situação para ir embora, “fugir não é absolutamente renunciar às ações, nada mais ativo que a fuga” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 30). Desse modo, “sobre as linhas de fuga, só pode haver uma coisa, a experimentação-vida” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 20), pois ela também “cria a vida” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 41-42). Sendo criação, novas linhas vão sendo traçadas num desenho cartográfico, que se faz ao mesmo tempo que os movimentos dos afetos e das intensidades são atravessados e capturados pela vibração dos corpos.

“É evidente que a linha de fuga *não vem depois*, está sempre desde o início” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 79), por isso, elas estão lá servindo de escape, potencializando as realidades que, muitas vezes, não estão visíveis, mas que podem ser empregadas, visitadas e produzidas a cada situação. Para produzirmos as linhas de fuga requer que estejamos atentos a situações que até então eram sutis. Essa perspicácia é efetivada quando a linha de fuga opera na transversalidade, onde “as coisas perdem sua fisionomia, deixando de ser pré-identificadas por esquemas prontos, e adquirem a consistência de uma vida” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 32), possibilitando que localizemos um novo modo de movimento, onde se tem acesso a múltiplas conexões.

Escrever também requer que se inventem linhas de fuga. Ou seja, na maioria das vezes o que se espera da escrita

de uma tese é que ela cumpra com um ‘rigor metodológico’ imposto pela academia. No entanto, quando se opera com a transversalidade da linha de fuga, está-se abrindo para inusitadas possibilidades de escrita. Na verdade, “escrever não tem seu fim em si mesmo, precisamente porque a vida não é algo pessoal” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 40). Desse modo, os conceitos trazidos na tese não foram apenas pano de fundo, ainda que sustentasse certa diretriz na proposição do seu percurso. O que busquei foi acompanhar os processos que compõem um campo social, que é, na realidade, um contínuo arranjo e desarranjo traçado no e a partir da experiência para explicitar e contextualizar o problema de pesquisa que gira em torno da questão: como eu, enquanto docente do IF Farroupilha, percebo as questões de institucionalização do *campus* Panambi e, a partir disso, como eu passo a enxergar o meu local de trabalho, friccionadas com as leituras que venho realizando no Curso de Doutorado?

O Instituto Federal Farroupilha – *campus* Panambi³ compõe hoje um dos onze *campi* do Instituto Federal Farroupilha e se situa no município de Panambi, na Região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, local onde atuo como docente. Entendo que, nesse espaço, muitos signos são emitidos e outros ainda tentam me capturar. Nesse sentido, o encontro que tive com os signos me afetou e, como docente-pesquisadora-viajante, precisei exercitar meu pensamento para orientar – e não organizar – e ir aproximando, dando consistência aos elementos trazidos para esta pesquisa e assim

³ No decorrer da escrita, utilizarei a abreviação IF Farroupilha – *campus* Panambi, quando me referir ao Instituto Federal Farroupilha – *campus* Panambi.

produzir uma escrita, pois esse é o lugar onde as ideias são constituídas, lugar de criação.

O objetivo desta tese não foi de propor uma ação que modificasse o fazer pedagógico. O que busquei foi problematizar as questões pertinentes que surgem no contexto educacional, pois, no espaço institucional, são vários acontecimentos que ocorrem ao mesmo tempo. Nessa conjuntura, muitos agenciamentos passam despercebidos, já outros se evidenciam mais, dependendo do contexto. Um agenciamento põe em conexão certas multiplicidades tomadas em cada uma dessas ordens. Coube a mim, pesquisadora, perceber as nuances que ocorrem nestes processos de subjetivação, que se inauguraram nos encontros que tive, produzindo algumas singularidades, povoadas de multiplicidades. Pensar onde, como e com quem constituiu o início da viagem erigindo um território de sensação e experiência singular.

Formou-se um primeiro agenciamento, pelas intensidades capturadas, que foi cruzando outras trajetórias e formando outros tantos agenciamentos (ROLNIK, 2011). Compreendo o agenciamento, com base em Deleuze (1988-1989), como sendo as multiplicidades nas quais funcionam elementos heterogêneos; também são coletivos, que põem em jogo desejos, multiplicidades, afetos, devires, acontecimentos. Encontramos no agenciamento quatro dimensões: estado de coisas; enunciações; territórios; e movimentos de desterritorialização. Para Deleuze (1988-1989), a força mínima produtora são os agenciamentos, e não os indivíduos, pois a potência nasce das associações que fizemos, e não dos indivíduos.

Convido você, leitor, a percorrer comigo essa travessia, a viajar pelo movimento desta escrita. Porque é através da escrita, entre a escrita, que se vê e que se ouve. A tese que desenvolvi com este percurso foi a de que uma experiência docente só se faz presente no encontro entre singularidades que se colocam abertas uma às outras, para permitirem ser afetadas por elas e produzirem novas singularidades ou novas conexões. É na abertura a esses múltiplos encontros que podemos criar docências em percursos, feitas não para perdurar, mas que abrem caminhos para novas possibilidades, que vão se modificando a cada nova composição de corpos. “Estes não se definem por seu gênero ou sua espécie, por seus órgãos e suas funções, mas por aquilo que podem, pelos afetos dos quais são capazes” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49).

Deste modo, a escrita é negócio de território indefinido. “O território, é ele próprio, lugar de passagem” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 132), e a relação de quem habita o território e o próprio território é de inversão recíproca, e não de adaptação. Nesse sentido, entendo que habitar na escrita tende a ser criação, autoria, e não adaptação às ideias pré-fixadas, determinadas, impostas. Defendo que, para que a escrita possa se constituir como território indefinido, faz-se necessária uma desterritorialização, saindo do lugar de alguns ditos e escritos, utilizando-se dos vetores de saída, que, por vezes, fazem perder sua estanqueidade ou clausura, a fim de perceber os desejos como responsáveis por fabricar novos arranjos, para, então, a escrita se reterritorializar.

Nesse ato amoroso com a vida, nessa viagem que escolhi percorrer, propus o que Deleuze (2011, p. 64) quis que seus escritos provocassem: “um instrumento para que cada um

crie seu próprio pensamento". E, assim, quem sabe, movimentar outro olhar para a Educação.

O processo

A ponte não é de concreto,
não é de ferro
Não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento
(LENINE – *A Ponte*, 1997).

A escrita traz consigo um deslize de linhas que tendem a administrar novas formas de compor um território de pensar. E, para compor a escrita desta tese, necessitei construir mapas fendidos, “conectáveis em todas as suas dimensões, desmontáveis, reversíveis, suscetíveis de receber modificações constantemente, possuindo múltiplas entradas” (DELEUZE; GUATTARI 1995a, p. 22). Não mapas de representação, pois, se assim o fizesse, estaria traindo meu pensamento, mas mapas que indicassem caminhos que auxiliassem a distinção entre as linhas de desejo e dos afetos das linhas que preservam a ordem instituinte. Essas linhas nos atravessam, compondo nossos mapas.

A diferenciação que aqui atribuo entre as linhas encontra-se no conceito de segmentaridade reinventado por Deleuze e Guattari (1996), mais especificamente, em três linhas, segundo as quais somos compostos: uma flexível, isto é, molecular – micropolítica –, outra dura, molar – macropolítica, as quais não têm a mesma natureza, mas que coexistem sempre e não cessam de passar uma pela outra, e uma espécie de linha de fuga ou de ruptura. Ruptura quer dizer muita coisa, e não tem nada a ver com ruptura de cadeia. Para Deleuze e Guattari (1996, p. 72), “uma verdadeira ruptura é algo a que

não se pode voltar, que é irremissível porque faz com que o passado tenha deixado de existir".

Saliento aqui que macro e micro não se referem a grande e a pequeno, tampouco ao Estado e à sociedade. Essa diferenciação está relacionada com um funcionamento que somente ativa a relação com o mundo. Assim, abordo a macro, como a política do plano gerado pela linha dos territórios, ou seja, aquela que configura o mapa, onde se esboça um encontro de territórios, já que esse cobre apenas a esfera do visível, caracterizados por oposições binárias: branco-preto, homem-mulher, entre outras linhas que preserva a ordem instituinte. Diferentemente, micro é a política do plano gerado pela linha dos afetos, primeiro movimento do desejo (ROLNIK, 2011), linhas das intensidades não subjetivadas (DELEUZE; GUATTARI, 1997a) que o corpo produz e, portanto, são inseparáveis de suas relações com o mundo (ROLNIK, 2011).

Essas linhas auxiliaram no entendimento do percurso da docente-pesquisadora-viajante que fui, seu contexto e subjetividade, sua responsabilidade ética diante dos encontros com os autores que convoquei para esta interlocução, e com o IF Farroupilha – *campus* Panambi.

Os elementos que apresento neste estudo não seguem uma linearidade, uma vez que se constituem dos atravessamentos agenciados pela escrita. No sentido deleuziano, nós só podemos agenciar entre agenciamentos. Agenciar é: “estar no meio, sobre a linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 44). Assim, tive que resistir às armadilhas do contágio das identificações e me colocar ‘no meio’ dos fatos vivenciados no decorrer dessa travessia. Coube, então, não ver mais ‘a minha’ docência dentre as muitas que habitam o IF Farroupilha

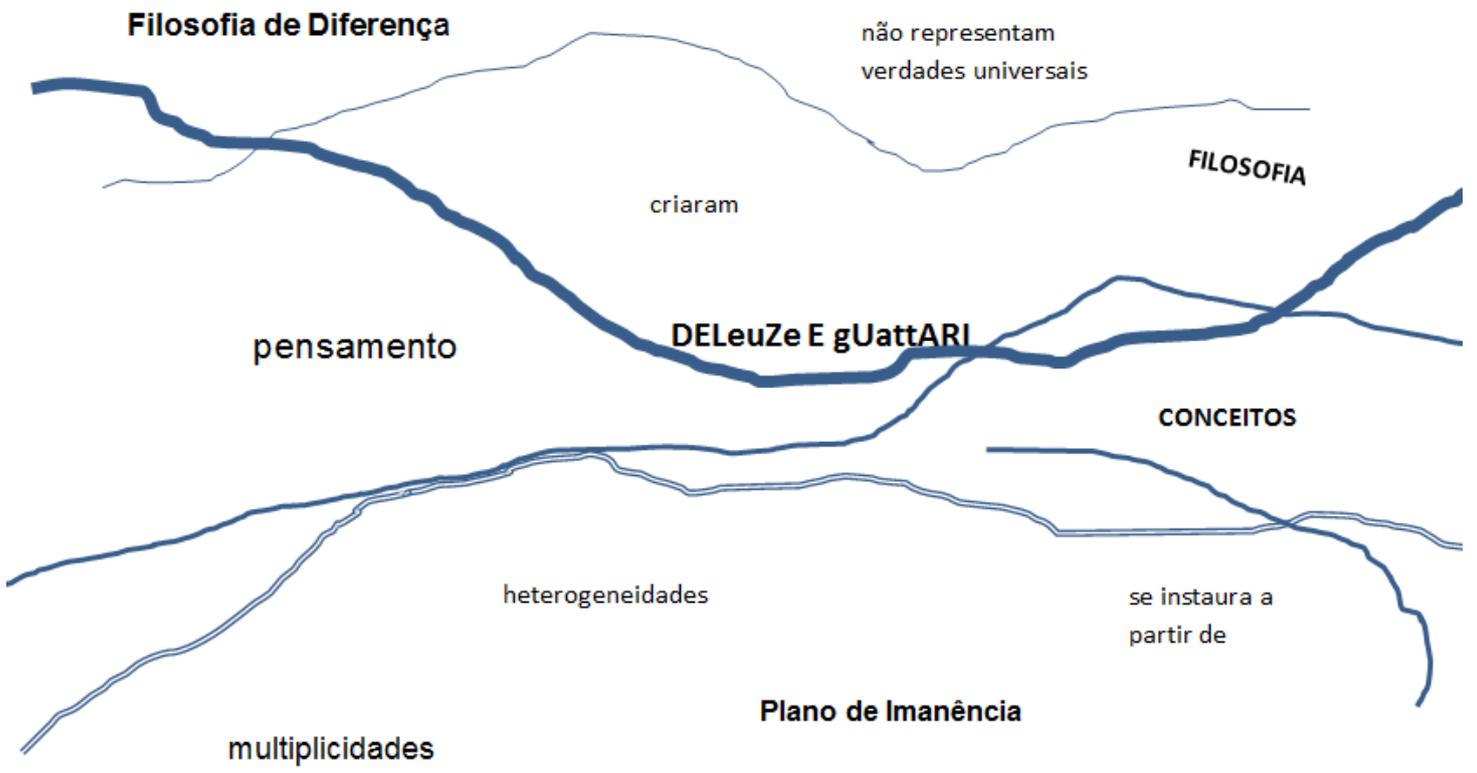
– *campus* Panambi, mas ter algo a ver com ela, ter algo para agenciar com ela, que não consiste em passar pela docência, a imitar ou em identificar, mas agenciar alguma coisa entre ‘uma’ docência que se faz dos bons e maus encontros, dos afetos alegres e tristes, das linhas de fuga. Entendo nossas vidas como uma sucessão de ideias que nascem de encontros diários.

Compreendo, por meio do pensamento deleuziano, que o singular se diferencia do individual. O individual apresenta uma forma, é orgânico. Já a singularidade é anterior ao indivíduo, é a-formal. Conforme Deleuze (2011), as singularidades designam as “dimensões” intensivas de uma multiplicidade e, permitem ser igualmente nomeadas “intensidades”, “affectos” ou mesmo “hecceidades” – sua distribuição corresponde, portanto, ao mapa afetivo de um agenciamento. Ainda, observa Deleuze (2011), passamos facilmente de uma singularidade a singularidades, como se toda singularidade já fosse várias.

Desse modo, quando defendo a tese de que a ‘experiência docente só se faz presente no encontro entre singularidades que se colocam abertas uma às outras’, quero dizer que os docentes que compõem o IF Farroupilha – *campus* Panambi apresentam singularidades distintas a partir da percepção de suas experiências de vida. Sair do campo da individualidade e ir para a singularidade se dá no momento em que se opera o pensamento, através da ruptura de significação. É necessário operar com o pensamento para constituir-se singular – campo de forças –, e propor outros encontros.

Para muitos docentes do *campus* Panambi, a vida ‘normalizada’ da instituição é o suficiente e raramente se singulariza levando uma vida endurecida. Por isso, defendo a ideia de que é o encontro entre estes que possibilita que as

experiências não sejam uniformizadas e, assim, quem sabe, possam apontar para uma docência em percurso, sendo aquela que desacomoda, que tira o docente de seu estado de conformidade, propondo novos sentidos e novas direções.



Fragmentos e desvios de um percurso

Percebi que estava numa travessia entre o que me parecia seguro e a busca por outro olhar, que me aproximasse de referências pautadas na perspectiva da descontinuidade. Desse modo, procurei o que vazava. Elegi os encontros, não para uma mera confirmação ou descoberta dos fatos que ocorriam no IF Farroupilha – *campus* Panambi, uma vez que sabia da subjetividade que envolvia o encontro, mas porque o movimento dessa escrita produziu a compreensão de como foi se disseminando alterações no modo de me ver docente. Deixei de lado qualquer preocupação com separações de gêneros, de espécies, de indivíduos, importou-me “a singularidade de outra dimensão, diferente das dimensões da designação, da manifestação ou da significação” (DELEUZE, 2011, p. 55) para, depois, ver o que resultava desses diálogos, desses arranjos, dessas conjugações.

Pareceu-me fundamental, contudo, entender que esta pesquisa não seria uma mera transcrição de fatos, como descrevem algumas perspectivas teóricas, mas que sobre ela seriam feitos recortes, seleções, exclusões.

Não tinha certeza dos encontros, “mas *parti à espreita*” (DELEUZE, 1988-1989, p. 12, grifo meu) de algo que me dizia, que me encantava, me provocava, me desacomodava. Por isso, os encontros não foram demarcados necessariamente por hora/local, mas por (des)encontros com o pensamento, com o que habitava no *campus* Panambi. Em meio a este desassossego, valeu-me o pensamento de que não há encontros “pequenos” ou “inúteis”, porque para serem apreendidos, necessitavam estar inseridos em um sistema

complexo de pensamento e de experiência. Nesse rumo, não foi seguida a linearidade dos fatos.

Deleuze (1988-1989) aborda, na entrevista concedida à Claire Parnet “O abecedário de Gilles Deleuze”, que temos encontros com coisas antes de ter com pessoas. Neste sentido, não pretendi predefinir critérios, pois não sabia que encontros teria. Esses poderiam ser com colegas, documentos, eventos ou mesmo situações que me proporcionariam o surgimento de fragmentos de fala e de escritas, os quais experimentei nesta tese.

“A ideia de fragmento arrasta consigo o incômodo da incompletude” (PRECIOSA, 2010, p. 23). Os pensamentos fragmentados de fala e escrita foram apresentados em pedaços, descontínuos, dissipatórios. Assim, tendem a gerar desconforto por parte de quem lê. Mas, por outro lado, “ele é capaz de operar uma inteireza de articulações, combinada a uma resistência a sistematizações” (PRECIOSA, 2010, p. 23).

Os fragmentos que escolhi têm esse sabor de incompletude, para permitir a você, leitor, mover sutilmente as afinidades. Ao lê-los, não encontrarás nada de subjetivo, ao contrário, incorporará um conjunto de ideias apontadas em um caderno de anotações e soltas nesse trajeto de escrita.

Assim, como pesquisadora, percebi o quanto é importante “mudar de via para não nos acostumarmos com o mesmo caminho”.⁴ Vivemos numa época marcada pelas subjetividades, pelas ausências, pelas dúvidas das certezas, pela fragmentação do sujeito, pelas heterogeneidades, pelas multiplicidades não designadas do uno, mas, ao contrário, como uma organização própria do múltiplo como tal. Assim, as

⁴ Fala de Marilda Oliveira de Oliveira no encontro do PIBID, ocorrido em 22 de fevereiro de 2013.

multiplicidades “não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tão pouco remetem a um sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 8).

Corazza (2007, p. 105), em seu texto *Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos*, aborda que a visualidade dos labirintos na pesquisa é constituída por “repartimentos polimorfos, de disposição esteticamente enredada, tortuosa, intrincada, que nunca repetem sua própria forma [...] inextricável e admiravelmente emaranhados”. Assim, roubei sua ideia de labirinto e, com respeitosa pretensão, utilizei-a em minha tese para definir os “desvios”.

O desvio se deu durante o percurso da travessia e não implicou um tempo que determinasse quando deveria acontecer. Foi composto por um desenho de linhas sinuosas e imprevisíveis, das quais, quando estive dentro, não tinha a mínima ideia para onde me levaria, tampouco onde estavam seus pontos de fuga ou mesmo de aprisionamento. De tal modo, percebi que, nessa travessia, muitas vezes, necessitei retomar o caminho e, nesse momento, este já não era mais o mesmo. Nessa retomada, utilizei-me do desvio para buscar outras possibilidades de continuar em movimento e, “então gritar bem alto, para que o som da própria voz fosse a única a fazer companhia, e não morrer de solidão” (CORAZZA, 2007, p. 106, grifo meu).

O desvio não significou apenas mudança de caminho, sinuosidade, descaminho, como definem os dicionários, mas atalho, pista, criando seu próprio percurso. O desvio permitiu que os fluxos de escrita deslizassem como um novo plano de consistência, que, afastado de qualquer modelo, promoveu uma linha transversal heterogênea. Segundo Deleuze e Guattari (1997a), a consistência é aquilo pelo qual algo se consolida, cria

corpo, permitindo que elementos heterogêneos se mantenham juntos, articulando e produzindo, sem que isso implique numa homogeneização destes.

Nesta tese, os desvios foram convocados quando a escrita saiu do que era previsível, anunciável, estabelecido. Assim, denominei *desvio* os fragmentos de fala e de escrita que foram experimentados por mim, a fim de apresentar como vou me produzindo docente e surgiram como mapas cartográficos, abrindo-se aos conceitos e fragmentos. O desvio apareceu a partir de um recorte no texto, marcado pela fonte *itálica* e também convocado, quando necessário. Também foram utilizadas imagens fotográficas, coletadas dos percursos de idas e vindas trilhadas no doutorado.

A partir do exposto, utilizei fragmentos de falas e/ou de escritas de colegas docentes, estudantes, documentos, situações, entre outros, para conhecer como se produz a docência nessa Instituição. Muitas vezes soados como ‘clichês’, os fragmentos abordaram as atividades de uma Instituição com oito anos (Instituto Federal Farroupilha) de exercício e, neste tempo, um *campus* (Panambi) com quatro anos de atividade. Os fragmentos foram entendidos como “entremeio” e permearam as discussões, estabelecendo possíveis interlocuções entre questões relativas à docência, de modo a friccioná-las com a Instituição, com os autores que potencializaram a escrita e com o que tenho experienciado como docente.

Linhas intensivas de uma cartografia

A primeira aproximação que temos ao pensar a cartografia é que esta é uma ciência que prepara cartas, mapas e planos para os mais diversos fins, bem como com diversos níveis de complexidade e informações, com base em elementos científicos e técnicos de refinado valor, estando mais próxima da geografia ou da Geodésia. Como observa Rolnik (2011, p. 66) “podemos até dizer que na prática do cartógrafo integram-se História e Geografia”, contudo, nesta tese, distinguindo do entendimento de uma construção de mapas geográficos, de uma forma estática, cartografar se referiu, fundamentalmente, à busca por novas estratégias de afetos que deram passagem aos movimentos de intensidades produzidas pela docente-pesquisadora-viajante, em um “exercício que compõe e decompõe territórios, com seus modos de subjetivação, seus objetos e seus saberes” (ROLNIK, 2011, p. 58).

Foi nessa confecção cartográfica – entre os desvios, os autores e os fragmentos de falas e de escritas – que a cartografia produziu um movimento próprio da escrita, composições que buscam criar territórios. Ao mesmo tempo que desaparecem certos territórios, a cartografia me permitiu traçar as linhas intensivas das inquietações aqui apresentadas.

No contexto da filosofia de Deleuze e Guattari (1997a), a cartografia não é mapa-representação, mas faz desenhos que acompanham um fluxo, um processo.⁵ A cartografia produz-se ao mesmo tempo que os movimentos de criação de novos

⁵ Cabe deixar claro que, por processo, entende-se processualidade, e não processamento, que remete à concepção de conhecimento pautado na teoria da informação, que traz a ideia de coleta e análise de informação (POZZANA DE BARROS; KASTRUP, 2010).

mundos acontecem, é valiosa ferramenta de investigação para contemplar os afetos mobilizados no processo que moveu esta tese.

O método cartográfico colocou-me o desafio de desenvolver uma forma que permitisse à docente-pesquisadora-viajante acompanhar os processos inventivos e de produção de subjetividade (POZZANA DE BARROS; KASTRUP, 2010) que foram sendo inventadas e transformadas pela experiência a partir de um conjunto de elementos, forças e linhas que lhe deram movimento. Os processos de produção de subjetividade, entendidos aqui, ocorrem quando já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Assim, o cartógrafo necessita sempre iniciar pelo meio. Isso acontece não apenas porque o próprio momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual (POZZANA DE BARROS; KASTRUP, 2010).

Entendo por espessura processual tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Por isso, a cartografia não é um método pronto, é um método para ser praticado, e não aplicado, pois não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares (KASTRUP; BARROS, 2010). O método vai se produzindo no acompanhamento dos movimentos da subjetividade.

Em Deleuze (2001, p. 22), encontro a definição de subjetividade como não sendo mais do que uma coleção de dados sem ordem e não coincide com o sujeito, porque esse é apenas um efeito das articulações às quais as ideias são submetidas. Ainda que a lógica identitária dos termos seja

substituída pela lógica do encontro, que substitui o verbo Ser (A é B) pela conjunção “e” (A e B). Desse modo, torna-se, por conseguinte, impossível falar de consciência como algo que é intenção, razão, e de subjetividade como sinônimo de sujeito.

Portanto, é a repetição da experiência, ou seja, no hábito de adquirir hábitos, que forjamos isso que chamamos de espírito, alma, consciência, subjetividade (DELEUZE, 2001). Entendo essa definição como sendo a que nos orienta no mundo que segue os padrões estabelecidos, consagrados, através de uma subjetividade que se constitui na experiência social, em trajetos singulares na família, na rua, no *campus* Panambi, entre outros lugares.

A realidade analisada foi tomada como um plano de composição de elementos heterogêneos, plano de diferenças e do diferir que força o pensamento a acompanhar o engendramento dos percursos, das implicações em processo, das conexões de redes (PASSOS; BARROS, 2010). Esse plano da realidade só pode ser analisado por alguém que, como eu, submergiu intensamente na experiência e cujos encadeamentos estiveram em jogo o tempo todo. Os encadeamentos suscitados pelos encontros ocorridos delinearão percursos e compuseram um trajeto de várias possibilidades, tais como: das afecções, capturadas no contato com os estudantes e colegas; da constituição, pelos movimentos de uma docente-pesquisadora-viajante; da metodologia, em meio aos caminhos, aos encontros e aos desvios traçados; do referencial teórico movimento do pensamento; de aberturas/rupturas que surgem entre o IF Farroupilha – *campus* Panambi e a docência; dos encontros envolvendo autores, conceitos, experiências.

Habitar o território a ser mapeado foi fundamental, pois, como docente-pesquisadora-viajante, necessitava manter-me em contato direto com as pessoas e seu território existencial, em uma configuração na qual sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam. Deixei-me impregnar pelos territórios que se avizinhavam, com uma receptividade afetiva e engajada, permitindo encontrar o que não procurava ou mesmo ser encontrada pelo acontecimento ao qual não estava atenta (ALVAREZ; PASSOS, 2010).

Os encadeamentos descritos acima permitiram um movimento de aproximação e captura de matéria de qualquer procedência. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas (DELEUZE; GUATTARI, 1992). De acordo com Rolnik (2011, p. 65), “tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele *cartógrafo* é bem-vindo (grifo meu)”.

Servi-me de uma enriquecida variedade de fontes, linhas que atravessaram linhas que percorri em tantas fugas, sempre em busca de elementos para compor minhas cartografias. Não se tratou de tomar-me como objeto da pesquisa, muito menos, tomar o objeto como coisa idêntica em si mesmo, mas sim de assumir a pesquisa como um processo em que o meu eu, que já não é mais EU, fosse da pesquisadora. Essa dinâmica não ocorre por vontade de alguém, mas por contágio entre a pesquisadora, os autores eleitos e os encontros. Ao assumir um valor coletivo, tais elementos colaboram para uma ação comum que se instaura como agenciamento coletivo de enunciação, isto é, uma experiência coletiva, na qual cada um se engaja pelo que nela é impessoal.

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização, ou seja, toda a produção de sentidos, e eficiência semiótica, não é centrada em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egoicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. É pertinente sublinhar que, ao tomar a enunciação como agenciamento, tendemos descentralizá-la do sujeito e da relação de emissor-receptor, potencializando, ao contrário, a indissociabilidade dos agenciamentos de enunciação de práticas concretas e de relação de poder (GUATTARI; ROLNIK, 2010).

É importante ver não um único foco, pois o que fiz foi inventar atalhos, nós, em função daquilo que emergiu dos contextos das experiências heterogêneas, dos afetos que capturei. O sentido da cartografia é um acoplamento dos percursos, vivemos em conexões, em rizomas.

A partir do momento em que percebi certa linearidade na escrita, necessitei desfazer-me das forças que me conduziam a uma análise. Comecei a desfazer um território de existência. Fui tomada por algo de intempestivo, algo fora do lugar, o desmonte de uma topografia. Como cartógrafa, optei por não apagar algumas percepções anteriores e passei a compor de outra maneira, buscando uma aproximação maior com os conceitos que estão envolvidos na tese e que me ajudaram a compor outra escrita. Desse modo, novas composições cartográficas se apresentaram, contudo, as que estavam presentes inicialmente são tão pertinentes quanto as que chegam somente ao final da investigação.

Assim, fiz uma viagem em que as diferenças se entrecruzaram num novo percurso das singularidades de

partida, numa grande formação de territórios. Sendo que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (ZOURABICHVILI, 2004). Esses desterritorializados se reconectam, se religam, a partir de novas experiências.

É preciso compreender os acordos e desacordos do vivido, das situações capazes de criação, de fazer-me reviver pela cartografia. Por isso, os fragmentos que foram percorridos aqui foram filamentos, ramificações, desvios que pretenderam apresentar um pouco do meu percurso de docente que, em um exercício, desnudam-se de inquietações, medos, etnocentrismos. Pretendi, assim, cartografar as minhas itinerâncias, tecendo meu caminho de docente. Almejei a apreensão desses percursos por meio das experiências aqui reunidas.

IVORÁ 22 km
SANTA MARIA 40 km
SÃO PEDRO DO SUL 75 km

BEM-VINDOS
ROTA
PALEONTOLÓGICA

INÍCIO DE VIAGEM

Idas e vindas (Fotografia de Mari Simionato, 2014).

Perau Estrada do

PANAMBI
PASSO FUNDO
IBIRUBÁ
SOLEDADE
PORTO ALEGRE

JULIO DE CASTILHOS
UFSM
CAMOBI

Fragmento de um percurso I

O silêncio toma conta da minha memória, só escuto o sussurro das vozes que autorizo falar. Disseram-me, um dia, que eu seria professora: as pessoas têm mania de dar palpites na vida da gente.

Houve quem dissesse que eu não sosseitaria e iria escorregar por muitos textos. Mas foi na lentidão de uma leitura a outra que eu pude ouvir o que estava escrevendo. Das voltas do meu pensamento, que insistia em desembarcar em algumas estações por onde passei, é que vi minha história se produzindo.

Do giz que deslizava pelo quadro negro, saíam às noites vencidas pelo cansaço, as angústias dos encontros não tidos, o começo do que estava por vir.

Insistia em marcar, no rodapé dos cadernos de chamada, datas que embaralhavam minha memória. Às vezes, a data da escrita não se reterritorializava sobre a data do fato. Lembro-me de um fato, mas não da data. Que importância tem, corro o risco de ninguém ler meus escritos, são signos que se oferecem como eco para outra escrita.

Foi durante o período da escrita desta tese que o IF Farroupilha – *campus* Panambi foi criando corpo e agregando diversos servidores com suas diferenças. Os diplomas, as vozes, os ruídos, os cheiros, os trejeitos que eles carregam não levaram a um aprisionamento nem a uma univocidade da voz. Atualmente o *campus* está composto por cinquenta e três docentes efetivos, aprovados em concursos e com dedicação exclusiva de quarenta horas; ainda, nove docentes que se

enquadram como substitutos e temporários. Os substitutos foram contratados para suprir a falta de professor efetivo em razão de: vacância do cargo, afastamento, licença ou nomeação para ocupar cargos de direção, entre outras funções. Já os temporários são os docentes contratados para suprir demandas decorrentes do Programa Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, respeitados os limites e as condições fixados na Portaria Interministerial nº 149, de 10/06/2011, e Portaria MEC nº 1.738, de 09/12/2011, publicada no DOU de 13/12/2011.

Para a Instituição, a diferença existente é que o professor substituto, para ser contratado, necessita que haja um código de vaga docente correspondente a uma vacância ou a um afastamento previsto em lei, e seu quantitativo total não pode ultrapassar 20% (vinte por cento) do total de docentes efetivos em exercício na Instituição. E para contratar um professor temporário não há essas exigências, posto que ele é admitido para atender à expansão das Instituições Federais de Ensino. Esse é o atual quadro docente, no entanto, somente fizeram parte desta pesquisa os que permitiram um encontro, fosse por uma fala ou por uma situação qualquer que possibilitou um diálogo em torno do que propus discutir. Houve uma “mistura de corpos reagindo uns sobre os outros”, como houve “transformações incorpóreas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 29).

O *campus* Panambi necessita ainda preencher os buracos, fazer caminho por entre vazios, pois o quadro docente ainda não se faz completo. Temos áreas que serão preenchidas pelo próximo concurso e outras que dependerão da demanda dos próximos cursos oferecidos.

Uma das maiores deficiências do campus Panambi é a falta de servidores que serão sanadas com as nomeações dos aprovados no concurso público realizado recentemente (Fala da Direção Geral na reunião do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), realizado no dia dezoito de março de dois mil e quatorze).

Os encontros ocorreram durante o processo de produção desta escrita.⁶ Para delinear esse percurso, voltei a rever o material que foi sendo produzido durante os encontros: os rabiscos desprezíveis em folhas esquecidas dentro do caderno de anotações, os intermináveis inícios de escrita do projeto de tese, a fim de chegar a uma ideia, os livros e textos lidos e relidos durante as aulas do doutorado, as reuniões de ensino realizadas no Instituto e registradas em ata, o gravador de áudio, que me autorizou a descolar as palavras de sua materialidade, as fotos reveladas pelo percurso de um trajeto singular entre as cidades de Panambi e Santa Maria, as inúmeras conversas que tive com meus colegas docentes sobre a experiência e seus desdobramentos. Durante a revisita a esse conjunto de materiais, fui capturada por impressões que reverberaram em mim de diversas maneiras, desde um nostálgico saudosismo, provocado pelo reencontro de alguns colegas que já não via desde o término das disciplinas do doutorado ou dos colegas do Instituto que foram para outros *campi*, até a surpresa de ter em mãos um novo texto.

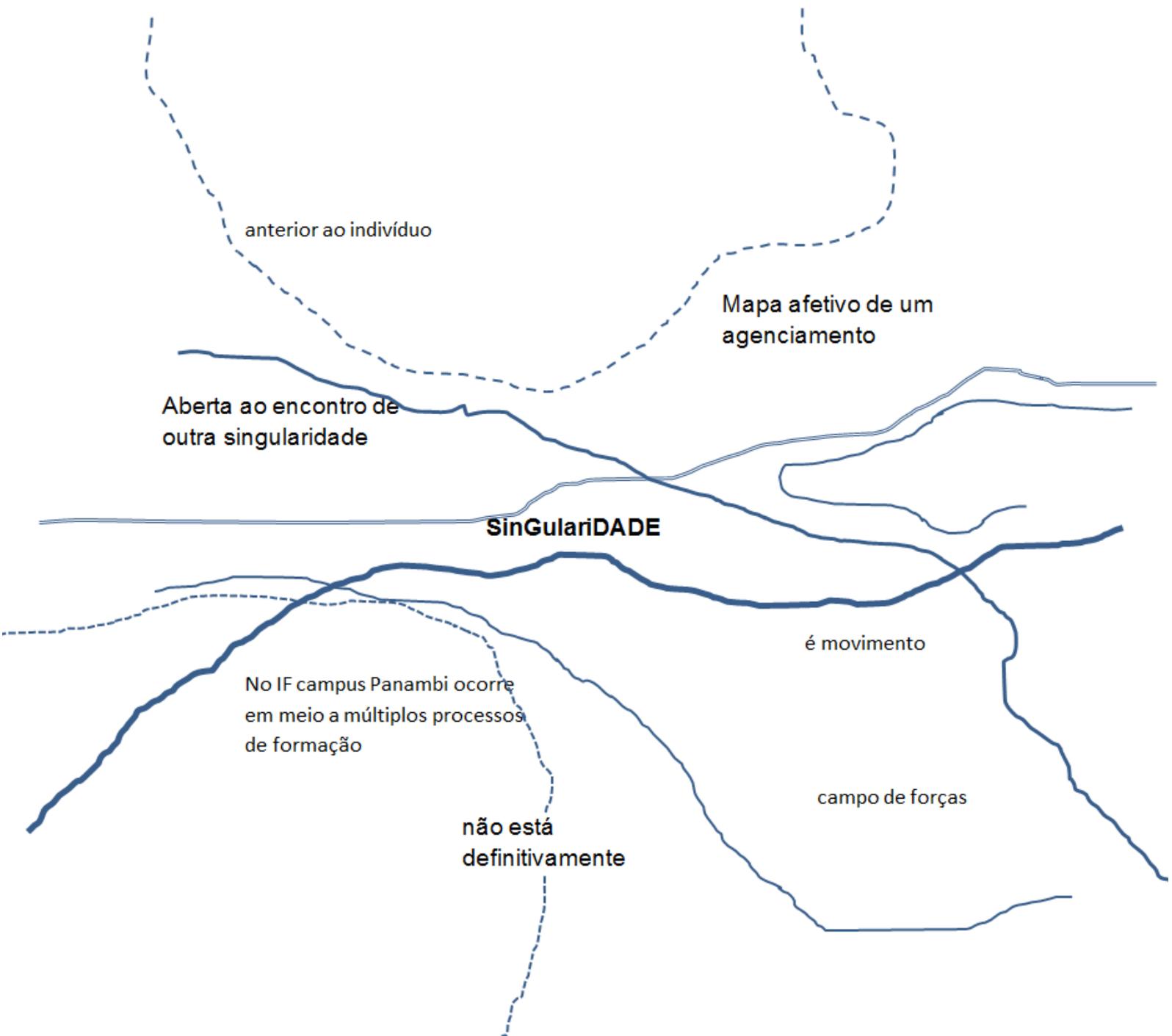
⁶ Optei por manter o anonimato dos colaboradores quando esses forem meus colegas docentes ou estudantes. Assim, os nomes aqui citados serão fictícios. Já os documentos e outras situações que remetem ao IF Farroupilha – *campus* Panambi, foram utilizados com a autorização da Direção Geral.

O reencontro com esse material permitiu o começo do registro de ideias e considerações que foram sendo despertadas durante o processo. Tentei mapear as linhas, as forças e os afetos que transpiravam dos fragmentos das falas, dos textos, das imagens. Todos esses registros foram sendo apontados em um caderno e, junto com as anotações de aula, de seminários, de eventos, de reuniões, de pareceres do grupo de orientação coletiva e ideias provocadas por outros encontros (com estudantes, com outros servidores e com amigos), constituíram a materialidade das coisas lidas, ouvidas ou pensadas.

Esses fragmentos não pretenderam se transformar em interpretações, opiniões ou análises objetivas ou, ainda, renovar a experiência da docência em proposições teóricas e definições conceituais a serem desenvolvidas na tese. Esses fragmentos buscaram captar e descrever aquilo que ocorreu no plano intensivo das forças e dos afetos, auxiliando-me a realizar o movimento de dobra sobre minhas inquietações e sobre a maneira como fui afetada pelos encontros enquanto a tese estava sendo produzida. É isso a subjetivação, fazer a dobra, “dar uma curvatura à linha, fazer com que ela retorne sobre si mesma, ou que a força afete a si mesma” (DELEUZE, 1992, p. 145).

Assim, as coisas lidas, ouvidas e pensadas constituíram-se como um exercício de escrita, onde pude explicitar para mim mesma as experiências que foram vividas e que, até então, permaneciam adormecidas. Dessa forma, a escrita final desta tese não foi uma atitude individual, ela adquiriu uma dimensão coletiva, por ser composta de muitos encontros e agenciamentos que ocorreram durante o doutorado. As incontáveis conversas e trocas de e-mail com minha

orientadora, as experimentações na sala de aula, as interferências no Instituto, às inúmeras vezes em que falei sobre meu tema (e ainda falo), quando era questionada sobre a tese que estava escrevendo, foram incorporadas às revisitas ao material da pesquisa – uma multiplicidade de vozes – polifonia, na qual docentes, estudantes, amigos, textos, autores, servidores produziram um agenciamento coletivo de enunciação (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).



Singularidades docentes

Viajar? Para viajar basta existir.
Vou de dia para dia, como de estação para
estação, no comboio do meu corpo, ou do meu
destino, debruçado sobre as ruas e as praças,
sobre os gestos e os rostos, sempre iguais e
sempre diferentes, como, afinal, as
paisagens são.
Se imagino, vejo.
Que mais faço eu se viajo?
Só a fraqueza extrema da imaginação justifica
que se tenha que deslocar para sentir. [...]
[...] A vida é o que fazemos dela. As viagens são
os viajantes. O que vemos, não é o que vemos,
senão o que somos
(Fernando Pessoa).

Viajar. Desejo de encontros. De percorrer caminhos cartográficos em um novo território, lugar ainda não habitado. Exploro este território por escutas, olhares, cheiros, gostos.

Considero-me viajante de terras ainda não vistas, pois me aventurei por lugares desconhecidos. Assim, no percurso que realizei para cursar o doutorado, *viajar* foi o verbo que mais conjuguei e vivenciei. Nessas idas e voltas pelas estradas entre Panambi-Santa Maria (348 km cada viagem), realizadas, em média, duas vezes na semana (696 km), oito vezes no mês (5.568 km), durante dez meses no ano (55.680 km), percorri, em dois anos, cerca de 111.360 km. Agregando mais o percurso deste ano, em que as viagens foram em menos vezes, mas não menos intensas, a soma do percurso ficou em torno de 120.000 km. Além dessas, também fiz muitas viagens por textos, livros, conceitos, filosofias, sociologia, psicologia e outras tantas, que

permito nomear-me uma *viajante*, ou melhor, uma *docente-pesquisadora-viajante*.

Esta escrita conta sobre o percurso de deslocamento que realizei durante os três anos de doutorado, auxiliando no entendimento das relações que passavam pelo meu corpo, no momento em que me ocupava com as situações de rotina exigida pela docência (aulas de cinquenta minutos, planos de aula, reuniões intermináveis) ao momento em que passei a me interessar pelas linhas de fuga, formas de resistência e outras possibilidades de vida coletiva, diferentes daquelas que o espaço escolar nos apresenta. Aqui a resistência é apresentada em contraposição aos focos de poder; assim, resistir significa perceber que a modificação se faz necessária, que é preciso pensar novas possibilidades de vida, promovendo o surgimento de uma nova ética.

A viagem teve início no primeiro semestre do ano de 2011, quando assisti, como aluna-ouvinte, à disciplina de Leitura Dirigida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esse percurso me levou a um encontro com os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari de uma forma diferente, já que a perspectiva teórica desses autores era desconhecida para mim. A primeira leitura realizada nesse período foi *Mil Platôs* volume 1 (um). Li, reli, tentei ler novamente: 'um livro tão fino, mas tão ordinário'.⁷

Nessa altura, já haviam passado dois meses da disciplina e eu questionava qual o motivo do meu deslocamento para as aulas em Santa Maria semanalmente? O semestre foi passando e outras leituras foram sendo realizadas, assim como diversos

⁷ A referência de ordinário que fiz em relação ao livro foi atribuída no sentido de ser irônico, obscuro e de difícil compreensão para quem, como eu, estava tendo o primeiro contato com os autores.

acontecimentos e atravessamentos. Começou a se definir meu caminho até o doutorado e, conseqüentemente, uma aproximação maior com Gilles Deleuze e Félix Guattari. Um atravessamento composto pelas muitas aulas que assisti como ouvinte e depois como aluna efetiva do programa, pela diversidade de opiniões que circulavam no Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Cultura (GEPaec), pelas inquietações percebidas cotidianamente em minha vida docente e pelas influências teórico-metodológicas diferentes que estruturam o IF Farroupilha – *campus* Panambi. Provocada por todos os lados e por muitos encontros, mergulhei nos desassossegos do meu pensamento.

Nessas viagens, precisei encontrar atalhos, desbravar caminhos, procurar brechas, descobrir lugares e observar detalhes quase imperceptíveis ao olhar impregnado de valores pré-concebidos que carregava na minha mochila. Como uma viajante, estive atenta aos vários agenciamentos que a própria viagem permitiu – os perigos do caminho, os encontros inusitados, os medos, os desejos, o imprevisível, os movimentos de desterritorialização foram os elementos que desencadearam esses agenciamentos. Para suportar isso tudo, precisei fazer uma longa viagem para dentro de mim, desconstruir saberes instaurados, desaprender (PAIM, 2009), buscar linhas de fuga para percorrer os movimentos desta pesquisa e ir além da representação. Percebi que a força mínima produtora são os agenciamentos, e não os indivíduos, pois a potência surge das associações que fizemos, e não dos indivíduos.

*É da sineta do Instituto que surgiu a escrita carregando um
pequeno tinteiro. A fina tinta de nanquim faz visíveis as
palavras que se delineiam pelo caminho. Sigo o movimento dos
estudantes e colegas que se misturam no ruído estridente da
sineta, já não cabe mais nas percepções rotineiras que
tranquilizam os espíritos toda vez que se consegue definir como
foram produzidos – é cadeira arrastando, giz riscando, folhas
amassadas, presente, presente, ausente, intervalo – o
pensamento é forçado a pensar, violentado, se debate em
múltiplos encontros, como se quisesse ser compreendido,
corrompido, como se precisasse dobrar-se. Nesse mundo
menor, fala-se do agenciamento.*

Fui tomada pelo compromisso com uma escrita que falasse de um percurso de docência, porém procurei evitar as abordagens usuais. Necessitei, então, dispensar um grande esforço e amadurecimento para produzir algo pessoal num campo em que sobram boas tradições. Assim, escrevi a partir de uma docência permitida por muitos agenciamentos, em especial aqueles oferecidos pelo próprio cotidiano das idas e vindas da profissão docente ou, ainda, pelos anseios que tenho na Educação.

No processo de pesquisa e escrita desta tese, estive aberta para uma atitude desejosa, tornando-me responsável pelo contexto com o qual me impliquei profundamente. Nesse ato de desejo, nessa viagem, houve momentos de mergulho, como também houve a necessidade de subir para a superfície e respirar, encher os pulmões de ar e “brotar pelo meio” (PRECIOSA, 2010, p. 37). A escrita não se constitui num exercício simplista, mas ela requereu de eu operar com os conceitos, tornando-os meus. Escrever não é assunto privado de alguém. É se lançar,

*Li, reli, apaguei, risquei, manchei,
ateei fogo, desconstruí, (re)comecei.
Não sei se foi Deleuze, Guattari, Espinosa ou
outros tantos.
Aliás, eu sei – não são eles, sou eu –,
meio assim, pelo meio.*

realmente, em uma história universal (ZOURABICHVILI, 2004). O sentido da escrita exige certa pedagogia, e não mera constatação, consistindo num modo de movimentar outros agenciamentos.

Deixar a viajante falar, pensar, sentir, foi uma tarefa difícil. O tema abordado nesta tese foi uma escolha, não se deu por acaso. Ele revela as singularidades de uma docente-pesquisadora-viajante imbuída de um papel que vai além da formação inicial e continuada repleta de experiências e potências. Dessas experiências e potências, busquei ressaltar as singularidades, o processo de subjetivação que constitui as formas de resistências e reinvenção da existência diante dos acontecimentos vividos. Além disso, ressalto que vou me produzindo docente nos encontros, pois sou constituída nos dados da experiência, no contato com os agenciamentos, “nos diferentes encontros vividos com o outro” (MANSANO, 2009, p. 115).

Percorri um caminho em que foi pertinente examinar os entremeios das singularidades docentes, mas não procurei interpretá-los. Produzir-me docente é um processo singular, “algo, natural, que não se pode fazer de modo técnico nem de modo massificado” (LARROSA, 2009, p. 39).

Assim, como docente-pesquisadora-viajante, fiz o exercício de cartografar os movimentos, os fluxos produzidos no *campus* Panambi, a fim de conhecer (aqui, conhecer, muito mais do que (re)conhecer, é inventar, é estar entre) as subjetividades produzidas na docência. Entendo, contudo, que essa consiste em uma travessia tortuosa e arriscada, em que cada um deve traçar e percorrer por si mesmo o seu percurso. Acredito, porém, que, entre os momentos de solidão, existe a possibilidade de convenções com outras forças, com outras experiências e, deste modo, permitindo ir além de si mesmo.

Cartografias de algumas singularidades

O envolvimento e o cuidado na escolha de cada fragmento aqui narrado, a maneira como coletava as falas nas reuniões, as formas como os fragmentos se entrelaçavam uns nos outros, a descoberta de algum documento que provocava meu pensamento, instigou um movimento de aproximação com o Instituto.

Atenta ao método da cartografia e à sua autorização para que eu habitasse o território da pesquisa, lançando-me nele e deixando-me afetar por ele (ALVAREZ; PASSOS, 2010), mais uma vez mergulhei nos registros de minhas anotações, revendo-as e revivendo-as insistentemente, até que elas sussurrassem para mim o jeito que gostariam de ser apresentadas. Durante essa tentativa de escrever um começo, percebi que os fragmentos se entrecruzavam o tempo todo; são fragmentos que permitem vários começos e finais, são fragmentos que se entrelaçam e tecem potências em comum, que poderia ser da Sebastiana, da Mariana, do Edmundo ou de qualquer outro personagem.

Desses fragmentos, surgiram os relatos do sonho da docência, dos desconhecidos e incertos motivos que levaram à miséria das aulas não acontecidas, do desejo de ter se formado em outra área, e outros tantos que não cabe nomeá-los. Início, então, por compor esta parte da travessia com as cenas simples e cotidianas da vida e focar na trama de sentimentos e afetos que tecem a vida de qualquer um.⁸

⁸ “Qualquer um” carrega em si a mais alta singularidade passível de se expressar em qualquer ser ou circunstância. Qualquer um não é todo mundo (DELEUZE, 2009).

Vidas que começam de uma forma muito parecida, marcada pelo desejo da docência:

Sempre me imaginei como professora, porque desde pequena minha mãe falava que seria uma boa profissão (Amanda).

Teve momentos que fiquei em dúvida se queria ser professora ou outra coisa. Acho que a vontade de estudar fez com que eu fosse essa professora (Natália).

Ou desviadas:

Minha formação foi arquitetura, mas aí fiz o concurso e passei (Paula).

Eu não me preparei para ser professor, muito menos da educação básica. Eu me preparei para trabalhar na indústria (João).

Docências marcadas pela cumplicidade:

Olha como eu vim parar na docência. Minha mulher tinha concluído o Pós-Doutorado e ficou oito meses sem achar emprego. Aí os caras da [...] tiveram acesso ao meu currículo e comentaram que eu era o perfil que eles estavam procurando. Eu só aceitei porque eles iriam contratar minha esposa também (João).

E aqueles que suportaram as situações de miséria:

Trabalhava de dia na minha área, aí pensei em arrumar umas 'aulinhas' à noite para ganhar um pouco mais (Flor).

Desde cedo, aprenderam a fazer planos:

Eu vejo a docência como continuidade de projeto de vida (Elisa).

E, as experiências deram mais fôlego:

Eu tinha no semestre passado uma aluna cega. Aí eu comprei um TNT preto e numa aula vendi os olhos de todos os estudantes para viverem a experiência que é. É importante que vocês experimentem, porque daí vocês vão ser mais compreensíveis com ela. Eu aprendi mais que eles [estudantes] porque tive que planejar uma aula para vinte e dois 'cegos' (João).

A licenciatura me permite experimentar, ali eu ensino, ali me transformo (Mari).

A seleção dos fragmentos fazia produzir algo em comum a cada vez que os encontrava. Não se tratava das semelhanças definidas pela profissão, como os mesmos ranços, as alegrias parecidas ou, ainda, a efetivação como servidora pública, mas sim o que tinha de singular em cada fragmento. O comum que se produzia a cada encontro, facilitado pela circulação livre dos fragmentos e dos afetos, era o que transbordava dos fatos vividos e que produzia a vida. A definição de comum que apresento não é a característica utilizada para definir o que as pessoas carregam como semelhante, mas por tudo aquilo que se produz no encontro entre pessoas que estabelecem formas múltiplas de afecção, e cujo efeito é o de aumento da potência de ação de cada um (ESPINOSA, 1983).

A subjetividade é um processo contínuo e acontece de acordo com a configuração sócio-histórica em que se situa,

desvinculando-se dos domínios da representação. A partir dos pressupostos teóricos, deleuze-guattariano compreendo que a subjetividade é fabricada e modelada no registro do social, mas vivida em sua existência singular. Busquei, portanto, compartilhar o que me desafiou, afetou, provocou durante o processo da pesquisa, assim como o que veio à tona com as muitas leituras nessa imensa rede que se atualiza.

Com a expansão dos Institutos Federais, surgiram novas possibilidades de inserção docente no campo profissional. Observamos, nesse espaço, que a educação e a produção de conhecimento são vistas como elementos fundamentais para o desenvolvimento econômico, político, social, cultural e ético das regiões em que a Instituição está inserida. Além disso, os Institutos Federais proporcionam o ensino, a pesquisa e a extensão concomitantemente:

Os Institutos Federais de Educação são as únicas instituições que tem autonomia para trabalhar com o ensino, a pesquisa e a extensão, em todos os níveis e modalidades de ensino. (Fala do Pró-Reitor de Ensino em evento do PDI no campus Panambi em dezoito de março de dois mil e quatorze).

Esses aspectos têm movimentado a produção da subjetividade dos docentes que compõem o *campus* Panambi. Hoje, mais do que nunca, a subjetividade é convocada a se singularizar. É nessa perspectiva de singularização que essa tese se insere.

*Assim, cheguei meio acanhada.
E, acabei por me dar conta que estava à procura
de uma substância, que não habitava em lugar algum.*

*O que via, era exatamente o contrário disso: era eu
produzindo-me docente, por uma dobra, um rasgo, um desvio.
Fui habitada por montagens de existência – tristes e alegres.
Potência.*

Ao considerar minha trajetória, que é determinada pelo contexto do local onde me encontro, foi possível realçar a complexidade da docência em suas possibilidades, em seus limites, em suas contradições e em suas potencialidades.

“O tempo guarda o mundo e o que aconteceu não se confunde mais com o espaço que lhe serviu de lugar, nem com o presente em que agora ele passa” (DELEUZE, 2009, p.123). Aqui o tempo cronológico não serviu de medida: um ano nada vale, dois anos não são nada. A docência não se qualifica somente pelos anos trabalhados, mas também pelo percurso que faz e que se faz. Produzo-me docente diariamente, seja no meio das dores ou dos prazeres a que sou remetida. Produzo-me docente em um trajeto que envolve muitos encontros.

Estou saindo do Instituto porque eu quero pesquisar (João).

João manifesta um desejo pela pesquisa maior do que pelo ensino. Percebe que o *campus* Panambi, ainda não é um espaço onde a pesquisa é desenvolvida como gostaria. Por isso, buscou a aprovação em um concurso ofertado por uma universidade.

*Sou a materialidade de um Corpo sem Órgãos,
Pura superfície.*

Essa visão me permite partir da premissa de que as singularidades ocorrem em meio a múltiplos processos de formação. Assim, o Instituto acredita que o que o diferencia das demais instituições de educação é o ensino, a pesquisa e a extensão em todos os níveis e modalidades atuando concomitantemente. Aqui a questão não é ter ou não ter a pesquisa, mas que pesquisa é realizada neste espaço? Qual é o posicionamento dos docentes frente ao ensino, à pesquisa e à extensão? Acredito que as singularidades tendem a ser compreendidas, se forem consideradas as várias determinações que as condicionam, impactam e interferem nas suas escolhas teórico-metodológicas, especialmente o contexto histórico, político e social no qual estão inseridas.

Tal delimitação se apresentou como uma configuração tênue, e a questão exigiu identificar os movimentos e os deslocamentos dessa linha. Destarte, pareceu complexo mapear esse percurso e, talvez, essa nem tenha sido a questão, mas julgo pertinente salientar, mais uma vez, que o docente se faz nesse labirinto de probabilidades mescladas ao longo de sua trajetória e isso, por conseguinte, ocorre por muitas vias. Depois desse ensimesmar, sei que brotou a escrita e, se anteriormente a pergunta era se iria falar de mim, agora digo:

Onde a docência faz a dobra

[...] houve um momento, talvez imenso, em que desejei estar só no mundo e estranhei muito essa forma de pensar. Foi a primeira vez que meu corpo desconheceu sua alma, e minha alma pensou alarmada naquele corpo, àquela altura alma e corpo não se percebiam cúmplices nem mesmo plissado (PRECIOSA, 2010, p. 57).

Em minhas viagens e nas estações em que desembarquei, encontrei diferentes e divergentes concepções de pessoa, sujeito, subjetividade, elaboradas pelas ciências humanas. Ideias tão diversas que evidenciam a difícil tentativa empreendida pelos seres humanos de elucidar, a partir de marcos teóricos, a constituição de sua própria natureza.

O século XX, porém, guiado pela produção incessante do capitalismo e da globalização, fez surgir novas configurações da subjetividade, demonstrando que esse sujeito não é único nem o mesmo e, muito menos, definido por uma única realidade psíquica ou social. Contudo, ressalto que a palavra *sujeito*, aqui mencionada, não é utilizada como sinônimo de pessoa ou identidade, pois nada nesta tese tem caráter de unidade nem de interioridade, exatamente porque não existe um sujeito prévio, pois a subjetividade deve ser produzida (DELEUZE, 1992).

Estamos-nos desfazendo do mito da subjetividade dada e nos abrindo à sua compreensão como “essencialmente fabricada e modelada no registro social” (GUATTARI, 2008, p. 31). Os conteúdos dessa subjetividade dependem, cada vez mais, de uma onda de sistemas maquínicos, pois não é difícil percebermos que o “inconsciente capitalístico” e o “inconsciente maquínico” de Guattari e Rolnik (2010), que

corresponderiam à subjetividade capitalística produzida pela mídia e pelos equipamentos coletivos, de um modo geral, estão atualmente em efervescência, estabelecendo modos de se compor com a vida que visam atender às exigências globais do sistema.

Mas esse fenômeno não é uma prerrogativa da atualidade, pois as subjetividades pré-capitalísticas já engendravam os chamados equipamentos coletivos de subjetivação. E nem sempre foram assim e não serão assim para sempre, mas, nos dias atuais, elas nos ajudam a perceber porque vivemos a copiar modelos de vida já postos, porque o capital atua como modo de reterritorialização das atividades humanas e porque a aparente liberdade de pensamento propiciada pelo capitalismo esconde um domínio da subjetividade inconsciente.

O conceito máquina se refere aos acoplamentos a outras máquinas, marcados por fluxos de desejo, de interesses, de conexões, por agenciamentos compostos de vários tipos de linhas, uma organização de forças plurais e heterogêneas, ou seja, “não a máquina técnica que é ela mesma um conjunto de elementos, mas a máquina social ou coletiva” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 65). Assim, o maquínico não está, necessariamente, ligado a objetos tecnológicos ou mecânicos: as máquinas podem ser corpos sociais, complexos industriais, formações psicológicas ou culturais, bem como complexos de desejo agenciando indivíduos, materiais, instrumentos, regras que, em conjunto, constituem-se máquinas.

Espero não estar sendo redundante, quando digo, com base em Guattari e Rolnik (2010), que a subjetividade é dominada pelos dispositivos de poder e saber, que fazem com

que as inovações culturais, científicas, técnicas e artísticas sejam meras ferramentas a serviço das classes dominantes.

A partir de Foucault, Deleuze (1992) argumenta que entre o saber e o poder há diferença de natureza, mas há também uma relação de pressuposição recíproca e captura mútua, constituindo “mistos concretamente inseparáveis” (DELEUZE, 1992, p. 126). Com base em Deleuze (1992), o saber se apresenta como relação de forma, enquanto o poder se apresenta como relação de força.

Argumento, ainda, que o saber não existe sozinho, pois ele necessita se modificar para produzir outras épocas. “O que constitui o saber são as combinações do visível e do enunciável próprias para cada estrato, para cada formação histórica” (LEVY, 2011, p. 73), pois cada estrato se constitui em torno daquilo que pode ver e daquilo que pode dizer numa determinada época.

Trago aqui o fragmento do docente João como algo estratificado e instituído por um grande número de colegas, pois o mesmo ainda apresenta a ideia de que o docente é o que deve falar e o estudante o que precisa escutar:

O que me incomoda no integrado é que tem momentos que precisam ser respeitados, e isso não ocorre lá. Quando eu falo eu preciso que eles me ouçam, porque depois vai ter o momento que eles vão falar. O problema maior ainda é quando eles vão falar, eles não falam sobre o que eu proponho, eles falam sobre outras coisas e, a gente não se encontra nessa conversa, aí eu saio de lá vazio (João).

Nesse fragmento, temos o saber que se altera em função das relações de força efetuadas pelo poder, e o poder

que surge em função de algo estratificado, onde ele atua. Essa força atua quando o professor diz que necessita “*ser respeitado*” e quanto no momento em que os estudantes “*não falam sobre o que eu proponho*”.

Chamo a atenção, pois o poder não é uma forma visível ou dizível a que se tem acesso, não é contraído ou localizado, o poder é feito de relações de forças móveis, por isso, é informe, não estratificado, necessitando efetuar-se sobre o saber, como observo no seguinte fragmento:

No integrado tu sai do mesmo tamanho que entrou (João).

É na conjunção da relação de forças, combinação de forças e forças que se afetam que podemos encontrar duas noções fundamentais: uma é de que o poder não é essencialmente repressivo; e a outra é de que o poder não existe sem pontos de resistência. O poder de afetar (ação de espontaneidade) e o poder de ser afetado (ação de receptividade) contraem, inseparável e respectivamente, função e matéria da força, ou seja, uma força “tomada independentemente das formas concretas em que ela se encarna, dos objetos que satisfaz e dos meios que emprega” (DELEUZE, 2006, p. 80). Por essa perspectiva, onde o poder não se compõe de matérias formadas, mas sim de relações de forças, temos uma linha do fora como uma possibilidade de sair dos limites do saber e do poder. O fora é o não estratificado, o espaço de singularidades, “onde as coisas não são ainda” (LEVY, 2011, p. 102). Como não relação, como não lugar, o fora está sempre resistindo ao poder. “Transpor a linha de força, ultrapassar o poder, isso seria como que curvar à força, fazer com que ela mesma se afete, em vez de afetar outras forças:

uma 'dobra'" (DELEUZE, 1992, p. 127). Assim, quando os estudantes não falam o que a gente propõe *e falam sobre outras coisas*, eles estão resistindo ao poder, transpondo a linha de força, fazendo sua própria dobra, é aqui que os estudantes se singularizam onde cada um fala "*outras coisas*".

Ao tomar como finalidade a vida, o poder ocasiona também uma vida que resiste ao poder, e o que permite compreender a capacidade de resistir é justamente uma força contrária que pertence ao lado de fora. "É sempre de fora que uma força confere às outras, ou recebe das outras, a afetação variável que só existe a uma tal distância ou sob tal relação" (DELEUZE, 2006, p. 93).

Deleuze (1992) diz que são os processos de subjetivação como dobra que constituem as relações de força dos dispositivos de poder. Não há agenciamento que não implique, ao lado dos pontos que conecta pontos de mutação, de resistência. O movimento é, então, alcançar as linhas de subjetivação que determinam a margem do saber e do poder e esboçar a passagem de um dispositivo a outro. Como afirma Deleuze (2006, p. 96), "um campo social mais resiste do que cria estratégias, e o pensamento do lado de fora é um pensamento de resistência".

A vida é essa potência do lado de fora, que nunca é desmembramento do 'um' ou saída de um 'eu', mas multiplicidade do Outro, repetição do diferente e instauração da imanência de singularidades. Assim, ver, falar, dizer e pensar como me produzo docente não depende de uma 'interioridade', mas se dá sob a instrução de um lado de fora que desmembra o interior e faz escapar qualquer tentativa que se encerra nos modelos pré-fabricados da vida.

Propor uma saída a essas formas instauradas não significa escapar completamente aos jogos de saber e poder e às regras que nos são depositadas em cada constituição histórica, mas significa estabelecer uma relação consigo mesmo capaz de produzir pontos de resistência.

A saída para se estabelecer uma relação consigo mesmo está no que Deleuze (2006) infere: é preciso duplicar a dominação sobre os outros mediante um domínio de si. Ainda, é preciso duplicar a relação com os outros mediante uma relação consigo. Além disso, é preciso duplicar as regras obrigatórias do poder mediante regras facultativas do homem livre que o exerce. O que teremos então é uma relação de força consigo, um poder de afetar a si mesmo, causando uma dimensão da subjetividade que deriva do poder e do saber, mas não depende deles.

Desse modo, entendendo essa subjetividade – que está em constante transformação, que me afeta, me potencializa pelo olhar de que as singularidades ou potenciais frequentam a superfície – está inscrita não mais em uma interioridade profunda, mas na superfície do corpo, entendendo que a pele é uma membrana que faz transbordar interior e exterior, “até mesmo biologicamente é preciso compreender que ‘o mais profundo é a pele⁹’” (DELEUZE, 2011, p. 106).

⁹ Saliento que esta citação se encontra no livro *Lógica do sentido de Gilles Deleuze* (2011), no entanto, a frase “o mais profundo é a pele”, contida nesta citação, é de Paul Valéry, que nasceu em Sète, França, em 1871. Valéry é autor de uma obra vasta e original, que abrange temas bem diversos, como arquitetura, música, literatura e dança. Foi professor do Collège de France. Morreu em 1945, em Paris.

Ainda para Deleuze (2011), a subjetividade se faz por um movimento de dobra da pele que, devido a sua porosidade e flexibilidade, permite que o lado de dentro e o lado de fora entrem em contato e se comuniquem. No entanto, é preciso ter o cuidado de não confundir esses lados com um interior e um exterior, pois remetem a territórios cujos limites traçam bordas do que somos. “Eu nunca estive à procura de um território, mas de estados de território” (PRECIOSA, 2010, p. 43).

A dobra permite habitar estes territórios, situarmo-nos na fronteira, arriscarmo-nos a diluir o limite entre uma linha cujos contornos não são o lado de dentro (familiar) e uma linha cujos traços não são o lado de fora (desconhecidas). Esta dobra constitui “uma zona vivível onde seja possível alojar-se, enfrentar, apoiar-se, respirar – em suma, pensar” (DELEUZE, 1992, p. 138).

Nessa perspectiva, como docente-pesquisadora-viajante, vivenciei o movimento de dobrar-me na pesquisa, implicando-me no contexto do IF Farroupilha – *campus* Panambi, provocando em mim escutas sensíveis e atentas, vivenciando intensamente as tensões próprias do campo empírico. Esse movimento foi percebido mais fortemente no período em que coletava os fragmentos de fala e escrita, entre março de 2012 e julho de 2014, e que foram sendo experimentados nas subjetividades produzidas.

Uma docência em meio à dobra e o fora

*Houve um momento da minha viagem em que tive a
necessidade de desviar o percurso e, de súbito, mesmo com o
carro em movimento, agarrei-me à bolsa que carrego, lançando
meu corpo para fora da estrada; caí, rolei
(acho que bati a cabeça), saí de mim, deixei quem eu era – a
docente, estudante, companheira, filha, e as outras tantas
Marlis que se escondiam em mim.*

Dúvida...

*Será que parti desse mundo?
Arrasto-me, olho ao redor, vejo que da minha bolsa junto com
meu salto, caíram algumas coisas, tento recolher, trazer de
volta, afinal isso me pertence.
Recolho meu batom, um prendedor de cabelo, uma caneta –
mais adiante uns pedaços da tese.*

Desespero!

Nesse desafio contemporâneo – de considerar a subjetividade fora do sujeito – é que tenho pensado numa forma de me desvincular do indivíduo que tenho sido determinada pela noção da modernidade que havia fixado em mim uma identidade, para uma subjetividade flexível, cambiante, produtora do social. Já não faço mais parte dessa subjetividade generalizada, mas de uma subjetividade produzida na experiência do social, em meio aos caminhos singulares que encontro na família, no trabalho, na rua, nas estações em que desembarco.

Perdi minha carteira de identidade ou será minha identidade?

Não a localizo.

*Não tem importância, nessa altura da viagem já sou dobra.
Ergo a cabeça e vejo um espelho, olho minha face, mas ela não
se faz visível... há somente uma mancha, um contorno que eu
consigo reconhecer – ah, quanta saudade, meu PAI, sento –
choro copiosamente, compulsivamente até adormecer.*

*Por que foste agora, quando preciso ser múltipla,
ser potência alegre?*

*Acordo com alguém batendo em meu ombro, abro os olhos e
percebo vultos, mas não somente de pessoas. Levanto-me e
ponho-me a andar... retomo minha viagem...
já não sou a mesma.*

Nessa produção incessante de subjetividade está a potência da vida e sua capacidade de resistir ao poder e ao saber, mesmo se este arrisca apossar-se dela. Nessa ocasião, reside a afirmação da existência não como sujeito ou identidade, “mas como obra de arte”, como “invenção de novas possibilidades de vida” (DELEUZE, 1992, p. 127).



Produção de subjetividade fora do sujeito

Um fora não é somente o que a maioria dos dicionários define como a parte excluída do campo de visão ou de compreensão; exterior. Nesta tese, o fora não se caracteriza por um lugar ou por um objeto, ou por uma função que contesta e subverte as verdades tomadas como universais. O fora é aquilo que deve ser roçado,¹⁰ contatado, experimentado especialmente como uma força capaz de estremecer as bordas, produzindo desejo de fuga (LEVY, 2011).

O fora, no pensamento de Blanchot (1987), é visto como uma estratégia de pensamento que marca a falência do logos clássicos, colocando em xeque as noções centrais de autor, linguagem, experiência, realidade e pensamento tão caros à filosofia e à teoria literária. Mas é em Deleuze que a experiência do fora penetra também em outras estratégias de resistência, que inaugura novas possibilidades éticas e estéticas de vida. Aqui “resistir é tornar-se estrangeiro, estranho na própria cultura, é devir-menor, tornar-se nômade, exilado, errante” (LEVY, 2011, p. 137).

Para Deleuze, a experiência do fora é a própria criação do plano de imanência. E, em Levy (2011), o fora constitui uma espécie de experiência original, um conjunto de tudo. Colocar-se fora de si e fora do mundo é, antes de qualquer coisa, inaugurar uma experiência em que as coisas não são ainda. No entanto, não é possível viver somente no fora, pois “essa linha é mortal, violenta demais e demasiado rápida, arrastando-nos para uma atmosfera irrespirável” (DELEUZE, 1992, p. 138).

¹⁰ Aqui, roçado no sentido de fiado, como se estivesse produzindo uma subjetividade fio a fio.

Desse modo, é necessário que haja uma dobra na linha do fora. Criar um dentro no fora, onde seja possível sobreviver, ou seja, “curvar a linha para conseguir viver sobre ela, com ela: questão de vida ou morte” (DELEUZE, 1992, p. 144). As relações de força, resistência, devires, singularidades, potência, entre outros, são termos que designam o fora.

Assim, proponho pensar a subjetividade fora do sujeito, numa perspectiva ética permitida pelos encontros, onde o sujeito deseja afetar e ser afetado em detrimento da lógica maquínica, presente nos corpos transformados em máquinas que perdem qualquer potência de expressão, permitindo uma economia narcísica do sujeito.

Utilizo um exemplo de como a lógica maquínica opera dentro do IF Farroupilha – *campus* Panambi no que diz respeito à nomeação dos docentes efetivos. Por ser uma Instituição que oferece ensino básico, técnico e tecnológico, o docente necessita de uma formação que o qualifique a atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Então, temos, na educação básica, que compreende os cursos técnicos integrados (ensino médio integrado ao ensino técnico) a necessidade de um profissional que tenha a formação em Licenciatura para atuar nas disciplinas básicas e um Tecnólogo ou Bacharel para atuar nas disciplinas técnicas. No entanto, a Lei determina que todo o profissional que atuar na educação e não tiver a habilitação necessária precisa realizar uma formação pedagógica que dê a equivalência da Licenciatura.

Entendo que ao escolher a área de atuação e, conseqüentemente, sua formação o futuro docente não está preocupado em seguir o que determina a Lei, pois seu foco é o ensino, e sua formação (Licenciatura, Bacharelado, Tecnólogo) não é garantia de melhor ou pior qualidade no

ensino/aprendizagem (se é que podemos quantificar e qualificar). A mesma linha de pensamento ocorre com os docentes temporários e substitutos, pois se percebe certa discriminação das mais variadas formas, sutis ou não, por não terem a formação exigida, levando ainda à exclusão desse grupo pelas pessoas dominadas pela subjetividade maquínica¹¹ que é produzida no *socius* através de elementos heterogêneos, como as relações sociais, as máquinas tecnológicas, as máquinas incorporais, o âmbito estético, a economia, a política, entre outros tipos de máquinas (GUATTARI, 2004), de participar dos projetos de pesquisa e extensão oferecidos por editais da Instituição.

Talvez esses docentes possam suportar as consequências, talvez não. Perceber esse movimento decorre no mérito de evitar que nos percamos num labirinto que permite pôr a perder a continuidade de se compor com a vida. Fazer da subjetividade fora do sujeito uma verdadeira máquina de guerra é rejeitar a reprodução de modelos, investir no ato criador, depor rótulos e verdades absolutas, e crer que a vida somente pode ser potência pela própria vida.

Assim, quando os estudantes questionam “*por que só temos aula de arte no primeiro ano do ensino médio?*”, é o momento em que rompo com a ideia de que, nesse espaço, os estudantes ‘desenvolvem a criatividade e se expressam livremente’, para um olhar primeiro de que a arte é mais que uma disciplina, é uma linguagem. Sendo linguagem, ela permite que eu, enquanto docente, vá além da teoria/prática tão bem defendida por alguns colegas da área, para pensar a complexidade da sociedade, dos avanços tecnológicos e dos

¹¹ Ao tema subjetividade maquínica Guattari dedicou uma obra chamada *O inconsciente maquínico: ensaios de esquizoanálise*, publicada em 1979.

novos modos de produção que parecem complexos para o momento, mas pertinentes para pensar o que quero e por onde posso trilhar o que desejo para minha docência. Ou seja, uma arte que possibilite a discussão do cotidiano, da coletividade e dos modos de vida.

A arte como linguagem não é para explicar a vida, mas para dar condições de pensarmos sobre a vida. É poder investir no ato criador e dizer que a arte é a “vida como obra de arte” (DELEUZE, 1992), mesmo sendo uma das linguagens do currículo escolar. Este é um momento em que consigo problematizar sobre as questões que surgem no contexto educacional e que é o objetivo desta tese.

Novas formas subjetivas, novas formas de se compor com a vida, como assinala Guattari (2008), podem vir a ser, no futuro, a razão de viver de coletividades humanas e de indivíduos que sentem necessidade de uma vida pautada em princípios da ética; “é ela que nos torna capazes de dobrar o fora, de fazer a força afetar a si mesma, enfim, de subjetivar, de criar novas possibilidades de vida, novos modos de existência” (LEVY, 2011, p. 131), diferente das formas de vida pobres que a subjetividade maquínica nos impõe hoje, e esse acontecimento arriscaria dar fim a essa característica marcante do mundo contemporâneo.

Reforço que é na linha do fora que as forças escapam das armadilhas do poder. Como esse fora é o fora do próprio poder, Deleuze (1992) me ajuda a pensar que o poder suscita uma vida que resiste ao próprio poder. Ou seja, a força do lado de fora não para de subverter, de derrubar os diagramas. No entanto, o fora constitui como já apresentado, uma linha mortal. É preciso, pois, torná-la vivível. E isso só será plausível

se conseguirmos dobrar a linha do fora, constituindo um dentro, que nada mais é do que o dentro do próprio fora.

A força pertence ao lado de fora, e esta se caracteriza por sua relação com outras forças, pelo seu poder de afetar e de ser afetada. Quando o fora dobra, constituindo seus vincos, temos a “constituição de modos de existência” (DELEUZE, 1992, p. 145). Subjetivar é produzir vincos, é encurvar a força, dobrar o lado de fora.

O sujeito é produto de instâncias coletivas, de multiplicidades. Como processo, a subjetividade é situada no campo da diferença, e não da identidade. Ela também é discorrida como instauração de multiplicidades que se agenciam e produzem realidades, atualizando as virtualidades. Neste sentido, me subjetivo ao vivenciar e alterar as multiplicidades que circulam e compõem a superfície dos corpos *do meu corpo*, superfície de inscrição e registro, de marcação e dobramentos (AXT et al., 2003).

Desse modo, a subjetividade, na ordem da produção, não é um fim a ser alcançado no tempo sequenciado e linear; não é essência dada *a priori*; não se trata de algo previsível e controlado – ela é da ordem do devir. Segundo Rolnik (1993), um devir tem a potência de refletir quando encontra ressonância em nós, criando possibilidades de modos de ser e de viver. Produzimos e somos produzidos por outros pontos de vista, outras enunciações que não são nossas, e também daquilo que se produz em nós, nas conexões, agenciamentos e subjetividades que nos afetam. Não falamos mais de um sujeito dado *a priori*, mas em agenciamentos coletivos de enunciação, polifonia, devires imperceptíveis, afetos (GUATTARI, 2008).

Guattari (2008) me ajuda a esclarecer que a subjetividade não implica em uma posse, mas em uma produção incessante, que acontece nos encontros que vivemos com o outro.

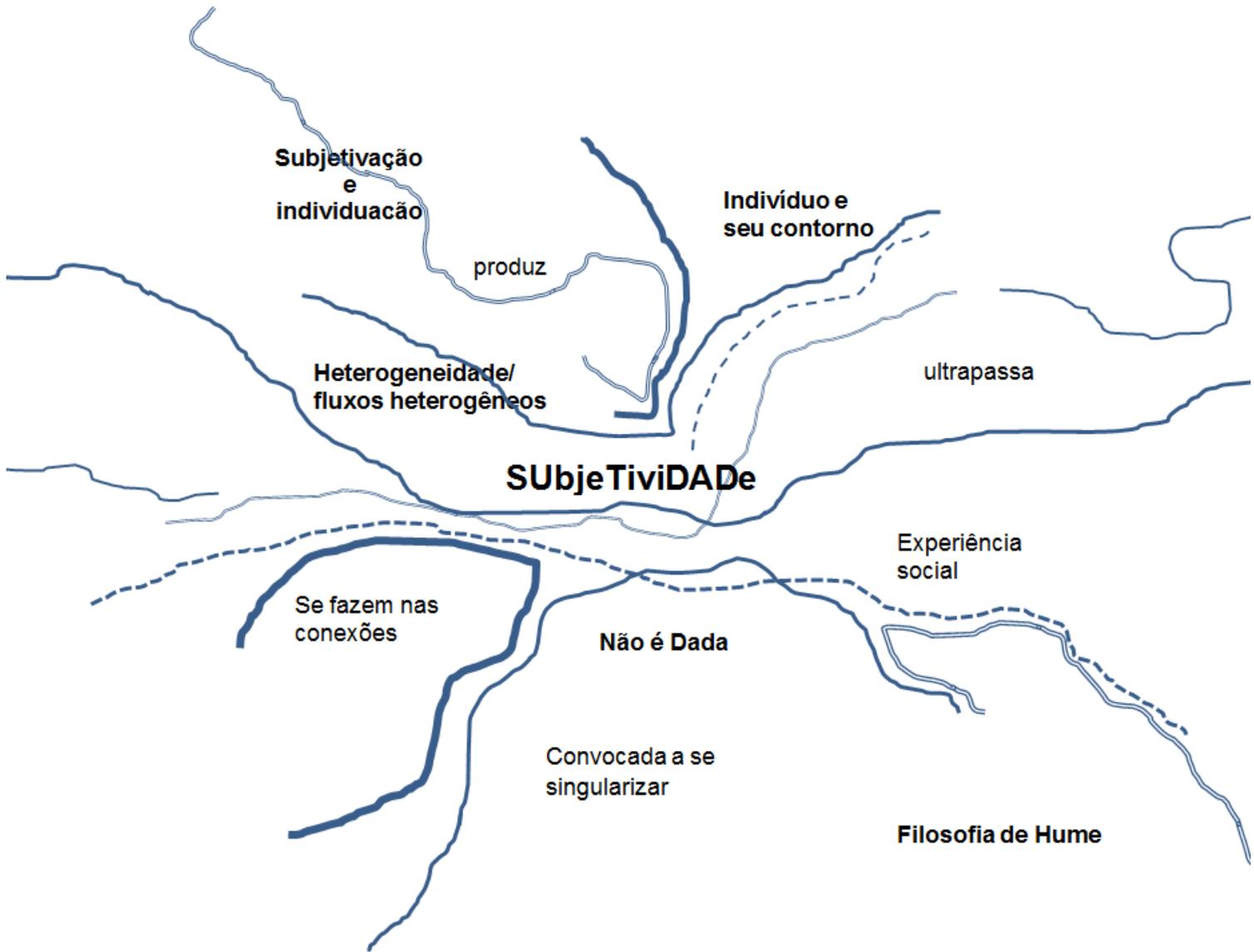
Nesse sentido o outro pode ser compreendido como o outro social, mas também como a natureza, os acontecimentos, as invenções, enfim, aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver. (MANSANO, 2009, p. 111).

Os processos de subjetivação ocorrem, se formam e tomam forma nas condições e acontecimentos, e sob a influência de componentes sociais (linguagem, tecnologia, trabalho, ciências, entre outros) que são reinventados, atualizados a cada momento, em uma qualidade de movimento rizomático contínuo, podendo ser inventados e abandonados, tendo valor e duração históricos. Essas ações, contudo, podem transformar-se em referências que serão reproduzidas coletivamente, emergindo o que Guattari (2008, p. 62) chama de “processos de singularização”.

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI, 2008, p. 33).

Com ou sem intenção, atuamos na produção de subjetividades, que contribuem ou não para o processo de singularização. Esses processos de singularização são as próprias raízes produtivas da subjetividade em sua pluralidade. Guattari (2008, p. 53) assegura que “há sempre algo de precário, de frágil, nos processos de singularização. Eles estão sempre correndo o risco de serem recuperados, tanto por uma institucionalização, quanto por um devir-grupelho”. Deste modo, a subjetividade coletiva não é resultante de uma somatória de subjetividades individuais, ela está vinculada às mudanças sociais, pois existimos e produzimos subjetividade no processo de luta.

Assim, os docentes que atuam no *campus* Panambi não dependem de seu grau de formação para exercerem a docência, pois o que os potencializa é o desejo pela docência, e ambos podem ser modificados diariamente. Independente do ambiente em que os indivíduos estão inseridos, a própria subjetividade é posta em questão. A subjetividade que está sendo produzida no IF Farroupilha – *campus* Panambi, portanto, tem como base as atitudes, os enunciados, os encontros, os silêncios, os afetos no sucessivo movimento de escuta e ressignificação.



Potência de uma subjetividade

O processo vivido como docente-pesquisadora-viajante junto com os colegas do *campus* Panambi, em um dado momento, provocou outras potencialidades. O que fazer? Por onde (re)começar? Eram muitas as inquietações que me afetavam. Houve um momento, depois de muitos encontros, em que precisei desacelerar, pois estava tomada pela fadiga. Mas algumas inquietações me traziam de volta, pensando na experiência dos encontros, não foi fácil lançar-me ao olhar múltiplo, em fuga. Abriu-se um parêntese, onde busquei juntar-me ao Outro para ver quais relações seriam inventadas nesses encontros.

Encontrei em Espinosa o pensamento que assume o corpo e sua potência como exercício do próprio pensamento. Este autor vai dizer que tudo passa primeiro no corpo, não há separação de corpo e alma, pois o pensamento está concomitante.

Os corpos estão em relação com os outros corpos o tempo todo, eles estão sempre encadeados, nunca isolados (ESPINOSA, 1983). E esse encadeamento provoca as modificações, logo, um corpo é modificado, o tempo todo está em micromodificações; em outros momentos, em modificações maiores, dependendo dos encontros e das relações que estabelece.

Eu sou um professor que não sabe fazer de mentira. Já saí de uma aula frustrado e voltei na semana seguinte e fiz diferente com o mesmo conteúdo (Adão).

Isso é uma coisa que eu tenho que resolver, porque se eu me julgo um bom professor eu tenho que ser capaz de dar aula para qualquer nível (Adolfo).

Nos dois fragmentos apresentados acima, a discussão não está em ser ou não ser um 'bom professor', mas sim em perceber que modificações são possíveis quando esses docentes estão nas salas de aula se relacionando com seus estudantes e, vice-versa. Tais modificações são reconhecidas pela mente, é a mente que forma a ideia daquilo que passa no corpo. Entendo que a mente, no pensamento espinosiano, não está nem acima nem abaixo do corpo, mas forma a ideia daquilo que passa pelo corpo. Portanto, se desejo definir um corpo em Espinosa, tenho que atentar para que o corpo seja definido por um conjunto de relações que o compõe e pelo poder de ser afetado. Desse modo, questiono: que relações estabelece o docente quando diz que "não sabe fazer de mentira"? E, ainda, há, então, um professor 'de verdade?' Creio que a docência depende muito mais das ações do que da 'boa vontade,' que se relacionem, para, então, produzir alguma modificação nos corpos dos meus estudantes. Por isso, pensar uma docência da afecção é pensar o que tira do lugar, o que põe a pensar.

Nessas aproximações, o docente está produzindo relações, construindo um campo subjetivo, porém esse campo subjetivo vai se fazendo pelos agenciamentos entre a docência, os estudantes, e o que isso implica no ensino/aprendizagem.

De tal modo, Espinosa (1983) argumenta: corpo é tudo e, não só o corpo humano, mas o encadeamento desses corpos. A partir da questão "*O que pode um corpo?*" Espinosa (1983) toma o corpo como modelo para estudar o que é a ética. Com

esse questionamento, evidencia que muito mais coisas (acontecimentos, eventos) se passam no nosso corpo do que temos ciência, e o que transpõe o nosso conhecimento são as coisas (acontecimentos, eventos) que constituem a composição de um corpo. A pertinência de saber o que pode um corpo se dá muito mais para propiciar as relações que o potencializam, os encontros que investigam a capacidade de ser afetado do que de legislar sobre ele. Então, *o que pode um corpo* não é apenas questão de conhecimento, mas de experimentação.

Essa valorização da experiência é uma busca de maneiras de viver que aumenta a potência da vida. Aqui nesta tese, ela se inscreve e se relaciona com os tempos da docência e erige um território de sensação e de experiência singular. Desse modo, foi se produzindo um campo subjetivo dos docentes que participam comigo do cotidiano do *campus* Panambi. Não se sucedeu na ordem do que essas relações significam, fui experimentando, de posse de um devir-carrapato, que não estava em outro lugar, senão *com* a minha docência.

Na letra “A” do “*O Abecedário*”, Deleuze (1988-1989) fala das relações homem-animal e a noção de território. Demonstra seu amor pelos animais domésticos não familiares. Este bestiário interessa a Deleuze pelo simples motivo de que (mas que faz toda a diferença): os animais domésticos não familiares geram um mundo. Criam um território.

Acredito que a docência nasce na marcação de um território, na constituição de suas extensões, platôs e fronteiras.¹² No pensamento deleuze-guattariano, um território

¹² No *Mil Platôs* volume 4, capítulo *Acerca do Ritornelo*, Deleuze e Guattari tratam da constituição de um território relacionando suas fronteiras com o que faz ultrapassá-las.

se marca com uma série de relações corporais constituindo-o como processo de criação, que implica em arquitetar um território desejante, que põe a vida em movimento.

Entendo que o que transita por um território não é da ordem da medida, do espaço mensurável. O que transita por um território não é extensivo, mas intensivo: é da ordem das intensidades, das forças. Os territórios dão passagem às intensidades que provocam as experiências: intensidades que são capazes de afetar, tocar, provocar. Desse modo, pensar em um território subjetivo em relação à docência no *campus* Panambi, seria pensar nas intensidades do poder de afetar, tocar, desorganizar os territórios subjetivos.

Ainda, é pertinente pensar que a constituição humana passa pelo que Espinosa (1983) chama de *conatus*, que significa o esforço de cada um em perseverar no seu próprio ser ou, de outra maneira, o desejo de afirmar a potência de vida. A este desejo soma-se uma potência para agir e produzir efeitos sobre esta vida, o *apetite*. A potência de vida (*conatus*) e a potência para agir (*apetite*) são as forças que impulsionam o ser em sua existência. Essas forças, contudo, flutuam em função dos encontros que se dão com outro ser, sejam eles permeados por confrontos ou alianças.

Fica evidente que quando Espinosa (1983) toma o corpo como modelo e ponto de partida para sua teoria, fá-lo para demonstrar que este é determinado pela potência que o constitui e pela qual se modifica em consequência do encontro com outros seres. Essas alterações correspondem a certo poder de ser afetado e são denominadas *afecções*. Uma afecção ou modificação do corpo é, ao mesmo tempo, o que denominamos de afeto (como uma sensação, uma vivência, uma experiência) e uma afecção da alma (uma ideia, uma

emoção, um sentimento). As afecções, entretanto, são distintas em duas espécies: as *ações* e as *paixões*. Por ações se entende as que derivam da essência do indivíduo afetado e se explicam por sua natureza; já as paixões derivam do exterior desse indivíduo e se explicam por outra coisa. Nas paixões, ainda encontramos duas distinções: as *paixões alegres*, que procedem de um corpo que convém à nossa natureza e se compõe com ela; e as *paixões tristes*, que procedem do encontro com um corpo que não convém ao nosso, por isso se diz que o decompõe.

Nossa potência de agir está sempre em variação em função dos diferentes encontros vividos, quer sejam alegres ou tristes. Esses encontros são inesperados, sendo difícil conhecer antecipadamente os afetos que neles são produzidos. Mesmo quando a potência de agir aumenta, isso se dá num segmento de variação e nada garante que, em seguida, ela não possa ser diminuída por um afeto triste, como destaca Deleuze (2002).

Afetos e ideias, ações e paixões, são gerados e produzidos pela mesma causa, ou seja, aquilo que se passa no encontro entre corpos, não pelos seus órgãos e funções, mas pelos afetos de que são capazes de produzir para por em funcionamento um pensamento relacional.

Em uma aula da disciplina de Código, Linguagem e suas Tecnologias, que contempla os componentes curriculares de arte, educação física, inglês, português e literatura, foram propostas aos Estudantes do Curso Técnico em Edificações – modalidade PROEJA (Programa de Educação de Jovens e adultos), um memorial, em que era preciso narrar para os demais colegas, em forma de seminário, aspectos de sua vida pessoal e profissional. No decorrer da aula, cada estudante apresentava os fatos que lhe eram pertinentes. Alguns

chamavam mais atenção para a infância e a adolescência, marcadas pela falta de condições financeiras, pela separação dos pais. Outros e, esses em grande maioria, contavam sobre seus casamentos e nascimentos dos filhos. Esse fato chama a atenção, pois a maioria dos estudantes se casa em idade entre 14 (quatorze) e 18 (dezoito) anos, argumentam que em função da religião (que é fortemente praticada no município) – o sexo antes do casamento não é permitido, então, para que possa ocorrer o ato sexual entre os namorados, o casamento é a ‘saída’.

De todos os estudantes, houve fatos curiosos, tristes e alegres. Mas foram dois encontros que provocaram meus afetos: o primeiro, narrado pelo aluno Antônio, que iniciou sua fala dizendo: *“vou falar o que aprendi com minha vó: fio conte só as bençãos”*. O outro encontro, proporcionado por ‘Dona Maria’, senhora com mais de 60 anos que retoma os estudos após 40 anos, que comentou *“cada dia que eu sair de casa e aprender uma única palavra nova já terá valido a pena”*.

Nos agenciamentos colocados em ação na aula, procurei, juntamente com as colegas, provocar maneiras que desmanchassem e desnaturalizassem modos de viver e sentir e que produzissem modificações e deslocamentos nos territórios constituídos. Também produzir afetos que não se reduzissem apenas ao encontro entre pessoas com diferentes desejos, mas que esse encontro pudesse atuar para além do eixo vertical/horizontal, o qual, comumente, se dá na relação docente/aluno e que, geralmente é conduzida pela pergunta ‘fale mais um pouco de você’, quando da realização de atividade sobre história de vida.

Uma música, um filme, o nascimento de um filho, o noivado, a morte, um objeto, uma foto, a aquisição de um bem,

uma história tende a desmontar a linearidade de quem pergunta e de quem responde, desmanchar as identidades que sustentam autorias, desterritorializar os sentidos e lugares bem definidos e ocupados. Ao realizar essa atividade, não se buscou um EU identitário, mas a possibilidade de fazer, de produção de subjetividade. E produção significa que nós nos fizemos de muitas formas. A questão era não se apegar às histórias e pontos de parada da vida de cada estudante, mas pensar modos de vida. Ocuparmo-nos menos de significar e mais de experimentar.

Dona Maria nunca deixou de aprender. Mesmo o tempo lhe deixando endurecida, o desejo conservava, para ela, uma potência de vida que poderia ser reencontrada toda vez que aprendesse “uma palavra nova”. Era algo que Dona Maria gostaria que todos experimentassem, não porque era bom, mas porque a fazia sentir parte do mundo.

Antônio trouxe, através da fala de sua avó, o que lhe potencializa. É preciso fazer um esforço permanente para que os encontros elevem a potência de viver ao ponto que se possam transformar as paixões, porque se vive no mundo das paixões, dos encontros casuais. É pertinente, pelo menos, criar as condições para que se vivam paixões alegres, porque elas nos dão um sinal de que a singularidade ou, diria, o grau de potência se engrene com o aumento do poder de ser afetado. Quanto mais alegres forem esses encontros, mais se tem oportunidade de acionar uma paixão no sentido de uma atividade. Então recupera-se aquilo que é importante, que é a potência de agir. Essa potência de agir se espalha como potência de pensar, como potência de sentir e me leva a compor, nesses encontros, a variação da potência de existir.

Seguindo esse raciocínio, Espinosa (1983) elabora outra inversão: não existe o Bem ou o Mal, mas o *bom* e o *mau* encontro. Assim, designamos *bom* o efeito do encontro com um corpo que compõe diretamente a relação com o nosso e, por isso, aumenta nossa potência de ação. Já o *mau* ocorre quando o encontro com um corpo exterior altera a relação do nosso, diminuindo a nossa força. Bons e maus encontros, portanto, são considerados dois modos de existência do homem, de acordo com o seu esforço para se unir ao que convém à sua natureza (bons encontros) ou, ao contrário, para viver ao acaso dos encontros, contentando-se em sofrer as consequências que lhe revelam sua própria impotência (maus encontros). Ressalto que a partir do pensamento de Espinosa não estou falando em bom ou mau na perspectiva da moral, mas da potência de compor ou decompor relações.

Destaco, ainda, a relevância de discutir, nesta tese, a dimensão ética a partir das proposições analisadas por Espinosa, que apresenta uma tipologia dos modos de existência imanentes que definem aquilo que se passa no encontro com outro corpo, que não é só o meu e nem somente eu. Assim, Espinosa (1983) quando estuda o seu código ético, ele o faz a partir das questões que envolvem o corpo – *quais os afetos compõem esse corpo? O que ocorre no encontro com outro corpo? Quais corpos se compõem e quais se decompõem em relação a ele?* Dessa forma, o corpo é a natureza e os limites de seu poder de ser afetado. A ética de Espinosa considera, portanto, a potência e o poder (MACHADO, 2009, p. 73). Se a ética diz respeito a um modo de vida, o poder aqui não se reduz à ideia de violência, acredito que o grande inimigo do poder é o fascismo, não o fascismo de Estado, mas o fascismo que faz o corpo desejar o mesmo poder que o sujeita e domina.

*Meu corpo sente, geme, ri e chora;
não é ambiguidade, é multiplicidade;
é docente, discente, decente;
Meu corpo me afeta, afecto, infecta;
é movimento e repouso;
é encontro – não é físico,
é lugar de passagem.
Meu corpo produz, fricciona,
semeia e também colhe
Meu corpo é desejo – docente – potente;
É alegria e tristeza.
Meu corpo pode ser qualquer coisa.*

A ética de Espinosa (1983) diz respeito a quem cria seu modo de existência em meio à vida, e eu diria seu modo de vida enquanto docente. Então, pergunto: o que pode o meu corpo como docente no Instituto Federal Farroupilha – *campus* Panambi?

Até o momento apresentei os afetos que são produzidos quando um corpo encontra o outro, porém, há ainda outra implicação que se produz quando os afetos que experimentamos são de alegria. Para Espinosa (1983), o encontro com um corpo que convém ao nosso leva-nos a conhecer o que temos em *comum* e o que nos faz concordar com ele. Essa ideia torna-se potente para pensar, a partir de Espinosa, os bons encontros, pois quanto mais coisas em comum notamos no contato de um corpo com outro, mais apta será a alma a perceber adequadamente aquilo que o afeta. No pensamento de Espinosa, o termo *comum* adquire o sentido de unidade que deriva da composição entre dois ou vários

corpos. Essa unidade, porém, não é entendida como uma ideia abstrata, mas como ideia geral, isto é, não constitui a essência de nenhuma coisa singular. Todos os corpos têm algo em comum (a extensão, o movimento e o repouso), mas também produzem algo em comum no encontro com outro corpo que lhes convém.

A partir de Deleuze e Espinosa, é plausível afirmar que o afeto modifica a forma do corpo, a força de existir e, no caso da docência, o afeto muda a forma da interação, das relações, dos diálogos. Ressalto, novamente, que o afeto não está vinculado à pessoa, mas ao encontro, às relações, às forças. As composições de afeto que surgem nos encontros do IF Farroupilha – *campus* Panambi e são expressas pelos enunciados e atitudes dos docentes podem indicar a potência de agir (ou não). Para Deleuze (2002), com base em Espinosa, ética é um problema de potência, por isso se distingue da moral.

Deleuze (2008, p. 189) argumenta, ainda, que, o indivíduo não pode ser definido como substância, ele é verdadeiramente um conjunto de relações. Quando temos uma relação que compactua com a nossa, experimentamos, primeiramente, um afeto de alegria, sem que conheçamos as afinidades de ambos os corpos. Ao ser aprovada no concurso para docente de uma instituição federal, marco um encontro alegre com um corpo que não é comum ao meu, mas que mantém uma relação que compactua com o meu corpo. Essa paixão alegre é a causa ocasional da noção comum.

O embate entre os afetos colocados em jogo ao se ouvir, ver, falar e pensar tende a provocar transversalidades, isto é, uma “comunicação máxima entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos” (GUATTARI, 2008, p. 87). O

uso desses elementos reverberou em nós docentes e nos estudantes que fizeram parte desta atividade; não uma resignificação da vida, mas compor com as forças de uma vida mais ampla, mais rica em possibilidades.

Potência de vida

Potência de agir

Conatus

Filosofia de Espinosa

Apetite

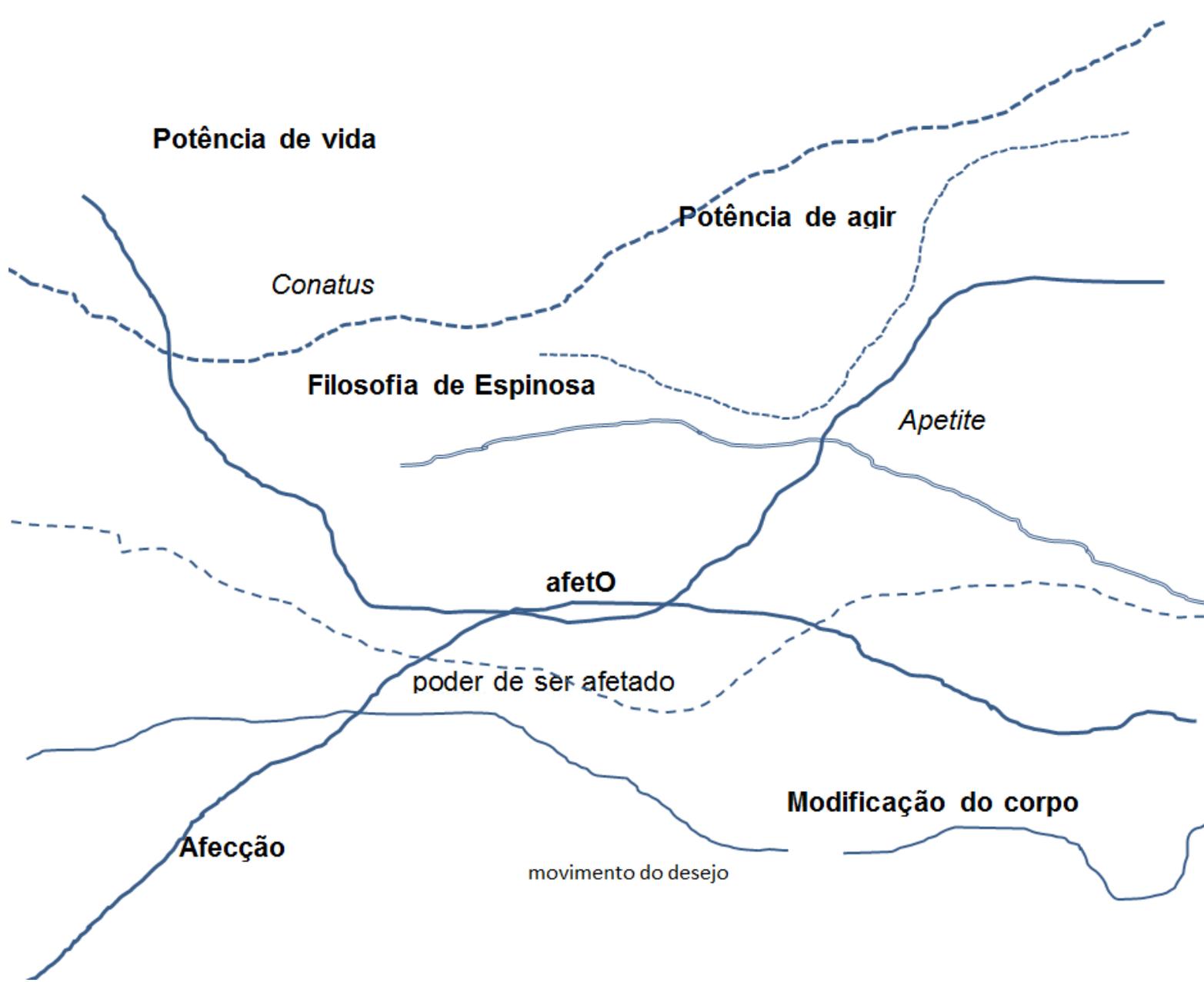
afetO

poder de ser afetado

Afecção

Modificação do corpo

movimento do desejo



Linhas de afeto de uma travessia

*Coloco-me a caminhar por uma
docência que, muitas vezes, na escuridão do indizível me diz
algo; que esbarra no outro,
nas coisas, nos encontros;
que em sua singularidade potencializa meu corpo,
que já não é mais (só) carne.*

*Conecto-me às forças caóticas do cotidiano,
contagio meu pensamento;
traço um percurso de incertezas;
não quero uma subjetividade de prontidão,
potência triste, encontros tristes, docência triste...*

*Desejo bagunçar minhas muitas
convicções, rasgando os territórios fixos,
desgastados de sentido. Desejo ser sutil,
e existir de outro jeito.*

As dimensões constitutivas da subjetividade que apresentei nos itens anteriores foram concebidas em um plano de acontecimentos cotidianos que ocorreu no *campus* Panambi e que move e produz os docentes que o compõe. Afirmo, com base em Guattari (2010), que não existe uma subjetividade do tipo 'recipiente', em que se depositariam as coisas essencialmente exteriores, as quais seriam interiorizadas. Entendo que as relações com os desejos, os afetos, o pensamento, o saber, os modos como se conformam as relações consigo mesmo e com os outros, os modos de ver o mundo, de encarar o cotidiano, de falar, de amar e de sentir,

enfim, os modos de existência são os elementos constitutivos da subjetividade (GUATTARI; ROLNIK, 2010).

Ao defender essa ideia, compreendo o risco de estar protegendo um tipo de subjetividade marcada por uma exagerada pessoalidade e, conseqüentemente, defender uma docência baseada nessas determinações. Contudo, não defendo uma espécie de subjetividade constituída pelo que é gerado apenas pelos bons encontros, nem uma docência com a noção comum de fundar-se na defesa de um tipo de subjetividade ou, ainda, como a docência identitária que vejo proliferar em minha volta.

Não mais falar de um sujeito dado *a priori*, mas em agenciamentos coletivos de enunciação, concerto polifônico de vozes, devires imperceptíveis, mutações efetivas e outras sensibilidades (GUATTARI; ROLNIK, 2010). Tirar o sujeito da centralidade para o da produção de subjetividade, pois esta, como argumenta Guattari (2008, p. 28), “constitui a matéria-prima de toda e qualquer produção”. Ora, ao considerar a subjetividade como fluxo contínuo de sensações, modos de existir, amar, de afetos, de falar, literalmente fabricadas no entrecruzamento de instâncias sociais, institucionais e individuais, corro o risco de estar radicalizando as possibilidades dos engendramentos de subjetividades. No entanto, é possível considerar também todos os sujeitos e coletivos humanos, institucionalizados ou não, como sendo produtores de subjetividade.

Percebo, no pensamento deleuze-guattariano, que todo traçado sobre a subjetividade escapa da concepção de um sujeito fabricado a partir de sua essência, dotado de uma identidade unitária ou da demarcação dos limites de um *eu* enclausurado e interiorizado. Além disso, que o coletivo não

seja sinônimo de unidade de pensamento, até porque o que prevalece é a heterogeneidade.

Como docente-cartógrafa, acompanhei um campo extremamente dinâmico. Assumi-me cartógrafa de um modo micropolítico, enquanto uma dimensão política de produção de subjetividade. E, cartógrafa esquizoanalista, na medida em que pretendi “evocar a ideia de que a análise do desejo é, necessariamente, análise de suas linhas de fuga, linhas esquizo por onde se desmancham os territórios” (ROLNIK, 2011, p. 75).

Dessa forma, em uma tese na área de Educação, sobretudo a que circunscreve a temática de singularidades, fica evidente a defesa (Deleuze e Guattari inspirados em Espinosa) de que cada ser, sobre essa superfície infinita, é composto de uma infinidade de agenciamentos e partes, cujas relações não param de se modificar pelo fora, pelos encontros que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir.

Para Espinosa (1983), a ideia de viver bem estaria ancorada na capacidade de se ter bons encontros. Porém, como o autor mesmo reconhece, não há garantia de que isso venha a acontecer, pois neste mundo estamos expostos a também ter maus encontros. Argumento, ainda, que nem todo o encontro produz um acontecimento, pode ser um encontro alegre ou triste, mas nem por isso ele aciona o pensamento, não passa nada em termos de diferença, então temos um simples encontro.

As relações que evocaram dos encontros entre os docentes do IF Farroupilha – *campus* Panambi, em alguns momentos, fez parte de uma organização molar, que tem por correlato uma microgestão de pequenos medos, numa espécie de micropolítica de insegurança.

Lembrar que a gestão é transitória e, devemos trabalhar com respeito. Hoje é você na direção, amanhã pode ser eu (João).

No fundo não há uma discussão das nossas necessidades, mas no interesse pessoal, o que é conveniente (Márcia).

No campus (Panambi) não há uma ideia de coletivo, então tu tens 'n' estilos de pensamento. A ideia é de ver que possibilidades têm de construir um coletivo aqui (Mari).

Observo, nos fragmentos acima expostos, as ansiedades e inseguranças em relação à gestão e no modo de como se dão as escolhas das 'necessidades' das ações que põem em funcionamento o *campus* Panambi. Observo, ainda, que a falta de um coletivo não se refere, necessariamente, às pessoas e também contribui para um enfraquecimento e enrijecimento do território.

Somos compostos por segmentos que nos constituem, por linhas que se entrelaçam, compondo territórios. "O vivido é segmentarizado espacial e socialmente" (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 83). A linha de *segmentaridade dura*, ou de *corte molar*, a linha de *segmentaridade maleável* ou de *fissura molecular* é uma espécie de *linha de fuga* ou de *ruptura* que nos atravessa, compondo nossos mapas. Argumento, com base em Deleuze e Guattari, que de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora (em partes); umas nascem do acaso (nunca se saberá por que), outras devem ser inventadas (sem nenhum modelo ou acaso). Essas linhas compõem-nos em indivisíveis territórios. Territórios que, por sua vez, num jogo

incessante e frenético, nos conjugam, formam malhas existenciais.

Chamo a atenção no que incidiria em dizer que a segmentaridade flexível é sempre melhor que a dura, ou que o molecular é sempre melhor que o molar; que os fluxos são preferíveis aos estratos, a desterritorialização à reterritorialização. As segmentações finas do poder – tais como os microfascismos que tornam possível um macrofascismo de Estado – podem ser tão ou mais perigosas que qualquer outra estratégia empregada em sua pretensão de dominação.

As linhas molar e molecular não cessam de se relançar e recortar. Quando a organização molar é mais forte, ela suscita por si própria uma molecularização de seus elementos. Quando a máquina se torna planetária ou cósmica, os agenciamentos têm uma tendência cada vez maior a se miniaturizar e a se tornar microagenciamentos (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 94).

O funcionamento da linha de segmentaridade dura apresentado nas falas e convenções, fica evidente no fragmento *“hoje é você na direção, amanhã pode ser eu”*. Já a linha de segmentaridade molecular está presente nos silêncios, nas alusões que se oferecem a interpretação e fica clara no fragmento que trata do *“interesse pessoal”*. Contudo, quando a docente Mari aponta que *“não há uma ideia de coletivo”*, mas de que se tem neste espaço a *“possibilidades de se construir um coletivo”*, está apontando para uma linha de fuga. Entendo como fundamental a possibilidade de se construir um coletivo no *campus*, pois estaríamos produzindo uma *“verdadeira ruptura de algo a que não se pode mais voltar”* (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 72).

Este poder de ser afetado e sua força de existir está delimitado pela cartografia de afetos de cada corpo. São muitos

afetos possíveis na Instituição, constituídos por infinidades de relações, de encontros. Acredito, no entanto, que ao demonstrar tais mapas estaria enquadrando, formatando um 'docente ideal', não permitindo a "dupla potência da subjetividade: crer e inventar; presumir os poderes secretos, supor poderes abstratos" (DELEUZE, 2001, p. 94).

Como possibilidade para pensar a docência, creio ser pertinente vislumbrar outros lugares, outros movimentos que nomeamos *docência*. Se existe uma realidade que em certo ponto asfixia esses profissionais da educação, a linha de fuga pode ser o contraponto, não no sentido de fazer oposição a ela, mas sim como ação contingente, frágil, se necessário, mas potência criadora das relações de força. "Devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las, traçando-as efetivamente na vida" (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 76).



MOVIMENTOS DE UM ENCONTRO

Fragmento de um percurso II

Eu tinha uma sensação estranha a respeito do jeito que as pessoas me olhavam. Apesar de ouvir muito sobre a espera do grupo de professores, tinha a impressão de que os olhares eram mais feitos de palavras.

Como poderia imaginar que esta cidade me levaria a escrever sobre ela? Algo se gestava desde minha chegada a Panambi em 2010. Arquitetura imponente de casas construídas com um sotaque alemão.

Desenhada em curvas, em subidas de tirar o fôlego ou descidas de puxar o 'breque'. Só vi o plano no pensamento que circula por aqui. Filha da pobre e sonhada pureza europeia decalcou em seu povo a língua, a religiosidade, a educação e a gastronomia.

De outro lugar brota o Rio Fiúza, que outrora tinha águas cristalinas. Hoje, sobrou dele cortar a cidade e se por para fora quando não suporta mais o que lhe depositam.

Dizem as línguas daqui que Panambi tem origem vocabular na língua tupi-guarani, significando borboleta. Contam os antigos que, na época da escolha deste nome, muitas borboletas sobrevoavam esta terra de verdes vales. Por mais que revise a cidade não vejo essa paisagem que ainda se encontra incrustada nos olhos de quem habita o Vale das Borboletas Azuis.

Dessas histórias percebo alguns detalhes, o vale (não mais de borboletas azuis), o enxaimel das casas, o relógio da igreja que insiste avisar que o dia está passando, a sineta dos colégios, o corre-corre de quem trabalha nas indústrias que nunca dormem e nem param em carnavais ou dias santos. Mas, mais do que tudo, percebo os agenciamentos que cada lugar desses acolhe.

Esse pensamento infinito foi o que me levou a experimentar os sabores daqui, como: Käsekuchen (cuca de requeijão), Eisbein (joelho de porco), Sauerkraut (chucrute), Salzbrezel (rosca de sal), Leberkäse (pão de carne), Streuselkuchen (cuca de farofa), Apfelstrudel (folhado de maçã), Bienestich (bolo de amendoim).

A fumaça que sai das chaminés das padarias me fez lembrar o lugar favorito para saborear alguns desses pratos. Na sala do Laboratório de Artes Visuais (LAV), juntamente com meus colegas, que como eu reconhecem o sabor de outra cultura em forma de afetos. Ali passamos horas esquentando o frio dos pulmões com o chimarrão, preenchendo o vazio do estômago com as delícias. É um lugar para alimentar corpo e espírito.

Do LAV, também avistava as estações que me levariam a outras viagens. Comprava um bilhete e sentava ao lado de quem quisesse me fazer companhia. Muitas vezes viajei sozinha. Por vezes, desejava que ali corresse o Rio Fiúza, porque sentiria sob meus pés a sensação de estar em casa.

Achei curiosa essas lembranças irromperem agora diante de uma folha em branco que devo vestir de palavras. 'Essa escrita não tem outro objetivo: senão o vento' (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61). Dependendo do dia e de onde desembarco, é

calmo como a brisa, mas tem tempos que parece um furacão, faz meu pensamento rodopiar, arranca de mim o que achava que sabia e só reencontro depois de uma tempestade. 'Um pouco de ar passa' (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61).

Além e aquém das lembranças que vivi, tenho uma história que se coloca a escrita. Zonas virtuais do passado me examinam. É assim que fui transpondo meu limite histórico e pessoal e contando o que vai me produzindo docente. Não foi a primeira vez que escrevi sobre a docência, mas foi a primeira vez que a docência me convidou a entrar.

Movimentos de um encontro com o Instituto Federal Farroupilha

14 de junho de 2010. Sigo um caminho pela BR 158. Leio uma placa que indica: Panambi a 15 km – fico a imaginar cada detalhe dessa cidade que em poucos minutos se tornará também minha. Tenho como companhia meu pai, e a respiração que se alteram em ritmos atrapalhados entre a conversa e o pensamento.

Uma fileira de pinheiros dá as boas-vindas, vou seguindo um percurso indicado pelas placas e informações que colete pelo caminho. Meu coração dispara mais que o velocímetro. Em linha, contorno uma, duas, três rótulas, mais adiante um cruzamento: direita, esquerda, sigo mais 500 metros, esquerda e a última direita. Perdi-me, enquanto tentava contar as quadras de um percurso que se tornaria rotineiro.

Ao chegar ao destino senti um rombo irreversível de um sintoma estomacal – um grande frio na barriga, as pernas bambas. O que foi tão sonhado estava diante dos meus pés, dou os primeiros passos em direção ao prédio que se tornaria, em segundos, um lugar de ‘paradeiro’.

Parei diante da porta para que o infinito do pensamento tomasse seu lugar, para que um plano de consistência pudesse fazer a seleção do que ali iria se produzir e movimentar. Neste dia ‘aprendi a andar; desde então corro. Aprendi a voar; desde então não quero que me empurrem para mudar de lugar’

(NIETZSCHE, 2010, p. 60). *Adquiri o impulso livre da alma dionisíaca.*¹³

¹³ O Deus Dionísio, do vinho e da festa, levava, em seus cultos, à experimentação dramática a exacerbação dos sentidos, a vertigem e o excesso nos cultos ao Dionísio. O prazer da ação.

Quatro anos já se passaram desde que iniciei minhas atividades como docente no Instituto Federal Farroupilha – *campus* Panambi. Esse tempo foi suficiente para que muitas experiências novas surgissem, muitos contatos fossem feitos e muitos afetos fossem consolidados. Tempo suficiente também para que eu pudesse, agora, de outro ângulo, produzir uma escrita a partir das minhas percepções sobre a docência.

Nesses quatro anos, imersa na experiência docente, ocupei um lugar na coordenação de ensino e, mais tarde, na coordenação de extensão, produção e pesquisa. Em ambas coordenações, minha preocupação se voltava não só para a descoberta de como ocorriam os encontros entre os docentes e como foram sendo produzidas as ações pertinentes ao ensino, mas também para todos os outros agenciamentos que a instituição possibilitava. Essas experiências começaram a tomar conta de mim e tentei intuir minha implicação e todos os afetos que se deram nesse espaço.

Apesar da minha recente inserção no serviço público, não pretendia me deixar abater pelo cansaço, tampouco ser contida em minha potência de agir, que tende a ser sufocada pelo processo de institucionalização por que passa o *campus* Panambi. Minha experiência nas coordenações naquele local permitiu um olhar não somente para a minha produção docente, mas também para a dos meus colegas, impulsionando, assim, a percepção de algumas nuances entre a

instituição em que trabalho e as leituras que vinha realizando no doutorado.

Tentei não me contaminar pelas atitudes, muitas vezes geradas pela paralisia do serviço público, como, no caso da docência, ao deixar os estudantes esperando pela aula enquanto coloco em dia a conversa com algum colega. Ou, então, faltar em meu turno de trabalho, ou, ainda, não perceber que, nesse espaço escolar, sou alguém que agencia encontros como modo de resistir a esse cotidiano.

Em decorrência dos fatos supracitados, confesso sentir medo nesse momento e até certo receio de cair na rotina e seriação das ações ou, ainda, de ser capturada por uma prática mecanizada e sem sentido, balizada pela carência de criação de desejo nos fazeres do dia a dia da profissão. Receava, ainda, conduzir minhas intenções de qualquer jeito e de qualquer forma, escolhendo qualquer percurso para chegar aos encontros ou, pior, não estar atenta ao trajeto que escolhi fazer.

Fora das coordenações, da conclusão das disciplinas do curso de doutorado, de vários projetos de tese, de infindáveis leituras em Deleuze e Guattari sem, contudo, compreender muitas de suas páginas, e outras ainda, igualmente com pouca compreensão, as quais me levaram a divagações teóricas e passagens conceituais pouco esclarecedoras, tive mais clareza das inquietações que me acompanharam durante esse tempo e que atravessaram os outros lugares que ocupo.

Deleuze e Guattari (1996) diriam: vá mais longe, faça seu CsO. Não encontre seu EU identitário nas profundezas históricas de sua vida. Produza seus corpos intensos. Trabalhe pelo esquecimento da memória ou pela anamnese de vida,

reforce esse movimento de desapego para produzir outras posturas de vida, outros modos de viver.

Meu deslocamento como docente-pesquisadora-viajante foi o de fazer a minha dobra, voltei ao processo de leitura dos autores, aos registros dos encontros, aos encontros inesperados e não registrados; voltei ao grupo de doutorado, ao *campus* Panambi e analisei as minhas implicações no processo. E, pelo fato de estar imbricada na escrita, o que me restou foi debruçar-me sobre o narrado e tornar-me potência.

Movimentos de encontro com os docentes

No começo éramos poucos e muito tímidos. Não sabíamos muito ao certo o que iríamos encontrar. Alguns chegaram deixando seus lares, filhos, namorados, outros seus afazeres domésticos ou acadêmicos.

Uns chegaram devagar, silenciosamente, anotavam tudo. Outros traziam consigo recortes do que já viveram, mas tinham em comum o desejo pelo desconhecido.

Alguns foram se apresentando, outros ainda não sei quem são. E, assim aos poucos, foram se formando as 'panelinhas'. É comum que as pessoas se agrupem dessa maneira, pelos afetos que produzem.

Devagar fomos nos entrosando, a passos lentos. O trajeto foi sendo percorrido naturalmente, orquestrado pelo ruído dos encontros que foram acontecendo nas reuniões de terças ou quartas-feiras à tarde. Essas tardes foram reservadas para bons ou maus encontros, aí dependia da pauta da reunião. Com as reuniões quase que semanais, as mudanças de comportamento eram visíveis. Passamos a nos preocupar com o que movimentava o Instituto, com o posicionamento contrário de algum colega, com as palavras que saíam de nossa boca, com a postura ética em falar de alguma situação que envolvesse algum colega ou estudante. Tudo estava sendo 'registrado'.

Aprendemos a ouvir os poucos colegas que vieram impregnados de uma docência da rede estadual de educação. Esses não são mais do que quatro. Deles aprendi a ouvir: "*vocês tinham que estar no Estado*", referindo-se a tudo (e aqui generalizo) o que ocorre em relação à docência na maioria das escolas da rede estadual de educação, como: carga horária,

planejamento, reuniões, encontros com as famílias para dar retorno do aprendizado dos estudantes. O que é singular aqui no *campus* Panambi é a probabilidade de se compor outras paisagens, pois, quanto à carga horária, tenho o compromisso com a disciplina de Artes; quanto ao planejamento, tenho a possibilidade de ter oito horas fora da Instituição para planejar as atividades. No meu caso, por estar cursando uma pós-graduação, tenho mais oito horas para me dedicar aos estudos. Quanto às reuniões, já as comentei: são realizadas duas vezes na semana, mas não necessariamente, pois dependem das demandas. Quanto ao encontro com as famílias, também se tem um turno para o atendimento aos pais ou estudantes.

Também aprendemos a ouvir os colegas que estão tendo o primeiro contato com a docência, que formam a grande maioria dos docentes do *campus*, e foi deles a escuta de muitos fragmentos: “*não sei por que tantas reuniões*”, “*é preciso entregar o caderno de chamada*”, “*você sabe como se preenche isso?*”, “*estou perdido*”, “*alguém pode ajudar?*”, “*como ligo o multimídia*”, “*por que preciso mandar bilhete para os pais avisando das viagens?*”.

Escuto, ainda, os arquitetos, engenheiros (nas mais diferentes áreas), advogados, nutricionistas, químicos, biólogos e, tantos outros que fazem eco com suas falas e silêncios. Aqui aprendi a *escutar o silêncio*.

Assim, meu encontro com os colegas docentes do IF Farroupilha – *campus* Panambi – vai muito além da divisão de salas de trabalho, das reuniões de planejamento ou mesmo dos intervalos, pois esses provocam uma desterritorialização. Nossos encontros são múltiplos e variados.

Percebo a desterritorialização quando saí dos territórios estagnados, fixos e seguros que, muitas vezes, encontrei no

Instituto. Observo esses momentos nos fragmentos a seguir destacados.

O Pedro [estudante] foi atrás de outra experiência de trabalho, mesmo que seu foco seja a licenciatura (docente João se referindo a um estudante do curso de licenciatura).

Nesse fragmento, observo que, mesmo que o estudante esteja cursando uma licenciatura que o habilite à docência, isso não o impede de ter outra experiência profissional, pois acredito que esse saber que irá adquirir fora da sala de aula irá se reterritorializar em novas possibilidades de ensino/aprendizagem quando estiver exercendo sua docência. Assim, também a aprendizagem adquirida no curso de licenciatura tende a reterritorializar na sua nova experiência profissional.

E neste outro fragmento:

A gente vem para o IF e não é mais o professor que se era (Adolfo).

A saída de um território fixo, conhecido para outro lugar – e aqui não me refiro somente à questão geográfica –, onde é possível o encontro com o outro, faz com que nos movimentemos para o desconhecido, abrindo-nos a múltiplas conexões, rompendo com a hierarquização. Esse é o momento de traçarmos uma linha de fuga, sair do que é esperado, daquilo que carregamos e deixamos as marcas do que somos para nos abrir a inusitadas possibilidades de docência.

Ocupar outro território passa, muitas vezes, pelo receio em fazer movimentar as linhas de fuga em nossas vidas ou,

quem sabe, encontra-se no medo dos equívocos, erros, falhas, perplexidades, aflição, desconforto, descoberta, espanto e encantamento incerto da vida e que, muitas vezes, acabam persistindo.

Quando Adolfo diz “*não ser mais o docente que era antes*”, não está dizendo se é bom ou ruim estar no IF Farroupilha. Acredito que seu argumento se dá a partir das sensações de estranhamento que tem, talvez por preferir as linhas molares causadoras da segurança, do conforto, da organização, como também pode estar dizendo que o momento de mudança para o IF é propício para se articular outros territórios, revolver novas experiências, reativar as potências do afeto, que nunca deixaram de vibrar clandestinamente em nós, apesar de, muitas vezes, estarem estrategicamente desacreditadas.

Desse modo, o que movimenta Adolfo é vir para o IF Farroupilha, uma vez que:

a única maneira de teres sensações novas é construíres-te uma alma nova. Baldado esforço o teu se queres sentir outras coisas sem sentires de outra maneira sem mudares de alma. Porque as coisas são como nós as sentimos – há quanto tempo sabes tu isto sem o saberes? – e o único modo de haver coisas novas, de sentir coisas novas é haver novidades no senti-las. Muda de alma. Como? Descubra-o tu (PESSOA, 1982, p. 207).

Quando se trata de defender nosso território, somos muito eficientes. Se alguém se queixa de uma adversidade, é com enorme agilidade que a localizamos, esclarecemos sua origem e a isolamos para erradicá-la. Esse pensamento tem

sido provocado no ano de 2014, pois, além da discussão com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que se iniciou em 2013, temos a discussão do Regulamento das Atividades Docentes¹⁵ (RAD). Esses dois eventos têm movimentado comunicações em diferentes fluxos.

Começo por trazer alguns fragmentos do RAD, para pensar que agenciamentos são provocados. Depois de várias horas lendo, procedi a uma rigorosa escolha dos fragmentos que poderiam ser utilizados como disparadores do pensamento. Cuidadosamente separei os capítulos e, dos capítulos, os artigos e, dos artigos, aquilo que mais movimenta a docência, tais como: o regime de trabalho, o plano de trabalho e as atividades relacionadas ao ensino.

Chamei a atenção para o que trata alguns capítulos, em especial o capítulo II – Do Regime de Trabalho, no que se refere ao artigo 4º:

sem prejuízo das demais atribuições estabelecidas em legislação superior, os docentes incumbir-se-ão de: I -participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os

¹⁵ Este Regulamento normatiza a atividade dos docentes das Carreiras do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do IF Farroupilha, com base na Constituição Federal de 1988, na Lei 11.892/2008, na Lei 9.394/1996, na Lei 8.112/1990, na Lei 11.784/2008, na Lei 12.772/2012, na Medida Provisória 614/2013, no Decreto 94.664/1987, no Decreto 5.773/2006, no Decreto 1.590/1995 e na Portaria 475/1987 do Ministério da Educação.

alunos de menor rendimento; V - cumprir o calendário acadêmico; VI - colaborar com as atividades de articulação entre seu Campus de lotação e a comunidade.

Talvez fosse fora de moda falar que o docente é responsável por elaborar e cumprir um plano de trabalho ou zelar pela aprendizagem de seus estudantes ou, ainda, cumprir suas horas de trabalho. Contudo, quando trouxe esses fragmentos para pensar o que me produz como docente e o que produz uma docência no *campus* Panambi, não o fiz como um acerto de contas ou com o ressentimento de uma docência marcada por queixas. Também não se tratou de repetir o que já foi dito ou realizado; abordei-o para movimentar as relações entre as coisas e as ideias inicialmente distintas. Uma possibilidade de função articuladora tendo o agenciamento como conectividade de planos heterogêneos que nos tira do dualismo.

Assim, não cabe julgar ‘certo’ ou ‘errado’, ‘bom’ ou ‘mal’, o que estou dizendo é que, mesmo sendo de responsabilidade individual, esses fragmentos são produtos de agentes coletivos de enunciação. Não temos a Maria, o Antônio ou o José produzindo suas docências individualmente regidas pelos documentos, mas temos uma única composição formada pela Maria, pelo Antônio, pelo José e por todos que compõem a docência do *campus* Panambi.

Muitas vezes, as relações são experimentadas como complementariedades rígidas, nas quais o docente permanece preso em seu papel de ensinar, como se o espaço da instituição não permitisse outra coisa, a não ser falar das aulas e, conseqüentemente, dos estudantes, trocar materiais, discutir ementas, rever planos de curso, entre outras ações que

envolvem o ensino. Se esse é o modo que vivenciamos as relações, temos, então, um entrave que interfere na nossa potência de agir.

O Plano de Trabalho do docente é o documento de orientação e planejamento das atividades exercidas pelos docentes do IF Farroupilha, servindo como instrumento de divulgação do trabalho do docente para a sociedade. (da Regulamentação da Atividade Docente – Capítulo III – art. 5º no que se refere do Plano de Trabalho do Docente).

As atividades de ensino, em todos os níveis e modalidades ofertados pelo IF Farroupilha e previstas nos Projetos Pedagógicos de Curso e Planos de Ensino, compreendem: elaboração de material de ensino; preparação de aulas; produção e correção de instrumentos de avaliação; registro acadêmico; demais atividades correlatas. Ainda, como atividades de apoio ao Ensino: reuniões de planejamento; reuniões de colegiado; reuniões de coordenação; reuniões de conselhos; atendimento ao estudante; orientação de estágios e de Trabalhos de Conclusão de Curso; coordenação e/ou participação em Projetos de Ensino; outras atividades correlatas. (da Regulamentação da Atividade Docente – Capítulo IV – art. 10º no que se refere Das Atividades de Ensino).

Se estabelecermos uma relação de fixidez, estaremos correndo o risco de estruturar mais ainda nossa docência. Percebo a descrição dos fragmentos dos documentos acima como “palavras de ordem”, tanto no que diz respeito às atividades a serem realizadas, quanto na participação em

comissões e eventos. As palavras de ordem não remetem somente a comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma “obrigação social” (DELEUZE, 1995b, p. 16). Além disso, não existe enunciado que não apresente esse vínculo direta ou indiretamente. “Uma pergunta, uma promessa, são palavras de ordem” (DELEUZE, 1995b, p. 16).

Aqui você tem um grupo de professores que está pensando em tudo e ainda tem que criar um Curso de Licenciatura [Referindo-se a Licenciatura em Biologia que será ofertada em 2016]. Essa é uma problemática que para mim incomoda (Mari).

Eu deixei de fazer muitas coisas que eram prioridades para mim, para atender às comissões (João).

O acúmulo de atividades, descritas na Regulamentação das Atividades Docentes, tem deixado alguns colegas em situação de desconforto, pois, nesses momentos, parece que nos remetemos aos métodos disciplinares de reprodução para dar conta do que nos é solicitado, como observo nos fragmentos acima. A linha dura, molar, parece afirmar que esse profissional tem a ‘obrigação’ de cumprir com sua tarefa que, muitas vezes, vai além do papel de ensino/aprendizagem.

Temos aprendido a travar a indecisão diante das coisas, despistar o que nos causa estranhamentos. Impedimos qualquer situação que nos arranque desse lugar estável no mundo em que confiamos possuir. Muitas vezes sufocamos nossa zona de invenção, porque, quem sabe, seja perigoso demais lhe dar algum crédito, visto que poderíamos ser lançados num beco sem saída. Tendemos endurecer cada dia

mais nossa vida, repetindo as ideias viciadas e camufladas, que, às vezes, até passam por novidade. E o mais assustador é que, na maioria das vezes, gostamos disso.

O momento é propício para mais uma vez retomar o objetivo desta tese, que é: problematizar as questões pertinentes ao contexto educacional e intuir quais agenciamentos circulam, para percebermos que não é somente de segmentaridade molar que o IF Farroupilha – *campus* Panambi é atravessado. Movimentar outros territórios é possibilitar que as linhas moleculares que atravessam esse agenciamento, bem como as linhas de fuga que são anteriores a todas essas, sejam criadas. A Mari e o João, como todos os demais docentes que compõem o IF Farroupilha – *campus* Panambi, são compostos por essas três linhas, mas a questão é: o que eles fazem para que linhas moleculares e de fuga se atravessem e façam fugir as linhas duras a que estão dispostos? Acredito que ao invés de aceitar o que nos é imposto poderíamos permitir a experimentação. Assim, a desterritorialização provocaria um ir além dessa forma docente enrijecida que a maioria de nós carrega. O docente pode se reterritorializar em outra forma, não um ‘superdocente’, mas um além desse docente, fazer da sua docência um percurso de novas possibilidades, como aponta a docente Mari:

Eu estou numa fase boa da vida, eu tenho ideias e tenho disposição.

Não estou aqui para dar receita de como ocorre esse processo, mas para pensar, conjuntamente com os autores eleitos neste estudo, sobre a forma como incide esse processo. Além da possibilidade de a docência ocorrer numa relação de variação ou mesmo de inversão da complementaridade rígida,

ela também pode dar-se em movimento, em fluxo constante a cada situação que autoriza fazer rizoma com os demais. São agenciamentos múltiplos em interações em que tanto se atravessam conteúdos como relações em ambas as direções:

Podem-se tirar daí conclusões gerais acerca da natureza dos agenciamentos. Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, o outro de expressão. Por um lado, ele é *agenciamento maquínico* de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, *agenciamento coletivo de enunciação*, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem, de uma parte *lados territoriais* ou reterritorializados que o estabilizam e, de outra parte, picos de desterritorialização que o arrebatam (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 29).

Ao pensar sobre a relação que se constitui entre os docentes, é pertinente considerar a inexistência de apenas uma relação unidirecional ou mesmo bidirecional entre eles. Além das relações entre os seres humanos existem várias relações simultâneas ocorrendo na instituição. Há relações entre humanos, coisas, matérias, salas, histórias, contextos. Deleuze e Parnet (1998, p. 18) esclarecem que “as coisas, as pessoas, são compostas de linhas bastante diversas, e que elas não sabem, necessariamente, qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazem passar as linhas que estão traçando”.

Entre os próprios docentes ocorre, concomitantemente, comunicações de fluxos em níveis diferentes. São efeitos

pragmáticos da comunicação. Desse modo, as impressões que um docente nutre em relação ao outro condicionam a relação, como também as percepções sobre o que o outro pensa dele. Por exemplo: em um nível está presente o que eu (docente) penso dos demais colegas; em um segundo lugar, está o que eu penso que os demais docentes pensam de mim e, em terceiro lugar, está o que eu penso sobre o que os demais colegas pensam de mim. Esses níveis de comunicação ocorrem, ao mesmo tempo, no sentido inverso.

É pertinente perceber o quanto esse processo de comunicação é complexo e dinâmico, pois as relações ocorrem de mim para cada colega docente que compõe o *campus* Panambi, assim como de mim para com todos os demais; e deles para comigo. Esses níveis diversos e simultâneos induzem o que produzimos na relação estabelecida, mas não são os únicos a condicionar essa relação.

Nunca gostei de lidar com gente, eu sou mais esse momento aqui de manhã, onde não tem os colegas que dividem a sala comigo. Ai eu faço muitas coisas ao mesmo tempo (José).

Mas eu tenho um bom relacionamento com meus estudantes, pode até olhar no meu face (José).

Tem gente que me diz: quando eu for velhinha vou contar para meus netos a professora bacana que eu tive (Cida).

Por outro lado, permaneceram presentes as marcas que cada um deixou, pois essas vão se somar em nossos corpos e se tornarem marcas não visíveis. São fluxos que vão, aos poucos,

constituindo cada um, alterando-os constantemente e fazendo-nos sempre outros de nós mesmos. Dos escombros, nascemos outros. Aliás, não mais cessamos de nascer (PRECIOSA, 2010).

Trata-se dos resultados que, ao mesmo tempo, são também os impulsionadores de agenciamentos. “Em seu aspecto material ou maquínico, um agenciamento não nos parece remeter a uma produção de bens, mas a um estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 31).

Essa ideia me induz a pensar sobre esse processo constante, de ser uma docente entregue ao movimento, à experimentação. As experiências não têm de, necessariamente, dar certo, até porque as relações nunca são as mesmas, nem mesmo com as mesmas pessoas, pois o tempo e o fluxo que percorro já não são os mesmos.

Quando me comprometo com uma docência em percurso, de experimentação, que é a proposta desta tese, estou aberta à resistência, ao sujeitamento das formas de poder existentes no Instituto, demarcadas pelos cargos e funções instituídos e que, muitas vezes, levam a uma falsa democracia.

Acredito, contudo, que mesmo não sabendo aonde isso vai levar, o importante é que se efetue a experimentação, tornando possíveis outras docências para potencializar a própria instituição. Trata-se da possibilidade de o docente buscar ser outro em si mesmo, assumindo uma metamorfose própria, o que requer um olhar desarmado, que pede uma atitude de irreverência, de atrevimento, de arrebatamento.

O fato de se produzir na docência pode funcionar como uma ‘antidocência’, que nada tem a ver com o lugar (instituição) em que o docente se encontra e que o tornará

melhor. Tampouco tem uma forma ideal à qual se deve adequar, mesmo o mercado oferecendo 'modos de vida' variados para que isso ocorra. Enquanto, porém, o docente não se deixar agenciar pelo estado majoritário, poderá experimentar não lugares.

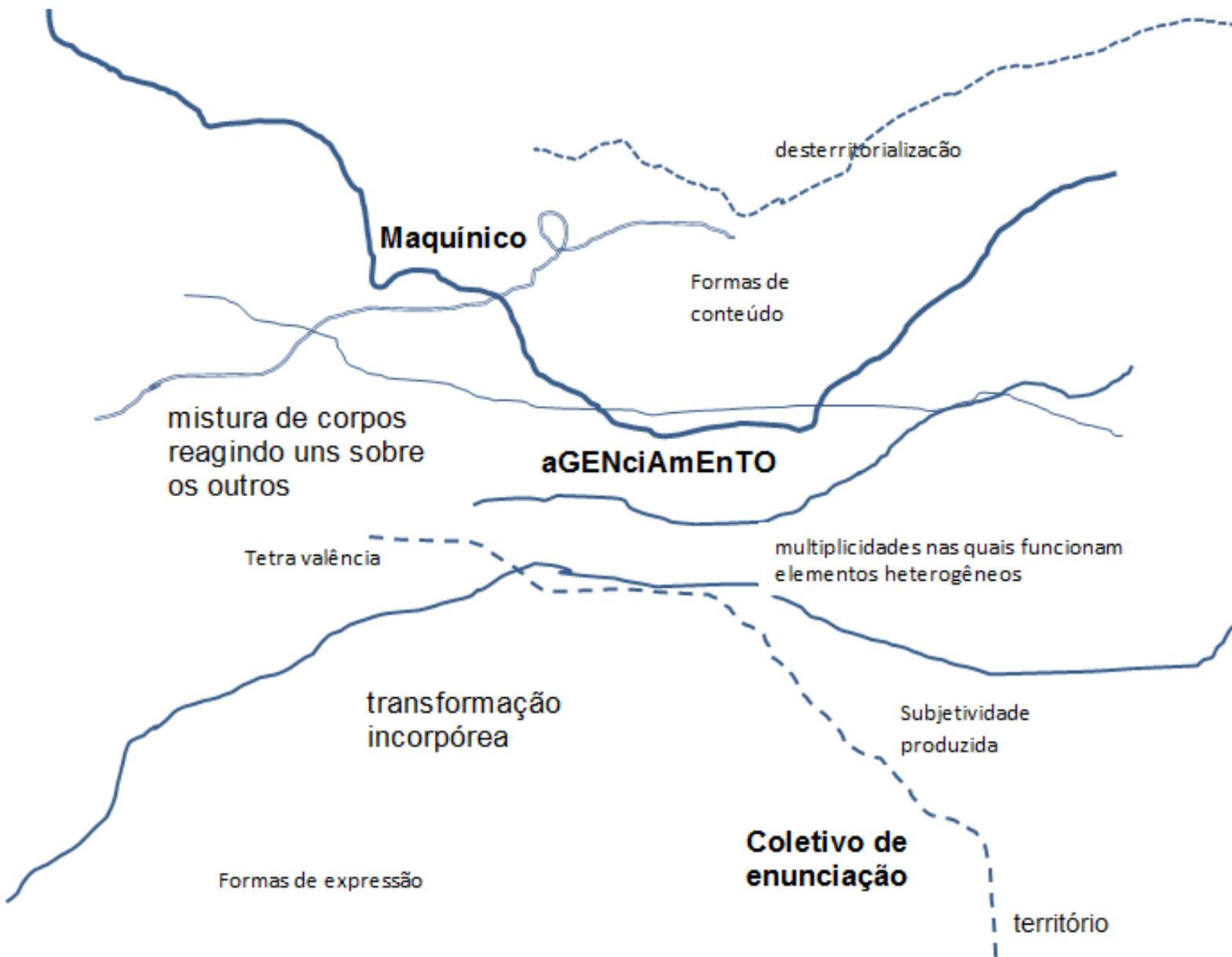
Na mesma perspectiva de Espinosa (1983), igualmente não busquei uma docência que balizasse uma escolha entre algo que seria o "bom" e outra que seria o "mau". Sei que tais escolhas pressupõem uma autonomia, um colocar-se fora da própria existência para não estar encharcado do que a existência nos preenche, ou seja, de percepções fragmentadas, inconstantes, mutantes.

É preciso sucumbir com a ideia de formar sujeitos melhores, e isso não inclui somente docentes. Há todo um discurso oficial, toda uma política gestada nas instituições (salvo algumas) que têm como princípio a concepção ideal de sujeito, de escola e, conseqüentemente, do que circula nela. O que não se encaixa nesse ideal está balizado, provavelmente, em uma ideia de "mau".

São todos esses elementos que produzem uma docência. Cabe, porém, a cada um movimentar o desejo, olhar como brecha para a potência, e não a decalcar em uma identidade. Se pensar é sempre experimentar (DELEUZE, 1992), é essa experimentação que fiz ao transformar toda máquina abstrata descrita em pessoas, situações, acontecimentos e processos.



ENTRE UMA VIAGEM E OUTRA



Um lugar feito de agenciamento coletivo de enunciação

Eu atravesso as coisas – e no meio
da travessia não vejo! – só
estava era entretido na ideia
dos lugares de saída e de
chegada. Assaz o senhor sabe: a
gente quer passar um rio a
nado, e passa; mas vai dar na outra
banda é num ponto muito
mais embaixo, bem diverso do
em que primeiro se pensou
(GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 42).

Em *Mil platôs*, Deleuze e Guattari (1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b) constroem um aporte teórico-político, pois, para eles, uma teoria necessita servir como um instrumento, como uma ferramenta que auxilia a produção de conceitos, “um acontecimento puro, uma *hecceidade*” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 29). Para Deleuze e Guattari (1995a), o conceito é fugidio, literalmente rizomático e múltiplo, remetendo sempre a outros conceitos.

Assim, a filosofia de Deleuze e Guattari (1995a, p. 8) se apresentou como uma “teoria das multiplicidades” que “não supõe nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito”, o que nos levou a perceber que seu modo de operação não é a árvore-raiz, mas a pluralidade do rizoma. De tal modo, a construção do pensamento de Deleuze e Guattari se dá pelo rizoma, de modo que os conceitos operam de maneira não hierarquizada e também não partem de um ponto central. O rizoma funciona por meio de encontros e agenciamentos.

O IF Farroupilha – *campus* Panambi foi o lugar que agenciou a escrita desta tese. Ali, a expressão foi mais desejada que a técnica, os encontros se definiram por seus graus de potência, sua circulação de afetos. Existem diferenças entre os que circulam na docência do *campus*, e elas não são negadas, mas não me refiro às diferenças apontadas pelas categorias do senso comum, níveis de formação, anos de docência, inquietações, entre outras. A docência, vista a partir dos conceitos de Deleuze, Guattari, Espinosa e tantos outros autores que compuseram esta tese, não se deixou mensurar por tais categorias, pelo contrário, resistiu a elas e mostrou, assim, sua ética.

O desejo de produzir um corpo sem órgãos impulsionou-me a colocar os conceitos em movimento, encorpando-os e incorporando-os aos fragmentos de falas e escritas, experimentações e produções que residem no *campus* Panambi. De conversa em conversa, de encontro em encontro, um assunto ou outro foi disparado e pinçado e, aos poucos o que era silêncio se abriu para uma escrita que falasse sua língua.

Depois disso, os fragmentos, permitiram os vazamentos, os escapamentos e não funcionaram como um elemento que consentisse a constatação dos fatos. O que foi agenciado ali não obedeceu às regras de algo que falasse o que é e o que não é docência, qual foi a boa e a má docência. Docência é o que resulta do ato de ensinar (eu acrescentaria e aprender), que se expressa de maneira singular em cada um, a cada momento. De tal modo, não busquei respostas que não poderiam ser dadas, porque não as poderia viver (RILKE, 2013).

O *campus* Panambi é um território privilegiado para a observação de um cruzamento de enunciados. Sendo o

enunciado o produto de um agenciamento sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos (DELEUZE; PARNET, 1998). Esse espaço permitiu junções e relações de elementos que colocam em circulação os agenciamentos. Quando digo (formas de expressão) não ser relevante a farta formação que alguns docentes possuem, uma vez que *qualquer um* que se deixe atravessar pela docência pode ensinar, estou dizendo que (formas de conteúdo) o ensino não é exclusividade dos que dominam as altas titulações, e sim dos que têm a formação inicial necessária. Entretanto, ressalto que, neste movimento de desterritorialização, não se está nivelando diferenças, mas garantindo possibilidades: lugares para docência indiferente de seu grau de formação, tirando dos concursos federais a exigência da formação continuada para os Tecnólogos e Bacharéis.

Não é porque não tenho Licenciatura que eu não sei ensinar. Eu tenho a experiência e isso me qualifica a falar sobre a educação (João).

A formação pedagógica só é exigida para os efetivos e isso é uma falácia. Porque se é para qualificar não se aprovaria temporários e substitutos somente com graduação e se exigiria desses também uma formação (João).

A docência se manifesta, complexamente, como resultado de uma exigida formação a mais, que tem como objetivo formar professores em nível superior para a docência na modalidade de Educação Profissional.

uma
docência que se ocupe daquilo que passa em meio à vida.

Aqui no campus tu encontras nesse curso [Licenciatura em Química] pessoas com Licenciatura e Bacharéis, aqueles que nunca deram aula. Tem o professor de orgânica, de inorgânica, de física... e eles, por mais que tenham o conhecimento, se negam a dar as outras disciplinas que são específicas mesmo da sua área de formação, e aí cada um defende seu interesse (Maria).

O *campus* Panambi tem a docência riscada no quadro das salas de aula. Quadro de giz, quadrado das salas, quadrado dos prédios, que têm a arquitetura quadrada, tudo se passa na tetra-valência dos agenciamentos.

Cor musgo dos quadros, cor verde das paredes dos prédios, cor verdejante da vida, desejanse. O que escrever no quadro? O que escrever? O quê?

Abro uma porta e vejo que já tem algo escrito:

Então me deixo significar por algumas coisas que por aí passam. Sala de aula cheia, olhos brilhando, colegas chegando, mochila pesada, pensar leve. Começo a perceber que por aí circula uma potência para uma docente, não é da ordem do acaso, eu quero afetos e afectos. “Experimentem: a cada vez um agenciamento de ideias, de relações, de circunstâncias”, diria Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 46).

Eu adoro dar aula no integrado, é a minha linguagem. Mas não quero por muitos anos, porque a gente fica velha e ranzinza (Mari).

Meus artigos têm saído das aulas da Licenciatura, porque ali eu posso experimentar (João).

Que corpos podem ser produzidos nos fragmentos acima citados – um corpo de obediência ou um corpo de intensidades? Mesmo sendo uma instituição fortemente territorializada, ela também tem picos de desterritorialização que podem fazê-la fugir. Assim, busquei, na Filosofia da Diferença, algumas pistas que me auxiliaram a entender a ‘organização’ dessa Instituição que funciona previamente sempre da mesma maneira, para, então, criar o meu corpo sem órgão.

Quando nos submetemos a um modo prévio de funcionamento não temos um espaço para a criação,

O conselho de classe é um momento de não apenas avaliarmos as turmas, os estudantes, mas sim a prática e postura de cada professor (Registro na ata do conselho de classe do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática em dez de junho de 2014).

As atividades/listas que solicito dos estudantes são necessárias, porque os mesmos precisam exercitar os conteúdos trabalhados (Adão - Registro na ata do conselho de classe do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática em dez de junho de 2014).

Essas linhas duras exercem uma pressão no campo subjetivo. São linhas molares, que são seguidas obrigatoriamente numa expectativa que nos é imposta antecipadamente de um modo de vida que, às vezes, não sobra lugar para a criação, aí expressa no corpo um incômodo pelo uso de medicamentos, pelas fobias, pela síndrome de Burnout (síndrome do esgotamento profissional). É assim que nossos órgãos se tornam nossos inimigos. Foi por isso que Artaud

declarou guerra aos próprios órgãos. A vida torna-se fraca, o desejo é canalizado, tudo trabalha pela produção, pela finalidade.

Quando nosso corpo se torna um organismo, damos-lhe uma utilidade, inserindo-o em nossa sociedade para realizar determinados fins. O desejo é achatado, organizado externamente, nossos órgãos são apreendidos, amarrados dentro de uma lógica capitalista. O órgão é sempre instrumento de algo para além dele mesmo, neste caso, o social. E assim nos tornamos presos, frágeis, infelizes.

A alternativa proposta por Deleuze está em criar para si um Corpo sem Órgãos. Um CsO é uma experimentação, pois ele não nos chega pronto como a organização (ou estrutura), é um conjunto de práticas que eu posso estar experimentando. A palavra que Deleuze (1996) associa a CsO é desejo. Assim, o CsO é por onde o desejo passa, e desejar é construir agenciamentos.

Em primeira aproximação, portanto, é pertinente afirmar que se está na presença de um agenciamento todas as vezes que é possível identificar e descrever o atrelamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente. Segundo Deleuze e Guattari (1995b, p. 31), um agenciamento remete a um:

estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros.

Já os agenciamentos coletivos de enunciação dizem respeito aos relacionamentos que abrangem os discursos. Mesmo sendo diferentes, não acontecem separados. O agenciamento só é enunciação, isto é, só formaliza a “expressão em uma de suas faces; em sua outra face inseparável, ele formaliza os conteúdos, ou seja, é agenciamento maquínico ou de corpo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 98).

No IF Farroupilha – *campus* Panambi, observei o agenciamento maquínico na relação homem/organização institucional; o agenciamento de enunciação, na relação homem/docência, pois o agenciamento de corpos e de enunciação estão tão imbricados um no outro que é impossível entendê-los separadamente. Deleuze e Guattari (1995b, p. 31) afirmam também que, no espaço semiótico, “o agenciamento não remete a uma produtividade de linguagem, mas a regimes de signos, a uma máquina de expressão cujas variáveis determinam o uso dos elementos da língua”.

A expressão intervém no conteúdo, mas sem representá-lo ou descrevê-lo. Desse modo, o agenciamento é comunicação direta sem mediação, sem subordinação ou hierarquia. O agenciamento do docente e do trabalho são exemplos coletivos de enunciação. O agenciamento não diz respeito nem a uma entidade coletiva nem a uma entidade individualizada, social, predeterminada. Ele age por implicações entre processos, movimentos, fluxos heterogêneos.

No IF Farroupilha – *campus* Panambi, os agenciamentos coletivos podem produzir fluxos: afetivos, dialógicos e atitudinais. Esses fluxos apontaram os processos de produção de subjetividade dos docentes, podendo ser produzidos também por agenciamentos de enunciação. Um agenciamento

de enunciação não fala das coisas, mas fala diretamente dos estados de coisa ou de conteúdo, está diretamente ligado ao vivido, ao acontecimento. Axt et al. (2003) apontam que há uma multiplicidade de posições enunciativas, potencializando (pelos cruzamentos entre esses heterogêneos) os modos de enunciar. Ou seja, há multiplicidade de natureza dialógica instaurando processos de produção de sentidos, potencializando processos de criação e de autoria. O sentido é potencialmente ilimitado e só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro).

Os estudantes não querem mais só saber coisas das ciências, eles querem saber coisas da vida deles. Então eu preciso ensinar a química da vida deles (João).

Deleuze e Guattari (1996) abordam que é a partir da linguística, na concretude de alguma coisa, que podemos abrir essa ideia de expressão e conteúdo para formas de expressão e formas de conteúdo. Então, quando eu digo alguma coisa sobre os estudantes, na concretude, eu estou dizendo sobre o saber e o ensinar, e o meu conteúdo é o saber e o ensinar. Assim, quando eu reúno o saber e o ensinar enquanto agenciamento, estou fortalecendo um território no meu pensamento tendo ao mesmo tempo uma potência de desterritorialização.

Mas preciso voltar a pôr os pés no chão, porque “*eles querem saber coisas da vida deles*”. O que escuto desses estudantes é que eles não querem mais aquela forma compactada de conteúdos. Querem bagunçar completamente. São estudantes irrigados de sensações. Neles, afloram incontrolavelmente potências que eu desconheço. Questiono-me: como é viver um momento da docência que se

desmancha? É angustiante pensar que, nesse fragmento, ressoa um território existencial a desabar. Território até então modelado de consenso e estabilidades, que eu vinha consumindo esse tempo todo, distraidamente, compulsivamente, por puro hábito.

Acredito que a docência permite ser atravessada por projetos arriscados de existência, porque “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender” (DELEUZE, 2009b, p. 237), é questão de experimento. O que me importa nessa altura, é maquinar estratégias para arrancar da docência a moldura em que se vê prensada.

Ainda, parar por alguns instantes e olhar bem de perto, de preferência com uma potente lente, a docência, ver suas possibilidades dilatadas e, nela, enxergar respiradouros, tubulações que deixam o ar circular com o exterior, mesmo com o risco de nem sempre encontrar bons ventos. Desacomodar é mobilizar todos os sentidos, mantê-los atentos contra as emboscadas da profissão, é saber que talvez não seja possível encontrar em lugar algum uma parada confortável para, enfim, respirar.

Desse modo, quando Deleuze e Guattari (1996) apresentam o conceito de agenciamento coletivo de enunciação, fazem-no a partir de discursos indiretos, enfatizando que há muitas vozes em uma só voz, pois todo discurso é indireto. Esse caráter da linguagem indica que, mesmo em uma ação individual, há muitas vozes em diálogo. No *campus* Panambi, essas vozes se misturam e se manifestam em cada enunciado, em cada silêncio, em cada ato.

'Eles querem saber coisas da vida deles', as palavras ficaram mais legíveis quando passei do giz para o pincel, e do quadro musgo para o quadro branco. Não era mais minha mão de docente, mas meu olhar de leitora que fazia o registro.

O corpo que antes estava anestesiado pela rotina, que não proporcionava nada de novo precisava criar um CsO. As coisas passaram a me afetar. Foi necessário não deixar a forma, o organismo serem dominantes em mim: modifiquei órgãos, fiz deles matérias para novas esculturas do desejo, rearranjos intensivos.

Minha mão não escrevia mais no quadro, aprendi com ela a pintar um quadro, a acariciar uma pessoa. De minha boca, não saía mais ordens, nem gritos, porque passei a provar, beijar, cantar.

Efetuação da potência – resultado do CsO, assim como do pensamento. Busquei outras formas de sentir a vida. Desorganizo meu corpo para torná-lo instrumento de intensidade. 'Apenas uma recomendação: prudência' (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.11).

Na busca do CsO cruzei a fronteira invisível dos portões do Instituto. Instala-se o tempo-outro-do Instituto.

Um lugar feito de agenciamentos maquínicos

O conceito de agenciamento maquínico põe em conexão fluxos, processos, cria formas, estabelece relações de comunicação sem determinismos, capaz de gerar diferentes produtos e a heterogênesse da sua própria máquina (KASTRUP, 2010). Diferentemente da relação mecânica que se dá entre elementos prévios, se forem observadas as mesmas relações e os mesmos elementos, obtém-se sempre o mesmo produto. Esse pensamento permite a análise do contexto sócio-histórico-político do que ocorre no Instituto, pois é nesse espaço que incidem as relações que auxiliam no produzir-se docente.

Segundo o professor Eliezer Pacheco (2013),

Os Institutos Federais são o que há de mais marcante na história da educação brasileira, pelo menos na última década. E ele corresponde a um momento político nacional vivido pelo país principalmente nos últimos anos, sem posicionamento político ideológico, partidário, mas como contexto histórico.

A questão formal da implantação dos IFs só foi possível, primeiramente, pelo apoio do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo, pela existência de um projeto de desenvolvimento do país, coisa que nós não tínhamos. É um projeto até certo ponto singelo que pressupunha soberania e democracia. E, em terceiro aspecto, está a inclusão social, que até então não tinha sido discutido por governo nenhum.

Assim, é a primeira vez que é realizado um projeto de desenvolvimento com a distribuição

de renda. Mais de 40 milhões de brasileiros são incluídos na sociedade de consumo, é aí que entra a educação profissional tecnológica. Isso não é projeto de uma cabeça iluminada, mas de um momento histórico.

O Instituto não é uma miniuniversidade, não é nem melhor e nem pior, é uma outra instituição. Porque se fosse para ser igual à universidade teríamos criado mais universidades. Assim, se criou os Institutos, por entendimento que para enfrentar esses desafios da educação se necessitaria de uma instituição nova. Uma instituição que trabalhasse desde a formação inicial (FIC – Formação Inicial e Continuada) até a pós-graduação, isso é único no mundo e isso é a cara da política que se pretendia neste país.

Por que o trabalhador, se tiver talento e vontade, não pode iniciar lá na formação inicial e ao longo da vida cursar um mestrado um doutorado? Essa é a política que orienta os IFs e coloca a possibilidade desse itinerário formativo em que qualquer pessoa tem a possibilidade de mudar.

O papel dos IFs é superar a fragmentação dos saberes típicos da matriz universitária e das escolas técnicas do estado hierarquizado do conhecimento, combinando com a estratificação das classes sociais. É por isso, que o IF, no artigo 2º da Lei, se define como: Instituições de educação superior, básica e profissional pluricultural e multicampi, especializada na oferta da educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Nem escola técnica, nem universidade, mas ponte de convergência dos estudos teóricos,

*políticos e tecnológicos com o objetivo de interpretar o mundo. Nós não estudamos o mundo para assistir de camarote e achar que ao nos enfiarmos nos laboratórios e gabinetes estamos cumprindo nossa missão. Enquanto servidor público, nós temos uma tarefa fundamental.*¹⁶

Com base no pronunciamento de Pacheco (2013), percebemos que a criação dos IFs apresenta certo ‘ideal’ do que deveria ser a instituição. Mesmo que documentos apontem esse ideal ou perfil dos Institutos, no entanto, este é composto por enunciados. Assim,

Não se trata, entretanto, de uma operação linguística, pois um sujeito nunca é condição de linguagem nem causa de enunciado: não existe sujeito, mas somente agenciamentos coletivos de enunciação, sendo a subjetivação apenas um dentre eles, e designando por isso uma formalização da expressão ou um regime de signos, não uma condição interior à linguagem (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 85).

O cuidado aqui foi o de não cair na representação do sujeito que produz e se produz no IF Farroupilha – *campus* Panambi e, sim, pensar nos agenciamentos que esse espaço possibilita. Ainda, nesse cenário apresentado por Pacheco

¹⁶ Transcrição da fala do Professor Eliezer Pacheco, em 24 de outubro de 2013, no Seminário de Integração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018, do Instituto Federal Farroupilha, na cidade de Santa Maria, RS. A temática do evento tratou sobre a constituição dos Institutos Federais de Educação em meio a um cenário social e político que o país vinha atravessando. Tratou também de apresentar a “visão” do que acredita ser o “ideal” dessa instituição.

(2013), podemos observar distinções entre universidades, escolas técnicas e Institutos Federais. Assim, cabe questionar: o que é visto como sendo a mesma coisa e o que é visto como sendo diferente nas instituições citadas?

Encontramos nas universidades e nas escolas técnicas um histórico centenário de criação; já os Institutos Federais têm sua constituição a partir de 2008. O argumento de Pacheco (2013) é de que os IFs são diferentes, isto é, “nem escola técnica, nem universidade, mas ponte de convergência”. Numa primeira aproximação, parece não existir nada em comum entre essas instituições. Meu argumento, porém, vai ao encontro de que não há nenhuma diferença entre elas, o que há são as engrenagens, os vazamentos que permitem que se diferenciem umas das outras. Para uma melhor compreensão, cito a questão da pesquisa nos centros universitários, em cujo espaço é dada a ênfase para a produção de produtos (chamo de produto todo e qualquer artefato produzido). Já, nos IFs a pesquisa se dá a partir de propostas trabalhadas como conteúdos em sala de aula, no qual o estudante, na maioria das vezes de nível médio, complementa seu aprendizado em laboratórios no turno inverso.

Atento para a marcação da diferença, que não deixa de ter seus problemas. Entre as instituições, a diferença envolve a negação de que não existem quaisquer analogias entre os grupos. Poderia afirmar até que o Instituto nega a pretensa superioridade das universidades e das escolas técnicas, cuja vantagem está demarcada em algumas ações que ocorrem nesses espaços. No entanto, em reunião sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), realizada em março de 2014, foi apresentada a análise da pesquisa realizada com a comunidade interna e externa do *campus* Panambi, que, tinha

como objetivo verificar as fraquezas, as ameaças, as forças e as oportunidades em relação ao *campus*. Neste momento, pude perceber quais aparelhagens estavam em funcionamento.

No item fraquezas, os cinco pontos destacados foram: alta rotatividade dos servidores no âmbito institucional; orçamento limitado; quantidade insuficiente de servidores; acervo bibliográfico limitado e número pequeno de projetos de pesquisa realizados e em andamento no *campus* Panambi.

Com as exigências do mercado de trabalho, do universo produtivo e das mudanças organizacionais, carecemos indagar sobre o quanto os pontos fracos apresentados na análise da pesquisa interferem no *campus*, a fim de compreendermos como a subjetividade determina os modos de agir a cada vez que vivenciam encontros com o outro (social, natureza, acontecimentos, invenções). Esta subjetividade tende a se encontrar em espaços estriados, definidos por linhas molares e por espaços determinados. As linhas molares são as forças que agem sobre as subjetividades, a fim de controlá-las, de maneira a fixá-las em um modelo de ser e agir.

Essas linhas molares parecem estar mais evidentes nos pontos de ameaças apresentados na pesquisa, que são: mudança de política governamental; saturação de mercado com reflexo na absorção de egressos; alteração na regulamentação para a abertura de novos cursos; concorrência com outras instituições que ofertam cursos na modalidade de Educação à Distância; obsolescência das tecnologias ensinadas e utilizadas no âmbito do *campus* Panambi. Quanto ao último item, o docente João argumenta,

Você lembra aquela palestra que foi falado que devemos usar as tecnologias, que o palestrante argumentou que devemos usar inclusive o

facebook porque hoje é uma ferramenta de comunicação muito importante. Aí eu volto para o campus depois da palestra e quero usar o Moodle com os estudantes do PROEJA e tem uma colega que questiona que não é o mundo deles. Como não é o mundo deles? Talvez não seja o mundo dela, ou de pessoas mais velhas, mas dessa geração é (João).

A questão no fragmento acima não está no fator 'idade', em ser uma geração nova ou velha, pois não vejo esse aspecto como principal determinante para a aprendizagem, e sim em oportunizar, independente da idade, o acesso às tecnologias. No entanto, seria oportuno pensar no como estamos consumindo as tecnologias. O cenário contemporâneo tem sido marcado pela expansão e consolidação da hegemonia do modo de produção capitalística em nível planetário (GUATTARI, 2008). Neste tempo, onde o Capital é o referente geral das relações humanas, independente das chamadas ideologias políticas, que na atualidade tornam-se indiscerníveis, assiste-se atônito à massificação dos modos de vestir, de se alimentar, de sentir, de amar, de consumir, inclusive as tecnologias (GUATTARI; ROLNIK, 2010).

Na esteira desse percurso, penso ainda ser possível produzir subjetividades singulares e singularizantes, que escapam às modelizações dominantes, pois é sempre possível resistir ao presente, apropriar-se diferentemente do que nos é oferecido cotidianamente, uma vez que esse desenvolvimento da subjetividade traz imensas possibilidades de desvio e singularização. Em suma, é sempre possível atrever-se a singularizar (GUATTARI; ROLNIK, 2010).

A maneira como o docente investe e participa da reprodução desses agenciamentos sociais repercute nos

agenciamentos locais, que Deleuze e Guattari (1995b) denominam *moleculares*. Estes são os espaços lisos, os quais permitem ser definidos por apresentarem maior flexibilidade, onde se possibilita a desterritorialização das subjetividades que, por instantes, encontram linhas de fuga que as decodificam em seus enunciados. “O indivíduo só se constitui ao se agenciar, ele só existe tomado de imediato em agenciamentos” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 9).

A possibilidade de desterritorialização foi apresentada, na pesquisa, no item que tratava das forças. Os cinco aspectos levantados foram: ampliação da oferta da Educação Profissional e Tecnológica na região; ensino gratuito; nível de capacitação elevada do corpo docente e técnico; oferta de curso abrangendo diferentes níveis de ensino e boa imagem da instituição junto à comunidade regional. Nesse contexto de laminação de subjetividades, é possível singularizar no cotidiano ensaiando pequenas práticas que sejam focos de criatividade e de experiência de vida. Destarte, os pontos fortes alargam as probabilidades de abriremos fendas, fissuras e tornam-se a força que impulsiona do processo de singularização.

As linhas não param de se remeter umas às outras. Assim, é prudente não contar com um dualismo ou uma dicotomia. Se pensarmos que as soluções são as linhas de fuga, elas acabam se formando em uma nova estrutura estratificada. Em Deleuze e Guattari (1995b, p. 90), “temos os principais estratos que aprisionam o homem como sendo o organismo, mas também a significância e a interpretação, a subjetivação e a sujeição”. Deste modo, as linhas de fuga não são no sentido de solução, mas no sentido de novas possibilidades.

Portanto, as oportunidades apresentadas na pesquisa apontam para o movimento da linha de fuga, sendo os agenciamentos operados na transversalidade dessas linhas. Nas oportunidades, foram elencados os seguintes aspectos: cenário nacional favorável ao fomento para a ciência e tecnologia; ampliação da oferta de mão de obra qualificada; integração com os arranjos produtivos locais; desenvolvimento de projetos estruturantes ou inovadores com impacto no emprego e na economia local e regional; parceria com as instituições públicas e privadas. Como bem argumenta Guattari (2008), nada está dado, é necessário, a partir do entendimento de que a subjetividade é constantemente produzida, lutar por novos campos de possibilidades. E eu acrescentaria: e 'duvidar das próprias possibilidades', para inventarmos no cotidiano novos modos de existência, novas relações consigo mesmo e com o mundo.

Para Guattari (1990), o indicativo para um novo modo de viver no mundo não pressupõe revoluções em forma de revoltas massificantes, mas revolução micropolítica. Na instituição escolar, o indivíduo, em sua singularidade, afeta e é afetado pelas relações sociais e ambientais que o cercam:

A subjetividade, através de chaves transversais, se instaura ao mesmo tempo no mundo do meio ambiente, dos grandes agenciamentos sociais e institucionais e, simetricamente, no seio das paisagens e dos fantasmas que habitam as mais íntimas esferas do indivíduo (GUATTARI, 1990, p. 56).

A partir dessa perspectiva, é que fui observando e procurando problematizar a docência no espaço do IF Farroupilha – *campus* Panambi, pelo que Deleuze e Guattari

(1995a) chamam de *agenciamento*, investigando o aparato composto pelas macro e micropolíticas que a atravessam, se misturam, interferem ou são incorporadas às pedagogias escolares. A ideia aqui foi pensar a docência e, conseqüentemente, o *campus* Panambi em meio a este cenário. Isso implica, no entanto, uma problematização sobre o que estamos acostumados a ver e as configurações atuais do Instituto. Sendo assim, o desafio foi em convocar uma escuta paciente e um olhar criterioso para não cair nas prescrições e lamentações que a Educação e a Pedagogia tendem a fazer.

Por uma política do dizer e do escutar

Dialogar sobre singularidade docente no IF Farroupilha – *campus* Panambi me remete à estrutura hierárquica que impera na Instituição. São diretorias e coordenações, divididas e organizadas em cargos e funções, que revelam a hierarquia e a burocratização do serviço público. Ademais, uma instituição com foco na educação profissional e tecnológica reúne, predominantemente, a marca de formadora de natureza técnica, gerando uma vinculação entre as demais estruturas hierarquizadas do mercado, das indústrias e das empresas pautadas, ainda, em um processo produtivo bastante fragmentado.

A direção de ensino e as coordenações de áreas e eixos ligados ao ensino possuem docentes efetivos em suas gestões, eleitos por seus pares nas últimas eleições, ocorridas no mês de setembro de 2012. É pertinente abordar que havia um grande movimento na troca das coordenações anteriores, no entanto, os mesmos docentes foram reeleitos, o que nos mostra que há um discurso, mas não uma prática coerente com o mesmo.

Desse modo, o que se tem verificado é que cada coordenação apresenta internamente uma estrutura própria, ou seja, trabalha independentemente, com pouca interação com as demais coordenações e, conseqüentemente, com pouca troca de conhecimento, inclusive, entre docentes da mesma área. Na maioria das vezes, as reuniões são separadas por áreas, no entanto, em alguns momentos, ocorrem no mesmo dia e hora, o que torna inviável a participação dos docentes que atuam nas disciplinas de núcleo comum (Português, Filosofia, entre outras), comprometendo as iniciativas de interação e os planejamentos coletivos. Para os docentes que atuam nas

coordenações, é sugerida a redução da carga horária de sala de aula, sendo previsto o máximo de 10 horas/aula. Algumas coordenações, entretanto, não conseguem manter esse número devido à demanda do curso e à falta de docente em alguns componentes curriculares.

É nesse sentido que proponho pensar a transversalidade como possibilidade de compreender o que se está dialogando no *campus* Panambi. Entendo que a transversalidade permite potencializar o que se está dizendo e escutando, levando a microrrevoluções neste espaço. Revoluções moleculares que permitiriam mobilidade, flexibilidade, abertura entre o que se diz e o que se escuta, desvinculando-se da tentativa de um dizer/escutar homogeneizado que muitas vezes repete modelos de discursos, para o reconhecimento do múltiplo e da diferença.

A noção de transversalidade foi desenvolvida ainda no princípio dos anos 1960 por Félix Guattari, e publicada em seu livro *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análises institucionais*, em (1972), ao tratar das questões ligadas à terapêutica institucional, propondo que ela substituísse a noção de transferência.

Assim, Guattari (2004) aborda a transversalidade em oposição a uma verticalidade pura, ou seja, o de uma hierarquização entre pontos distintos e de uma simples horizontalidade, ou seja, de conexões somente entre áreas afins e semelhantes. Ela tende a se realizar exatamente quando ocorre uma comunicação e um diálogo entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos.

Posteriormente, a noção de transversalidade foi aplicada ao paradigma rizomático. Portanto, a transversalidade entra no conceito do rizoma quando Deleuze e Guattari (1995a)

evidenciam os movimentos transversais do rizoma, mobilidade que aponta para o reconhecimento da produção da multiplicidade, para a atenção à diferença e à diferenciação.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, *inter-ser*, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e... e... e...'. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.

Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, capa).

Assim, a ideia é não localizar o dizer/escutar, mas pensar um movimento transversal que carrega *um* e *outro*, como promotora de encontros, conjunções e misturas permitidos pelo seu atravessamento. Não se comprometendo mais com a produção do igual, a transversalidade nos diálogos se envolve na construção de subjetividades plurais, a partir de múltiplos referenciais, em processos de heterogênese, de singularização como máquina catalisadora de afetos.

Vislumbro, portanto, o plano da transversalidade como proposta para uma docência com enfoque à polifonia, ou seja, o entrecruzamento de vozes na perspectiva do aumento do dizer/escutar. O plano da transversalidade, para Passos e Eirado (2010, p. 115):

Expressa uma dimensão da realidade que não se define nos limites escritos de uma identidade, de uma individualidade, de uma forma, mas experimenta o cruzamento das várias forças que vão se produzindo a partir dos encontros entre os diferentes nós de uma rede de enunciação da qual emerge, como seu efeito, um mundo que pode ser compartilhado pelos sujeitos.

A transversalidade – outra possibilidade de se pensar a docência no *campus* Panambi – propõe a abertura aos diversos pontos de vista. Os diálogos, em geral, são verticalizados, e as instâncias de poder presentes na Instituição, em certa medida, não agenciam o desejo, impondo o que deve ser dialogado. Observamos, então, o eixo vertical nas atividades docentes de oposição em relação ao surgimento de novas propostas pedagógicas que alterem as zonas de conforto dos docentes. Essas propostas são relacionadas diretamente a projetos de políticas públicas implementadas pelo governo, como, por exemplo, o Programa *Mulheres Mil*. Nesse programa, os docentes que atuam na área determinada (no caso do Instituto – Alimento) cumprem carga horária semanal e, quando da implantação do programa, não recebiam rendimento extra. Isso acabou gerado desconforto entre os docentes que defendiam um novo planejamento, que justificaram que a ‘capacidade’ de entendimento dos conteúdos por parte das participantes do programa não atendiam às expectativas.

O foco de análise e comparação (se for pertinente) para esse item se encontra em outro programa denominado Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Nesse programa, o governo esclareceu que, para as próximas edições, todo o docente que atuar em programas federais extras terão suas aulas pagas. O contraditório aqui é

que os docentes que desempenharam as atividades, em sua maioria, foram os mesmos, porém, não questionaram o planejamento nem a capacidade de os participantes que permaneceram atuando 40 horas semanais. Percebo aqui que há um empoderamento disciplinar no mínimo estranho e um desafio constante para o cotidiano institucional. Trata-se das microrrevoluções que atuam no espaço das coordenações de cursos aqui gestadas por docentes.

Numa outra perspectiva, percebo o reverso da moeda, em que há uma submissão institucional aos ditames governamentais e a ausência de uma criticidade em nível de gestão. A questão então seria: por que tais programas são “aceitos e implantados?” Porque a sua negação geraria um distanciamento de pretensões e investimentos diretamente ligados às demandas pedagógicas e às melhorias de infraestruturas para os cursos. Em outras palavras, a sua negação reflete em menos códigos de vagas em concurso para docentes e ausência de investimento na infraestrutura justificada pela ociosidade dos docentes e estrutura.

Atuar como docente no IF – *campus* Panambi requer muito mais que conhecimento técnico especializado, saber pedagógico aplicado ou licenciatura específica. Demanda, sobretudo, capacidade para trabalhar com a complexidade que a própria constituição para o trabalho exige na atualidade e que desafia o docente a olhar primeiramente para si, para seu percurso profissional, para suas experiências de trabalho e de produção de saberes que, acima de tudo, o auxiliam a produzir novas abordagens, integradas às necessidades formativas do estudante.

A partir da transversalidade, consigo perceber como os elementos que auxiliam nas singularidades interferem no

andamento de ações que são inerentes a sua profissão. Há docentes que atuam somente consumindo o que lhe é oferecido, enquanto outros buscam possibilidades de atuação, produzem, agenciam desejos, criam afetos alegres. Não há, contudo, como generalizar ou colocar no senso comum, até porque as percepções até aqui descritas são apenas as minhas, e estas podem ser revistas a qualquer momento.

A ideia da transversalidade que aqui discuto trata do que se diz e do que se escuta e que inaugura um plano de flutuações de experiência (GUATTARI, 2004), que vai produzindo vivência às singularidades, as diferenças, em detrimento do senso comum e/ou do consenso. Nessa perspectiva, o produzir-se docente, além de desprendimento e compromisso, exige uma demanda no sentido de pertencimento que vai além da rotina das aulas e da mecanicidade existente em cumprimento de conteúdo, carga horária, entre outros aspectos. Demanda também um projeto comum de bem participar da constituição do estudante, no qual todos somos responsáveis como profissionais da educação. Destarte, a transversalidade nos diálogos pode catalisar afetos, promovendo o agenciamento do desejo e a desterritorialização.

Eis o que é necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmentos por segmentos dos contínuos de intensidades, e ter sempre o pedaço de uma nova terra (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 24).

Ao analisar o exposto percebo que existem alguns elementos que considero problemáticos, no entanto, são relevantes para os docentes e afetam significativamente o desenvolvimento das ações de ensino no Instituto. Assim, quando elegi alguns desses elementos, foi com a pretensão de pensar quais aspectos estariam presentes no produzir-se docente.

Destaco a não adesão à pesquisa e à extensão como um dos elementos constitutivos do quadro docente. A consequência desse elemento é percebida na dificuldade de consolidação da pesquisa, mesmo entre aqueles docentes que se dizem 'pesquisadores', e no olhar de autonomia do Instituto, apontado no PDI, como já explicitiei anteriormente. O foco de suas pesquisas não são as ações dos cursos nos quais trabalham, mas suas pesquisas de mestrado e doutorado, que nem sempre possuem o olhar no IF Farroupilha – *campus* Panambi. O que entendo é que, as pesquisas de mestrado e doutorado são tão significativas quanto às pesquisas oriundas das ações com o ensino e, que o Instituto é um excelente espaço para que tais pesquisas sejam desenvolvidas. No entanto, o que estou dizendo, é que raramente ocorre uma pesquisa fora das pesquisas de mestrado e doutorado. A alegação para tal resistência é a elevada carga horária, o envolvimento em reuniões e em outras atividades do ensino. No entanto, observo, no seguinte fragmento, outro dizer:

O Instituto não vai se encaminhar para a pesquisa, isso vai demorar muito tempo (João).

Noto que nesses argumentos sobre a pesquisa e extensão há um choque de percepções. Temos o que o

Instituto 'acredita' desenvolver em nível de ensino, pesquisa e extensão, o que o docente produz nesse meio e o que é de fato sua percepção. A recíproca é, do mesmo modo, válida. Isso vem apenas mostrar o terreno no qual o indivíduo está envolvido. A experiência subjetiva está nesse solo, onde há uma produção intensa entre o saber e o poder. Deleuze (2006) argumenta que o ponto mais intenso das vidas, aquele no qual se concentra sua energia, é exatamente onde as vidas se chocam com o poder, se debatem contra ele, tentam utilizar suas forças ou escapar às suas armadilhas. Ainda, nesse pensamento, os centros difusos do poder não existem sem pontos de resistência. Acredito que colocar em funcionamento o ensino, a pesquisa e a extensão como de fato esses devem ocorrer em uma instituição de ensino, em sua tríade, seria um ato de resistência.

Há também oposição ao conhecimento político-pedagógico dos cursos, o que leva a um trabalho docente descontextualizado e individual. Prova desse cenário é a fala (informal) de um docente (x) ao ser apresentado a outro profissional da educação (y):

- *Qual é sua área?* (docente x).
- *Atuo na disciplina de Artes/Música* (docente y).
- *E tem essa disciplina aqui (se referindo ao Instituto)? Em que turma?* (docente x).

Observo que ambos são docentes do núcleo das disciplinas básicas, e que o docente que faz a pergunta já estava há seis meses exercendo as atividades na Instituição. A questão que cabe nesta discussão é a seguinte: que possibilidade de trabalho pedagógico de interação pode haver

quando o quadro docente desconhece a grade curricular do curso em que atua?

Ainda, a falta de conhecimento em relação à realidade do estudante, fator que decorre tanto do distanciamento geográfico como das ações do ensino. No primeiro caso, 95% dos docentes são de outras cidades e regiões do estado, e a grande maioria não reside no município de Panambi, o que dificulta a sua participação no cotidiano da comunidade. Já o distanciamento das ações do ensino é constatado mediante a baixa frequência nas reuniões do ensino e pedagógicas, bem como na dificuldade em lidar com os documentos (caderno de chamada, registro de conteúdos).

Na estrutura estratificada, ocorrem, muitas vezes, os jogos de saber e de poder que não envolvem necessariamente as ações ocultas das práticas do cotidiano escolar e das relações sociais estabelecidas entre os próprios docentes. Para Deleuze (2006), as instituições não estão na mesma dimensão do poder. Ele as interpreta como parte das formações não discursivas que são uma das formas do saber e, portanto, supõem o poder como 'condição interna', reproduzindo-o.

Ao mesmo tempo em que esses elementos apresentam características negativas também acabam por serem vistos de outro modo, pois também colocam em movimento o desejo, o comprometimento, a preocupação com o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes, a busca por uma maior qualificação dos cursos, a consolidação regional do Instituto, o anseio pela verticalidade dos eixos de cursos, o diálogo, a crença no seu papel de mediador.

Essas questões são tomadas de subjetividade e se bifurcam nas relações estabelecidas entre os docentes e o seu fazer. Aqui também se encontram as dimensões micro e

macropolíticas, que são produtoras de poder e de resistências e estão ligadas à produção de subjetividades e de singularidades. O empoderamento do docente a partir do que ele mesmo produz como potência de si, para sua vida, suas relações, seus saberes, é tão forte quanto qualquer valor-moeda que se empodera pela produção econômica.

Encontra-se aí, então, o processo de singularização como produtor da subjetividade. Esta ideia está entrelaçada com os processos constitutivos que também emergem da singularização produzida pelo docente a partir de seu percurso de vida, escolar, de trabalho, de relações familiares e afetivas:

Na verdade, essas teorias servem para justificar e legitimar a existência dessas profissões especializadas, desses equipamentos segregativos e, portanto, da própria marginalização de alguns setores da população. As pessoas que, nos sistemas terapêuticos ou na universidade, se consideram simples depositárias ou canais de transmissão de um saber científico, só por isso já fizeram uma opção reacionária. Seja qual for sua inocência ou boa vontade, elas ocupam efetivamente uma posição de reforço dos sistemas de produção da subjetividade dominante. E não se trata de um destino de sua profissão (GUATTARI, 2008, p. 38).

Há, contudo, a possibilidade de considerar o produzir-se docente como uma micropolítica encontrada a cada passo do percurso, em um movimento que pulsa, que tenciona e que encontra ressonância na criação, na produção coletiva, na autoria, na transversalidade do dizer/escutar, na constituição

*A viagem que escolhi fazer na docência
é como um labirinto,
não tem uma linearidade de percurso,
apenas a intencionalidade e os desvios.
Essa viagem não tem lugar de chegada definido, ela é o meio
que transborda e deixa marcas,
desestabiliza, desterritorializa, produz outros territórios,
agencia o desejo da viajante por novos percursos, novos
desvios.
Não existe fronteira, apenas desejo.*

de novos sentidos para a docência: esse é meu roteiro de viagem, essa é minha proposta.



PRÓXIMA PARADA

Hora de desembarcar

Desde o princípio desta escrita, abordei diversas ideias, diversos termos e diversos autores que, de maneira pessoal e viva, dialogaram entre si e, sobretudo, estabeleceram seu desejo e suas apostas em teorias e conceitos que dizem da existência de uma singularidade que não está definitivamente constituída, pois ela é movimento, potência e afeto, e que vai se modulando em um movimento de abertura ao encontro de outra singularidade ou outro corpo, outro afeto. Esse apanhado de conceitos teve como desafio principal traçar o percurso de um labirinto de pensamentos de uma maneira densa e complexa sobre a possibilidade de essas singularidades produzirem uma docência, as quais, como vêm nomeadas pelos autores, encontram-se nos conceitos de: agenciamento, subjetividade, potência e encontro.

Entre uma viagem e outra, foi-se desenhando uma máquina conceitual em que pude me instalar e, sustentada por ele, percorrer pela experiência que vivencio na docência. Em outros momentos, utilizei-me dos desvios para descrever os processos que me constitui docente sem que houvesse a preocupação de nomeá-los, conceituá-los ou teorizá-los.

Fui caminhando entre estradas cuidadosamente escolhidas e outras que me escolheram, traçando uma cartografia composta por linhas de espessura mais grossa que me auxiliaram a traçar os densos conceitos de Deleuze, Guattari, Espinosa; outras de espessura mais fina ajudaram a compor a discussão sobre a subjetividade fora do sujeito, a potência de agir, as singularidades e a transversalidade do que se diz e do que se escuta; e outras, ainda, de espessura mais sensível, foram-se delineando como fragmentos. Enquanto

realizava essa travessia, tive a preocupação de falar sobre as intensidades que buscaram expressão no encontro dos fragmentos, para, então, falar dos afetos que pediam passagem, falar de minhas próprias implicações.

Quis que essa cartografia andasse por percursos até então não percorridos por mim e que não se fixasse nas estações em que parei. Assim, permiti-me um exercício de criação, buscando novos ares para pensar a docência. Não considero que a docência deva ser diferente, aqui não há 'deve ser', não há 'perspectiva moral', muito menos há caminho a se chegar, apenas há possibilidades de se experimentar lugares diferentes.

Desse modo, não tive interesse em ficar divagando sobre as mazelas da docência, pois outras pesquisas já realizaram tais denúncias, muito menos apresentar práticas em nome da emancipação. O que eu busquei então? Experienciar a docência.

Assim, retomo o objetivo central desta cartografia, que foi problematizar questões que surgem no contexto educacional e perceber quais agenciamentos circulam nesse espaço. Ver-se, dizer-se, afetar-se e inventar-se foram as linhas que utilizei para desenhar tal cartografia. Mapeei os encontros e os narrei em forma de fragmentos, todas as singularidades que estiveram presentes nesses encontros – o João, a Mari, o Antônio, eu e os demais docentes, documentos, situações – produziram agenciamentos coletivos que dissolveram qualquer possibilidade de autoria daquilo que se produziu no encontro. Todos atuaram como produtores dessa experiência que se intensifica a cada encontro, efetuando, coletivamente, um plano comum. Plano de imanência, produzido por meio da potência de agir, que, como vimos, só pode ser exercitado na

presença de alguém que tenha a sensibilidade de acolher a existência do outro.

A tese que busquei defender aqui é a de que a experiência docente só se faz presente no encontro entre singularidades que se colocam abertas umas as outras. É na abertura a esses múltiplos encontros que podemos criar docências em percursos. Isso significa que elas estão presentes à nossa volta, e significa também que podemos inventar possibilidades para que elas possam ser disparadas, ampliadas e multiplicadas. Os afetos que foram movimentados anunciaram as possibilidades de se criar uma forma de se relacionar geradora de experiências que vão se modificando a cada nova composição de corpos. É essa a argumentação que defendi em todo esse percurso e encerro esta tese afirmando isso.

A cartografia auxiliou-me a desenhar essa paisagem à medida que me movimentava pelas inquietações que me levaram a compor esta tese. Minha estação de partida foi o encontro com os docentes do IF Farroupilha – *campus* Panambi, no qual afirmei a possibilidade de produzirmos docências em percursos, apesar de tudo que existe à nossa volta e que tenta afirmar sua impossibilidade.

Nessa produção incessante de subjetividade está a potência de agir e a capacidade de resistir ao instituído. Pelos gestos, pelas palavras, pelos silêncios, dizemos sobre nosso modo de vida, que está implicado em nossa capacidade de nos inventarmos. Portanto, problematizar sobre a docência, e destacando a minha docência, foi um movimento que permitiu que eu olhasse e focalizasse, desordenadamente, os detalhes significativos da minha vida, ultrapassando a noção de tempo linear. Os próprios fragmentos de fala e escrita ganharam uma

temporalidade singular, isto é, materializou-se em um poema, em uma trama, em um sentido.

Os agenciamentos provocados ao entrar na sala de aula, ao ler um texto, ao compreender um conceito, ao participar de uma reunião ou afetar o outro com a força da própria presença, constituíram-se em enfatizar e evidenciar as relações de potência ou impotência no encontro com esses afetos e permitiram que eu percebesse, mais de perto, as questões de institucionalização que o *campus* vem passando.

Os afetos que transbordaram das vivências contadas sobre meu movimento docente corresponderam aos mais diferenciados sentimentos: alegria, tristeza, esperança, sonho, frustração, desejo, cumplicidade; e as mais diversificadas ações: enfrentar, expandir, acolher, amadurecer, planejar, inventar, defender. Foram acontecimentos que se efetuaram por meio das experiências relatadas e deram contorno às singularidades que se substancializaram em um campo de experimentação:

[...] pode ser necessário, em tais casos, agarrar as oportunidades, aquiescer, correr o risco de se enganar, de tentar a sorte, de dizer 'sim, com efeito, essa experiência talvez seja importante'. Fazer funcionar o acontecimento como portador eventual de uma nova constelação de Universos de referências: é o que visio quando falo de uma intervenção pragmática voltada para a construção da subjetividade, para a produção de campos de virtualidade. (GUATTARI, 2000, p. 30).

Recortar essas experimentações e transformá-las em fragmentos requereu uma escuta atenta aos acontecimentos e às suas singularidades; requereu também um olhar criterioso

àquilo que emergiu da dinâmica entre o singular e o comum de cada docente. O que desejei extrair desse exercício foi essa dinâmica que compõe as singularidades, as singularidades de qualquer um, e que é assumida nesta tese como matéria-prima para a produção de experiências na docência.

A ideia de comum, aqui apresentada, não se remeteu aos fatos que retrataram a falta de conhecimento dos projetos pedagógicos, à rotina do preenchimento dos cadernos de classe, à dificuldade que alguns estudantes apresentam, à busca por um cargo/função, muito menos revelaram as dificuldades da profissão ou as oportunidades dos tempos atuais. Tais situações apenas mostraram os fatos que fizeram com que meu percurso da docência fosse arrastado de um lado para outro. Foi preciso adentrar um pouco mais no labirinto e perceber, para além dos fatos, os acontecimentos que foram proporcionados por eles, as singularidades que foram se efetuando e refazendo-se em cada fato vivido.

O que é comum são as vivências, frustrações, esperanças, sonhos, alegrias, abandono, desejos que compõem toda e qualquer potência humana. Exatamente por serem vivências singulares, não demandam autoria; desfavorável a isso, provocam a dissolução de autoria e deixam escapar a personalidade daquele que a vivenciou; produzem, nesse processo, aquilo que é comum e constitutivo de toda a condição humana: as singularidades.

A minha docência ou a dos colegas que compõem o IF Farroupilha – *campus* Panambi poderia ser a de tantos outros docentes ou qualquer outra pessoa. São vivências que se lançam e se entrelaçam a outros autores e trajetos que produzem agenciamentos nos espaços em que circulam. Aquilo que transpira de cada encontro com o outro incorpora-se a

vários outros fatores e forma um plano de consistência, no qual se inscrevem:

As *hecceidades*, acontecimentos, transformações incorporais apreendidas por si mesmas; as essências nômades ou vagas, e, contudo rigorosas; *continuums* de intensidades ou variações contínuas, que extravasam as constantes e as variáveis; os devires, que não possuem termo nem sujeito, mas arrastam um outro a zonas de vizinhanças. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 222-223).

É no plano de consistência que se inscrevem as conexões variáveis entre os sujeitos, a matéria anônima e impalpável que dissipa formas e pessoas, retirando desses atrelamentos os afetos que lhe são constitutivos. É sobre esse plano que os elementos heterogêneos formam as singularidades e fazem proliferar, em cada docente, o seu poder de contágio, a sua potência de agir e de afetar. Aqui residem as linhas de fuga que são produzidas por esses agenciamentos e dão corpo às experiências na docência.

A docência, considerada por sua capacidade de produzir, seu caráter inoperante e inconfessável, seu processo movente, feito de singularidades quaisquer, faz de sua impermanência e mutabilidade elementos essenciais às subjetividades contemporâneas que desejam outros modos de viver a docência, mais potencializadoras, mais possíveis. Se a questão é: o que *quer* a docência?, talvez um dos caminhos fosse o de intervir no sentido de viabilizar a uma docência em percursos.

Não se trata aqui da busca de um futuro 'cor-de-rosa' para a docência, marcado por uma docência ideal. Trata-se do

desejo de experienciar, aqui e agora, todas as possibilidades de se viver e criar a docência, num jogo contínuo, aberto a fluxos múltiplos. Este desejo é sempre o desejo de perseverança no próprio ser e é o desejo de que, diante desse percurso do produzir-se docente, forja ou detecta novas modalidades de resistência, de agenciamento, de afetos, de...



REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 131-149.

AXT, Margarete et al. Tecnologias digitais na educação: tendências. **Educar Revista**, Edição Especial, p. 237-264, 2003.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 103-127.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Realização de Pierre- André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. **Empirismo e subjetividade**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2001.

_____. **Espinosa: uma filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Em medio de Spinoza**. Buenos Aires: Cactus, 2008.

_____. **Cinema II. A Imagem-Tempo**. Trad. Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2009.

_____. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2009b.

_____. **Lógica do sentido**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia**. Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. v. 1.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b. v. 2.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, v. 3.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a, v. 4.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b, v. 5.

DELEUZE; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

ESPINOSA, Baruch. **Ética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).

GUATTARI, Félix. Subjetividade e história. In: GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Cartografias do desejo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 33-148.

_____. **As três ecologias**. Trad. de Maria Cristina F. Bittencourt. Rev. da tradução de Suely Rolnik. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. **Psicanálise e transversalidade**: ensaios de análise institucional. São Paulo: Ideias & Letras, 2004.

_____. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 2000.

GUATTARI; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 93-112.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 76-91.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LENINE. **O dia em que faremos contato**: a ponte. Manaus: BMG Brasil, 1997 (CDRoom).

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault, Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009.

MOSÉ, Viviane. Receita pra lavar palavra suja. Disponível em: <<http://www.rubedo.psc.br/Poesias/vivimose.htm>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Trad. Mario Ferreira dos santos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PACHECO, Elieser. **Seminário de Integração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018**. Santa Maria, RS, 2013.

PAIM, Ana Cláudia Machado. **A cultura visual no âmbito escolar: uma viagem a Dilermando de Aguiar/RS**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 109-130.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego por Bernardo Soares**. Vol.II. Fernando Pessoa. (Recolha e transcrição dos textos de Maria Aliete Galhoz e Teresa Sobral Cunha. Prefácio e Organização de Jacinto do Prado Coelho). Lisboa: Ática, 1982.

PESSOA, Fernando. Disponível em: <<http://casafernandopessoa.cm-lisboa.pt/bdigital/index/index.htm>>. Acesso em: 04 jan. 2013.

POZZANA DE BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 52-75.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade: sujeitos e escrita em processo**. Porto Alegre: Sulina; Ed. da UFRGS, 2010.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta e A canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke**. Trad. Paulo Rónai e Cecília Meireles. 4. ed. São Paulo: Globo, 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Ed. da UFRGS, 2011.

_____. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, fev./set. 1993.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: IFCH /Unicamp, 2004.