



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO EM LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FABIANA MARIA DA SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE DELEUZE PARA SE PENSAR A
RELAÇÃO ENTRE AFECTOS E APRENDIZADO**

CARUARU

2019

FABIANA MARIA DA SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE DELEUZE PARA SE PENSAR A
RELAÇÃO ENTRE AFECTOS E APRENDIZADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Área de concentração: Filosofia deleuziana.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Betânia do Nascimento Santiago.

CARUARU

2019

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 - 1242

S586c Silva, Fabiana Maria da.
As contribuições da filosofia de Deleuze para se pensar a relação entre afectos e
aprendizado. / Fabiana Maria da Silva. - 2019.
56 f. : 30 cm.

Orientadora: Maria Betânia do Nascimento Santiago.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de
Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2019.
Inclui Referências.

1. Deleuze, Gilles, 1925 - . 2. Aprendizagem. 3. Afeto (Psicologia). 4. Cartografia. I.
Santiago, Maria Betânia do Nascimento (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2019-433)

FABIANA MARIA DA SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE DELEUZE PARA SE PENSAR A
RELAÇÃO ENTRE AFECTOS E APRENDIZADO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Federal de Pernambuco, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: 20/11/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Betânia do Nascimento Santiago (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Nelio Vieira de Melo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esse trabalho aos bons encontros que são capazes de criar em nós afectos alegres, e que por meio da paixão ativa, aumentam a nossa potência de agir, em nossos diferentes contextos, na vida e no mundo.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são para todos aquelas e aqueles, pessoas e não pessoas que, no decorrer do meu percurso acadêmico, me propiciaram encontros alegres e, consequentemente, potencializadores. Portanto, gratidão:

À Amanda, nosso encontro que se deu na UFPE-CAA se transformou em uma peculiar amizade, construída e reconstruída a cada dia. Com Amanda aprendi que o cuidar do outro é cuidar de si.

À professora Betânia e ao encontro que me fez entrar no movimento do aumento da minha potência enquanto estudante. O encontro que, no início do curso de Pedagogia, se deu através de componentes curriculares obrigatórios se constituiu como um afecto alegre que me levou a optar por um novo encontro, por meio de um componente curricular eletivo. As aprendizagens construídas por meio desses encontros foram estímulos para a realização dessa pesquisa e de tê-la como orientadora.

Aos meus pais e irmãos, pois na medida em que eu realizava pequenos intervalos para um café durante a produção de escrita da pesquisa, me proporcionavam a alegria e a companhia, fosse através de uma conversa ou fosse simplesmente pela presença, mesmo que silenciosa.

A Deleuze e Spinoza, meus intercessores. Já dizia Deleuze: *“O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra”*.

A Deus pelos nossos encontros alegres no cotidiano. Os encontros com Deus através das plantas, que tanto me ensinam sobre as diferenças, pois mesmo que tenham plantas que pertençam a uma mesma espécie, aprendo que na experiência advinda do contato com elas, cada uma se desenvolve de um modo diferente, considerando o local que estão, a forma que são afetadas pela ação do sol, da chuva, ou da rega feita por nós, e; os encontros com Deus através dos animais, ao me deparar com o canto de um pássaro, com o olhar divertido e misterioso de um cachorro, de um gato ou de um sagui. O devir-planta e o devir-animal me possibilitam ver e experimentar a vida como uma construção que não se dá linearmente, mas sim entre linhas que a todo tempo se cruzam, se conectam, se desconectam e se reconectam, em possibilidades infinitas. E, por fim, os encontros com Deus através das pessoas, tão singulares. Assim, sinto que Deus não é inalcançável, não está lá, mas aqui, porque Deus está na natureza e em cada um de nós. A composição desses encontros mencionados, me alimentaram e me deram ânimo para o enfrentamento das dificuldades, se tornando imprescindíveis para a construção dessa pesquisa.

Quem anda no trilho é trem de ferro
Sou água que corre entre pedras:
- Liberdade caça jeito (BARROS, 2010, p. 156).

RESUMO

A leitura que Deleuze realiza da *Ética* de Spinoza expressa a compreensão de que os bons encontros que geram afectos de alegria possibilitam a potência de agir frente às situações diversas que são vivenciadas cotidianamente, passando do estado de não conhecimento para o estado de conhecimento. Considerando essa questão, o estudo analisa as contribuições da filosofia de Deleuze para se pensar a relação entre afectos e aprendizado. Para tanto, o caminho percorrido foi o de cartografar textos de obras deleuzianas, de estudiosos de Deleuze e de seis artigos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no Grupo de Trabalho de Currículo que discutem a filosofia deste autor; apresentar a leitura que Deleuze realiza da *Ética* de Spinoza no que se refere à teoria dos afectos; problematizar a relação entre afectos e aprendizado e; discutir a relação entre educação e rizoma, currículo e religação dos saberes. Trata-se, então, de uma pesquisa cartográfica-bibliográfica, que verifica as contribuições que se referem aos estudos das obras de Deleuze que possibilitaram estabelecer a conexão entre os afectos e o aprendizado. De modo especial, os trabalhos da ANPEd do Grupo de Trabalho de Currículo que permitiram perceber essa conexão através de exemplos e situações reais em sala de aula entre professores e alunos, na relação entre diversos profissionais dentro da escola e em estudos coletivos e individuais. As contribuições referem-se sobretudo aos conceitos da filosofia deleuziana que deram as condições necessárias para que a conexão entre afectos e aprendizado pudesse ser realizada. A leitura que Deleuze realizou da *Ética* de Spinoza traçou a teoria dos afectos que aliada a um olhar rizomático possibilitou a compreensão de que os trabalhos cartografados revelam como os bons encontros geradores de afectos alegres propiciam a construção de aprendizados que se dão na relação entre professores, alunos e também personagens conceituais, por exemplo. Vê-se que tanto na Educação Básica como na Superior os aprendizados são construídos através do ato criativo, de linhas de fuga, rompendo com o engessamento curricular.

Palavras-chave: Deleuze. Rizoma. Cartografia. Afectos. Aprendizado.

ABSTRACT

Deleuze's reading of Spinoza's *Ethics* expresses the understanding that the good encounters that generate affectations of joy enable the power to act in the face of the diverse situations that are experienced daily, from the state of not knowing to the state of knowledge. Considering this issue, the study analyzes the contributions of Deleuze's philosophy to think about the relationship between affect and learning. To this end, the path taken was to map texts of deleuzian works, by Deleuze scholars and six articles by the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) in the Curriculum Working Group that discuss the philosophy of this author; present Deleuze's reading of Spinoza's *Ethics* regarding affect theory; problematize the relationship between affect and learning and; discuss the relationship between education and rhizome, curriculum and reconnection of knowledge. It is, then, a cartographic-bibliographical research, which verifies the contributions that refer to the studies of the works of Deleuze that made possible to establish the connection between the affections and the learning. In particular, the works of ANPEd of the Curriculum Working Group, which made it possible to perceive this connection through examples and real situations in the classroom between teachers and students, the relationship between various professionals within the school and in collective and individual studies. The contributions refer above all to the concepts of deleuzian philosophy which gave the necessary conditions for the connection between affect and learning to be realized. Deleuze's reading of Spinoza's *Ethics* traced the theory of affections which, combined with a rhizomatic look, made it possible to understand that the mapped works reveal how the good encounters that generate happy affections enable the construction of learning that occurs in the relationship between teachers, students and also conceptual characters, for example. It can be seen that in both Basic and Higher Education, learning is built through the creative act, lines of escape, breaking with the curricular plaster.

Keywords: Deleuze. Rhizome. Cartography. Affects Learning.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	UM OLHAR PARA DELEUZE E SUA FILOSOFIA	15
3	CARTOGRAFIA: traçando o percurso da pesquisa	21
3.1	A pesquisa como construção	21
3.2	Tecendo algumas considerações em torno do pesquisador-cartógrafo	24
3.3	O caminho seguido para a cartografia de textos	26
4	TEORIA DOS AFECTOS: algumas considerações de Deleuze sobre a <i>Ética</i> de Spinoza	36
4.1	Os afectos e o aprendizado	40
5	A ABORDAGEM DO CONCEITO DE RIZOMA NA EDUCAÇÃO: o currículo e a religação dos saberes	43
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: A potência de agir e o aprendizado na relação com os gêneros do conhecimento	47
	REFERÊNCIAS	55

1 INTRODUÇÃO

A filosofia de Deleuze e a leitura que ele realiza da obra *Ética* de Spinoza propiciam a vivência de experiências formativas, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, em que os sujeitos podem sair de um modo passivo para um modo ativo de existência. Nessa perspectiva, entende-se que o professor comprometido com o fazer educativo compreende e valoriza os bons encontros no espaço escolar que podem por sua vez gerar afectos alegres havendo, portanto, o aumento da potência de agir frente às diversas situações que se vivencia cotidianamente. Quando o professor e os alunos saem de um modo passivo para um modo ativo, se constitui o próprio aprendizado sobre como afetam e como são afetados, seja, por exemplo, em sala de aula, ou até mesmo em um estudo coletivo ou individual que realizam. Na medida em que se percebem ativos nesse processo de constituição de aprendizados passam a organizar novos encontros que sendo bons continuarão a gerar afectos alegres e, conseqüentemente, a potência de existir. Compreende-se que Educação e Filosofia estão intimamente relacionadas, assim lançamos o olhar para a filosofia de Deleuze, pois acreditamos que ela nos possibilita pensar a importância dos encontros e dos afectos para a vivência de uma experiência formativa. Os encontros podem ser aqueles que aumentam a nossa potência de agir por meio da alegria, ou que a diminuem através da tristeza. Acreditamos que o (a) professor(a) afeta os alunos, seja a partir de encontros alegres ou tristes. E o modo como os alunos são afetados tem como consequência o aumento ou diminuição de suas potências, podendo interferir no modo como constroem seus aprendizados, por exemplo. O(a) professor (a) que se abre, junto aos alunos, a essa experiência, considerando os bons encontros em sala de aula, compreende que os aprendizados passam pela alegria e que se constroem através dela.

Nesta perspectiva, faz-se importante destacar que esta pesquisa nasceu de inquietações, de uma certa forma, pessoal, de experiências que, no meu percurso acadêmico, foram constituídas de encontros que aumentaram em mim a potência de agir enquanto estudante, com implicações nos meus aprendizados. Durante o curso de Pedagogia aconteceu, o que denomino de meu primeiro despertar para a Filosofia¹, em

¹ O despertar para a Filosofia a que me refiro, se iniciou por meio do estudo do componente curricular obrigatório “Fundamentos Filosóficos da Educação”, ofertado pelo curso de Pedagogia no segundo semestre de 2013.

uma perspectiva que se diferiu por completo do contato que tive com a Filosofia no Ensino Médio². Recordo-me que, em minha época, na Educação Básica, as aulas de Filosofia, quando aconteciam, eram ministradas por professores substitutos, e durante as aulas, nós, os alunos, apenas realizávamos cópias das páginas do livro que trazia a vida e a obra de filósofos. Não havia incentivo para que estabelecêssemos relação da Filosofia com a nossa realidade vivida. Na Universidade, o meu encontro alegre com a Filosofia se intensificou no decorrer do próprio curso, despertando em mim curiosidade e interesse por aprender mais, por aprender o que me foi negado, como aluna, em um outro contexto político, social e cultural.

A partir do componente curricular Teorias da Educação II, ao estudar sobre a filosofia deleuziana, percebi que as contribuições de Deleuze para a Educação pertencem ao campo das múltiplas possibilidades. Entretanto, as possibilidades não são dadas e, muito menos estão prontas, elas necessitam ser criadas, exploradas e experimentadas. Muitas dessas contribuições já podem ser vistas e são conhecidas no meio acadêmico, devido a criações de educadores que ousaram e ousam o novo. Encontramos uma considerável produção de trabalhos científicos na área da Educação que se refere à filosofia deleuziana. Contudo, nós, educadores, precisamos ousar, explorar e experimentar ainda mais dessa filosofia.

E, por que a realização de uma pesquisa que apresenta a abordagem da teoria dos afectos compreendendo sua relação com os aprendizados? Para responder a essa pergunta, realizo a retomada do meu percurso de (trans)formação³ pessoal e acadêmico. Foi na construção desse percurso que percebi como os encontros e os afectos que me perpassaram tanto na Universidade, quanto em outros espaços se tornaram potencializadores, para mim, no sentido de produção de conhecimento e em modos de agir frente às situações do cotidiano. Nesse processo se tornaram importantes professores e companheiros de turma que ao compartilharem comigo seus conhecimentos, me afetaram de modo alegre, me impulsionando ao movimento de construção dos meus aprendizados. Nessa direção, algumas inquietações emergiram, a exemplo: como os afectos e os encontros na relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conhecimento podem contribuir para a construção de aprendizados? Diante de um currículo prescrito,

² Ensino Médio realizado entre os anos de 2004 a 2006 em Escola Pública Estadual na cidade de São Paulo.

³ Transformação para Silvia Rocha (2006), a partir da filosofia nietzschiana, implica abrir mão daquilo que já sabemos, para nos abrimos ao novo, ao desconhecido.

uno e ideal pode acontecer nele uma nova criação que não negue, mas afirme a realidade dos alunos?

Acreditamos que problematizar o currículo uno e ideal a partir de um pensamento rizomático, é pensar realizando interconecções a cada situação que se apresenta, pois, o *rizoma* parte de um ponto a outro, vai e volta, fazendo múltiplas conexões, e nesse movimento estão os encontros, os afectos. Um currículo criador que possibilita o novo acontecer a partir do que já existe, é um currículo que se dá no plano dos afectos. Os afectos se dão por meio dos encontros. O conhecimento que temos sobre algo pode ampliar-se por meio das trocas de diálogos que realizamos com professores e amigos, e em contato com uma diversidade de leituras e de autores, contribuindo para a construção dos nossos aprendizados. Assim, partimos da seguinte questão: quais as contribuições da filosofia de Deleuze para se pensar a relação entre afectos e aprendizado? Para tanto, traçamos como objetivo geral: analisar as contribuições da filosofia de Deleuze para se pensar a relação entre afectos e aprendizado. E, como objetivos específicos traçamos: cartografar textos de obras deleuzianas, de estudiosos de Deleuze e de seis artigos da ANPEd (GT12 – Currículo) que discutem a filosofia deste autor; apresentar a leitura que Deleuze realiza da *Ética* de Spinoza no que se refere à teoria dos afectos; problematizar a relação entre afectos e aprendizado e; discutir a relação entre educação e rizoma, currículo e religação dos saberes.

Ao partirmos desse questionamento procurou-se conhecer o que já existia de produções acadêmicas que apresenta a abordagem da filosofia deleuziana, optou-se pelos Grupos de Trabalho de Filosofia da Educação e Currículo. Contudo, foi no Grupo de Trabalho de Currículo que se encontrou as produções que dialogam com o problema de pesquisa e que passaram a compor esse estudo cartográfico-bibliográfico. As produções são: *Currículo nômade: plano de uma bruxa* (KROEF, 2002); *Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos* (CORAZZA, 2004); *Diferença em si no currículo* (PARAÍSO, 2005); *Estudo em 3 atos* (FERNANDES, 2013); *Movimentos curriculares e “encontrosformação” com professores da PROEJA no cotidiano do Instituto Federal do Espírito Santo* (MOREIRA, 2015); *Movimentos cartográficos de um currículo artífice* (PANTOJA, 2017).

Seguimos o caminho da cartografia para a pesquisa bibliográfica em consonância à própria filosofia deleuziana. Deleuze e Guattari fizeram a transposição desse conceito geográfico para a área da filosofia, a fim de pensar e atuar sobre a realidade através de caminhos científicos não tradicionais, visto que a cartografia privilegia a experimentação

e não a aplicação de métodos. A experimentação está relacionada ao momento presente da pesquisa, ao seu percurso e a sua constante criação. Ao cartografar criamos mapas, traçando linhas que ora se cruzam ora se bifurcam, de modo que os pontos do mapa passam a se conectar uns aos outros. Foi, portanto, nessa perspectiva que realizamos a cartografia dos textos que compõem esse estudo, privilegiando as conexões entre eles. Os textos dos quais falamos correspondem aos trabalhos da ANPEd, acima citados; às leituras de capítulos que selecionamos das obras de Deleuze e às contribuições dos autores que estudam esse pensador, estes últimos citados nos parágrafos a seguir. Estivemos atentas e abertas ao novo que emergia das leituras e releituras, o que nos permitiu novas conexões no processo da pesquisa, conexões que, de início, não havíamos pensado em realizar. Isso foi possível porque a cartografia não rejeita a novidade, mas a ela se adapta, potencializando-a. Assim, assumimos a cartografia na perspectiva dos seguintes autores: Deleuze & Guattari (2011); Passos, Kastrup e Escóssia (2015); Oliveira; Paraíso (2012); Costa (2014); Souza e Francisco (2016) e Kastrup (2015).

As obras de Deleuze selecionadas para embasar este estudo foram:

- *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Vol 1, (DELEUZE; GUATTARI, 2011) – Capítulo 1 - Introdução: Rizoma. Este capítulo nos permitiu apresentar as contribuições da filosofia deleuziana para o uso da cartografia na pesquisa e a possibilidade de uma escrita na perspectiva rizomática, percorrendo especificamente o conceito de rizoma.
- *Crítica e Clínica* (DELEUZE, 2011) – Capítulo 17 - Espinosa e as três éticas; *Conversações* (DELEUZE, 2013) – Parte IV. Filosofia - Carta a Réda Bensmaïa, sobre Espinosa; *Espinosa: filosofia prática* (DELEUZE, 2002) – Capítulo II - Sobre a diferença da Ética em relação a uma Moral e Capítulo IV - Glossário dos principais conceitos da “Ética”. Estes capítulos dizem respeito à leitura que Deleuze realiza de Spinoza. Em um primeiro momento foi realizada a leitura completa das obras indicadas e, posteriormente, foi realizada a seleção dos capítulos específicos, já mencionados, pois acreditamos que a partir deles conseguimos elaborar a apresentação sobre a teoria dos afectos. As obras *Crítica e Clínica* e *Conversações* contêm em cada capítulo assuntos diferentes que dizem respeito também a autores diferentes, assim detivemo-nos nos capítulos que apenas tratavam de Spinoza para compor este trabalho. Já em *Espinosa: filosofia prática* após feita a leitura da obra, percebemos que os capítulos II e IV foram os que trouxeram mais colaborações para o trabalho, justamente por trazer os conceitos spinozanos que traçam uma teoria dos afectos. Conceitos como: bons e maus encontros, alegria e tristeza, ideia inadequada e ideia adequada, potência de agir ou de existir e *conatus*.

- *O que é a Filosofia* (DELEUZE; GUATTARI, 2010) – Introdução: Assim pois a questão e capítulos: 1. O que é um conceito? e 7. Percepto, afecto e conceito. A partir dos capítulos elencados apresentamos as contribuições da obra deleuze-guattariana para melhor compreensão da teoria dos afectos.

Além das obras deleuzianas que compõem o referencial teórico do trabalho, trouxemos as contribuições de Lins (2005) que aborda a pedagogia rizomática e Gallo (2017) que apresenta a perspectiva do currículo e a religação dos saberes. Ambos autores partem do conceito de rizoma deleuze-guattariano para pensar a educação, a pedagogia e o currículo. De maneira significativa trouxemos as contribuições de Iafelice (2015) que compreende a educação como uma atividade que se desenvolve através de um campo de afecto e Merçon (2009) que em seu trabalho realiza a relação dos afectos e do aprendizado.

A partir desse direcionamento, estruturamos o nosso trabalho em 6 capítulos, seguido das referências. No capítulo 1 tem-se a introdução. No capítulo 2, intitulado: *Um olhar para Deleuze e sua filosofia*, apresentamos a perspectiva filosófica do autor, a aproximação de Deleuze a Spinoza e a leitura que ele faz deste filósofo no que se refere à teoria dos afectos. Nesse capítulo tem-se ainda a abordagem do conceito de rizoma deleuze-guattariana, fundamentais à construção da pesquisa, pois a partir desse conceito seguimos o caminho da cartografia. O capítulo 3 é intitulado: *Cartografia: traçando o percurso da pesquisa*, aqui traçamos o percurso metodológico da pesquisa. Nos subtópicos do capítulo tecemos algumas considerações em torno do pesquisador-cartógrafo e apresentamos o caminho seguido para a cartografia dos textos. No capítulo 4, intitulado: *Teoria dos afectos: algumas considerações de Deleuze sobre a Ética de Spinoza*, abordamos a teoria dos afectos a partir da leitura que Deleuze faz da *Ética*, obra de Spinoza e, em seguida, abordamos a relação entre os afectos e o aprendizado. No capítulo 5, intitulado: *A abordagem do conceito de rizoma na educação: o currículo e a religação dos saberes*, apresentamos a leitura de alguns estudiosos de Deleuze sobre o conceito de rizoma na relação com a Educação e, mais especificamente, com o currículo. Já no capítulo 6 apresentamos as considerações finais.

2 UM OLHAR PARA DELEUZE E SUA FILOSOFIA

Gilles Deleuze, nascido em 1925, na cidade de Paris, França, foi um grande pensador do século XX. Em *Conversações*, Deleuze (2013), ao escrever uma carta para um crítico severo da sua filosofia, diz sobre o que e porque escreve. Ele afirma ter pertencido a uma geração que foi assassinada por uma história da filosofia que exercia uma função repressora. Assim, menciona que, tanto ele quanto alguns outros filósofos de sua geração tentaram escapar a essa filosofia da repressão, criando seus próprios métodos e regras, traçando um novo tom para a filosofia. Deleuze continua a escrita de sua carta afirmando que, por muito tempo estudou a história da filosofia, gostando dos filósofos que se opunham à filosofia racionalista. Enfatiza autores como Lucrecio, Hume, Nietzsche e Spinoza, pois entre esses pensadores, Deleuze afirma que há “um vínculo secreto constituído pela crítica do negativo, pela cultura da alegria, o ódio à interioridade, a exterioridade das forças e das relações, a denúncia do poder... etc” (2013, p. 14). Assim, a partir da aproximação a esses pensadores, Deleuze vai traçando o tom e percurso filosófico próprios, consistindo na criação de um novo pensar que, de fato, buscava escapar da repressão da filosofia racionalista.

Nessa perspectiva, em 1968, publica-se, pela primeira vez, o livro *Diferença e Repetição*, fruto de sua tese de doutorado, que aborda a relação da diferença e da repetição. Segundo Deleuze, “o primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação” (2009, p. 15). Mas, é na repetição que há a diferença, como num eterno retorno nietzscheano, que, ao repetirmos determinadas coisas, passando pelo mesmo, não nos repetimos, mas nos diferenciamos, nos renovamos, pois a cada passagem e repetição realizada, algo em nós se transforma, nos colocando em movimento, em devir. É a diferença em si mesma, que nos torna singulares e não idênticos.

No mesmo ano de publicação de *Diferença e Repetição*, especificamente no mês de maio que, estudantes e operários da França protestavam pelo direito a “tudo”, afirmação deles próprios ao serem questionados sobre a causa dos protestos⁴. O que estava em pauta não era somente as causas estudantis e trabalhistas, mas aspectos diversos que envolviam a sociedade e a vida das pessoas como um todo. Os temas que faziam parte das discussões eram sobre liberdade, sexualidade, poder, política, revolução,

⁴Sobre Maio de 68, ver: <https://razaoinadequada.com/2013/06/09/paris-maio-de-68/>.

universidade, meios de comunicação, solidariedade, cultura, entre outros. Durante a ocupação da Universidade da Sorbonne, os estudantes enchiam os seus muros com frases cheias de desejos e vontades, totalmente voltados ao momento presente, às suas realidades. A exemplo: “sejam realistas, exijam o impossível!”, “não quero perder a minha vida à ganhá-la”, “o sonho é realidade”, “desejar a realidade está bem; realizar desejos é melhor”, “é proibido proibir” e “aquele que fala de revolução sem querer mudar a vida cotidiana, este tem um cadáver na boca”⁵. Sobre esse período, que ficou conhecido como *Maio de 68*, Deleuze afirma a Parnet, em entrevista, que:

Maio de 68 é a intrusão do devir. Quiseram atribuir este fato ao reino do imaginário. Não é nada imaginário, é uma baforada de realidade em seu estado mais puro. De repente, chega a realidade. E as pessoas não entenderam e perguntavam: “O que é isso?” Finalmente, gente real. As pessoas em sua realidade. Foi prodigioso! O que eram as pessoas em sua realidade? Era o devir (DELEUZE, 1988, p. 30).

Insatisfeitos com a sociedade da época, os estudantes e os operários não mais queriam gastar suas vidas por um futuro incerto, mas apenas viver o momento presente sem repressões, sem proibições, realizando seus desejos no instante real. Constitui-se, então, um desejo revolucionário criador de possibilidades. É nesse momento histórico que pensadores como Michel Foucault (1926-1984), Jacques Derrida (1930-2004) e o próprio Deleuze buscaram pensar filosoficamente a vida cotidiana, a vida como acontecimento, em sua imanência.

Os protestos em *Maio de 68*, como dito acima, eram por diversas questões que perpassavam a vida das pessoas da época. Eram múltiplas as questões e conectadas umas às outras. Ao discutirem sobre política, conseqüentemente, os estudantes e operários discutiam sobre trabalho, educação, cultura, etc. E assim, também, fazia Deleuze, múltiplas conexões por onde transitava. Ele realizava conexões da área filosófica com diversas outras áreas do conhecimento, que o possibilitou a produção de trabalhos relacionados ao cinema, à literatura e à psicanálise, por exemplo. Além disso, sua filosofia caminhava por meio da biologia, da geografia, da matemática, da botânica, entre outros. Por meio dos diferentes caminhos que realizava, Deleuze operava a retirada de um conceito de alguma área específica e o transportava ao campo da filosofia, na criação de um novo conceito que contribuísse para pensar e resolver o problema de uma determinada

⁵ Para ver estas e outras frases escritas pelos estudantes nos muros da Sorbonne, acessar: <https://razaoinadequada.com/2013/06/16/os-muros-da-sorbonne/>.

realidade. A criação de conceitos⁶ é próprio da Filosofia, para Deleuze, e para isso ele não abria mão dos intercessores.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formarmos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê e mais ainda quando é visível (DELEUZE, 2013, p. 160).

Em *Conversações*, Deleuze (2013) nos explica o que quer dizer sobre a importância dos intercessores para a criação de conceitos, ou de uma obra, e também cita alguns de seus intercessores, àqueles de quem se nutriu e que também nutriram sua perspectiva filosófica, a exemplo Spinoza, filósofo do século XVII. A filosofia spinozana afetou Deleuze de tal maneira, que ele chegou a declarar que Spinoza estava em seu coração. A alegria gerada por esse encontro levou-o a ministrar diversos cursos e dedicar obras inteiras a este filósofo. Em uma dessas obras, intitulada *Espinosa: Filosofia Prática* Deleuze vai realizar o traçado de uma teoria dos afectos a partir de uma das principais obras de Spinoza, a *Ética*. Segundo Deleuze “[...], quando encontramos um corpo que convém a nossa natureza e cuja relação se compõe com a nossa, diríamos que sua potência se adiciona à nossa: as paixões que nos afetam são de *alegria*, nossa potência de agir é ampliada ou favorecida” (2002, pp. 33-34). Sem dúvidas o encontro de Deleuze com Spinoza o afetou alegremente, pois a amplitude de sua potência de agir resultou em obras que expressaram a sua singularidade. Através de Spinoza, seu intercessor, fez algo que ele também fez: “[...] inspirar, despertar, mostrar” (DELEUZE, 2002, p. 20). Assim Deleuze através de suas obras inspira, desperta e mostra a quem se dispuser que a alegria dos bons encontros pode se constituir como modos de existência que potencializam as formas de se ver, pensar e estar no mundo.

Deleuze também se nutria de filósofos de seu tempo e contexto como Michel Foucault, de quem foi amigo e por quem tinha grande admiração⁷. Após a morte de

⁶ A filosofia como criação de conceitos encontra-se em *O que é a Filosofia?* De Deleuze e Guattari (2010). No capítulo 4 deste trabalho realizamos uma breve contextualização sobre essa questão.

⁷ Michel Foucault dedicou diversos artigos a Deleuze. Deleuze também escreveu diversas vezes sobre Foucault. Para maior aprofundamento ver *Conversações* (2013), capítulo III, intitulado Michel Foucault.

Foucault, Deleuze escreveu um livro sobre ele, intitulado *Foucault*⁸. Sobre a escrita dessa obra afirma Deleuze:

Eu sentia uma verdadeira necessidade de escrever este livro. Quando morre alguém que se ama e admira, às vezes se tem necessidade de lhe traçar o perfil. Não para glorificá-lo, menos ainda para defendê-lo; não para a memória, mas para extrair dele essa semelhança última que só pode vir de sua morte, e que nos faz dizer “é ele” (DELEUZE, 2013, p. 131).

Havia também Félix Guattari (1930-1992) que, além de amigos foram grandes companheiros de trabalho⁹. A parceria entre os dois propiciou a criação de importantes obras, como: *O Anti-Édipo*, os 5 volumes de *Mil platôs*, *O que é a filosofia* e *Kafka: por uma literatura menor*.

Na obra *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 2*, Vol. 1 (2011), Deleuze e Guattari realizaram o que, na concepção deles, a filosofia se propõe, que é a criação de conceitos. Nessa obra, os autores criam vários conceitos, como: rizoma, desterritorialização, cartografia, platôs, entre outros.

No início da obra somos introduzidos ao conceito de rizoma e estimulados a pensar rizomaticamente. Somos ainda incentivados a criarmos, nós também, rizomas. Nos deparamos com a possibilidade de uma escrita rizomática, em que os autores escrevem não para significar, mas para criar regiões ainda por vir. Assim, escrever fazendo rizoma, é partir de onde se encontra (território), criando no decorrer da própria escrita linhas de fuga, em desterritorialização, de modo que, quando há o retorno ao território inicial, percebe-se, então, que ele aumentou, se ampliou. Portanto, a escrita rizomática é uma escrita inventiva e criativa, pois se parte daquilo que se tem ou se sabe para percorrer outros caminhos que estão conectados entre si, ou que se conectarão na própria realização do percurso. Ao se retornar ao ponto inicial, já não se é mais o mesmo, ocorreram novos aprendizados, novos modos de se ver, perceber e sentir a existência e as coisas do mundo.

Mas de onde vem a imagem de rizoma deleuze-guattariana? Rizoma é um termo da botânica, que faz parte da estrutura de algumas plantas que possuem brotos que se ramificam em qualquer ponto, como a grama por exemplo. “Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21). Nessa perspectiva, Deleuze e Guattari se utilizam da imagem do rizoma, como criação conceitual, para pensar problemas filosóficos, questionando, por exemplo,

⁸ Ver em: <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-G.-Foucault1.pdf>

⁹ [...] Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro (DELEUZE, 2013, p. 160).

o pensamento arborizado, que fixo a raiz, não se move, ficando estanque, sem possibilidades de devir.

Segundo Deleuze e Guattari (2011), o rizoma possui seis princípios, que são: conexão; heterogeneidade; multiplicidade; ruptura assignificante; cartografia e; decalcomania.

Por meio do princípio de *conexão*, os pontos do rizoma se conectam uns aos outros, diferentemente da raiz que se fixa a um só ponto, como a árvore, por exemplo. No rizoma existe uma aliança em que os seus pontos se movimentam transversalmente. Assim, a partir das conexões que o rizoma realiza entre um ponto e outro se criam relações de *heterogeneidade*, diferentemente da árvore que possui relações hierárquicas e homogêneas. Portanto, se a árvore representa a unidade, o rizoma representa a *multiplicidade*, denunciando as pseudomultiplicidades da metáfora arbórea. No princípio de *ruptura assignificante*, o rizoma pode passar por cortes, rompimentos, rupturas das suas linhas estratificadas, mas por apresentar linhas de fuga está aberto a seguir novas direções. Nessa perspectiva, o rizoma pode ser mapeado, já que ele possui entradas múltiplas. Então, a *cartografia* mostra que se um ponto do rizoma é acessado, seja ele qual for, a conexão dele com os demais pontos são remetidos em infinitas possibilidades. Mesmo que o rizoma seja rasgado ou invertido, as conexões ainda poderão ser feitas, pois ele é adaptável. Há ainda o princípio de *decalcomania*, ou seja, se o rizoma pode ser cartografado, a cartografia se dá através do movimento inventivo, de exploração, na criação do novo, nessa perspectiva, os mapas não podem ser decalcados, copiados nem reproduzidos.

Com o conceito de rizoma aprendemos que o próprio pensar é rizomático, pois não pensamos em algo de modo isolado ou linear, mas pensamos em coisas estabelecendo conexões com outras e outras e outras, sucessivamente. Para Deleuze e Guattari, “o pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada” (2011, p. 34). Pensar rizomaticamente é pensar levando em consideração a conjunção “e... e... e...”.

A partir da imagem de rizoma deleuze-guattariana é possível a problematização de diferentes campos da educação. E, ao se problematizar, as respostas (resultado final) para os problemas não são o que mais importa, mas sim o que acontece no percurso, aquilo que se ensina e que se aprende na criação inventiva para resolução dos problemas. Segundo Deleuze e Guattari:

Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...) (DELEUZE; GUATTARI, 2011, pp. 48-49).

Assim, acreditamos que o resultado é uma consequência do percurso realizado e ao se chegar nele, é necessário dar continuidade ao processo de criação a partir de novas problematizações, como num *riacho sem início nem fim*. Isso é devir. Isso é fazer rizoma.

Através da perspectiva deleuze-guattariana, entende-se que a cartografia é um dos princípios do rizoma, porém interligados aos demais princípios, de modo que não há como dissociar um do outro. Considera-se que, nesse sentido, o importante é a exploração dessas conexões. A cartografia pertencente à área da geografia, entretanto, por meio do movimento de criação de Deleuze e Guattari, passa a pertencer também à área da filosofia.

No capítulo seguinte, realizamos uma discussão sobre a cartografia como método de pesquisa em educação, que se difere dos métodos demasiadamente racionalizados e engessados, pois, a cartografia privilegia o percurso da pesquisa e não somente a obtenção de resultados.

3 CARTOGRAFIA: traçando o percurso da pesquisa

Para Deleuze, a experimentação diz respeito à filosofia. “Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 133). Assim, esse estudo assume o método cartográfico, porque permite a experimentação da pesquisa como uma prática do pensamento, como acontecimento em movimento, em que se atentar ao presente da pesquisa e a sua constante criação torna-se fundamental. Nisso não há aplicação de métodos fechados, visto que pode causar o engessamento do processo da pesquisa, impossibilitando o seu devir.

A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas. Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: metá-hódos. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (hódos) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o metá-hódos em hódos-metá. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. [...]. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, pp. 10-11).

E, por que um método de pesquisa que privilegie a experimentação e não a aplicação? Segundo Nietzsche, “é preciso ter o caos dentro de si para dar à luz uma estrela dançante” (2014, p. 25). Tal pensamento nietzschiano nos permite olhar para a pesquisa como uma criação advinda do caos, que se comparada a uma estrela dançante nos possibilita pensar que ela não se encerra em si, após seu nascimento, mas dançará no universo das possibilidades. Isso nos permite olhar para o processo de criação da pesquisa como um devir. Em contrapartida, uma pesquisa que visa unicamente aplicar métodos para a obtenção de resultados pode se configurar num tipo de pesquisa demasiadamente sistematizada, em que já se supõe de antemão o que se pretende, estando fechada em si mesma, com pouco ou nenhum interesse para o que acontece no percurso, sem possibilidades de devir.

3.1 A pesquisa como construção

A pesquisa é uma construção. Para tanto, não encontramos uma receita pronta a

seguir, que nos mostra o que temos que fazer ou o que vamos encontrar a cada passo dado durante o processo. O caos que a antecede e a permeia é necessário durante a construção e os pensamentos advindos dele têm de ser enxergados com precisão e rigor. Segundo Passos, Kastrup e Escóssia (2015), o rigor na pesquisa não tem que ser ignorado, pois ele tem proximidade com o movimento da vida. Portanto, ao nos referirmos à precisão e ao rigor, estamos nos referindo à tomada de consciência da potência de cada pensamento, buscando as suas diferenciações e aproximações para tratar de dar corpo à pesquisa.

Assim, o direcionamento assumido para o estudo, exigiu-nos leituras e releituras referente ao objeto de pesquisa. Exigiu também flexibilidade, pois o exercício de escrita se deu entre idas e vindas. Pontos que havíamos dado por concluídos pôde receber influências de um novo pensamento, de uma nova leitura e foram então transformados, recriados. Para Deleuze e Guattari, “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (2011, p. 19). Por isso, a importância de termos construído um percurso teórico-metodológico que nos permitiu criar a pesquisa através de uma experimentação do pensamento. Nesse sentido, o método cartográfico utilizado

[...]. [...], não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento. A cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração. [...] a cartografia desterritorializa, faz estranhar e potencializa os sistemas de pensamento da pesquisa em educação (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 163).

A cartografia é uma ciência geográfica que produz e estuda mapas territoriais. Entretanto, a cartografia, na perspectiva assumida na pesquisa, aconteceu, pois Deleuze e Guattari retiraram esse conceito da geografia na intencionalidade de transpô-lo

[...], para os campos da filosofia, política e subjetividade. O que os filósofos querem é pensar a realidade através de outros dispositivos que não os apresentados tradicionalmente pelos discursos científicos, valorizando aquilo que se passa nos intervalos e interstícios, entendendo-os como potencialmente formados e criadores de realidade (COSTA, 2014, pp. 69-70).

Para Costa (2014), a cartografia se apresenta como uma forma singular de pesquisa e de análise, em que não se trata somente de verificar, levantar e interpretar dados, mas de um exercício ativo de operação sobre o mundo. Assim, para o autor, a cartografia é mais do que uma metodologia científica na medida em que é entendida enquanto uma prática ou pragmática de pesquisa.

A pesquisa realizada por meio do método cartográfico é, conseqüentemente, uma pesquisa qualitativa. Souza e Francisco (2016) nos auxiliam nessa compreensão quando enfatizam que, para uma pesquisa nessa perspectiva, é necessário ter como desafio fundamental o exercício de manter o pensamento aberto e o esforço constante de se deixar guiar pelos acontecimentos que são desencadeados, mas sem perder de vista os objetivos e o foco da pesquisa. Sendo necessário, ainda, considerar a mobilidade e flexibilidade das metas e dos objetivos, já que nesse referencial metodológico, o percurso da pesquisa é a primazia. Assim, entendemos que o pesquisador, nessa perspectiva, não descarta os objetivos e as metas, mas atentando-se aos acontecimentos e detalhes do percurso, se necessário, os reveem, os reformulam, os movem e os recriam. Assim, o pesquisador-cartógrafo tem um papel importante ao estar atento para as possíveis mudanças no percurso de sua pesquisa, já que passa a atuar diretamente nela. Com isso, acreditamos que “[...] ele nunca sabe de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos. Na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que habita e percorre os territórios, é que sua pesquisa ganha corpo” (COSTA, 2014, p. 67).

A cartografia está intimamente relacionada ao conceito de rizoma, e consiste, pois, em seu 5º princípio como apresentado por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 2*. Segundo os autores, por meio da cartografia criamos e desenhamos mapas. Um mapa na perspectiva do rizoma

[...] pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo com uma ação política ou como uma meditação (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

Como pesquisa bibliográfica, exploramos textos, desenhamos mapas e traçamos linhas que se cruzam, se bifurcam e se multiplicam. Tal exploração foi realizada através da abertura ao novo por meio das leituras e releituras em que nos dispusemos a olhar para os textos despidas de visões pré-determinadas. A cartografia, portanto, auxiliou percorrer os textos, explorando seus territórios. E como pesquisador-cartógrafo de textos, foi fundamental a abertura aos encontros que foram gerados através dessa prática exploratória, por exemplo, com os personagens conceituais e com os autores. E ao percorrer os textos, nesse sentido, não buscamos, unicamente, conclusões, mas também estivemos atentas ao que acontecia no percurso, nos permitindo ser afetadas no exercício das explorações textuais. A partir dos afectos produzidos na relação pesquisador-cartógrafo e textos, abrimo-nos e lançamo-nos ao processo de inventividade, atentando-

nos para que o presente estudo não se tornasse uma reprodução das pesquisas existentes, mas a criação do novo por meio delas.

3.2 Tecendo algumas considerações em torno do pesquisador-cartógrafo

Independente de qual seja a área a ser pesquisada, é importante a compreensão de que o pesquisador é uma construção. Queremos dizer com isso que o pesquisador se constrói por meio de aprendizados que se dá na própria ação de pesquisar. Nos tornamos pesquisador, na medida que em contato e imersos na pesquisa, vamos aprendendo a como fazê-la.

Ao iniciar uma pesquisa, talvez, o pesquisador que se considera experiente no ato de pesquisar, pense: “não vai ser difícil, pois já conheço o percurso” ou; talvez, o pesquisador em sua primeira pesquisa, diga: “sou ingênuo no ato de pesquisar”; “não consigo definir o meu objeto de pesquisa”; “eu não vou conseguir”. Entre um talvez ou outro, existe uma multiplicidade de possibilidades, e que, o pesquisador só vai experimentando-as no próprio movimento da pesquisa. Mas tanto o pesquisador experiente, como o que está navegando por esses mares pela primeira vez pode se deparar com dificuldades, pois a pesquisa que nasce da criação é desafiante, inserindo o pesquisador no movimento de sair de sua zona de conforto para experimentar novas possibilidades de ser pensar e ver a realidade. Por vezes, a sensação diante do desenvolvimento de uma pesquisa pode vir a ser o de incapacidade, mas tenhamos em mente que podemos enfrentá-la. Sobre a sensação de incapacidade, Deleuze afirma o seguinte:

Se eu não tenho uma ideia, não me sento para escrever. O que pode acontecer é que a ideia não esteja precisa, que ela me escape, que eu tenha buracos de memória. Eu tive e tenho esta dolorosa experiência, sim. As coisas não fluem. Ideias não nascem prontas. É preciso fazê-las e há momentos terríveis em que se entra em desespero achando que não se é capaz (DELEUZE, 1988, pp. 40-41).

Tal sensação de incapacidade diante da criação de algo, seja uma obra artística, literária e até mesmo uma pesquisa se faz presente também naqueles que estão a anos envolvidos com temas e discussões a que já são familiarizados. O próprio Deleuze experimentou momentos nos quais, para ele, as coisas não fluíam, sendo necessário que tornasse uma determinada ideia mais precisa para assim discuti-la e escrevê-la.

Quando iniciamos uma pesquisa, consideramos que sensações de desespero e incapacidade podem sim ocorrer, mas que precisam ser enfrentadas. Se não conseguimos sentir para escrever, desenvolver uma ideia e dar corpo a pesquisa, talvez seja pelo fato de a própria ideia estar fugidia, sendo necessário torná-la mais precisa. Se “ideias não nascem prontas” como nos diz Deleuze, isso nos indica que elas são criadas, portanto, somos nós os criadores.

Até aqui falamos sobre o pesquisador e a pesquisa como construção, criação. Mas quando a pesquisa é construída a partir da cartografia, o que um pesquisador-cartógrafo necessita levar em consideração no ato de pesquisar? Para Kastrup, “a ativação de uma atenção à espreita – flutuante, concentrada e aberta – é um aspecto que se destaca na formação do cartógrafo” (2015, p. 48). Nessa perspectiva abordamos a questão da atenção que é necessária ao pesquisador-cartógrafo, elencando quatro variedades da atenção, que são: o *rastreio*, o *toque*, o *pouso* e o *reconhecimento atento*, a partir de Kastrup (2015).

O *rastreio* visa uma meta ou rastro móvel, realizando uma varredura no campo. Entretanto, como diz respeito a um rastro móvel, a meta delimitada passa por variações e alterações, se assim for necessário. O pesquisador-cartógrafo necessita estar atento as possíveis variações, o que implica estar concentrado e em sintonia com o problema de pesquisa. Contudo, é durante o caminhar, que o pesquisador-cartógrafo é, em algum momento, tocado por algo. Desse modo, o *toque* também diz respeito a atenção. Ser tocado é sentir algo, ser afetado por algo. No conjunto de elementos observados é ter o vislumbre de algo que alerte e que ganhará relevo. Posteriormente ao toque, tem-se também como variedade da atenção do pesquisador-cartógrafo o gesto de *pouso*, em que se realiza uma parada, fechando o campo, reconfigurando um novo campo de observação, formando um novo território. O *reconhecimento atento*, implica o acompanhamento do processo, acompanhar o que acontece no novo território formado, isto é, na medida em que, ao longo de uma pesquisa se produz conhecimento, esse processo de produção necessita ser reconhecido com atenção, para dele destacar seus contornos singulares.

As variedades de atenção abordadas por Kastrup (2015) são importantes na medida em que tomamos a cartografia como uma prática do presente. O pesquisador-cartógrafo se constrói no cotidiano da pesquisa. A cartografia não é um método que aponta os caminhos ou percurso a seguir, mas apresenta elementos que contribuem para a construção do caminho. Só se aprende a cartografar, cartografando.

Sendo assim, a aprendizagem da cartografia não é questão de aquisição de saber nem de transmissão de informação. É preciso praticar a

cartografia. A formação do cartógrafo não se fundamenta na experiência passada, mas encontra sua chave na experiência presente. Trata-se mais de um refinamento da percepção do que um apelo ao saber acumulado ou à memória. É, acima de tudo, uma questão de aprendizado da sensibilidade ao campo de forças. Trata-se enfim, de um cultivo da atenção concentrada e aberta à experiência de problematização (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015, p. 201).

Algo de que necessitamos como pesquisadores e que se faz importante endossar diz respeito ao aprendizado da sensibilidade. Por mais que a pesquisa tenha seu rigor, isso não quer dizer que ela esteja dissociada das sensações e percepções do pesquisador. Ter sensibilidade é permitir-se ser tocado, ser afetado. Se a pesquisa for bibliográfica, o pesquisador, nas leituras e releituras de um texto, necessita estar aberto para ser tocado pelos autores, pelos personagens conceituais, pelos exemplos neles contidos. Nisso consiste o compromisso e o envolvimento com a pesquisa, em que se aprende com ela, enquanto a constrói.

3.3 O caminho seguido para a cartografia de textos

Segundo Kastrup, “o método cartográfico faz do conhecimento um trabalho de invenção, tal como indica a etimologia latina do termo *invenire* – compor com restos arqueológicos” (2015, pp. 49-50). Portanto, seguimos o caminho da cartografia, explorando trabalhos já existentes para com e através deles compormos o novo. Os trabalhos já produzidos possuem conhecimentos e territórios a serem explorados, e seguir o caminho da cartografia possibilitou que, por meio das explorações do já existente, traçássemos uma nova composição, ou seja, um novo trabalho. Em nosso estudo realizamos a cartografia de textos de obras deleuzianas, de autores estudiosos de Deleuze e de seis trabalhos da ANPEd do (GT12 – Currículo).

Chegamos a totalidade de seis trabalhos, pois realizamos o levantamento das produções científicas referentes à filosofia deleuziana através da plataforma online: ANPEd (GT12 – Currículo) e (GT17 – Filosofia da Educação) afim de conhecer o que já existia de produção científica na abordagem da filosofia deleuziana com relação ao currículo. O levantamento realizado foi das últimas 14 Reuniões Nacionais/Anuais, de 2002 a 2017. No (GT17 – Filosofia da Educação) encontramos 10 trabalhos que abordam os conceitos da filosofia deleuziana. Os trabalhos são de áreas variadas, como, por exemplo, literatura, escrita, cinema, autobiografia, porém nenhum traz a abordagem do currículo. Já no (GT12 – Currículo) encontramos 32 trabalhos sobre o currículo em que

a filosofia deleuziana é tratada, sendo que em 7 trabalhos, Deleuze é citado apenas em alguns momentos, já que recorrem também a outros pensadores. Contudo, 25 desses 32 trabalhos estão, de fato, ancorados nos conceitos deleuzianos. Foi possível encontrar trabalhos em currículo na perspectiva da filosofia deleuziana que abordam as artes: fotografia e imagem; cinema e teatro. Como, também, trabalhos que abordam a escrita, a Educação Infantil, entre outros. Contudo, focamos na abordagem dos afectos, e foi, nessa perspectiva, que chegamos à totalidade de seis trabalhos.

Por meio dos textos criamos mapas, fundamentais para a construção da análise do estudo. Na construção cartográfica, trabalhamos com o conceito de *platô* deleuze-guattariano. Criamos os seguintes platôs: *território*, *conceito*, *percepto* e *afecto*. Entendemos que os conceitos correspondentes a cada platô estão em conexão. Exploramos cada texto, buscando localizar tudo aquilo que se conectasse aos platôs, traçando planos e linhas mediante a própria perspectiva rizomática. Mas, por que trabalhamos com platôs?

Deleuze e Guattari salientam que um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs. (2011, p. 44). Os autores exemplificam que a obra *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 2*, que consiste em 5 volumes, foi feita de platôs, escrita como rizoma. Para o livro foi dada:

uma forma circular, mas isto foi feito para rir. Cada manhã levantávamos e cada um de nós se perguntava que platôs ele ia pegar, escrevendo cinco linhas aqui, dez linhas alhures. Tivemos experiências alucinatórias, vimos linhas como fileiras de formiguinhas, abandonar um platô para ir a um outro. Fizemos círculos de convergência. Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 44).

Assim, um livro ou texto que é composto e escrito em platôs permite que se possa realizar conexões entre quaisquer pontos produzidos. Os platôs se comunicam uns com os outros, se interconectam, como o próprio rizoma, não começa nem conclui, se encontra sempre no meio, entre as coisas. Nessa perspectiva, os platôs, segundo Deleuze e Guattari (2011), são como regiões contínuas de intensidades, nunca fechados em si mesmos, mas conectados uns aos outros. Devido as intensidades, os platôs vibram de uma tal maneira que se estendem, se ampliam, não em uma direção única, mas em direções diversas. Portanto, diante do plano que se traça, não importa a posição que cada platô ocupe, pois, a conexão entre eles é possibilitada em meio ao traçado de linhas que se ramificam e se bifurcam, permitindo a sua continuidade.

No capítulo 4 deste trabalho apresentamos aspectos sobre os *conceitos*, os *perceptos* e os *afectos*. Já no capítulo 5 discorremos sobre alguns aspectos do currículo, visto que os textos da ANPEd explorados pertencem ao campo do currículo. Em seguida, tecemos nossas considerações finais a partir da análise das explorações realizadas em cada plano traçado. Com esse caminho percorrido buscamos pensar na relação entre afectos e aprendizado.

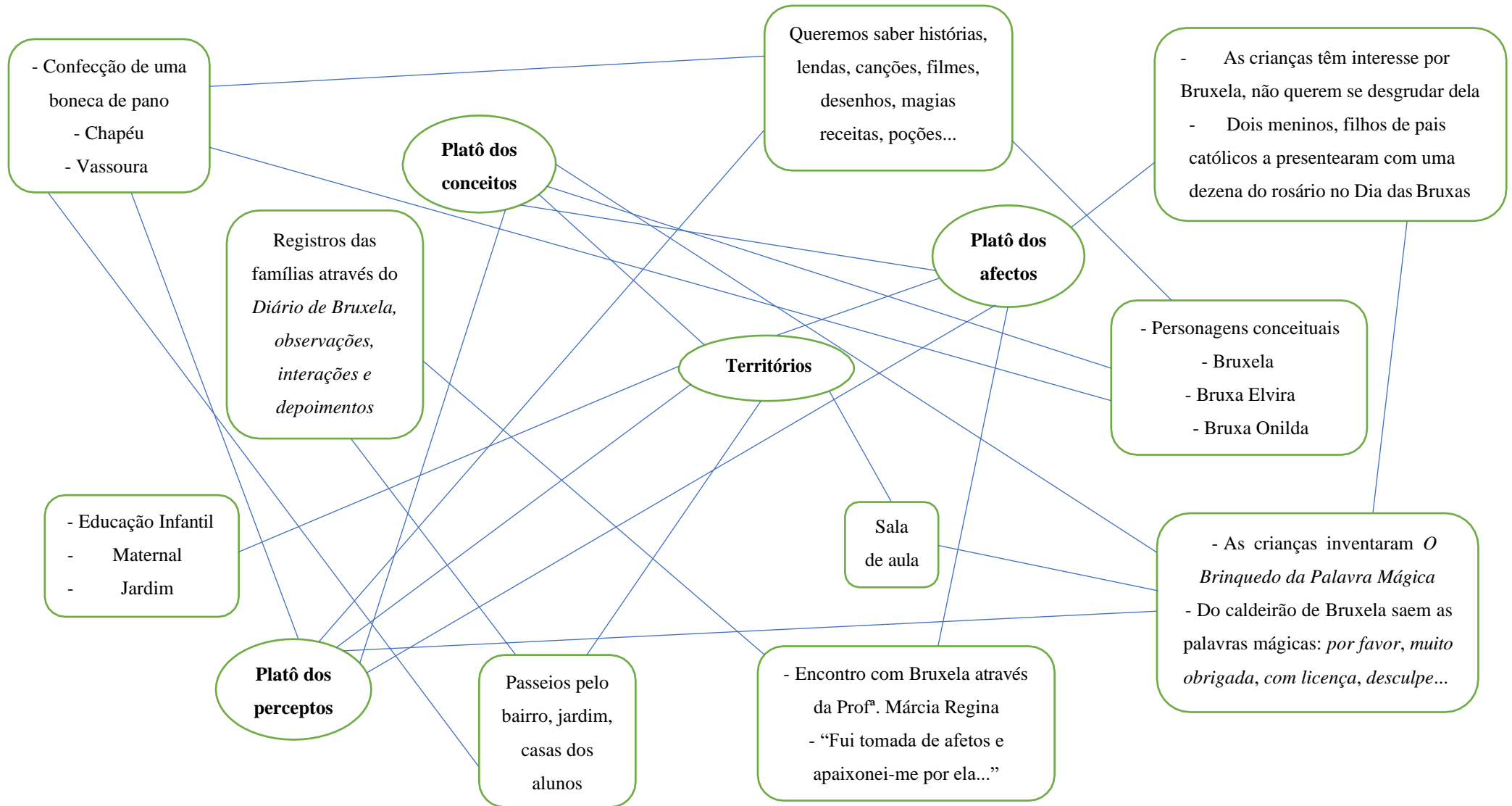
A partir dos platôs dos *territórios*, *conceitos*, *perceptos* e *afectos* foi possível compor planos, os planos são correspondentes aos seis textos trabalhados do GT de currículo, portanto são seis planos traçados. Em cada plano, os platôs atuam como regiões contínuas, isto é, os platôs não ficam isolados, mas sim interconectados. A partir da leitura dos textos retiramos fragmentos que se conectam a esses platôs. Assim os planos traçados correspondem a uma perspectiva rizomática.

Os platôs possuem intensidades, vibram, ampliam-se em diversas direções. A partir do plano traçado, os platôs podem ocupar qualquer posição e ainda assim continuar realizando conexões entre si. E são as conexões em meio ao traçado de linhas que se ramificam e se bifurcam que tornam os platôs, regiões contínuas.

Nas páginas que se seguem encontram-se os mapas, os planos traçados. Apesar de se partir dos mesmos platôs, cada plano traçado revela situações diferentes, pois são recortes da realidade distintos, que se intensificam, vibram e se ampliam também de modos distintos.

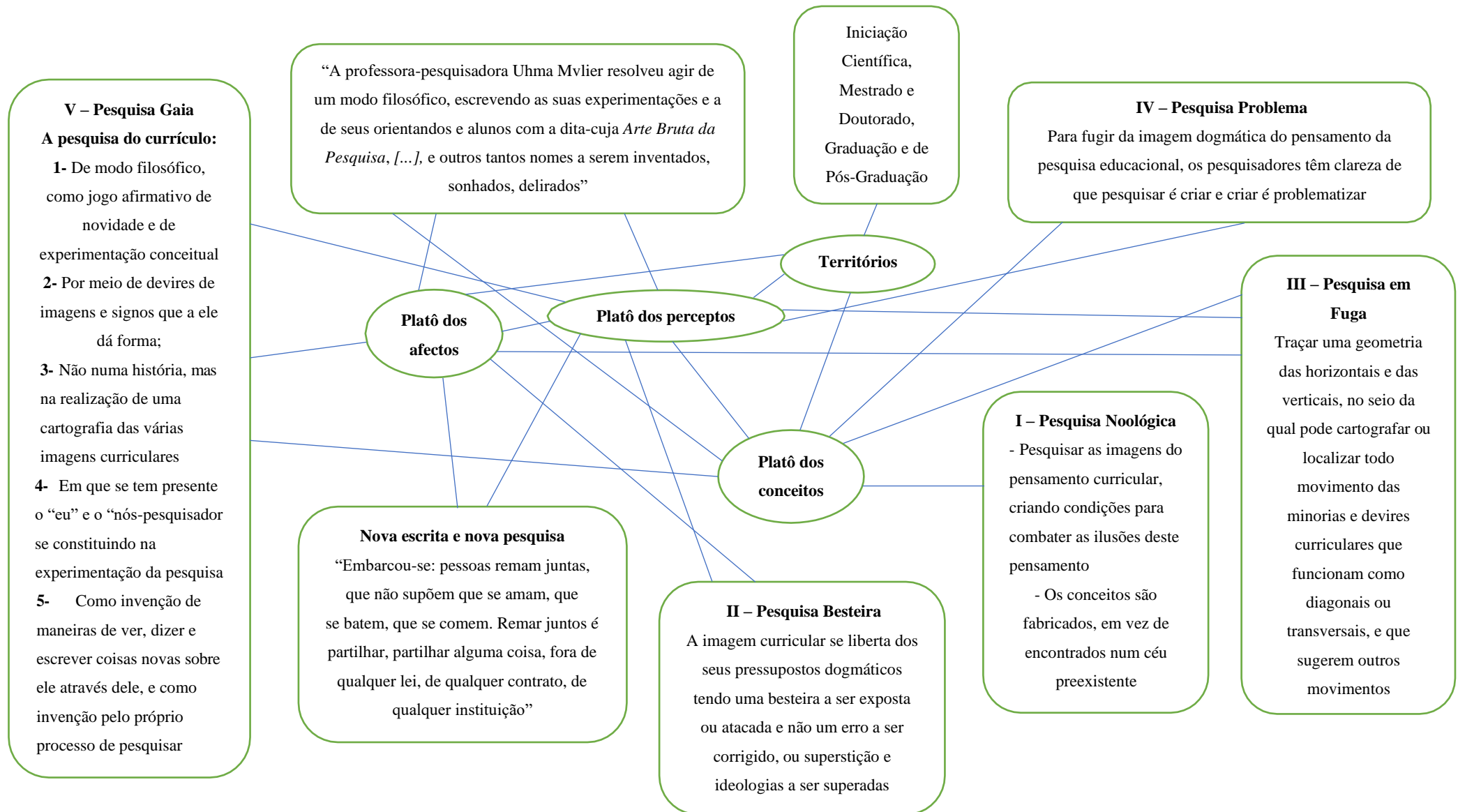
1. CURRÍCULO-NÔMADE: PLANO DE UMA BRUXA - Ada Beatriz Gallicchio Kroef (UFRGS)

25ª Reunião Anual da ANPEd - 2002



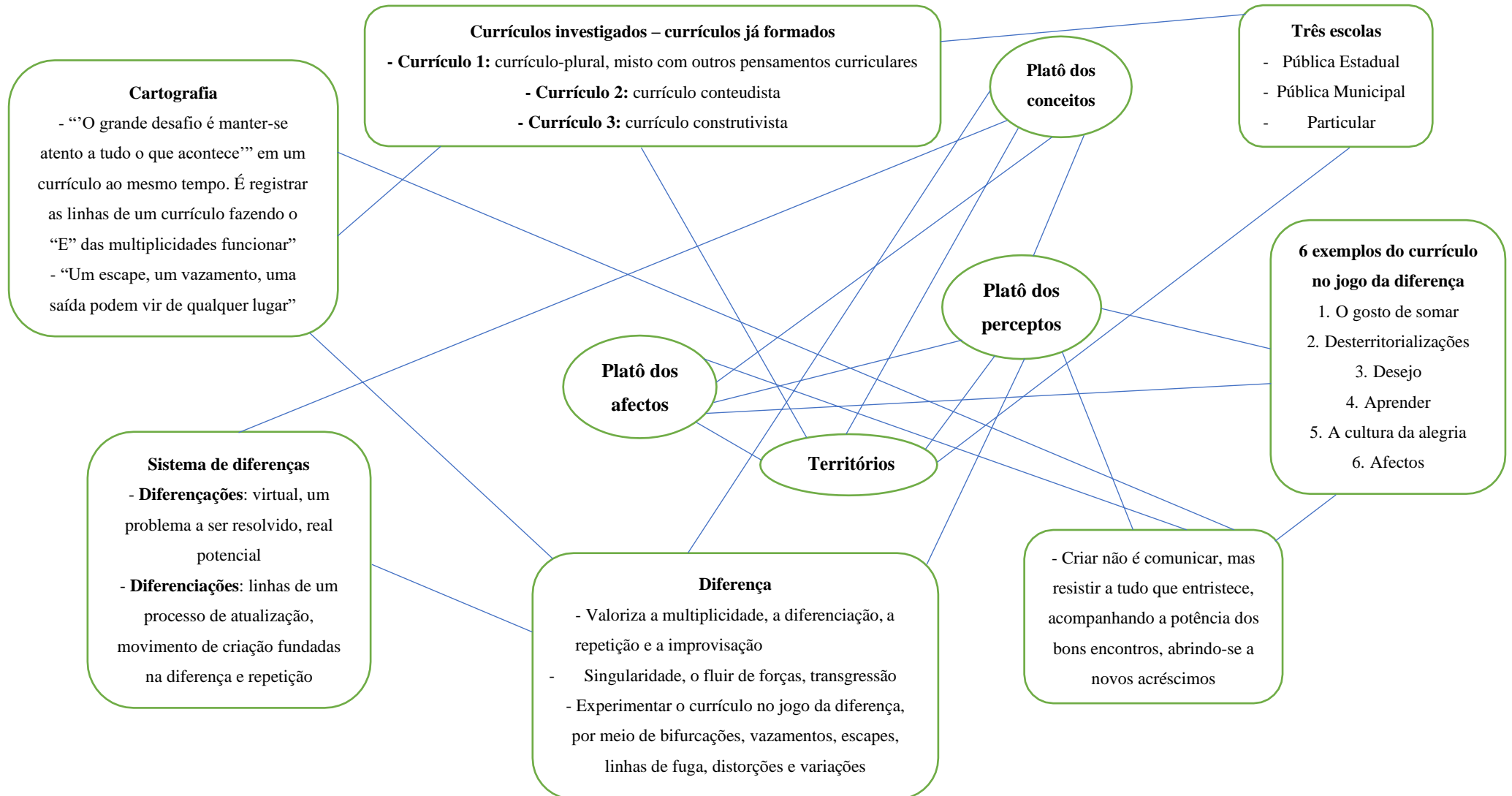
2. PESQUISAR O CURRÍCULO COMO ACONTECIMENTO: EM V EXEMPLOS - Sandra Mara Corazza (UFRGS)

27ª Reunião Anual da ANPEd - 2004



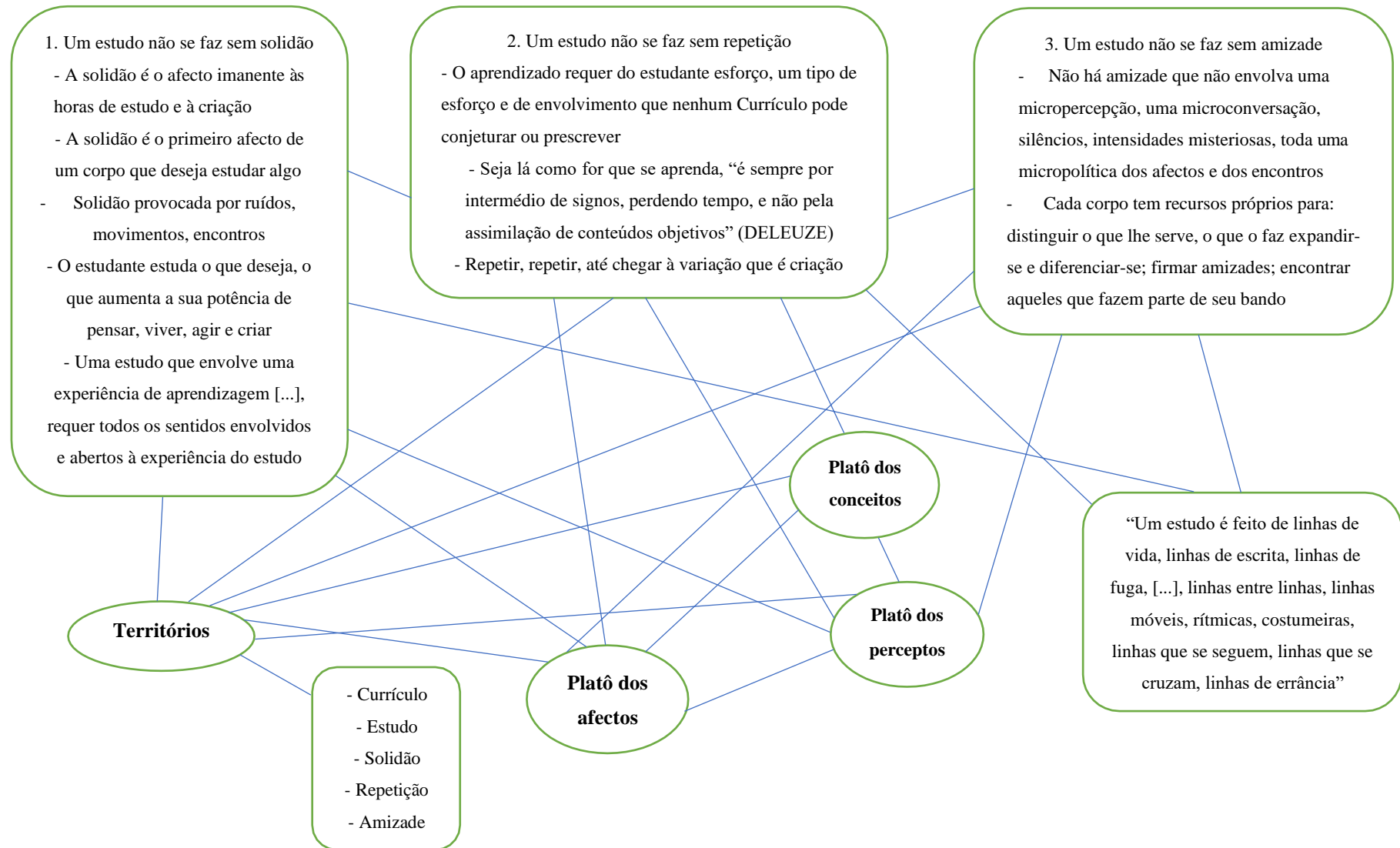
3. DIFERENÇA EM SI NO CURRÍCULO - Marlucy Alves Paraíso (UFMG)

28ª Reunião Anual da ANPEd - 2005



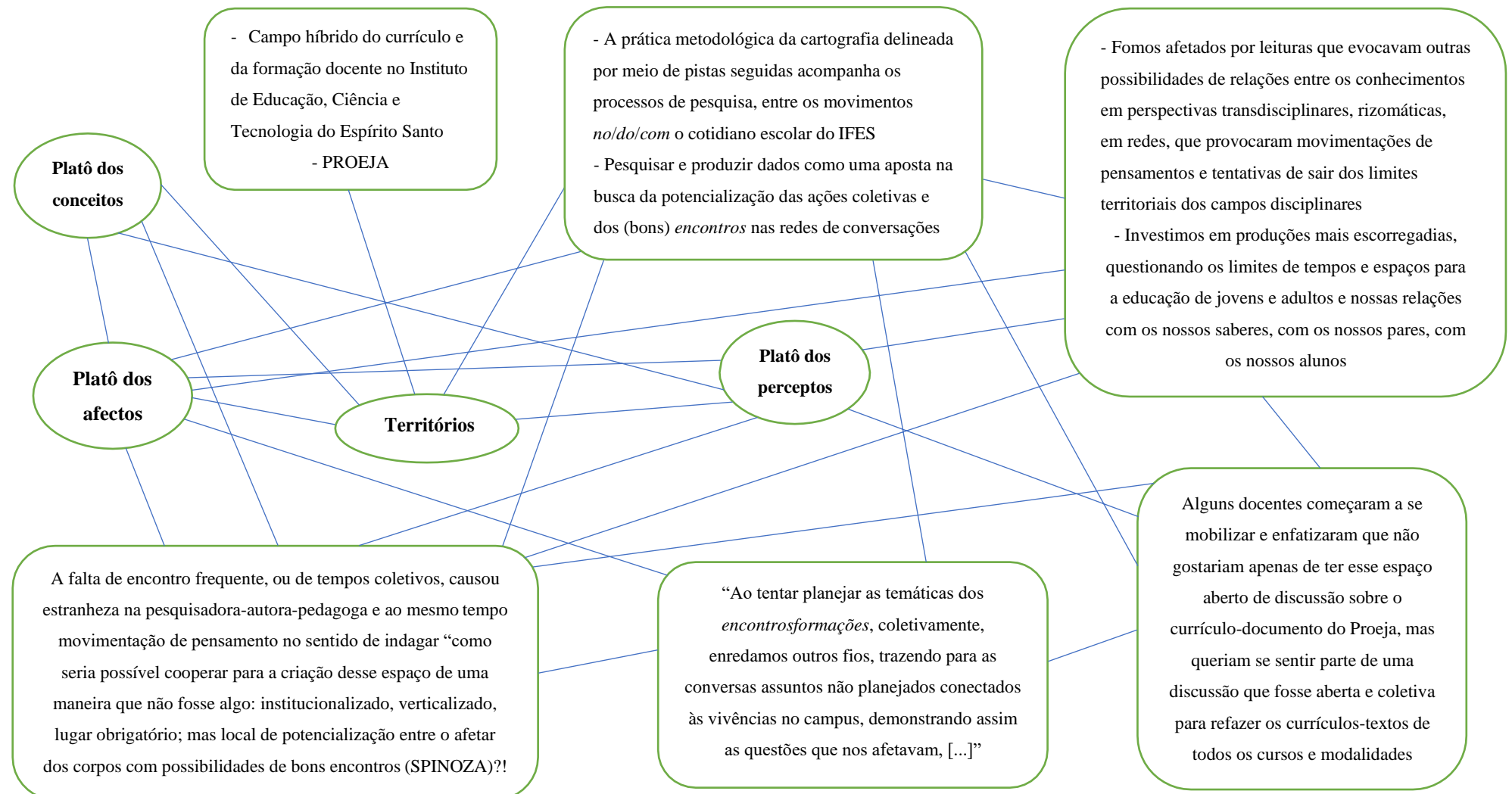
4. ESTUDO EM 3 ATOS - Rosana Aparecida Fernandes (UFPeI)

36ª Reunião Nacional da ANPEd - 2013



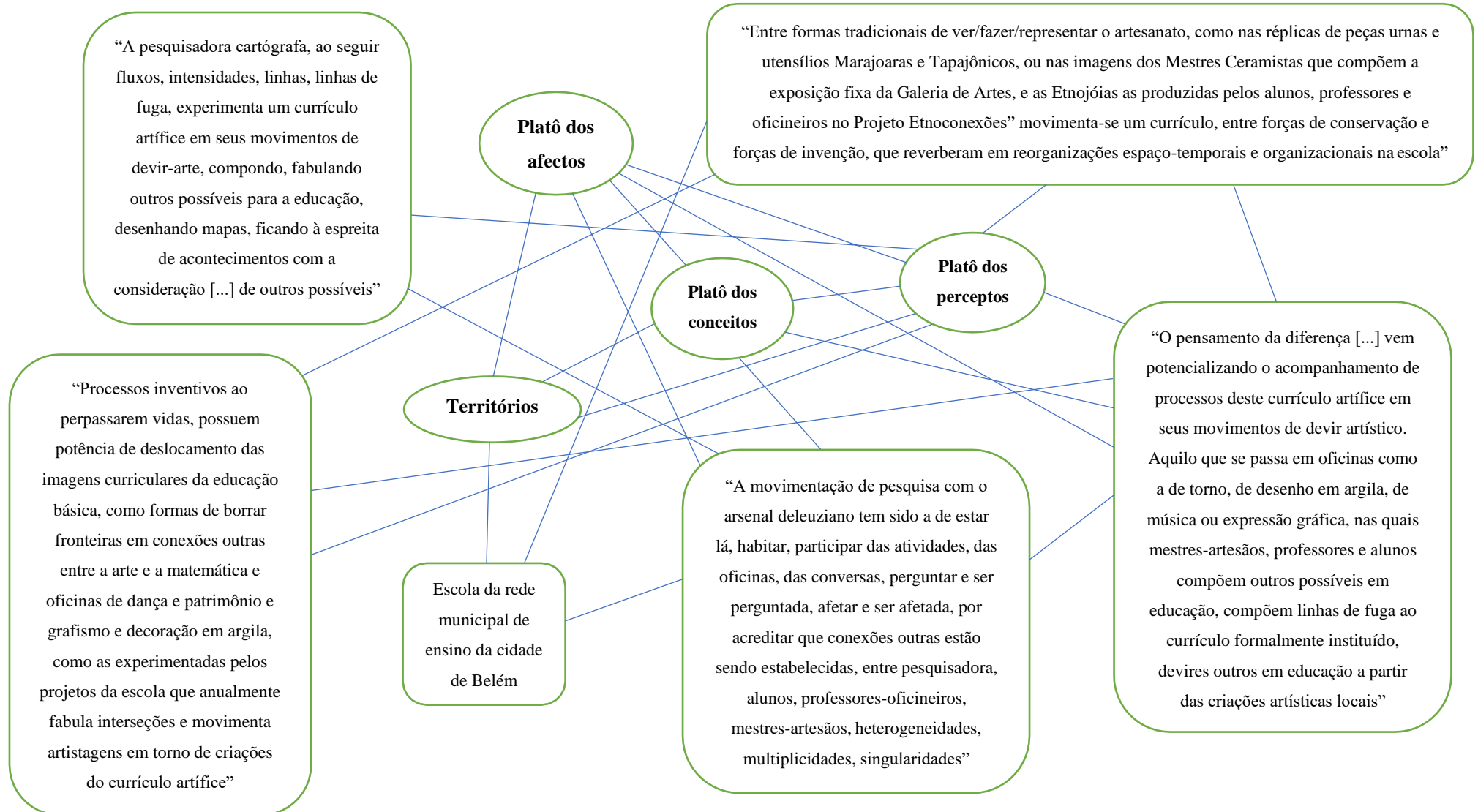
5. MOVIMENTOS CURRICULARES E ENCONTROS FORMAÇÃO COM PROFESSORES DO PROEJA NO COTIDIANO DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - Priscila dos Santos Moreira (IFES/UFES)

37ª Reunião Nacional da ANPEd - 2015



6. MOVIMENTOS CARTOGRÁFICOS DE UM CURRÍCULO ARTÍFICE - Roniqueli Moraes Pantoja (PPEB-UFPA)

38ª Reunião Nacional da ANPEd - 2017



Como vimos os planos traçados são recortes realizados de uma determinada realidade. Nessa perspectiva, compreende-se que os seis trabalhos selecionados da ANPEd apresentam seis realidades específicas em que os pesquisadores/autores tratam do currículo na perspectiva da filosofia deleuziana.

O *platô dos territórios* abarca o contexto em que as pesquisas foram realizadas. Para além de uma localização geográfica que identifica as cidades e estados, o platô dos territórios identifica também as áreas de realização das pesquisas, como na Educação Infantil, na Educação Superior, entre outros. Já o *platô dos conceitos, perceptos e afectos* compreendem os gêneros do conhecimento. No *platô dos conceitos* se identifica quais os conceitos da filosofia deleuziana são abordados e explorados em cada pesquisa. O *platô dos perceptos* identifica àquilo que é fruto do processo de criação, sendo perceptível nesse platô as criações artísticas, por exemplo. Por último e igualmente importante tem-se o *platô dos afectos* que identifica àquilo que pertence e resulta dos encontros. Como vê-se cada gênero do conhecimento, assim como cada platô possui suas especificidades, entretanto, estão todos interligados.

4 TEORIA DOS AFECTOS: algumas considerações de Deleuze sobre a *Ética* de Spinoza

Que relação podemos estabelecer entre Deleuze e Spinoza? Baruch Spinoza (1632-1677) foi um filósofo do século XVII, nascido em Amsterdã, Holanda, e Deleuze tornou-se um grande estudioso de sua filosofia, desenvolvendo a partir de seus estudos três importantes obras: *Spinoza e o problema da expressão* (1968); *Spinoza* (1970) e; *Spinoza: filosofia prática* (1981). Além disso, Deleuze ministrou diversos cursos sobre ele, na Universidade de Vincennes, França.

Deleuze tinha Spinoza em seu coração, afirmação feita por ele a Claire Parnet, em 1988. A partir de tal afirmação percebemos que a filosofia de Spinoza o afetou de tal maneira que, até nós, seus estudiosos, sentimo-nos atraídos por conhecer, ler e aprender sobre a filosofia daquele que Deleuze chamou de *o mais filósofo dos filósofos*. Para ele,

[...] o paradoxo de Espinosa é o de ser o mais filósofo dos filósofos, o mais puro num certo sentido, mais ao mesmo tempo aquele que mais se dirige aos não filósofos e que mais solicita uma compreensão não filosófica. É por essa razão que rigorosamente todo mundo é capaz de ler Espinosa, e de extrair dele grandes emoções, ou de renovar completamente sua percepção, mesmo entendendo mal os conceitos espinosianos (DELEUZE, 2013, p. 210).

Deleuze nutria um notável interesse pelo livro *Ética* de Spinoza e, conseqüentemente, ao se dedicar a essa obra, a sua própria filosofia foi por ela influenciada. Apresentamos alguns pontos do pensamento deleuziano sobre essa grande obra spinozana, que traça a abordagem da teoria dos afectos. Em *Crítica e Clínica*, Deleuze (2011) afirma que *Ética* é um dos maiores livros do mundo. Mas, por quê?

Ao falar dos conceitos, perceptos e afectos, Deleuze (2013) afirma que a filosofia tem relação tanto com os filósofos quanto com os não filósofos, no sentido de que os conceitos estão em movimento, movendo-se em si mesmos, mas também nas coisas e em nós. Assim, os conceitos que dizem respeito a uma criação filosófica, ao movimentar-se nas coisas e em nós passam a nos inspirar novos perceptos e afectos. Para a produção do movimento, então, são necessários os seguintes polos: o conceito ou novas maneiras de pensar, o percepto ou novas maneiras de ver e ouvir e o afecto ou novas maneiras de sentir. Esses três polos são chamados por Deleuze de trindade filosófica.

Deleuze (2013) apresenta esse pensamento para, em seguida, afirmar que a *Ética* de Spinoza é uma obra que produz o movimento dos três polos anteriormente mencionados. No polo relacionado ao conceito, Deleuze afirma que “a *Ética* se apresenta

como um fluxo contínuo de definições, proposições, demonstrações, corolários, em que se reconhece um extraordinário desenvolvimento do conceito” (DELEUZE, 2013, p. 209). Já no polo que se refere ao afecto, Deleuze afirma que é através dele que o conceito duplica o seu movimento com todas as forças, pois o conceito ao estar em movimento, movimenta-se em si, mas também nos afectos, nas maneiras de senti-lo, a partir da alegria ou da tristeza, por exemplo. Há, também, o movimento do conceito por meio dos perceptos, através desse polo se constroem novas maneiras de vê-lo e ouvi-lo. Assim, diante desse movimento configura-se na *Ética* de Spinoza, as três *Éticas*. “Cada uma das três *Éticas* coexiste com as demais e se prolonga nas demais, apesar de suas diferenças de natureza. É um único e mesmo mundo. Cada uma estende passarelas para transpor o vazio que as separa” (DELEUZE, 2011, p. 193).

Segundo Deleuze, a *Ética* “[...] apresenta três elementos que constituem não só conteúdos, mas formas de expressão: os Signos ou afectos; as Noções ou conceitos; as Essências ou perceptos” (DELEUZE, 2011, p. 177).

Deleuze afirma ainda que:

[...]. A *Ética* é livro do conceito (segundo gênero de conhecimento), mas também do afecto (primeiro gênero) e do percepto (terceiro gênero). Por isso o paradoxo de Espinosa é o de ser o mais filósofo dos filósofos, o mais puro num certo sentido, mas ao mesmo tempo aquele que mais se dirige aos não filósofos e que mais solicita uma compreensão não filosófica. (DELEUZE, 2013, pp. 209-210).

No livro *O que é a filosofia* de Deleuze e Guattari (2010), podemos aprofundar essa questão, pois os autores escrevem a partir de suas perspectivas a respeito do que é a filosofia e realizam a abordagem referente aos três gêneros do conhecimento: conceito, percepto e afecto e a relação que possuem. Para Deleuze e Guattari, a filosofia não é contemplar, nem refletir, nem comunicar. Então, o que é a filosofia? “A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (2010, p. 8), e a criação de conceitos envolve a necessidade de personagens conceituais que possam contribuir para a sua definição. Por exemplo, em *Assim Falou Zaratustra*, Nietzsche teve Zaratustra como personagem conceitual que o permitiu realizar definições de conceitos como vontade de potência e super-homem. A criação de conceitos na filosofia se dá na problematização de uma determinada realidade. “Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução” (2010, p. 24). Cada conceito é criado diante do recorte de algum problema de um certo tempo ou época. Nesse sentido, para Deleuze e Guattari, o conceito, mesmo que

possua uma história não se eterniza por isso. Entretanto, um antigo conceito diante de um novo problema pode operar um novo corte, sendo reativado, inspirando a criação de novos conceitos.

O conceito (novas maneiras de pensar) ao movimentar-se nas coisas e em nós, nos inspiram perceptos (novas maneiras de ver e ouvir) e afectos (novas maneiras de sentir). O composto de perceptos e afectos é chamado por Deleuze e Guattari de *bloco de sensações*. Os blocos de sensações são criados pelo artista, através da pintura, da escultura, da literatura, da música, do cinema. “A arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva. Conserva e se conserva em si (quid juris?) embora, de fato, não dure mais que seu suporte e seus materiais (quid facti?), pedra, tela, cor química, etc” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 193). A arte, então, ao se conservar, conserva o bloco de sensações, o composto dos perceptos e dos afectos, conserva a própria obra. Não são os materiais que são conservados, mas os perceptos e os afectos.

É de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com eles, [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 207).

Podemos então, nessa perspectiva apontada por Deleuze e Guattari, compreender a *Ética* de Spinoza como obra artística que nos inspira, por meio dos conceitos por ele criados, novos perceptos e afectos. Spinoza como criador de conceitos e inventor de afectos nos deu a *Ética* para que com ela possamos nos transformar.

Apresentamos a seguir alguns conceitos relacionados à teoria dos afectos, a partir da leitura que Deleuze faz de Spinoza. Trazer à balia os conceitos é necessário para o entendimento de que afectos correspondem a variações de potência de agir. Começaremos, então, realizando a diferenciação de afecção e afecto, conceitos com suas próprias especificidades, mas que estão intimamente relacionados, como num rizoma.

Quando há o encontro de corpos ocorre a afecção. Esse estado quer dizer que um corpo está sofrendo a ação de outro corpo, recolhendo suas marcas. “[...]. A afecção, pois, não só é o efeito de um corpo sobre o meu, mas tem também um efeito sobre a minha própria duração, prazer ou dor, alegria ou tristeza” (DELEUZE, 2011, p. 178). Na medida em que acontece o efeito de um corpo sobre o nosso e sobre a nossa duração, acontecem as variações contínuas. Para Deleuze (2002), as variações contínuas levam ao estado seguinte, a variação de potência, em que é possível passar de uma perfeição maior para

uma menor ou de uma perfeição menor para uma maior. Esse estado de variação de potência de existir corresponde a criação dos afectos.

Em *Espinosa: filosofia prática* (2002), Deleuze menciona o seguinte:

Eis pois, o que é a *Ética*, isto é, uma tipologia dos modos de existência imanentes, substitui a Moral, a qual relaciona sempre a existência a valores transcendentais. [...]. A oposição de valores (Bem/Mal) é substituída pela diferença qualitativa dos modos de existência (bom/mau) (DELEUZE, 2002, p. 29).

Através da perspectiva da tipologia dos modos de existência imanentes são compreendidos os encontros. Assim, tem-se os bons e os maus encontros. Deleuze (2002) afirma que o encontro considerado bom é aquele que favorece ou aumenta a potência de agir, que se caracteriza como um afecto alegre. Enquanto um mau encontro é aquele que impede ou diminui a potência de agir, portanto, se distinguindo como um afecto triste.

Em um encontro, no momento que o corpo sofre a ação de outro, tem-se uma *ideia inadequada*. Segundo Deleuze (2002) isso acontece porque as condições em que conhecemos as coisas nos condenam a ter ideias confusas e mutiladas. Por exemplo, há dois amigos e ambos leem *A Metamorfose* de Franz Kafka, durante a leitura um dos amigos sente-se alegre, pois abre-se para diversos aspectos, tal como a reflexão sobre a condição humana. Enquanto o outro sente entristecimento e até mesmo repulsa porque, para ele, a história se trata de um ser humano que, ao acordar certa manhã, se percebe transformado num inseto monstruoso, em que todos o veem com desprezo. Assim, nesse primeiro momento, ambos recebem as marcas, as impressões da leitura e as ideias ainda estão confusas, de modo que a alegria ou a tristeza por eles sentidas, se constituem como passivas. Entretanto, o que vai determinar a mudança de uma tristeza passiva ou alegria passiva para uma alegria ativa, esta última relacionada a potência de agir, será a maneira como cada um deles passa a desejar os encontros que se sucedem, por iniciativa própria, que tenha origem em si mesmos. Nessa perspectiva, o desejo tem como causa uma *ideia adequada*. “As ideias adequadas são completamente diferentes. São ideias verdadeiras que estão em nós como estão em Deus. São representativas, não mais no estado de coisas e do que nos acontece, mas daquilo que somos e daquilo que as coisas são” (DELEUZE, 2002, p. 83).

Voltando ao exemplo de *A Metamorfose* de Kafka, o amigo que foi afetado de modo alegre pela leitura, por iniciativa própria, passa a realizar leituras de outras obras do escritor, ampliando assim seu conhecimento literário, aprendendo sobre o contexto histórico das obras, além de estabelecer relações com os dias atuais. Já o amigo que foi

afetado de modo triste, passa a evitar as leituras do escritor. Este último poderia ter outro tipo de atitude? Sim, se descartasse os afectos tristes para manter os afectos alegres. Esse tipo de ação tem relação com o *conatus*, presente na essência de cada ser humano, responsável pela perseverança da nossa existência.

Portanto, através do *conatus* podemos nos desfazer daquilo que não é útil nos encontros, mantendo os afectos que aumentam a nossa potência de agir e que nos levam a novos encontros criadores de alegria. Segundo Deleuze (2002), o *conatus* corresponde ao aumento da potência de agir ou da experimentação das paixões alegres, paixões é o mesmo que afectos. “O *conatus* define o direito do modo existente. Tudo aquilo que eu sou determinado a fazer para perseverar na existência (destruir o que não convém, o que me é nocivo, conservar o que me é útil ou convém [...])” (2002, p. 107). Assim como nas ideias adequadas, o *conatus* diz respeito aos afectos já não mais passivos, mas sim ativos.

Para Deleuze, a *Ética* é necessariamente uma ética da alegria, e apenas a alegria é válida. Estudar e compreender a teoria dos afectos torna-se importante, na medida que passamos a aprender que podemos afastar as paixões tristes, a destruir o que não nos é útil e, conseqüentemente, manter e buscar os bons encontros, as paixões alegres e ativas, na formação de ideias adequadas. Aprender a criar novos modos de existência. Nisso consiste a nossa potência de agir, a nossa potência de existir.

4.1 Os afectos e o aprendizado

Por Spinoza ter sido um filósofo do século XVII, diante da distância temporal entre ele e nós, que estamos no século XXI, podemos indagar sobre quais são as contribuições de sua filosofia para se pensar sobre a educação nos dias atuais. Nesse sentido, para Iafelice (2015), a filosofia spinozana abre um infinito espaço de liberdade que pela educação vigente não é possível de ser pensado. Spinoza contribui ainda, no sentido de nos revelar possibilidades de encontros, formas de existência, e de afectos que se contrapõem à tradição de pensamento, fundamentada em valores que cada vez mais se distanciam do aumento da potência de existir.

Para Merçon (2009), o projeto ético de Spinoza consiste em aprendermos quais são os nossos afectos, como afetamos e como são afetados. É por meio dos aprendizados que nos constituem que o devir da ética se move, na medida que nossa potência aumenta

ou diminui quando somos afetados, como também em nossa passagem de um modo de vida passivo a um modo de vida ativo.

Merçon (2009) traz alguns sentidos em relação ao termo aprendizado de modo que podemos perceber a sua relação com os afectos. Para a autora, o aprender é um processo, um trajeto para o aprendizado, que envolve esforço. Consiste na preparação e atenção para aquilo que nos ensina a vivenciar nossas potências. Portanto, o aprendizado é também afetivo. Assim, aprender é entendimento e intensificação de nossa potência de afetar e de ser afetado a partir da arte do encontro. O aprendizado afetivo é um aprender sobre o que diminui ou potencializa nossas forças.

Ao considerarmos a relação entre os afectos e o aprendizado é possível refletir, de modo mais específico, sobre dificuldades que o professor pode lidar em sala de aula. Gallo (2017) salienta que, segundo Deleuze, pode até haver métodos para ensinar, mas não há métodos para aprender. O método consiste numa máquina que tenciona controlar, enquanto a aprendizagem escapa a qualquer controle. Com isso, algumas questões são consideradas, como: as dificuldades encontradas pelo professor não estariam, em determinadas ocasiões, relacionadas a seguimentos de métodos de caráter rígido, em demasia, incapacitando-o de se abrir a novas possibilidades? Não ficariam os alunos, participantes de uma sala heterogênea, repleta de singularidades, impossibilitados de fazer transbordar outros modos de pensar e de criar, diante da rigidez metodológica? De que modo ocorre a relação dos alunos com o professor, com os livros que leem, nas discussões e conversas que realizam? São encontros de alegria, de tristeza? Há paixão ao ensinar? Há paixão ao aprender? Para Iafelice:

Todo educador sabe das dificuldades de se criar um campo de afecto em seus alunos para que estes possam se sentir verdadeiramente estimulados, apaixonados ou afetados por aquilo que lhes será transmitido. Isso talvez seja o maior desafio da educação. Como diz Deleuze: por que escrever (estudar, investigar) algo que, para nós, não apresenta nenhuma afinidade, nenhuma apreciação, nenhum valor? (IAFELICE, 2015, p.11).

Todos esses questionamentos estão profundamente relacionados aos encontros e aos afectos, que são pouco compreendidos, até mesmo desconsiderados pelos profissionais da educação. Mas essa desvalorização não é de hoje, vem de tempos atrás. Vejamos o porquê. Segundo Iafelice (2015), Spinoza realiza uma importante problematização que diz respeito a desvalorização dos afectos pela tradição filosófica. Spinoza considera que as paixões não são um erro ou um vício que nos afasta da razão. O autor afirma ainda que:

Durante longa data, a tradição filosófica colocou os afectos e as paixões como empecilhos para que a razão pudesse atuar livremente. Por estar no campo da corporeidade, as sensações, as paixões e os afectos deveriam ser reprimidos, possibilitando o livre curso da razão (IAFELICE, 2015, p. 28).

Assim, o pensamento de Spinoza, para Iafelice (2015), é inspirador, pois cria novas e diferentes formas de pensar a educação. Para ele, Spinoza é o criador de uma filosofia da potência, que não se baseia num tipo de filosofia moral, da obrigação, do dever e da culpa. Tal tradição de pensamento nos educa a sermos desconfiados de nossas diferenças, a acreditar na tristeza como caminho para a alegria. Contudo, a filosofia spinozana revela possibilidades de encontros e afectos alegres, outros modos de existência que não são determinadas pelo poder tirano.

Segundo Iafelice (2015), os educadores, talvez, estejam determinados a reproduzirem os valores de um sistema que enfraquece os homens. A partir da diminuição da potência há o impedimento da criação de novos modos de existência. Ele afirma que tanto em Deleuze quanto em Spinoza é, antes de tudo pelos afectos e pelos encontros, que nos constituímos. Acreditamos ser também pelos afectos e pelos encontros que o professor junto aos alunos pode vir a criar novos modos de existência que não seja os de obediência restrita ao sistema. E mesmo que, o sistema educacional vigente não ofereça oportunidades para que os professores e os alunos constituam momentos de aprendizados que valorizam os afectos, é possível nesse território em que se encontram, a partir de uma perspectiva rizomática, criarem linhas de fuga, entrando num movimento de desterritorialização¹⁰.

Nesse sentido, o professor necessita entrar no movimento do ato de criação e não de reprodução, a partir do plano de imanência, se voltando a realidade, aos acontecimentos presentes, não se fixando ao mundo das ideias, de uma verdade final. Mas sim, abrindo-se a possibilidade de ouvir de seus alunos variadas respostas para uma mesma pergunta, e não uma única resposta já pré-estabelecida. É necessário, portanto, construir caminhos diferentes com os alunos e abrir-se a novas criações.

¹⁰ Segundo Deleuze e Guattari, “[...]. Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura do rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras” (2011, pp. 25-26).

5 A ABORDAGEM DO CONCEITO DE RIZOMA NA EDUCAÇÃO: o currículo e a religião dos saberes

Nas últimas décadas constata-se trabalhos acadêmicos que abordam a perspectiva rizomática na educação, como Lins (2005), que discute a respeito do projeto de uma pedagogia rizomática e Gallo (2017) que apresenta uma perspectiva de currículo em relação à religião dos saberes. Ambas as discussões são importantes para o presente estudo, por tratar-se de uma pesquisa na área da educação.

Segundo Lins (2005), a proposta de uma pedagogia rizomática não possui a pretensão de repetir as pedagogias arborescentes que são assentadas na representação, mas sim fundar-se “sem raízes, troncos, galhos ou folhas fundadoras que dividem as coisas firmando a árvore como ‘ato inaugural’ de todo processo educativo (p. 1234)”. Tal perspectiva defendida possui, portanto, uma proposta que se esboça por meio de modos de pensar e imaginar que engendram uma pedagogia dos possíveis. Como pedagogia dos possíveis, a pedagogia rizomática é acontecimento. É a pedagogia do real, do aqui e do agora, que se resiste, se infecta e se vitaliza o instituído. É ainda uma pedagogia que afirma o presente da infância e seu devir, e que problematiza a preparação da criança para a vida adulta, decorrente da visão do adulto em miniatura.

Se por meio do rizoma, um ponto conecta-se a outros pontos, para Lins é possível pensar o fazer escola nessa perspectiva rizomática, pois

um ponto do rizoma é conectado a todos os outros pontos, fazendo da escola um imenso manguezal que se espraia num entrelaçamento de proteínas, calorias, gases, lama, gozos, prazeres, detritos e... ouro (o caranguejo, em particular, e os crustáceos, em geral, são o ouro dos mangues), esquecimento ativo e devires, sem simbiose nem filiação, mas alianças, intercessões, vizinhanças (LINS, 2005, pp. 1241-1242).

Assim, é na Mangue’s School que, segundo Lins (2005) novas possibilidades de existências são provocadas. O novo, nesse sentido, está relacionado a exigência de criação que estimula a promoção de força capazes de transformação do presente. A escola torna-se lugar de novos modos de existência, a partir da valorização das relações e experiências que vão se criando no cotidiano.

A perspectiva de uma pedagogia rizomática apresentada por Lins nos insere no movimento de valorização do presente, da realidade, problematizando, na Educação, tudo aquilo que vem como uma receita a ser seguida, os planejamentos e os modelos considerados ideais. Numa perspectiva semelhante há Gallo (2017) que aborda a questão

do currículo e a religação dos saberes, através dos seis princípios do rizoma, apresentados por Deleuze e Guattari (2011). Assim, a criação de um currículo, nessa perspectiva, se faz através das conexões entre vários pontos que são heterogêneos, não hierárquicos; da não redução à unidade, pois apresenta em si a multiplicidade e; das linhas de fuga, estando aberto a novas direções, criando mapas atuais e não reproduções, ao se ancorar no real e não no ideal.

Pensar e experimentar o currículo em relação à religação dos saberes a partir do conceito de rizoma é um acontecimento recente. Os estudos nessa área correspondem aos anos finais do século XX e início do século XXI. Entretanto, o currículo é um campo em que se encontra estudos em diferentes perspectivas e debatido desde tempos antigos. Segundo Gallo (2011), na Grécia Antiga era possível constatar uma proposta de currículo que se referia às disciplinas, através de conteúdos dispostos em distintas áreas para serem ensinados. Tal constatação pode ser encontrada, por exemplo, em duas obras platônicas, *A República* e *As Leis*, em que Platão discursa sobre um sistema de ensino. Gallo salienta que as distintas áreas ou disciplinas, tanto na antiguidade grega quanto romana foram passando por alterações, ao longo do tempo, até se obter a seguinte organização feita por Marciano Capella (410-439): *trivium* (gramática, retórica e filosofia) e; *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). Nesse sentido, a totalidade não podendo ser completamente abrangida pelo espírito humano foi dividida em áreas, e uma vez que, as distintas áreas de conhecimento passam pela análise, restitui-se o sentido de totalidade.

Já na era moderna, segundo Gallo (2011), o advento científico foi impulsionador na proliferação de disciplinas, subdividindo-as e criando novas áreas. É nesse momento histórico que o filósofo René Descartes (1596-1650), também geômetra e matemático, cria a imagem para o conjunto dos conhecimentos, a árvore dos saberes. A árvore representa a totalidade, o tronco representa a Filosofia que dá consistência aos galhos que, por sua vez, representam as mais diversas áreas de conhecimento.

Gilles Deleuze e Felix Guattari (2011) problematizam a visão tradicional filosófica e a imagem da árvore dos saberes representada por Descartes. Para os autores, tal imagem possui um caráter hierárquico, já que a filosofia passa a ser o conhecimento que sustenta os demais conhecimentos. Assim, mesmo que o currículo seja trabalhado numa perspectiva interdisciplinar, em que possa acontecer a relação entre uma disciplina e outra(a)s, há a hierarquização dos saberes, pois uma disciplina (representada pelo galho) ao se relacionar com uma outra disciplina necessita passar pelo tronco, a filosofia.

Deleuze e Guattari acreditam que é necessário mais que a interdisciplinaridade, apresentando, portanto, a transdisciplinaridade que passa a ser possível através do rizoma. Nesse sentido,

[...] o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; [...]. Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

O rizoma propicia a religação dos saberes, como afirma Gallo (2017), numa perspectiva transdisciplinar. O rizoma não privilegia um conhecimento em detrimento de outros, os conhecimentos se conectam indo de um ponto a outro sem hierarquias. Portanto, um currículo transdisciplinar “soa como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de interconexões” (GALLO, 2011, p. 46). O pensamento rizomático se contrapõe ao pensamento arborizado. Deleuze e Guattari (2011) afirmam que *muitas pessoas têm uma árvore na cabeça*. E vemos que a imagem de árvore foi criada pela filosofia tradicional.

Acreditamos que o currículo pensado numa perspectiva filosófica tradicional e transcendental, torna-o pré-determinado, com uma estruturação pré-definida, cuja intencionalidade é aplicá-lo com vistas a atender a(s) sua(s) finalidade(s), que também já são pré-determinadas, de certo modo já definidas. Um currículo nessa perspectiva, pode vir a desconsiderar o percurso, o meio, as imprevisibilidades de uma sala de aula, as diferenças, as singularidades dos alunos, uma vez que acaba sendo um currículo homogeneizador. Se a busca, no campo da Educação, for por um currículo concebido como ideal, os professores e os alunos tornam-se então meros reprodutores dos conteúdos das disciplinas, onde se tem um currículo fixo e estável, sem abertura ao novo, sem possibilidades de criação.

Segundo Henz (2014), Platão instaurou dois mundos, o sensível e o inteligível. Para o autor, na filosofia platônica, o mundo sensível necessita vir a ser uma cópia do mundo inteligível que é o mundo das ideias, o modelo a ser atingido, o que implica a submissão do mundo sensível ao mundo inteligível. Assim sendo, um currículo modelo, ideal e perfeito pertence ao uno e não ao múltiplo e os alunos se tornam reprodutores de conteúdos escolares com pouca ou nenhuma possibilidade de problematizá-los a partir de suas próprias realidades. Na perspectiva tradicional, a finalidade importa mais do que o meio e do que acontece no percurso. Contudo, é no percurso e não na finalidade última

que novas possibilidades, novas maneiras de se perceber a realidade vão se configurando, potencializando-a e não negando-a, em imanência.

A Filosofia de Deleuze é uma constante atenção ao mundo e ao tempo presente, a busca dos pequenos detalhes que são o que de fato importa. [...]. Inspirado em Nietzsche, Deleuze quer inverter o platonismo. Em lugar de buscar as formas puras expressas numa única Ideia, atentar para as miríades de detalhes de sensibilidade; em lugar de buscar a contemplação do Sol, divertir-se com as múltiplas possibilidades do teatro de sombras no interior da caverna (GALLO, 2017, p. 31).

Assim, o currículo construído dos e para os detalhes é um currículo problematizador do currículo ideal e uno, pois se atenta para as diferenças de cada contexto escolar, constituindo-se em um currículo das múltiplas possibilidades. Nesse sentido, se privilegia a conexão entre os saberes, assim como a valorização do mundo sensível, dos afectos e dos encontros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A potência de agir e o aprendizado na relação com os gêneros do conhecimento

Os trabalhos contemporâneos encontrados na área da educação apresentam novos modos de se vivenciar o currículo como criação, considerando aquilo que se manifesta no momento presente de uma sala de aula, de uma escola ou de uma universidade. Nessa perspectiva, se estabelece a relação da filosofia deleuziana com a educação, num traçado de linhas que vão se ramificando e se estendendo, produzindo múltiplas possibilidades de uma experiência formativa que implica o devir da ética, consistindo no comprometimento do professor com o fazer educativo. Assim, se compreende e se valoriza os bons encontros no espaço escolar que geram afectos alegres, havendo o aumento da potência de agir tanto do professor quanto dos alunos frente às diversas situações que são vivenciadas cotidianamente. Portanto, “fica claro que os afectos, enquanto movimento e passagem de estados, revelam ser o elemento íntimo do aprender” (IAFELICE, 2015, p. 35). Diante disso, configuram-se dois tipos de aprendizado: o primeiro aprendizado que se refere à intensificação das potências de agir de cada ser, possibilitando a organização e a formação de bons encontros; e o segundo aprendizado que se torna uma extensão do primeiro, refletindo no aprendizado relacionado aos conteúdos escolares. Como será visto nos exemplos seguintes cartografou-se situações diversas em que é perceptível a relação estabelecida entre afectos e aprendizado.

O primeiro plano traçado trata-se do trabalho de Kroef (2002), intitulado *Currículo nômade: plano de uma bruxa*. Os territórios identificados foram os da Educação Infantil, mais especificamente o Maternal e o Jardim, como também a sala de aula, o jardim do bairro e as casas dos alunos. No que se refere ao platô dos conceitos, a ênfase está nos personagens conceituais, como a bruxa Bruxela, bruxa Elvira, bruxa Onilda, com destaque principal para Bruxela que foi criação dos alunos e da professora. A professora ao apresentar às crianças as bruxas Elvira e Onilda, desperta nelas a curiosidade, o interesse em saber mais sobre o universo das bruxas, buscando conhecer histórias, lendas, canções, filmes, desenhos, magias, receitas e poções. No tocante ao platô dos perceptos, a professora incentiva seus alunos a criarem uma personagem, a partir dos conhecimentos que obtiveram em relação às personagens bruxas, assim elas criam Bruxela. A criação de Bruxela saí do plano da imaginação e se efetiva a partir de movimentos artísticos. Bruxela é composta de pedacinho em pedacinho pelas crianças, com características e nome pensados por eles mesmos. Bruxela ganha um caldeirão e,

com ele, as crianças inventam *O Brinquedo da Palavra Mágica*. Do caldeirão de Bruxela saem as palavras mágicas elencadas por elas, como: *por favor, muito obrigada, com licença, desculpe...* (p. 7). Vê-se como o platô dos conceitos e dos perceptos estão intimamente ligados ao platô dos afectos na medida em que a pesquisadora afirma que ao conhecer Bruxela através do encontro com a Prof^a. Márcia Regina foi tomada de afectos, se apaixonando por ela. O mesmo ocorre com as crianças. A criação da personagem Bruxela desperta afectos alegres, de tal modo que as crianças querem presenteá-la, querem estar junto dela. A professora utiliza-se dos diferentes espaços e momentos para a criação de Bruxela, nos passeios pelo bairro, por exemplo, as crianças procuram gravetos para a confecção do chapéu e da vassoura. E, para compreender o que a personagem desperta nas crianças, a professora pede para que os pais registrem as falas e impressões dos filhos no *Diário de Bruxela*. Com isso, a professora reinventa o currículo, na medida que, ao partir do currículo programado, introduz sobre ele novos modos de se pensar os conteúdos escolares através da personagem conceitual Bruxela. Em meio aos encontros entre Bruxela e as crianças há a criação de afectos alegres, afectos que aumentam a potência de agir. As crianças passam a construir seus aprendizados a partir dessa relação afetiva, aprendendo sobre arte, história e música não de um modo passivo, mas ativo, através da invenção, da criação.

O segundo plano traçado refere-se ao trabalho de Corazza (2004), intitulado *Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos*. Os territórios da pesquisa são o da Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, Graduação e de Pós-Graduação. Trata-se de uma professora pesquisadora, chamada Uhma Mvlier, que em meio a afectos tristes, como os de medo e angústia passa a questionar o modo como orienta seus alunos e sente a necessidade de pensar o currículo filosoficamente. Ela passa a escrever as suas experimentações e a de seus alunos e orientandos, com isso novos modos de escrita e de fazer pesquisa tomam existência, evidenciando conceitos como noologia, besteira, fuga, problema e gaia. No ato I – através da Pesquisa Noológica compreende-se que os conceitos são fabricados e não encontrados prontos, partindo dessa compreensão é que se pesquisa as imagens do pensamento curricular, de modo a combater com suas ilusões. No ato II – por meio da Pesquisa Besteira, a imagem curricular é libertada dos pressupostos dogmáticos, não através de erros a ser corrigidos ou ideologias a ser superadas, mas sim de uma besteira a ser exposta ou atacada. No ato III – tem-se a Pesquisa em Fuga que vai tratar de um traçado geométrico de linhas horizontais e verticais, em que a cartografa localiza todo o movimento das minerais e devires curriculares, que sugerem outros

movimentos. No ato IV – a partir da Pesquisa Problema compreende-se que para fugir da imagem dogmática do pensamento da pesquisa em educação, é necessário aos pesquisadores clareza de que a pesquisa é criação e que, conseqüentemente, criação é problematização. No ato V – tem-se a Pesquisa Gaia que compreende a pesquisa do currículo como um jogo afirmativo e de experimentação conceitual, tendo presente o “eu” e o “nós-pesquisador”. Tal jogo afirmativo realiza-se por meio da cartografia de várias imagens curriculares, de maneira a possibilitar a invenção de modos de ver, dizer e escrever sobre o currículo através dele mesmo. Corazza, a partir de seu trabalho, possibilita a compreensão de que a professora-pesquisadora Uhma Mvlier passa a problematizar o próprio modo de fazer currículo, na medida em que se percebe cheia de afectos tristes. Momento em que Uhma Mvlier cria as condições necessárias para sair do estado passivo para o ativo. Assim ela, seus orientandos e alunos passam a construir novos aprendizados no que se refere à pesquisa e à escrita, na criação de linhas de fuga, na captura de outros movimentos que não os convencionais e engessados de pesquisa e currículo, em que passam de uma perfeição menor para uma perfeição maior.

O terceiro plano traçado é referente ao trabalho de Paraíso (2005) que tem por título *Diferença em si no currículo*. Os territórios explorados pela pesquisadora são de três escolas: pública estadual, pública municipal e particular. Ainda como parte constituinte dos territórios tem-se nos currículos investigados dessas escolas: o Currículo Um que é plural, misto com outros pensamentos curriculares, o Currículo Dois que é conteudista e o Currículo Três que é construtivista. Paraíso busca investigar e pensar esses currículos na perspectiva da diferença deleuziana que valoriza a multiplicidade, a diferenciação, a repetição e a improvisação, assim como a singularidade, o fluir de forças e transgressão. Segundo Paraíso, experimentar o currículo no jogo da diferença é permitir as bifurcações, os vazamentos, os escapes, as linhas de fuga, as distorções e as variações do currículo já formado, programado. Ao discutir o conceito de diferença, a autora salienta que na perspectiva deleuziana há o sistema de diferenças que consiste nas diferenciações e diferencições. As diferenciações correspondem ao virtual, a um problema a ser resolvido, ao real potencial. Já as diferencições correspondem às linhas de um processo de atualização, movimento de criação fundadas na diferença e repetição. Paraíso afirma que manter-se atento a tudo o que acontece em um currículo ao mesmo tempo é um grande desafio, mas que se faz necessário registrar as suas linhas, de como as multiplicidades funcionam, o que é possível por meio da cartografia. Assim, diante dos currículos investigados, a autora cartografa seis exemplos do currículo no jogo da

diferença. 1. *o gosto de somar* diz respeito a um procedimento ordinário do currículo que é o remanejamento, reagrupamento de crianças por nível de aprendizagem. Nesse procedimento conteudista perceptos e afectos são inspirados nas crianças e na professora. Uma criança é retirada do território para ser remanejada, com isso as demais crianças afetadas a chamam de volta aos gritos, contrariando o currículo-manejador, de tal maneira que elas passam também a provocar sensações na professora. As crianças, no momento em que chamam de volta o amigo, aprendem “[...] o gosto e a alegria de somar, multiplicar; nunca subtrair e nem dividir” (p. 9). 2. *Desterritorializações* corresponde a uma turma de 32 alunos e uma professora que, diante da dificuldade de dois alunos em ler, convoca, esta última, a turma com gestos e ações e realizam no território da sala de aula o contágio da alegria. A professora vive o devir-criança, enquanto as crianças vivem o devir-professora, se mobilizando juntos para que os dois alunos aprendam a ler. Essa troca de energia entre todos da turma desterritorializa o currículo-reprovador. 3. *Desejo* refere-se, na concepção deleuziana, não a falta de algo, mas a potência. A autora exemplifica que diante do procedimento corriqueiro do currículo-avaliador-hierárquico, é possível que professores e alunos o desterritorializem, a partir de afectos potencializadores. Esses afectos proporcionam que professora e crianças criem linhas de fuga e “[...] o desejo de aprender; a vontade de escrever poesias, contos, histórias, textos; a necessidade de pensar, inventar, criar” (p. 10), que potencializa a todos. 4. *Aprender* diante do currículo-disciplinar é dizer ao aluno: *faça como eu*, a partir da reprodução, mas o professor que compreende a importância dos encontros e dos afectos no processo de aprender, diz ao aluno: *faça comigo*. 5. *A cultura da alegria* compreende que mesmo que o currículo já esteja planejado e organizado, seguir outro rumo, escapando do já pensado é possível. Uma simples contação de uma história sobre um maestro pode provocar sensações e alegrias diversas nas crianças e professora, de tal modo que anseiem e sintam prazer por aprender mais em relação aos instrumentos musicais e aos ritmos, fazendo por meio da imaginação e experimentações, o currículo-rotina dançar. 6. *Afectos* são fundamentais no currículo-diferença, pois ele “[...] sente e faz sentir; produz sensações; faz as paixões murmurarem; e promove a guerra das alegrias contra as tristezas” (p. 12). O currículo-diferença faz com que a criança possa experimentar o devir-mestre em conexão com sua professora, aprendendo com humor, sem enquadramentos. Por meio do currículo diferença privilegia-se planos de orientação e programas de vida, segundo a autora.

O quarto plano traçado diz respeito ao trabalho de Fernandes (2013), intitulado *Estudo em 3 atos*. Os territórios identificados são o do currículo, do estudo, da solidão, da repetição e da amizade. Os principais conceitos abordados são solidão, repetição e amizade, sem eles não se faz um estudo, na perspectiva da autora. No tocante aos afectos, compreende-se que a solidão é o primeiro afecto de um corpo que deseja estudar, sendo ele imanente às horas de estudo e de criação. A solidão não é estar solitário, pois na solidão, o estudante é provocado por ruídos, movimentos e encontros. Na medida que o estudante estuda o que deseja, a sua potência de pensar, viver, agir e criar aumenta. Também ligada aos afectos está a amizade. A partir dos encontros entre amigos pode-se distinguir o que, nesses encontros, serve, expande e diferencia o estudo e a si mesmo. Conectados aos afectos estão os perceptos, pois a criação, as novas maneiras de ver e ouvir se dá na medida em que se é afetado por algo que desperta o interesse. Mas criação não se faz sem repetição. O estudante cria enquanto aprende e aprende enquanto cria, mas o aprendizado além de necessitar que todos os sentidos se abram e se envolvam com a experiência do estudo, também requer do estudante esforço e envolvimento que não pode ser prescrito por Currículo nenhum. É necessário repetir, repetir e repetir até se chegar à variação, à criação. Diante de uma perspectiva rizomática, Fernandes enfatiza que “um estudo é feito de linhas de vida, linhas de escrita, linhas de fuga, [...], linhas entre linhas, linhas móveis, rítmicas, costumeiras, linhas que se seguem, linhas que se cruzam, linhas de errância” (p. 3).

O quinto plano traçado refere-se ao trabalho que tem por título *Movimentos curriculares e “encontrosformação” com professores da PROEJA no cotidiano do Instituto Federal do Espírito Santo* de Moreira (2015). Os territórios da pesquisa são compostos pelo campo híbrido do currículo e da formação docente no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, com o olhar específico para o PROEJA do Campus Venda Nova do Imigrante. Moreira, a pesquisadora e autora desse trabalho, ocupa o primeiro cargo de pedagoga no campus Venda Nova Imigrante no ano de 2013. Ela percebe a falta de encontros frequentes e de tempos coletivos entre os membros da gestão pedagógica e os professores. Nesse sentido, passa a indagar “como seria possível cooperar para a criação desse espaço de uma maneira que não fosse algo: institucionalizado, verticalizado, lugar obrigatório; mas local de potencialização entre o *afetar dos corpos* com possibilidades de *bons encontros*” (p. 2). Nesse sentido, Moreira tenta planejar as temáticas dos encontrosformações através do coletivo, considerando assuntos não planejados conectado ao cotidiano, assim, as questões que os afetam na

vivência no campus passam a ser demonstradas. Durante os encontros/formações, os participantes são afetados por leituras que possibilitam outras relações entre os conhecimentos, em perspectivas transdisciplinares e rizomáticas, provocando “tentativas de sair dos limites territoriais dos campos disciplinares” (p. 13). São questionadas dentro dos limites de tempos e espaços para a educação de jovens e adultos, as relações entre os professores e alunos e as relações com os saberes. Nessa perspectiva, através dos encontros nas redes de conversações, Moreira busca, por meio da cartografia, pesquisar e produzir “dados como uma aposta na busca da potencialização das ações coletivas e dos (bons) encontros (p. 6)”. Percebe-se que a partir dos encontros e dos afectos, Moreira realiza uma problematização no espaço que atua como pedagoga. Logo, os afectos e perceptos são evidenciados nesse processo. Novos modos de se pensar, ver, ouvir e sentir são aprendizados que vão sendo construídos, na medida que, a partir dos *encontros/formação* alguns docentes passam a se mobilizar, enfatizando que gostariam de ter o espaço de discussão sobre o currículo não somente na PROEJA. Eles sentem a necessidade de fazer parte da discussão de modo aberto e coletivo, para que outros currículos, de todos os cursos e modalidades possam ser discutidos e problematizados.

O sexto plano traçado é referente ao trabalho de Pantoja (2017), intitulado *Movimentos cartográficos de um currículo artífice*. O território explorado por Pantoja é o de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Belém, o Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. O conceito fundamental que perpassa o trabalho é o de diferença, na perspectiva deleuziana. Segundo a autora, o pensamento da diferença “[...] vem potencializando o acompanhamento de processos do currículo artífice em seus movimentos de devir artístico” (p. 1-2). O que se passa nas oficinas possibilita aos mestres-artesãos, professores e alunos a composição de outros possíveis em educação e de linhas de fuga em relação ao currículo formalmente instituído, de modo que a partir das criações artísticas locais outros devires em educação acontecem. Pantoja participa das atividades, das oficinas, das conversas, pergunta, é perguntada e, conseqüentemente, afeta e é afetada. No encontro com o Liceu, a pesquisadora a partir da cartografia segue “[...] linhas de fuga, experimenta um currículo artífice em seus movimentos de devir-arte, compondo, fabulando outros possíveis para a educação, desenhando mapas, ficando à espreita de acontecimentos com a consideração de [...] outros possíveis [...]” (p. 8) em relação ao currículo. Novos modos de pensar, ver, ouvir e sentir passam a existir por meio dos processos inventivos que perpassam a vida dos envolvidos no currículo artífice. Criase conexões entre arte, matemática, oficinas de dança, patrimônio, grafismo e decoração

em argila. Mesmo que entre formas tradicionais de se ver, fazer e representar o artesanato, como em réplicas, por exemplo, o currículo é movimentado “entre forças de conservação e forças de invenção, que reverberam em reorganizações espaço-temporais e organizacionais na escola” (p.13).

Os trabalhos cartografados diante das situações apresentadas mostram que os bons encontros são aqueles que geram afectos alegres, mas que isso se faz a partir de um esforço de realizar composições que se combinam. Isso implica dizer que tudo o que compõe aumenta a potência dos envolvidos, mas a realização de composições que gera o aumento dessa potência depende de esforços. Assim, segundo Deleuze “[...]: será dito bom (ou livre, ou razoável, ou forte) aquele que se esforça, por se unir ao que convém à sua natureza, por compor a sua relação com relações combináveis e, por esse meio, aumentar sua potência” (2002, p. 29). Na medida em que a composição acontece e os envolvidos são afetados de modo alegre, ocorre a potência de agir, consistindo na passagem de uma perfeição menor para uma perfeição maior. Essa variação tem relação com os aprendizados, visto que a perfeição menor é aquilo que não se conhece e a perfeição maior é aquilo que se torna conhecido. Nesse sentido, “todo aprender está sempre no meio em um “entre”, ou seja, todo aprendizado é uma passagem, uma variação de estados que gira em torno de algo ainda não conhecido para algo conhecido” (IAFELICE, 2015, p. 34).

No que se refere então ao currículo compreende-se que:

Tudo isso educa para o sensível, para se pensar fora do pensamento único. Tudo isso significa não um método, mas um pouco de ar fresco, uma diferença mínima, um afecto minimamente não-controlável, uma onda de alegria na arte de aprender e de coabitar (LINS, 2005, p. 1239).

Assim, os trabalhos cartografados mostraram que educar para o sensível e pensar fora do pensamento único compreende um currículo que considera o percurso e não apenas a finalidade a que se propõe. Não ignora o meio e as imprevisibilidades de uma sala de aula, pois se atenta aos detalhes, e, sobretudo, valoriza as diferenças, as singularidades dos alunos. Sendo privilegiada a conexão entre os saberes, assim como a valorização do mundo sensível, dos encontros e dos afectos.

A partir do trabalho cartográfico-bibliográfico analisamos as contribuições da filosofia de Deleuze para se pensar a relação entre afectos e aprendizado. As contribuições referem-se aos estudos de Merçon, Iafelice e Lins, estudiosos das obras de Deleuze. Através desses autores foi possível estabelecer uma conexão entre os afectos e o

aprendizado. Nessa mesma perspectiva os trabalhos da ANPEd do (GT12 – Currículo) permitiram perceber essa conexão através de exemplos e situações reais em sala de aula entre professores e alunos, na relação entre diversos profissionais dentro da escola e em estudos coletivos e individuais, por exemplo.

Diante dessa perspectiva, as contribuições referem-se também e sobretudo aos conceitos da filosofia deleuziana que deram as condições necessárias para que a conexão entre afectos e aprendizado pudesse ser realizada. A leitura que Deleuze realizou da *Ética* de Spinoza traçou a teoria dos afectos que aliada a um olhar rizomático nos possibilitaram a compreensão de que os trabalhos cartografados revelam como os bons encontros geradores de afectos alegres propiciam a construção de aprendizados. Tal construção se dá na relação entre professores, alunos e também personagens conceituais, como no exemplo da personagem Bruxela. Vê-se que tanto na Educação Básica como na Superior os aprendizados são construídos através do ato criativo, de linhas de fuga, rompendo com o engessamento curricular. Vê-se também os educadores estudiosos da filosofia de Deleuze reconstruindo o currículo ancorados nos conceitos do autor.

No tocante à construção de aprendizados, alguns trabalhos trazem exemplos bem nítidos e tentamos explorá-los em nossa análise, enquanto em outros trabalhos, as conexões e articulações foram feitas por assim acreditarmos que o aprendizado foi construído mesmo quando não citado explicitamente. Chegamos a essa compreensão, pois foi perceptível a demonstração de situações que revelam que, de fato, os aprendizados são construídos na alegria dos bons encontros. Assim como a cada momento em que se passa de uma perfeição menor para uma perfeição maior, de um estado de não compreensão para um estado de compreensão, de um estado de não conhecimento para um estado de conhecimento.

Este estudo por ter partido da perspectiva da filosofia deleuziana nos desafiou a percorrer outros caminhos que não os convencionais de pesquisa, de modo que a cartografia passou a ser um aprendizado que construímos no seu decorrer. Não podemos deixar de mencionar a alegria sentida pelos estudos que encontramos produzidos sobre Deleuze, que contribuíram e se tornaram inspiração para essa produção. Acreditamos que ainda temos muito o que explorar da filosofia deleuziana, principalmente no que no refere as suas contribuições para a Educação.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo, Editora Leya, 2010.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Pesquisar o currículo como acontecimento**: em V exemplos. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t1211.pdf>
- COSTA, Luciano. **Cartografia**: uma outra forma de pesquisar. Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago., 2014.
- GALLO, Sílvio. **A orquídea e a vespa**: transversalidade e currículo rizomático. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; GONSALVES, Elisa Pereira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (Orgs.). Currículo e contemporaneidade: questões emergentes. Campinas, SP: Editora, Alínea, 2ª edição, 2011. (Coleção Educação em Debate)
- _____. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3ª edição, 2017.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Edições Graal, 2ª edição, 2009.
- _____. **Crítica e Clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2ª edição, 2011. (Coleção TRANS)
- _____. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 3ª edição, 2013. (Coleção TRANS)
- _____. **Espinosa**: filosofia prática. Tradução de Daniel Lins e; Fabien Pascal Lins. São Paulo. Editora Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. 1988. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Acessado em: 01/06/2019.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia 2. Vol. 1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2ª edição, 2011. (Coleção TRANS)
- _____. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 3ª edição, 2010. (Coleção TRANS)
- FERNANDES, Rosana Aparecida. **Estudo em 3 atos**. 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_313_3_texto.pdf
- HENZ, Alexandre de Oliveira. **Ocasos e travessias**: movimentos de Nietzsche em Deleuze. In: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina (Orgs.). Deleuze pensa a educação [livro eletrônico]: a docência e a filosofia da diferença. São Paulo: Editora Segmento, 2014. (Coleção biblioteca do professor)
- IAFELICE, Henrique. **Deleuze devorador de Spinoza**: teoria dos afectos e educação. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2015.

- LINS, Daniel. **Mangue's School ou por uma educação rizomática**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, pp. 1229-1256, Set./ Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- KAFKA, Franz. **A metamorfose e o veredicto**. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre. Editora L&PM. 2018.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Editora Sulina. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. **Currículo-Nômade: plano de uma bruxa**. 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/texced251.htm#gt12>
- MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas, SP : Editora Alínea, 2009.
- MOREIRA, Priscila dos Santos. **Movimentos curriculares e encontros formação com professores do PROEJA no cotidiano do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4145.pdf>
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Trad. Carlos Duarte; Anna Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2014.
- OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação**. Pro-Posições, v. 23, n. 3 (69), P. 159-178, set./dez. 2012.
- PANTOJA, Roniqueli Moraes. **Movimentos cartográficos de um currículo artífice**. 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?fieldprogttargetidentityreferencefilter=36>
- PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença em si no currículo**. 2005. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.228619676.1051079974.1556548193-544524106.1554471952
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Editora Sulina. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel Angel; PINHEIRO, Paulo (orgs). **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**. Rio de Janeiro: Dp&A: FAPERJ: UNIRIO; Brasília, DF: Capes, 2006.
- SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANSCISCO, Ana Lúcia. **O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos... 5º Congresso Ibero-americano em investigação qualitativa. Investigação Qualitativa em Saúde//Investigación Cualitativa en Salud//Volume 2**, 2016.